

¿Vamos hacia pedagogías plurilingües, integradas e interculturales de lenguas?



Héctor Muñoz Cruz (coord.)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

**¿Vamos hacia pedagogías plurilingües, integradas
e interculturales de lenguas?**



Rector general

Dr. José Antonio de los Reyes Heredia

Secretaría general

Dra. Norma Rondero López

Coordinadora General de Difusión

Dra. Yissel Arce Padrón

Dirección de Publicaciones y Promoción Editorial

UNIDAD IZTAPALAPA

Dra. Verónica Medina Bañuelos

Rectora

Dr. Javier Rodríguez Lagunas

Secretario

Dra. Sonia Pérez Toledo

Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Martha Ortega Soto

Jefa del Departamento de Filosofía

Consejo Editorial

Biblioteca de Signos

Jörg Alejandro Tellkamp / Jorge Issa González /

Sergio Pérez Cortés / Estela Báez Villaseñor / Irma Hernández Bolaños / Alma Mejía González / Freja Innina
Cervantes Becerril / Elizabeth Santana Cepero / Aida Mariana Orozco Arreola / Javier Vivaldo Lima

Elizabeth Balladares Gómez

Responsable editorial

Colección *Biblioteca de Signos*



¿Vamos hacia pedagogías plurilingües, integradas e interculturales de lenguas?

Héctor Muñoz Cruz (coord.)

Tania Arredondo Sánchez, Gabriel Cruz Ignacio, Colette Despagne Broxner, Amelia Escobar Potenciano, José Luis Gómez Pérez, Robert M. Leavitt, Patricia Mena Ledesma, Muriel Molinié, Héctor Muñoz Cruz, Amalia Isabel Núñez Avilés, Patricia Natividad Preciado Lloyd, Oscar Gamaliel Osorio Garcia, Laura Miriam Rodríguez Cázares y Alma Nubia Velasco Gutiérrez





Imagen de portada: *Acuarela Campana* (Héctor Muñoz Cruz, 2023)

Corrección de estilo y formación: Daliana del C. Rodríguez Campos

© D.R. Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

Av. San Rafael Atlixco 186, Col. Vicentina, Iztapalapa, 09340, México D.F.

Teléfono; 5804-4600 ext. 2030

bibliosignos@grupos.xanum.uam.mx

Primera edición, 2024

Derechos reservados conforme a la ley.

ISBN: 978-607-28-3390-6

Este libro ha sido evaluado mediante dictamen anónimo por al menos dos especialistas en la materia.

IMPRESO EN MÉXICO

PRINTED EN MÉXICO

Índice de contenidos

Prólogo/ 11

**Alfabetización inicial y aprendizaje del español como lengua materna:
hacia una gestión empírica de las tareas académicas en pandemia/ 19**

GABRIEL CRUZ IGNACIO

Alfabetización en contexto de pandemia/ 20

El contexto de la experiencia/ 21

Propuesta de alfabetización inicial: aprendo a leer y escribir con Rex/ 25

 Los módulos y sus recursos/ 29

 Los temas/ 30

 La estructura de la clase/ 32

 Los materiales/ 34

 Sesiones en línea/ 35

 La evaluación/ 36

Reconstrucción de la experiencia/ 36

El proceso de alfabetización inicial: resultados y perspectivas/ 47

 El tránsito de los alumnos/ 49

 La perspectiva de los tutores/ 49

Conclusiones/ 56

Referencias bibliográficas/ 59

Evaluación de habilidades comunicativas y lingüísticas de alumnos indígenas en español como segunda lengua/ 61

OSCAR GAMALIEL OSORIO GARCÍA, AMALIA ISABEL NÚÑEZ AVILÉS

Introducción/ 61

Significados de la evaluación en el marco de la educación escolar indígena/ 63

Percepciones sobre la evaluación en las reformas curriculares de la Secretaría de Educación Pública (SEP)/ 64

Una propuesta de evaluación: la evaluación social integrada como enfoque sistémico/ 67

El Marco Común Europeo de Referencia y el enfoque basado en la acción/ 71

Diseño de la prueba diagnóstica/ 76

Primera fase: determinar los principios generales para el diseño de pruebas/ 77

Segunda fase: determinar los principios particulares para el diseño de pruebas de evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas/ 79

Tercera fase: seleccionar los descriptores del MCER/ 81

Cuarta fase: determinar las tareas por evaluar/ 83

Quinta fase: pilotaje de la prueba diagnóstica/ 86

Análisis e interpretaciones de la prueba diagnóstica/ 88

Escuela de Paracho/ 92

Escuela de Cherenástico/ 93

Escuela de El Ocotal/ 94

Escuela de El Encinal Colorado/ 96

Interpretaciones finales de los análisis/ 97

Conclusiones/ 99

Referencias bibliográficas/ 100

El aprendizaje de tseltal y español a partir de historias orales en estudiantes de segundo grado de primaria bilingüe en San Pedro Chuteel, Sitalá, Chiapas/ 103

JOSÉ LUIS GÓMEZ PÉREZ

Introducción/ 103

La práctica docente en escuelas bilingües: técnicas, estrategias, metodologías/ 105

La historia oral para la enseñanza del español en niños indígenas/ 110

La reflexividad docente en la enseñanza de L2/ 111

La historia oral como elemento para la intervención educativa/ 115

Aciertos y desaciertos de la intervención sobre la práctica reflexiva/ 122

Referencias bibliográficas/ 124

Literacidades y alfabetización académica en universidades interculturales de México/ 127

PATRICIA NATIVIDAD PRECIADO LLOYD, COLETTE DESPAGNE BROXNER, AMELIA ESCOBAR POTENCIANO

Introducción/ 127

Los estudios críticos y el análisis crítico del discurso/ 128

Discursos en torno a la pluriculturalidad, la multiculturalidad, y la interculturalidad/ 132

La alfabetización académica/ 139

Conclusiones/ 143

Referencias bibliográficas/ 143

Documentos consultados en línea /147

El peso de una tradición en las prácticas de enseñanza de la escritura infantil/ 149

ALMA NUBIA VELASCO GUTIÉRREZ

Introducción/ 149

Anacronismos teóricos en las prácticas de enseñanza de la lengua escrita/ 152

Primer anacronismo teórico/ 153

Segundo anacronismo teórico/ 155

La escritura en preescolar desde la perspectiva social de la alfabetización/ 158

La escritura como código de transcripción vs. sistema de representación del lenguaje/ 158

Factores que influyen en el proceso alfabetizador desde una perspectiva social/ 166

Reflexiones finales/ 171

Referencias bibliográficas/ 173

Educación bilingüe en escuelas de educación básica en México: una realidad lejana/ 177

TANIA VANESSA ARREDONDO SÁNCHEZ

Introducción/ 177

Hipótesis/ 178

La educación bilingüe/ 179

Metodologías de enseñanza/ 182

Valoración de la diversidad lingüística/ 189

Conclusiones/ 192

Referencias bibliográficas/ 194

Español L2 y la normalización del plurilingüismo en la educación escolar indígena/ 197

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

Preliminares/ 197

Dos vectores cualitativos para un cambio en la enseñanza de lenguas/ 199

Calidad de la educación indígena/ 199

Procesos básicos de enseñanza y aprendizaje de lenguas/ 205

Ubicación de la categoría de análisis/ 211

Concepto de proceso básico/ 212

Crónica de una aplicación experimental de elementos de calidad y procesos básicos/ 215

Español L2 y el desarrollo lingüístico y cognitivo de los alumnos/ 219

Epílogo y enseñanzas/ 226

Referencias bibliográficas/ 229

Articular multilingüismo e historia. Pensar la pluralidad de temporalidades, en las estéticas plurales, en la didáctica de lenguas/ 231

MURIEL MOLINIÉ

Introducción/ 231

Entre Europa, Antillas y América Latina: génesis de un cuestionamiento/ 232

Una escuela pluridisciplinaria de reflexividad crítica/ 235

De relatos de vida a voces: *continuum* y didactización/ 238

Expresar las pruebas de la diversidad: del tiempo ordinario al tiempo vivido/ 240

¿La prueba: un analizador sociolingüístico? ¿sociodidáctico?/ 241

El plurilingüismo: una categoría de narración biográfica y de reflexividad sociohistórica/ 244

Conclusión/ 245

Referencias bibliográficas/ 246

Aprender *passamaquoddy*: una memoria personal/ 251

ROBERT M. LEAVITT

Referencias bibliográficas/ 267

Multiculturalidad y globalización: algunas tensiones y conflictos en una comunidad indígena/ 269

PATRICIA MENA LEDESMA, LAURA MIRIAM RODRÍGUEZ CÁZARES

Introducción/ 269

Ubicación y contexto de la comunidad/ 270
Material etnográfico/ 273
Procesos de socialización/ 278
La violencia normalizada a través de la fiesta patronal/ 284
Conclusiones/ 289
Referencias bibliográficas/ 290
Anexo 1/ 293

Estratificación y desigualdad sociolingüísticas en procesos socioculturales/ 297

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

Introducción/ 297
Etnicidad y clases sociales en contextos indígenas/ 300
Megadiversidad y desigualdades sociales en movilidad/ 303
Hipótesis del déficit y los códigos sociolingüísticos de clase social/ 307
Hipótesis de la diferencia, un continuo de la estratificación/ 309
Conclusiones/ 313
Referencias bibliográficas/ 315

El español L2 va a la escuela bilingüe indígena/ 319

Presentación/ 320
Objetivo general/ 321
 Objetivos específicos/ 321
Metodología general/ 322
Espacios o territorios del trabajo investigativo/ 323
Fuentes de información y observación para el análisis integral del español segunda lengua (L2)/ 324
Investigadores e instituciones participantes/ 324
Algunos resultados y productos del proyecto 2018-2024/ 325
 Libros especializados/ 325
 Tesis de licenciatura terminadas, aprobadas y asesoradas por colaboradores del proyecto/ 327
 Tesis de posgrado terminadas, aprobadas y asesoradas por colaboradores del proyecto/ 329

Sobre los autores/ 331

Prólogo

Este libro contiene una valiosa y propositiva vertiente de conocimientos y reflexiones acerca de la complejidad multifactorial de los procesos sociolingüísticos actuales y de las identidades, en la operación e infraestructura curricular de la educación escolar y de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en cualquier tipo de comunidad educativa indígena actual. Prácticamente, todos los autores exploran, definen y promueven críticamente la potencialidad y la significatividad de los itinerarios que ha escogido la humanidad para reconocer e intervenir con justicia en la diversidad cultural, étnica, cognitiva y lingüística mediante objetivos y metodologías de cambio que se sustentan en concepciones democráticas, plurales, integrativas y sustentables como bases de un nuevo desarrollo humano.

En sentido estricto, esta obra colectiva representa conceptual y metodológicamente una continuidad investigativa de dos libros publicados por colaboradores y consultores del proyecto A1-S-28687, convenio CONAHCYT-UAM, durante 2023. El primer libro, *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales*, fue publicado por el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México. El segundo libro, que sirve de antecedente aún más directo, es *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: perspectivas conceptuales y metodológicas*, obra publicada por la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

En esta serie de tres libros prevalece la concepción de que los multilingüismos y multiculturalismos contemporáneos, tanto en sus visibles y emergentes dimensiones interculturales como en las opacas manifestaciones intraculturales, han movido radicalmente el balance

entre normas sociales y normas legales de la convivencia y la cohesión de las sociedades actuales. Aunque esta suerte de corrimiento de la complejidad de las estructuras comunicativas y culturales amplía cada vez más la multidireccionalidad y su interminable movilidad, es constatable que estas transiciones se inspiran sostenidamente —con conflictos y obstáculos no menores— en una orientación hacia la equidad y universalidad armónica del desarrollo humano. Sin embargo, en muchos sentidos, los llamados *multilingüismos* e *interculturalismos* “de facto” parecen preceder e influir negativamente en las gestiones institucionales sobre apertura intercultural y pluralidad en las políticas públicas. Con todo, esta cambiante y dinámica realidad abre un novedoso, fascinante y complejo horizonte para el desarrollo social, con vocación hacia la equidad, la democracia y el pluralismo (véase Masats y Noguerol, 2023 y Morelli & De Luise, 2023 en el segundo libro citado como antecedente). Algunas preguntas no triviales podrían ser las siguientes: ¿Permanecerán las banderas del pluralismo y de la aceptación de las diversidades en las ideologías espontáneas de los ciudadanos multiculturales que siguen atrapados en la interminable turbulencia financiera, laboral y social? ¿Cómo se realizará la apropiación social del *multilingüismo* y la *interculturalidad* en las diversas modalidades de educación escolar? ¿Qué objetivos y mecanismos serán necesarios activar con estudiantes indígenas y migrantes para lograr ese cambio social y político en las escuelas?

Los fenómenos de *multiculturalismo*, de *plurilingüismo* y de concurrencia de identidades diferenciadas constituyen una realidad que debe ser comprendida y asumida de un modo mucho más profundo y transformador en el campo educacional. Los consensos sociales han crecido en alcance y los debates intelectuales son cada vez más proclives y propositivos; no obstante, el mayor desafío actual sigue estando en el “desplazamiento” coherente y epistemológico de la sociedad y del sistema educacional hacia esquemas solidarios, interculturales y plurales. Por eso, adquiere mucho sentido intentar una derivación del postulado de Bradford Keeney (1988) para afirmar que la estética y la ética de este cambio global constituyen un reto de la mayor importancia para las sociedades contemporáneas. Este cambio global compromete el diseño armónico de concepciones y prácticas sociales de igual dignidad con acciones de integración de las

diferencias sobre la base de negociaciones inéditas e innovadoras entre los diversos actores de la institucionalización del *plurilingüismo* y la *interculturalidad* propositiva en las sociedades y en los estados-nación.

Otra discusión relevante que motiva a estas obras colectivas es enmarcar el desarrollo del *multilingüismo* como objeto de la teoría del cambio cultural. Esto es, comprender mejor las matrices de percepción y valoración de lenguas y lenguajes para satisfacer objetivos y necesidades generales y compartidas de significación y de negociación de identidades en las prácticas comunicativas multiculturales, en las cuales predominan la intercomprensión lingüística con modalidades de hibridismo y usos prácticos de la diversidad (Blommaert, 2010).

Hay que reconocer, sin embargo, que constituye un reto sociocultural de envergadura desmontar el prejuicio del supuesto déficit intelectual de las comunidades minorizadas y dominadas para enfrentar las tareas contemporáneas de la comunicación intercultural y plurilingüe. Prejuicio que se inspira en las actuales jerarquías culturales, en particular con las imágenes de prestigio y de acceso-producción-transmisión-consumo de conocimientos científicos y tecnológicos que han sido asociadas con las llamadas macrolenguas (como es el caso de la lengua castellana) al menos, en el entorno hispanoamericano.

Los fenómenos de *superdiversidad* y *movilidad* (Blommaert, 2010; Rampton, 2022) se discuten con alta frecuencia en asociación con la tarea educativa, especialmente en contextos indígenas de América Latina y de inmigrantes en Europa (España e Italia). La mayoría de los estudios presentados, con distintos grados de énfasis, describen las limitaciones de esta asociación y proponen descentralizar estas discusiones respecto al ámbito educativo. La trayectoria de los cambios socioculturales ha llevado a que la educación escolar y la profesionalización se hayan convertido en las fuentes y espacios principales de los cambios sociales que se desean o se proponen. Un destacable aporte de los estudios, en este sentido, es contribuir a entender el sinsentido (o, al menos, el alcance restringido) de una propuesta intercultural limitada al espacio formal de las instituciones educacionales y, especialmente, a las tradiciones de la educación escolarizada, sin instalar las mediaciones y las prácticas de reflexividad al nivel de la comunidad y de todas las instituciones públicas.

Aun así, cabe reconocer que el trabajo pedagógico en las perspectivas de la superdiversidad y de la interculturalidad ha de abarcar todos los ámbitos sociales, pero será el quehacer educativo el centro de atención más significativo al ser uno de los pilares de formación del ser humano. El sistema educativo tiene un papel importante, sino decisivo, en ayudar a las nuevas generaciones a que adquieran conciencia de la realidad y de los problemas interculturales e internacionales, hasta ahora silenciados por la educación más tradicional. Por ello, la propuesta de una educación global tendría como base esta dimensión intercultural.

Esta educación global plantea la enseñanza y el aprendizaje recurriendo al trabajo en las aulas con unidades didácticas integradas, pero analizando los contenidos con una visión internacional y a la vez intercultural, con una visión del mundo integrada por partes que interactúan constantemente, como sistemas interdependientes. Este tipo de educación prepara a los jóvenes para una consciente participación en sus comunidades locales, crecientemente diversas. Tiene siempre presente en sus análisis y propuestas las repercusiones de sus intervenciones desde perspectivas nacionales e internacionales, oscila continuamente entre "lo propio" y "lo ajeno" y, a la vez, cuestiona precisamente estas fronteras que separan uno de lo otro.

Aunque desde diferentes perspectivas disciplinarias, experiencias profesionales y espacios nacionales todos los artículos convergen en una reflexión y discusión en torno a la necesidad de la reorganización educativa, sociolingüística y pluralista de la humanidad, el texto se enriquece con la inclusión de experiencias diversas, en contextos y latitudes diferentes. Sin duda, para el lector interesado en las interrelaciones entre educación y *multilingüismo*, este texto ofrece un panorama global de las principales discusiones, avances y perspectivas de los cambios que se esperan.

Estas perspectivas tienen una ética. La ética de la igualdad y de la dignidad de la vida en su diversidad. Es una defensa del derecho a vivir y a dejar vivir en toda la diversidad humana. Desde esta ética, claro, todas las lenguas son importantes y dignas de respeto. Por ejemplo, estar a favor del passamaquoddy es estar a favor de todas las lenguas. Estar a favor del passamaquoddy es estar a favor del inglés y del francés también (Leavitt, en este volumen).

Sin embargo, la puesta en marcha de una propuesta educativa plantea exigencias que no se satisfacen solamente con las posturas ideológicas. La cuestión de fondo es que se precisa de concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos debemos integrar para garantizar una reforma efectiva y favorable a la población involucrada. Hasta el momento, se ha abusado de plataformas sociopolíticas y descriptivas para autenticar la necesidad de transformar el sistema, los modelos académicos y las prácticas escolares en torno a la diversidad. Pero quizás el mejor paso sea abrir o democratizar la gestión de la educación multicultural plural para incorporar el compromiso y la creatividad que muestran muchos actores comprometidos con las ventajas de la educación intercultural.

EPÍLOGO

Tal vez uno de los mayores retos de la educación sea el de abrir espacios constitutivos y liberadores a las necesidades y expectativas de las alteridades etnolingüísticas y socioculturales en un amplio sentido para las prácticas educativas.

Es un hecho que la humanidad no está llevando el mismo ritmo en esta transición sociocultural contemporánea. Sólo en contadas sociedades se intenta vincular la reorganización multicultural y plurilingüe de los proyectos de sociedades globales con fenómenos tales como la ampliación de mercados, la movilidad transnacional y transcultural de los ciudadanos, el resurgimiento de las regiones, el establecimiento de la sociedad del conocimiento y el flujo regulado de las migraciones. En efecto, resultan jerárquicas, no solidarias, muchas veces cerradas, las materializaciones del multilingüismo contemporáneo que direccionan la comunicación intercultural y los valores culturales asociados a la apertura y a la globalización de las sociedades actuales, las cuales juegan un papel decisivo en la configuración de todos los dominios sociales en que se surgen y acontecen las interrelaciones humanas. Es imposible desconocer, en este sentido, que la *diversidad lingüístico-cultural* y la *comunicación intercultural* –bajo patrones jerárquicos, diglósicos, no solidarios– organizan y regulan visiblemente la vida cotidiana y pública de todos los ciudadanos. Por esta razón,

la dinámica de los intercambios comunicativos actuales no se ha traducido todavía en relaciones sociales más plurales e incluyentes de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Los trabajos que se presentan en este libro, en suma, reflejan concepciones, discusiones y experiencias de la creciente cohorte de forjadores y pensadores de la educación plurilingüe integrada, correspondiente a lo que Aronin & Singleton (2020) llaman la tercera fase de conocimiento y organización del multilingüismo en la educación que, por una parte, nos ayudan a comprender la complejidad dinámica de las organizaciones socioculturales y el sistema global de lenguas. Y por otra, nos acercan a las propuestas interculturales y plurales de las instituciones oficiales, las cuales contienen concepciones y metodologías de cambio social y educacional de mayor aceptación en los organismos y foros internacionales, que debieran traducirse en congruentes y eficientes políticas de gobierno.

Es posible que un análisis más riguroso de las interacciones complejas entre *multiculturalismo* y *multilingüismo* favorezca un mayor alcance e impactos más eficientes de la filosofía educativa y social que llamamos “educación intercultural”, cuya historia está en curso y –a la vez– recibe mayor aceptación de las instituciones oficiales, al punto de tener un estatus de doctrina oficial de la administración educacional. Con todo, esta filosofía educativa ha sido capaz de activar de forma paulatina la voluntad política de influir en el futuro de la sociedad, acrecentando la influencia de la educación en la realización del mayor número de sujetos y de comunidades democráticas y plurales (Lesourne, 1993).

Por último, la visibilidad del debate sobre las políticas interculturales y la educación plurilingüe no es el mejor parámetro para abarcar y comprender la excepcional variedad de situaciones y de sucesos y considerar a las comunidades globales, nacionales y locales como escenarios de enorme interés intelectual y social. Un sinnúmero de iniciativas surgen en todos los países, alrededor de antiguos y nuevos temas que giran en torno al conocido conflicto entre la cultura hegemónica y las culturas subordinadas. También proliferan los nuevos desafíos interculturales en torno a la confrontación que crean, por un

lado, las nuevas ciudadanías y, por otro, las inéditas reivindicaciones “étnicas” de comunidades minoritarias marginalizadas. En suma, un panorama poco conocido en sus peculiaridades y difícil de interpretar en lo sustancial.

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ
CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2024

BIBLIOGRAFÍA

- Blommaert, Jan (2010). *Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Keeney, Bradford (1988). *Estetica del cambio / Cosmetic Change*. Barcelona: editorial Paidós.
- Leavitt, Robert (2023). Learning Passamaquoddy: A Personal Memoir, en: Muñoz Cruz, Héctor (coord.). *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: perspectivas conceptuales y metodológicas*. México: Consejo editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. 9786078-930-449, pp. 127-140.
- Lesourne, Jacques. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz Cruz, Héctor (Coord) (2022). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales*. México: Comité editorial del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México. ISBN 978-6072-828-612
- Muñoz Cruz, Héctor (2023). *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: perspectivas conceptuales y metodológicas*. México: Consejo editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. ISBN 9786078-930-449.

- Masats, Dolors y Artur Noguero (2023). Desarrollando el plurilingüismo para enseñar español L2, en: Muñoz Cruz, Héctor (coord.). *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: perspectivas conceptuales y metodológicas*. México: Consejo editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. 9786078-930-449, pp. 17-54
- Morelli, Mara y Danilo De Luise (2023). Mediación, reflexividad y enseñanza del español lengua extranjera, en: Muñoz Cruz, Héctor (coord.). *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: perspectivas conceptuales y metodológicas*. México: Consejo editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. 9786078-930-449, pp. 73-98.
- Rampton, Ben (2022). *Linguistic Practice in Changing Conditions*. Editorial Multilingual Matters, degruyter.com & Jstor.org.
- Singleton, David y Larissa Aronin (2019). *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

Alfabetización inicial y aprendizaje del español como lengua materna: hacia una gestión empírica de las tareas académicas en pandemia

GABRIEL CRUZ IGNACIO

Dedicado a mi gran amigo Rex

El aprendizaje de la lengua escrita y la lectura siguen siendo uno de los temas que más atención acapara al inicio de cada ciclo escolar en la educación básica. Ya sea en preescolar o en primer grado, en algún momento de ese tránsito tanto el docente como los padres de familia alinearán de manera casi natural sus expectativas y esfuerzos para conseguir que los alumnos inicien su aprendizaje de la escritura y la lectura en las mejores condiciones. Un ejemplo al respecto que circula en la perspectiva del docente son las discusiones sobre la “madurez” del alumno y las “metodologías”, en contraposición a las de “sujeto cognoscente” y “objeto de conocimiento” (Ferreiro, 2016: 174).

La alfabetización en general se puede definir como la apropiación de la lectura y la escritura en contextos marcados por sus usos sociales, políticos y académicos. Y la alfabetización inicial debe entenderse como el acceso al uso de ciertas convenciones de ese sistema de representación, como el principio de alfabetización y las conceptualizaciones que tienen de este objeto los niños y los maestros (Ferreiro y Teberosky, 2005: 13).

De manera reciente, en el marco de las nuevas discusiones sobre literacidad, alfabetización, cultura escrita y enseñanza de segundas

lenguas, la enseñanza del español y las lenguas indígenas como recursos y derechos (Muñoz Cruz, 2002) no sólo implican el conocimiento del código que se va a aprender, sino una cultura que involucra una serie de prácticas sociales que se realizan en diferentes situaciones de uso. Lo mismo sucede en los diferentes documentos de política y legislaciones locales, las cuales orientan el tratamiento que se le debe dar al español en diversos contextos, el cual, dependiendo de la localidad o región, debiera ser tratado como lengua materna, segunda lengua o incluso lengua extranjera. Discusión y realidad características de nuestros contextos multilingües e interculturales (Vázquez, 2022: 51).

Para el caso de la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos escolares, el reto no es menor. Supone asumir una serie de principios acerca de cómo es que aprenden los niños y las niñas, la metodología empleada, la organización de los materiales escolares y las cuestiones relativas a los usos y funciones de la lengua, sus componentes, etc.

Asimismo, al nivel de las tareas académicas (Muñoz Cruz, 2000) o del hecho didáctico (Lerner, 2002) supone un ir y venir por diferentes fases de la clase en un contexto diferente al propiamente escolar, que consiste en un tránsito entre actividades de presentación, desarrollo y cierre. Es fundamental su continua revisión y retroalimentación, así como los diferentes ajustes relacionados con la secuencia lógica de pasos, la evaluación de los procesos y el diseño de materiales didácticos.

Dependiendo de la perspectiva teórico-metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura, en este texto asumimos que el docente hará énfasis en alguno de los componentes de la lengua, en algún tipo de actividad por resultar más eficaz, en ciertas consignas orientadas por la experiencia docente y el conocimiento didáctico y disciplinar, así como la pericia para el diseño y uso de determinados materiales didácticos orientados por la evaluación formativa.

ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA

La propuesta que aquí se somete a reflexión inició en el ciclo escolar 2020-2021, justamente cuando había transcurrido un año

y siete meses desde que en Wuhan, China, surgiera el primer caso reportado de COVID-19 en 2019. Dicho fenómeno implicó una redefinición de muchos aspectos de la vida del ser humano. En nuestro caso, puso en tela de juicio la formación de los maestros para responder de alguna manera a los retos escolares que ahora se presentaban.

Hasta la fecha, son múltiples los estudios y hallazgos que reportan las innovaciones que se realizaron en el contexto de la pandemia y llevará un buen tiempo sistematizar y reunir a cabalidad los saberes y conocimientos que nos deja este suceso (Díaz Barriga, 2020).

No obstante, se puede recapitular lo vivido hasta el momento y enunciar que esta fase estuvo delineada por diferentes tipos de interacciones entre alumnos, padres de familia y docentes. Ejemplo de ello fue el trabajo escolar a distancia, el trabajo remoto y el trabajo en línea (Ibáñez, 2020), los cuáles dieron pie la mayoría de las veces a la gestación de modelos híbridos de enseñanza. Desde la Secretaría de Educación Pública, la estrategia principal fue la transmisión de programas educativos por la televisión pública mexicana a través del programa “Aprende en casa”, el cual no estuvo exento de valoraciones a favor o en contra por parte de diferentes actores (Medina, *et al.*, 2021).

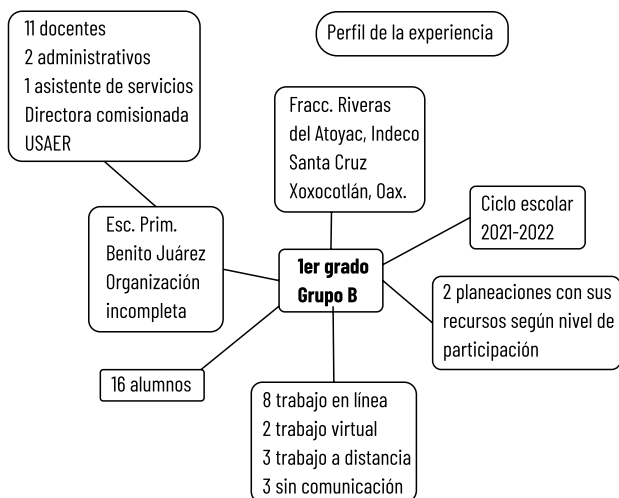
En los diferentes contextos locales, la organización y la atención a la comunidad escolar se realizó, como lo apuntamos arriba, de acuerdo a un modelo híbrido de enseñanza. En nuestro caso particular, se impulsaron en la zona escolar procesos de formación en la escuela por medio del reporte de experiencias docentes y con intercambios de las mismas en un foro pedagógico a nivel de zona. de igual manera, a nivel personal, no dudamos en poner a disposición de los interesados la propuesta que más adelante comentaremos, en diferentes plataformas y redes sociales.

EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que aquí se reporta se realizó en el 1er grado grupo B de la escuela primaria “Benito Juárez”, turno vespertino, en el ciclo escolar 2021-2022. Esta institución se localiza en el Fraccionamiento

Riberas del Atoyac, Indeco, en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca. Es una escuela con una gran diversidad cultural, pues los padres de familia, en su mayoría, provienen de diferentes comunidades del estado; a diferencia del turno matutino que observa una población más homogénea en relación con el origen y el tiempo de radicar en ese lugar¹(imagen 1).²

Imagen 1. Perfil del grupo



De manera simultánea se efectuó un diagnóstico en línea sobre los niveles de conceptualización inicial de la escritura y la lectura para tener una idea general acerca de cómo podría atender las necesidades

¹ Derivado de una encuesta aplicada a los padres de familia, cada docente organizó su propuesta de trabajo, la cual consistió en enviar por medio del WhatsApp las actividades para realizar en casa. En nuestro caso, acordamos enviar los días lunes y martes la planeación y la videoclase y tomar las sesiones en línea los días lunes, miércoles y viernes de 2.00 a 3.00 de la tarde. Con esas precisiones, se conformaron tres subgrupos de alumnos.

² Todas las imágenes que aparecen en el texto fueron elaboradas por el autor. Las referencias directas a sitios en la red forman parte del proyecto de educación en línea que se presenta en este capítulo y que se nombró "Aprendo a leer y escribir con Rex". (N. del Ed.)

específicas de los alumnos, diseñar las actividades y materiales y orientar a los tutores. De esa exploración obtuvimos los siguientes resultados, los cuales nos dieron un panorama a partir del cual arrancamos con la idea de que tales niveles de conceptualización serían indicativos de un proceso con implicaciones varias (Ferreiro y Teberosky, 2005: 48 y ss.; Gómez, Palacio et al., 1991: 38 y ss.).

El primer nivel de conceptualización es el presilábico, en el que las escrituras de los niños y las niñas se van acercando a la convencionalidad; aquí se comienza a establecer una diferencia entre el dibujo y la escritura. En este nivel, algunas características son la linealidad y la arbitrariedad, donde los niños gestionan el espacio al escribir, pero la selección de marcas gráficas es arbitraria y solamente podrán interpretar sus producciones, pero no la de otros. Por su parte, la legibilidad se relaciona con la cantidad y el repertorio de grafías en una palabra y entre palabras, aunado al criterio de cantidad mínima.

El segundo nivel es el silábico, y se caracteriza por la relación sonora de cada palabra, es decir, el niño asigna una letra para cada sílaba. Este nivel se divide en dos subniveles: el silábico sin valor sonoro convencional y el silábico con valor sonoro convencional. En el primero, la letra que se elige al escribir es arbitraria y no tiene correspondencia sonora convencional. Un paso trascendente en esta subetapa es que los alumnos rebasan su hipótesis inicial de “a cada sílaba una letra”, agregando una más o varias, pues de otro modo su escritura no dice nada, es decir, contravienen el criterio de cantidad mínima. En el segundo subnivel, los niños dan un paso más y ahora emplean letras que son pertinentes para cada sílaba.

El tercer nivel es el silábico-alfabético, en el que coexisten la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. En este nivel los niños mantienen la idea base de una letra para cada sílaba, pero comienzan a agregar letras a los segmentos silábicos. Las grafías que se emplean pueden invocar dos opciones, letras o fonemas. El criterio de cantidad mínima se mantiene, pues escriben palabras de una o dos sílabas y la omisión de letras es latente.

El último nivel de conceptualización se denomina alfabético y se acerca a la convencionalidad. Los aprendices representan y leen casi todo lo que escriben. A partir de este momento, los pequeños

darán pasos paulatinos para dominar los grupos silábicos de mayor complejidad en los que se clasifican las palabras (inversas, trabadas, compuestas, etc.). Cabe llamar la atención y mencionar que los aspectos formales de la lengua como la separación entre palabras y aspectos ortográficos como la escritura de los dígrafos (ch, rr, ll), uso de mayúsculas, puntuación, etc., corresponden a una construcción posterior a lo que se considera la adquisición inicial del principio alfabético (tabla 1).

Tabla 1. Niveles de conceptualización de la lectura y escritura

Principio del ciclo escolar	
Niveles	Nombres y cantidad
Presilábico	Quetzally, Lían, Diego, Sofía, Gissele, Yael, Erik (7)
Silábico	Ángel Lionel, Luz, Gustavo (3)
Silábico-alfabético	Heidi, Sara (2)
Alfabético	Alejandro, Natalia, Allisson, Esther (4)
No se evaluó	Camila Carolina (1)
Total	16
Hombres: 6 Mujeres: 10	

Posteriormente, nos reunimos de manera presencial con los tutores de los alumnos, conservando todas las medidas de “sana distancia”, para exponer la metodología a seguir, los materiales a emplear y firmar el documento denominado Sugerencias para desarrollar las actividades escolares, donde se comprometían todos los actores involucrados en esta empresa.³

³ Algunas de esas sugerencias fueron: A. Llevar la numeración y control individual de cada una de las tareas o actividades. B. Enviar las evidencias específicas del trabajo escolar, por ejemplo, una grabación de video donde se muestre el trabajo con los materiales didácticos o una foto de algún producto. C. Emplear los materiales que el profesor sugiera, ya que estos son indispensables para guiar y desarrollar el trabajo escolar. D. Conectarse a las sesiones virtuales pedagógicas (con base en los resultados de la encuesta a padres y madres de familia): lunes, miércoles y viernes de 2.00 a 3.00 de la tarde, etc.

PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN INICIAL: APRENDO A LEER Y ESCRIBIR CON REX

Cuando comenzó el ciclo escolar 2021-2022 ya hacía un año y siete meses del primer caso reportado de COVID-19 en el país, un 27 de febrero del 2020.⁴ En ese momento, se gestaban experiencias varias en el panorama nacional, sin estar exentas de retos e interrogantes. Algunas de estas dudas fueron ¿cómo organizar el grupo escolar, ya que se trataba de atender niños y niñas pequeños? ¿Cuál modalidad de trabajo escolar adoptaríamos para mediar la enseñanza en casa? ¿Modalidad a distancia, en línea o virtual? ¿Hablábamos de lo mismo? ¿Cuáles acuerdos y acciones específicas acordaríamos con los tutores?

A nivel de la mediación y de tareas académicas no faltaron las inquietudes. De sobra se sabía que debíamos redefinir la actuación docente, pues no podíamos solamente “darle enviar a los mensajes de WhatsApp con los trabajos y materiales adjuntos”. En cuanto al discurso didáctico y la interacción social me preguntaba ¿cuál era la naturaleza de la explicación? ¿Cuándo me tocaba explicar? ¿Cómo le hago para comenzar este proceso? ¿Cuáles materiales emplearé? En otras palabras ¿qué me tocaba hacer? Pues sabía que los tutores no son docentes, ni debía pensar que ellos harían lo que me competía.

Un parteaguas en general fue concebir el trabajo escolar a distancia como una forma híbrida de gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Me pregunté si se trataba de un diálogo entre lo “clásico”, lo virtual, el trabajo en línea y a distancia. En resumen, asistía a una propuesta matizada por la impronta de las actividades y materiales usados de manera presencial, la experiencia gestada en mi formación profesional con el uso de herramientas en línea y la mayor resonancia del uso de herramientas y prácticas digitales diversas que crecían a pasos agigantados.

En la incursión que hice para no caminar a ciegas, identifiqué que el uso de herramientas y prácticas digitales exigían conocimientos y

⁴ Dato obtenido de: Servicio de medios públicos, Corazón de la capital. “Línea del tiempo COVID-19; a un año del primer caso en México”. <https://www.capital21.cdmx.gob.mx/noticias/?p=12574#:~:text=La cronología abarca desde el,SARS-CoV-2> (Consultado el 06 de abril de 2023).

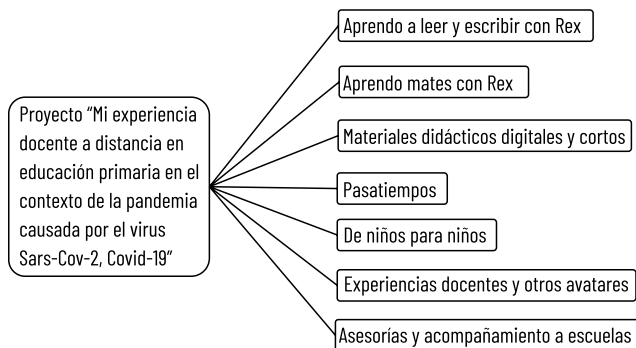
habilidades básicas para buscar información para el goce, el disfrute o con fines escolares y académicos. También para compartir y difundir información no necesariamente de autoría propia. Pero también con un marcado énfasis en la creación de contenido y gestión de aplicaciones y plataformas diversas (Carrico *et al.*, 2018).

En este devenir, a nivel de escuela se impulsó un espacio de formación docente en línea sobre la experiencia pedagógica en el trabajo a distancia, donde dimos a conocer la experiencia titulada “Usos, prácticas y herramientas digitales en el contexto de la pandemia causada por el SARS-COV2–COVID-19: las clases a distancia en la escolaridad primaria”. A nivel de zona participamos en la presentación de la ponencia titulada “Alfabetización inicial y prácticas digitales: el caso del primer grado en contexto de pandemia” y también contribuimos en un taller de herramientas digitales denominado “Diseño de materiales didácticos digitales. Aprendo a leer y escribir con Rex”. El cierre de toda esta serie de acciones desembocó en la creación de un canal educativo de la zona escolar (Zona 004 Xoxocotlán Educación Primaria, <http://www.youtube.com/@zona004xoxocotlaneducacion6>) y una red social a propuesta del suscrito y otros docentes (Zona 004 Xoxocotlán Educación Primaria: <https://www.facebook.com/people/Zona-004-Xoxocotl%C3%A1n-Educaci%C3%B3n-primaria/100083014368600/>).

De la misma manera, en el camino de identificar programas, aplicaciones, páginas web, etc., comprobé la existencia de muchos recursos digitales de los cuales me valí, y en un sondeo mundial corroboraba que no solamente yo los empleaba, sino que éramos parte de una gran comunidad (Hart, 2023). También me percaté que soy más afín al uso de “herramientas clásicas”, por decirlo de algún modo, que a las herramientas de edición automática.

Como parte de un trabajo más amplio, la propuesta general que aquí presento se tituló “Mi experiencia docente a distancia en educación primaria”, con especial atención a las “Planeaciones didácticas, videoclases y materiales utilizados en clases a distancia en el contexto de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2-COVID-19. Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca-México”. Este trabajo consta de diferentes secciones y proyectos, entre ellos el que exponremos en este texto (imagen 2).

Imagen 2. Proyecto sobre la experiencia docente en contexto de pandemia



La propuesta de alfabetización inicial se conformó en 35 módulos que fueron diseñados y lanzados semanalmente y que se pueden ver en orden de aparición en la liga <https://clasesdecuartogrado.blogspot.com/p/about.html>. Estos módulos estuvieron integrados por videoclases alojadas en la plataforma de videos YouTube (<https://youtube.com/playlist?list=PLlawWvMjqkFHHMH7XKkutQjynto-vITz4iX&si=sZJwsU1dOpUobDzU>), una carpeta de materiales y la planeación digital (alojados en Dropbox y Megafire) posteados en un blog creado con la herramienta digital Blogger (<https://clasesdecuartogrado.blogspot.com/>). Además, se reforzó lo expuesto en las videoclases con las sesiones en línea a través de la plataforma zoom, dos veces por semana en clases de una hora y además por medio de llamadas telefónicas y mensajes vía WhatsApp.⁵

Cada una de las videoclases abordó un tema específico, ordenadas por el tratamiento de las diferentes letras del sistema alfabético y relacionadas con temas de conocimiento del medio social y natural. Esta decisión se tomó porque en la experiencia que desarrollamos, los padres y madres de familia fungirían como mediadores y esta

⁵ Conforme fuimos avanzando con el trabajo, se fueron proponiendo diferentes recursos para los tutores y alumnos, tal fue el caso de la elaboración de materiales didácticos específicos como crucigramas, cuentos, juegos en línea, etc., y materiales didácticos digitales en video. Adicionalmente, se creó un grupo en la red social Facebook para que los padres de familia tuvieran diferentes opciones de acceso a todos los recursos (<https://www.facebook.com/groups/252055539778000> y <https://www.facebook.com/GaboCruzIgnacio/>).

práctica (aprender de letra en letra) se encuentra enraizada en la historia escolar de los mismos. Además, anticipábamos las limitantes y posibles dificultades que esta empresa significaba. Tal fue el caso de algunos alumnos que no pudieron hacer el trabajo totalmente en línea y otros que no mantuvieron comunicación, situación que merece una explicación aparte. Los principios pedagógicos y didácticos que guiaron la construcción de esta propuesta fueron varios. Señalaré los más representativos.

En primer lugar, concebimos esta propuesta de trabajo en dos perspectivas fundamentales. Como un replanteamiento del problema de la alfabetización desde el punto de vista político- ideológico, sin caer en la cristalización de ciertas proposiciones, como la que reduce la obra freiriana a un método para enseñar a leer y escribir. Tal es el caso de la “palabra generadora” (Freire, 1965) como una apuesta para hacer algo diferente en la propia práctica, es decir, donde la alfabetización inicial se centra en la comprensión sobre cómo interactúan los niños con el objeto de conocimiento, en este caso, la escritura y la lectura (Piaget, 1995; Ferreiro, 2016: 192-193; Ferreiro y Teberosky, 2005).

En segundo lugar, en el marco de lo que se podría denominar el desarrollo del currículo como un proceso de formación, esta propuesta de trabajo recupera varios elementos relacionados con los niveles de concreción del currículo, en el que destaco las finalidades de esta propuesta didáctica, la secuencialización del contenido y lo referente a las programaciones didácticas (Coll, 1991). Precisamente, en el tercer nivel de concreción recuperé lo que se conoce como el principio de globalización (Decroly, citado en Besse, 1999) y el trabajo con unidades didácticas, que pueden ser los centros de interés, los proyectos y diferentes tópicos o situaciones problemáticas (García, 1996).

En tercer lugar, reconozco el papel del lenguaje como principal artefacto para la construcción de conocimientos (Acero, 2001), o sea, su papel como mediador de los aprendizajes. Además, en el contexto del aprendizaje del español como lengua materna se cree que el alumno ya domina la lengua y no es necesario prestar mayor atención a lo que dicen y cómo lo dicen, cuando más bien se debe partir de su uso. Por eso, en esta experiencia, se buscó afianzar el aspecto comunicativo de la lengua en diferentes tareas a partir de

una intención real de comunicación (Nunan, 2022) y recuperar la lengua como componente de la comunicación, sobre los cuales los alumnos debieron hacer y reflexionar (Hymes, 1972).

En lo que respecta a la gestión empírica del hecho didáctico, recupero a nivel metodológico la organización de la clase a partir de tres estructuras: la lógica de las tareas académicas, la estructura de participación social y la estructura programática (Erickson, 1993; Muñoz Cruz, 2000). En la primera estructura, se destacan las instrucciones desde el punto de vista del profesor, la focalización de la lógica de pasos empleada por el docente y los alumnos, la lógica de ejercitación y la comprobación de los aprendizajes; en la segunda estructura se enfatizan el intercambio comunicativo y participación en la lengua materna entre profesor-alumno, profesor-alumnos y entre los alumnos, donde se hizo más visible la relación alumno-tutor. En cuanto a la estructura programática, destacan el ceñimiento a la metodología, la claridad sobre el tema de enseñanza, la conducción de la clase y el uso de diferentes materiales didácticos.

En un caso más específico, pero que permea en diferente grado nuestro trabajo, se acentúa el papel que la imaginación y la fantasía juegan en la textualización, especialmente cuando de manera creativa se demostró y se solicitó la producción de textos sin importar el componente normativo o centrados en lo que es y no es correcto. Nos referimos a la composición de textos desde un enfoque creativo y el uso de “juegos con palabras”, que permitieron acercarse al lenguaje de manera reflexiva (Rodari, 1983 [1973]).

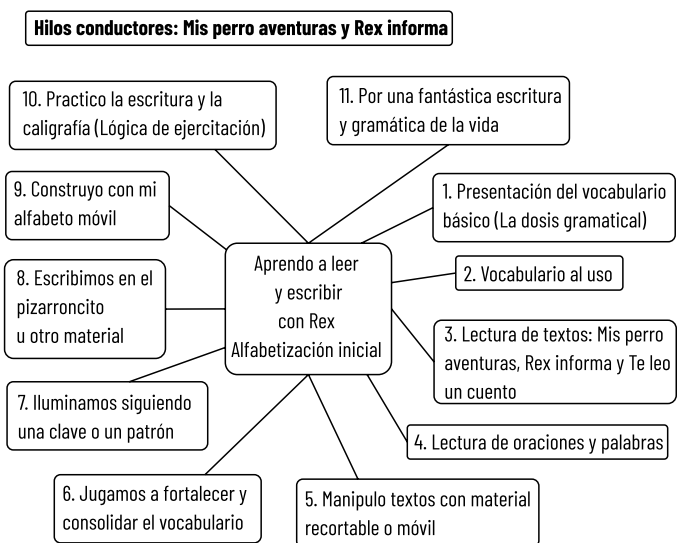
Por último y no menos importante, fue el papel que los padres de familia desempeñaron en esta experiencia. No se trató de hacer solamente la tarea con sus hijos, sino de mediar el trabajo escolar en casa. Hasta donde fue posible esto se ilustró en reflexiones sobre las actividades, los materiales y las interacciones palpadas en diferentes grados de ayuda (Vigotsky, 1997 [1934]; Baquero, 1995).

Los módulos y sus recursos

A continuación, presento un panorama del diseño de los módulos, centrado en los siguientes elementos: los temas abordados, la estructura de la clase, los materiales diseñados, la sesión en línea y la

evaluación. Las actividades generales se organizaron en torno a un hilo conductor o centro de interés y los componentes de la lengua, elementos que paulatinamente fueron precisándose y se presentan en la sección de resultados de la aplicación de la propuesta. En la imagen 3 se puede ver un panorama sintético de dichas actividades.

Imagen 3. La propuesta



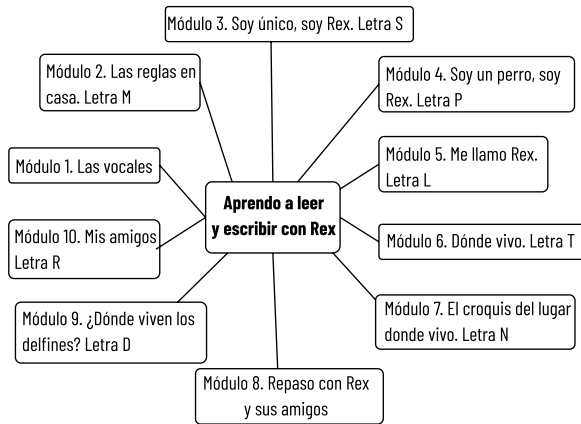
Los temas

A lo largo de 35 módulos abordamos la alfabetización inicial empleando como ejes articuladores los temas del conocimiento del medio natural y social en relación con las aventuras de un perrito husky llamado Rex y sus amigos, los diferentes componentes de la lengua, las actividades base y las letras del alfabeto,⁶ lo cual se puede ver en los 10 primeros módulos sintetizados en el imagen 4. Esta organización de los módulos permitió, entre otras cosas, orientar a los tutores de

⁶ Como mencioné anteriormente, en la historia escolar de los padres de familia esta fue y sigue siendo una práctica que se quedó instalada. Nosotros la recuperamos para proporcionar cierto “orden” y “claridad” de lo que se iba a hacer desde un tratamiento contextual, no aislado.

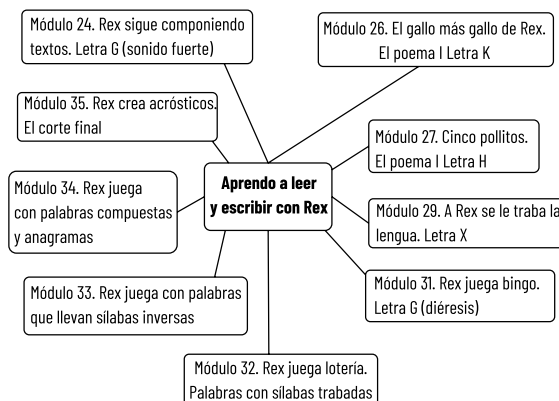
los alumnos en el abordaje de las letras del abecedario. Además, al hablar de las aventuras de un perrito, se hizo más atractivo el trabajo para los alumnos.

Imagen 4. Panorama de los módulos 1-10



Otro elemento que de entrada se puede destacar es la importancia atribuida a los juegos del lenguaje y a la composición, tal como se puede ver en los nombres de los siguientes módulos (imagen 5).

Imagen 5. Juegos de lenguaje y composición de textos



La estructura de la clase

En cuanto a la estructura de las videoclases y la planeación en formato digital, cada una contó con una apertura, un desarrollo y un cierre. Además, desde el principio se planteó como consigna una serie de actividades base que se desganan en el módulo 1 (<https://www.youtube.com/watch?v=MR3T5atjrQE&t=1s>), las cuales se fueron modificando, adecuando o reemplazando según los avances y necesidades de los alumnos.

En las actividades de apertura se presentaba el vocabulario básico para activar los conocimientos previos de los alumnos, se comentaba y se les preguntaba a los chicos y chicas con qué letra comenzaban dichas palabras haciendo énfasis en las vocales o sílabas y dejando de manera secundaria el nombre de las letras. En esta misma fase, se propuso que los alumnos emplearan el vocabulario básico en expresiones u oraciones de sentido común como indicar alguna acción o asignar propiedades a las cosas.

En las actividades de desarrollo, se presentaron los temas o sucesos de los cuáles hablar. El propósito fue que los alumnos se informaran del tema, se familiarizaran con lo que harían luego y se sugería y ejemplificaba el uso de algunas estrategias y modalidades de lectura. Se remarcó que el adulto leyera los textos en voz alta de manera completa y que los alumnos lo siguieran con el dedo (direccionalidad).

Después se hacía otra lectura y se señalaba en el texto el vocabulario básico. Esta actividad podía adoptar varias modalidades, por ejemplo, el tutor en la lectura haría énfasis en la dicción de alguna palabra que el alumno identificaría mostrando la tarjeta con la palabra correspondiente.

A continuación, se pasaba a trabajar con las oraciones, haciendo énfasis desde un principio en las denominadas “palabras mágicas”. Estas eran artículos, preposiciones, conjunciones, etc. Se efectuaba la lectura en voz alta y después los alumnos armaban la oración con el material correspondiente. En los protectores plásticos los alumnos remarcaban el vocabulario básico o subrayaban según lo indicado por el tutor.

Posteriormente se pasaba a la actividad “práctica y concreta” de esta fase. Para eso se les proporcionó material recortable para que

los alumnos armaran oraciones. En este grupo de actividades se esperaba que los alumnos ordenarán las tarjetas de diferentes maneras y se dieran cuenta que las oraciones en las diferentes disposiciones tenían el mismo significado; se hicieran conscientes de la cantidad de palabras involucradas, enfatizaran el uso de determinada letra (en el vocabulario básico) y subrayaran el uso de las “palabras mágicas”.

Más tarde, se proponía que los alumnos y tutores abordarían de manera lúdica el trabajo en casa. Los objetivos fueron que los alumnos avanzaran en el reconocimiento de las palabras que comienzan y terminan igual y se divirtieran aprendiendo. Por ejemplo, para el caso del memorama, se propusieron varias modalidades de trabajo, tal como se detallan más adelante.

Después se les pedía a los niños y niñas que iluminarán un dibujo especialmente preparado para esta parte de las actividades siguiendo determinadas instrucciones o una clave. En estas actividades se identificaron palabras que comienzan igual, patrones silábicos y descubrieron un diseño de colores.

Otra de las actividades que se recomendó realizar fue el trabajo con el denominado “pizarroncito”. Con esta actividad se esperaba que el alumno avanzara en la escritura de textos sencillos a través de diferentes modalidades de dictado, practicar la escritura del vocabulario básico, formar nuevas palabras y abonar a la lógica de ejercitación con la escritura de algunas palabras de tres a cinco veces, a la vez que trabajábamos la motricidad fina y atendíamos la caligrafía.

La siguiente actividad fue practicar la escritura con el alfabeto móvil a partir de la identificación de las letras de las palabras del vocabulario básico. Se trató de una actividad de escritura centrada en el análisis de las palabras. Además, se propuso practicar la caligrafía al mismo tiempo que se avanzaba en la lectura del vocabulario básico. Un requerimiento “clásico” en este grado que también se hizo fue distinguir entre el uso de mayúsculas y minúsculas en las palabras trabajadas.

Por último, en las actividades de cierre, de manera general, se pidió tanto a tutores como alumnos que reflexionaran sobre diferentes asuntos. Por ejemplo, si realizaron las actividades tal como se propusieron, si pudieron leer e identificar el vocabulario con imagen-texto y sin imagen, si los alumnos se esforzaron lo suficiente en cada una de las actividades; reflexiones que recuperábamos en las sesiones

en línea o en mensajes de WhatsApp para hacer una valoración de lo realizado. Un elemento adicional de esta fase fue dejar las tareas que entregarían para constatar el avance de los alumnos, ejemplo que se puede ver en la imagen 6.

Imagen 6. Tareas propuestas

Lo que vamos a entregar

Trabajo 1. Armado de enunciados con material recortable.

Trabajo 2. Foto donde jueguen al memorama.

Trabajo 3. Escritura en el cuaderno de las palabras seleccionadas en mayúsculas y minúsculas.

Trabajo 4. Dibujo donde ilumina siguiendo una clave.

Trabajo 5. Foto donde arme palabras con el alfabeto móvil.

Trabajo 6. Video corto donde lea sin texto 5 tarjetas y escriba 2 palabras de ese mismo vocabulario al azar.



Los materiales

La originalidad de esta propuesta de trabajo fue que se trató de ofrecer a los alumnos del 1er grado grupo “B” y a los tutores una guía acerca de los pasos (o tarea académica), de los procesos de alfabetización inicial. Para lograr tal propósito, al ir planeando la idea, quisimos que esta experiencia fuera lo más novedosa posible. Esto se concretó en el uso de diferentes recursos o herramientas tecnológicas y digitales aplicados al diseño de las videoclases, la planeación didáctica digital, la carpeta de materiales y la creación del blog y la red social para su difusión, así como el uso de diferentes recursos en línea a través de zoom, elementos que se condensan en la tabla 2.

Tabla 2. Recursos y herramientas digitales

Diseño	Recursos	Ejemplos
Planeación didáctica digital	Procesador de texto	Planeación módulo 1: https://shre.ink/g2ia
	Lector pdf	Planeación módulo 9: https://shre.ink/g2y5
	Microsoft Power Point	Planeación módulo 19: https://shre.ink/g2yt
	Cmaps Tools	
	Dropbox	
	Mediafire	

Tabla 2. (cont.)

Videoclases	Laptop Programas de edición de video y audio Videos y recursos varios de la web Diapositivas de Microsoft PowerPoint Trabajos de los alumnos (fotos) Plataforma YouTube Herramienta digital Blogger	Videoclase 1 (parte 2): https://shre.ink/g2i6 Videoclase 35: https://shre.ink/g2io Cortos: https://shre.ink/g2ig Materiales didácticos digitales: https://shre.ink/g2if Juegos en línea: https://shre.ink/g2iQ
Carpeta de materiales	Flashcards Materiales recortables Juegos didácticos Materiales didácticos varios: fichas, Interactivos, etc.	Carpeta de materiales módulo 1: https://shre.ink/g2yg Carpeta de materiales módulo 9: https://shre.ink/g2y8 Lotería: https://shre.ink/g2yl Bingo: https://shre.ink/g2yf Interactivo: https://shre.ink/g2yB
Blog	Blogger Dropbox Mediafire YouTube	
Redes sociales	Gestión de redes sociales varias para difundir y facilitar el acceso a los materiales	Videoclases Educación Primaria: https://shre.ink/g2yd Academia.edu: https://shre.ink/g2yT Pinterest: https://shre.ink/g2yQ
Secciones en línea	Uso de recursos varios como: diapositivas, videos, videos en línea, pizarras, juegos, etc.	Zoom WhatsApp

Sesiones en línea

En las sesiones en línea se trabajaba con base en el diseño de la videoclase haciendo las adecuaciones correspondientes. En las primeras sesiones (denominadas de metodología), fue sumamente importante que los tutores estuvieran presentes, pues se explicaban los pasos a seguir, cómo usar los materiales, cómo acceder

a ellos, etc., lo cual permitió más adelante delegar la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje en los alumnos.

En estas actividades se priorizó el uso de la lengua y se destacó el papel de la expresión oral y el ejercicio de escuchar para después pasar a trabajar en lectura y escritura, o en dependencia de las actividades y necesidades de los alumnos. Las actividades en línea tuvieron un fundamento característico, que consistió en plantear las actividades a manera de juego, donde primara el trabajo grupal por encima del trabajo individual y por último realizar algunos retos individuales.

La evaluación

El sistema de evaluación se llevó a cabo antes, durante y al final de cada módulo de trabajo. Primero, cuando se situaba al alumno en la actividad preguntando qué sabía del tema y del vocabulario básico y con base en los resultados del módulo previo; después valorando las actividades realizadas y haciendo los ajustes a los pasos, identificando las necesidades específicas de los alumnos y diseñando los materiales didácticos; por último, concentrando las calificaciones con fines de promoción y acreditación del grado escolar.

A continuación, comentamos los principales resultados de la aplicación de esta propuesta, donde destacaremos los ajustes realizados a las actividades.

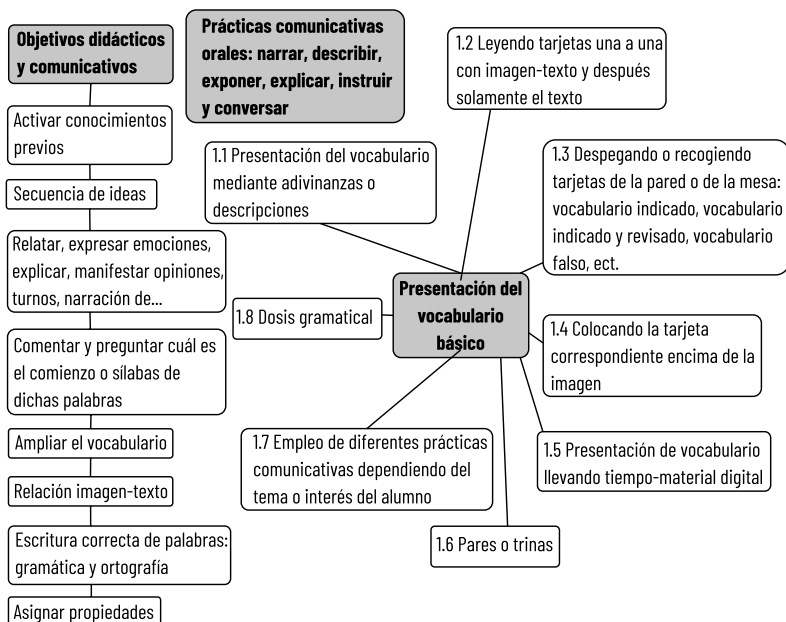
RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este apartado haremos énfasis en los resultados obtenidos con la puesta en marcha de la propuesta “Aprendo a leer y escribir con Rex”, sobre todo en la sistematización de las actividades, sintetizadas en los esquemas por actividad y en algunos resultados de evaluación de los procesos de aprendizaje con base en los trabajos de los alumnos y en algunas evidencias de trabajo y participación en línea.

El primer componente de la lengua es el que alberga las prácticas comunicativas orales (hablar y escuchar). En este trabajo se propusieron la narración, la descripción, la exposición, la explicación, el

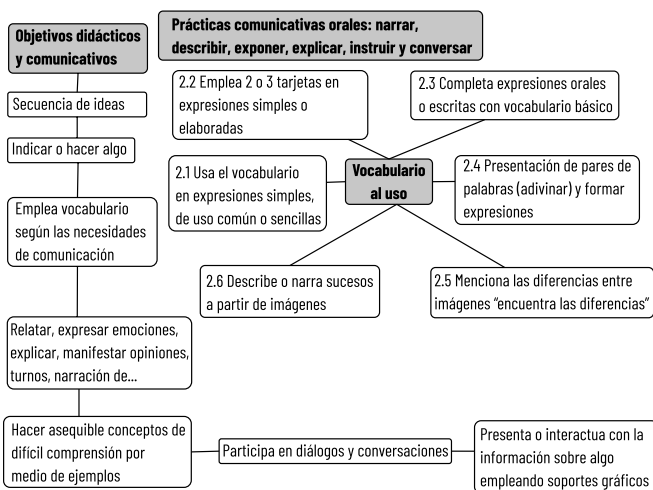
seguimiento de instrucciones y la conversación. Las actividades que se determinaron a partir de esta incursión fueron la presentación del vocabulario básico relacionado con el tema mediante adivinanzas o descripciones, lectura del vocabulario básico plasmado en tarjetas (imagen-texto) y luego solamente texto, entre otras. Los objetivos en el nivel didáctico se encaminaron, por ejemplo, a activar los conocimientos previos y asignar propiedades a las cosas. Los objetivos en nivel comunicativo se centraron en dar a conocer el vocabulario, establecer secuencias de ideas, relatar, expresar emociones, etc. Una actividad específica que se agregó fue la sección “La dosis gramatical”, en la cual se exponían algunos elementos básicos sobre el uso correcto de las letras tanto a nivel de escritura, en una palabra, como a nivel de su uso en oraciones y textos. Un panorama de actividades realizadas en las videoclases y en las actividades en línea pueden corroborarse en la imagen 7 (y en el siguiente video <https://youtu.be/BPp2RivSMPc>).

Imagen 7. Presentación del vocabulario básico



Otra actividad consistió en el uso del vocabulario básico en expresiones sencillas⁷ que permitieran ver cuáles eran las características de la secuencia de ideas de los chicos y chicas con el apoyo de algún tipo de soporte gráfico, en este caso las tarjetas o las imágenes que se mostraron en la videoclase o en las sesiones en línea. Tales actividades exigían de los alumnos prácticas diversas, como completar expresiones orales o escritas, presentación de pares de palabras y con ellas formar expresiones, presentación y lectura del material en un tiempo determinado, identificación de palabras en pares o trinas, etc. Los objetivos fueron presentar o interactuar con la información valiéndose de soportes concretos y gráficos y aprender a usar el vocabulario básico según las necesidades de comunicación (imagen 8 y video disponible en <https://youtu.be/hCNC031jBK0>).

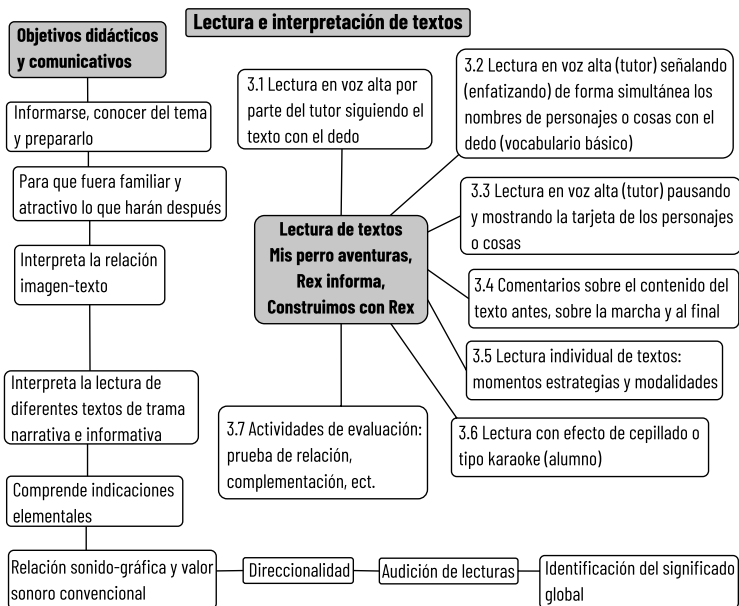
Imagen 8. Vocabulario al uso



⁷ Acoto la idea a "expresiones sencillas" en el sentido de que no pudimos sostener interacciones del lenguaje tan directivas por las condiciones en las que se realizaron las clases (sesiones vía zoom). Además, cuidamos en todo momento que todos los alumnos tuvieran al menos una participación por actividad, lo cual circunscribió el uso del lenguaje a las actividades indicadas. No obstante, el principio pedagógico y comunicativo de las actividades se hizo extensivo a los tutores para que no interrumpieran la comunicación cuando se realizaban las tareas de manera individual.

El siguiente componente en esta presentación es el de la lectura e interpretación de textos. Cabe apuntar que este grupo de actividades requirieron la lectura del texto específico para la sesión, tanto por parte del docente como por los tutores, y fue retroalimentado a través de las videoclases. Además, se sugirió la aplicación de modalidades y estrategias de lectura, se promovió la lectura mediante los recursos digitales (barrido en PowerPoint) y diferentes tipos de pruebas. Los objetivos didáctico y comunicativo buscaron que los alumnos se informaran, conocieran del tema y prepararan algún aspecto de manera posterior sobre la interpretación básica de imagen-texto o la identificación del significado global respectivamente (imagen 9 y video disponible en <https://youtu.be/mJgAw4nQpnl>).

Imagen 9. Lectura de textos



En la siguiente actividad, los alumnos debían centrar su atención en la lectura de textos como oraciones, palabras clave, identificación de finales y comienzos de palabras, señalamiento de sílabas específicas y letras. El objetivo didáctico le concede a la lectura el medio para

profundizar en asuntos específicos del contenido y se hace énfasis en la comprensión del significado y en elementos de cohesión en las oraciones como parte del objetivo comunicativo (imagen 10 y video disponible en: <https://youtu.be/cBeRhKEy7Ecy5> y <https://youtu.be/LN4xrADRICg>).

El grupo de actividades a continuación se enfocó en la producción textual de oraciones cortas y la escritura de palabras de acuerdo a la letra revisada. Dicha actividad se realizó a través de la manipulación y escritura —no convencional— con materiales recortables, móviles y copias en protectores plásticos. Una actividad útil para demostración práctica fue la escritura de textos varios en tiras de papel, donde se anotaban oraciones y luego se recortaban por palabras.

Esa actividad se aprovechó para armar oraciones, contar el número de palabras o clasificarlas en palabras cortas y largas, actividades que funcionaron como índices para leer. En general, en estas tareas, el foco se puso sobre la exposición e identificación de textos varios y en el empleo de vocabulario básico para armar oraciones en diferentes formas u orden, destacando el uso de “palabras mágicas” de cohesión, tal como se puede ver en la imagen 11 (véase los videos disponibles en: <https://youtu.be/HGIGfQWHDEw> y <https://youtu.be/qVXcP9wqL-Y>).

Una parte central de las actividades fue la integración de los diferentes componentes de la lengua en actividades lúdicas con una fuerte orientación concreta y al mismo tiempo recuperando las potencialidades de los recursos tecnológicos. Se trató de actividades que buscaron que los alumnos se apropiaran, sobre todo, del vocabulario básico y su análisis respectivo desde el punto de vista semántico. Ejemplo de actividades y recursos fueron los memoramas en diferentes modalidades, el diseño y uso de triminós, ruleta de palabras, nubes de palabras, sopas de letras, crucigramas, rompecabezas, etc., en formato digital e impreso. (imagen 12 y videos disponibles en: <https://youtu.be/AMXzLWPeeHU> y <https://youtu.be/n2RqAFAU7tQ>)

Imagen 10. Lectura de oraciones y palabras

Lectura, identificación e interpretación de textos

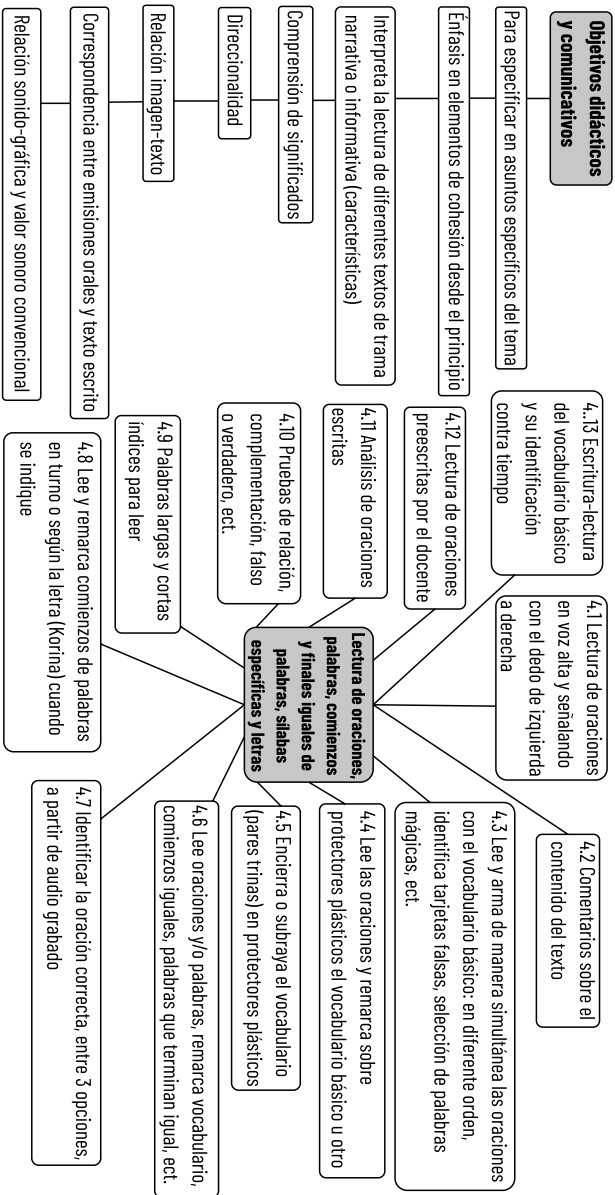
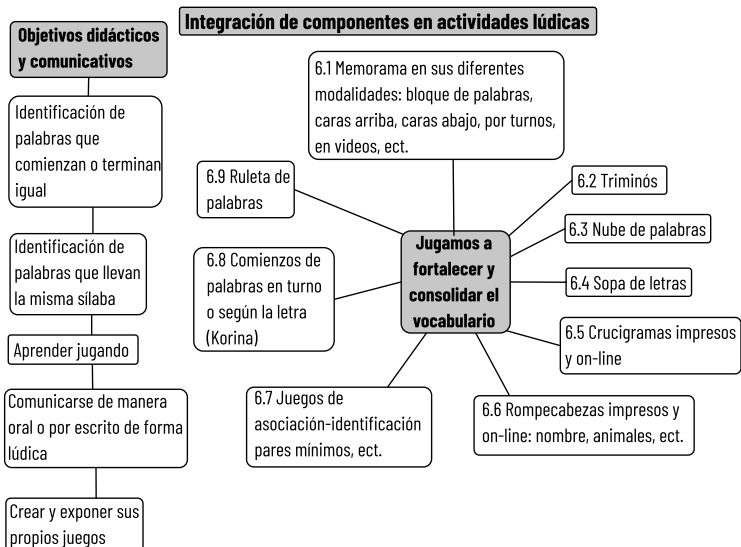


Imagen 11. Manipulo textos

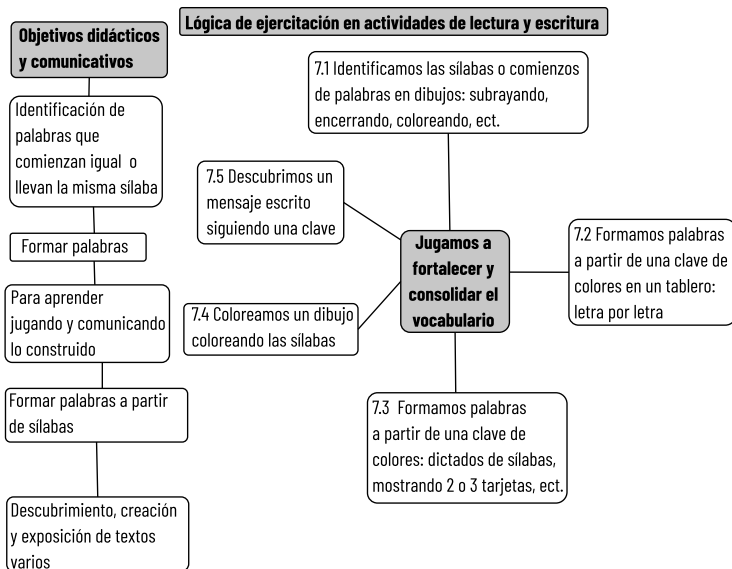


Imagen 12. Jugamos con el vocabulario básico



Otro grupo de actividades las englobamos bajo el título de actividades de ejercitación de la lectura y la escritura. El objetivo didáctico y comunicativo consistió en descubrir, crear y exponer textos cortos y sencillos, y continuar con la identificación de palabras que llevan la misma sílaba al comienzo o al final, formar palabras con las sílabas indicadas en un silabario, formar palabras en diferentes modalidades de dictado, etc. La actividad general consistió en iluminar diferentes tableros con sílabas para luego armar palabras siguiendo una clave o identificarlas en flashcards para luego construir palabras nuevas (imagen 13 y video disponible en <https://youtu.be/FJnuhX9BVGc>).

Imagen 13. Iluminamos y seguimos una clave



Otro bloque de actividades consistió en favorecer la producción de oraciones cortas y palabras señalando con color rojo los comienzos y finales iguales de palabras, realizar repeticiones del vocabulario básico, identificar la palabra correcta en pares mínimos, diferentes modalidades de dictado, pruebas de relación, formación de palabras nuevas a partir de dos o tres palabras, etc. El interés con estas actividades fue que los alumnos expusieran sus propias produccio-

nes y que avanzaran en la escritura de textos cortos y palabras desde una perspectiva de consolidación del aprendizaje (imagen 14 y video disponible en <https://youtu.be/UvB3KfvErql>). Para complementar las actividades se utilizó el análisis de palabras. El medio principal fue el alfabeto móvil, el cual sirvió para que los alumnos formen palabras en diferentes modalidades. Por ejemplo, en la videoclase se les indicó a los tutores y se reafirmó en la sesión en línea que formaran palabras proporcionando las letras de la palabra a trabajar, que armaran la palabra en cuestión, pero proporcionando letras de más; incluso en flashcards se anotaban las letras de la palabra con una letra “impostora” y ellos la armaban con el alfabeto móvil. La actividad fue muy productiva y dependió de la creatividad del docente proporcionar un menú variado de retos de análisis-síntesis (imagen 15 y video disponible en <https://youtu.be/uiOkdpyL7WA>). En esta propuesta, además de trabajar con los diferentes componentes de la lengua, también se propuso a los tutores de los alumnos atender la caligrafía en actividades de ejercitación, la cual pasa desapercibida en las diferentes propuestas de la enseñanza o no es explícito su tratamiento. Algunas actividades fueron la repetición de la escritura de una palabra tres veces cuando el alumno no la escribía correctamente y el remarcado de oraciones y palabras impresas y dispuestas en protectores plásticos. Además, para desarrollar la motricidad fina, en un principio se plantearon actividades como el arenero y diversos objetos con otros materiales para que practicara el trazo de letras y palabras. En la imagen 16 y el video (<https://youtu.be/MKdxa37AQ7Q>) se puede apreciar un abanico de estas actividades.

En el penúltimo grupo de tareas, arribamos a la parte creativa de la escritura. Aquí las actividades buscaron, cuando se consideró adecuado, incentivar a los alumnos en la creación de historias breves, oraciones y palabras en actividades colectivas e individuales para compartir. Al respecto, los alumnos demostraron la gran imaginación que tienen para componer historias o textos con una infinidad de temáticas. En mi experiencia docente, he de reconocer que esta veta en el trabajo de la lengua es la menos transitada pues exige tiempo, esfuerzo y mucha creatividad para estar atento a las ideas de los niños y su canalización hacia la construcción de historias (imagen 17 y los videos <https://youtu.be/8L2oFJ5z3x4>, https://youtu.be/vg-bx8d_PZ0, <https://youtu.be/xw4fRfroTO4> y <https://youtu.be/j89nCDTaw3E>).

Imagen 14. Escribimos en el pizarroncito

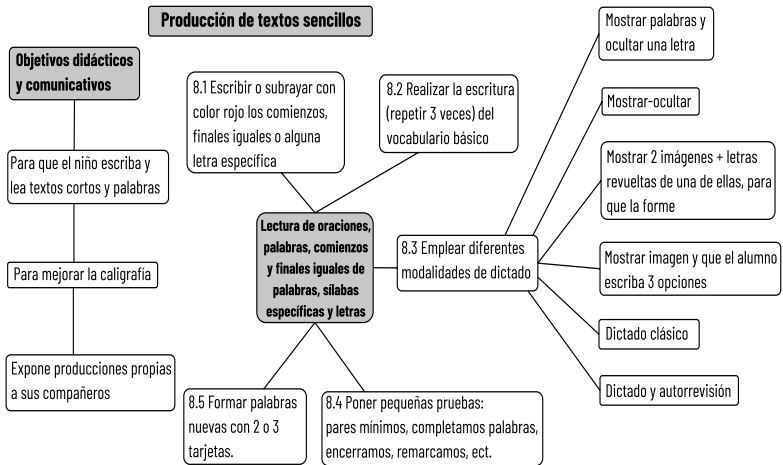


Imagen 15. Construyo con mi alfabeto móvil

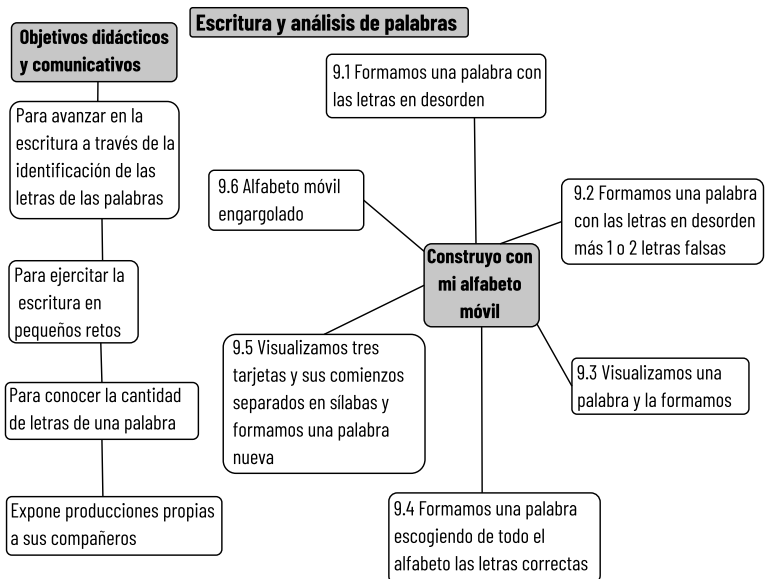


Imagen 16. Practico mi caligrafía

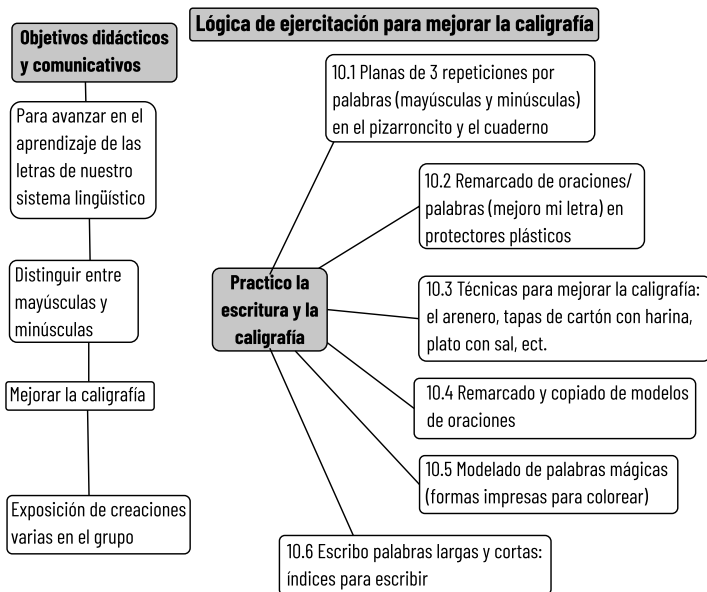
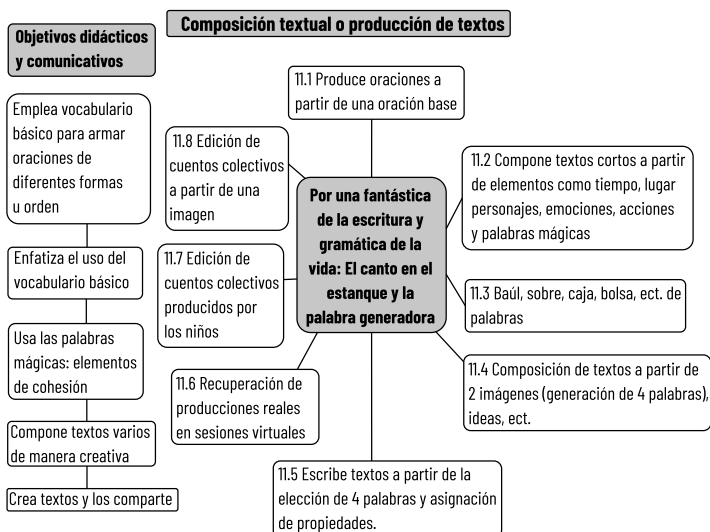


Imagen 17. Composición textual



Finalmente, el último grupo de actividades se encuentra en desarrollo, pero asumimos que es una parte fundamental en el proceso de alfabetización inicial, pues constituye un grupo de temas y actividades transversales a otros componentes de la lengua. Destacamos aquí, sobre todo, los juegos con la lengua en la lectura y escritura de poemas a partir de siluetas y trampolines, comparaciones y metáforas, dichos y refranes, anagramas, acrósticos, acrónimos disparatados, palabras escondidas, palabras compuestas, etc.; actividades que fueron solamente un motivo para seguir construyendo historias (véanse los siguientes videos <https://www.youtube.com/watch?v=P0s5EyNOzAs&t=25s> y <https://www.youtube.com/watch?v=aYplqEDXVZY&t=68s>).

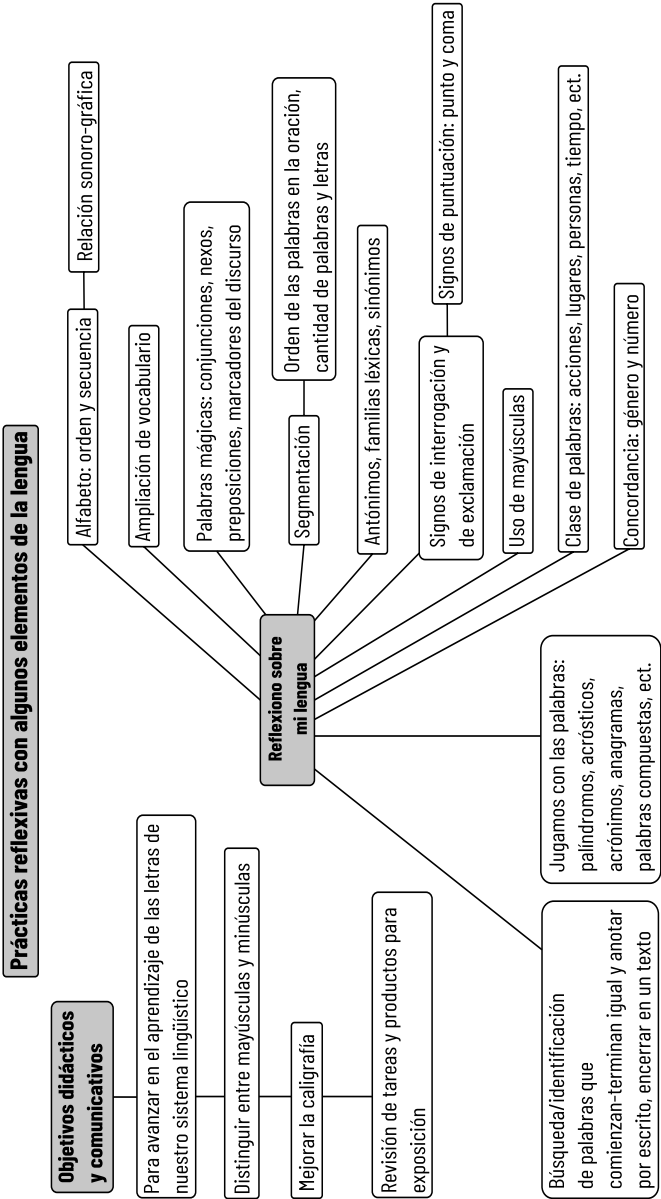
Además, al hablar de reflexividad sobre la lengua, nos referimos a un tipo especial de reflexión sobre expresiones, palabras, significados, diferentes sentidos que adquieren al sacarlas de contexto, al cambiar una letra por otra, al leer en orden inverso, etc. (Hess, Zimmermann *et al.*, 2017) (imagen 18).

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL: RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

Ahora pasaremos a dar a conocer los resultados del proceso de alfabetización inicial. Para eso primero mostramos la ubicación final en torno a los niveles de conceptualización de la lectura y escritura de los alumnos y nos valdremos de algunas evidencias empíricas como fue la valoración de las actividades en una rúbrica enviada en noviembre de 2021.

Además, presentaremos los resultados de una entrevista aplicada en el mes de mayo de 2022, donde destacamos la metodología en general, las videoclases, los materiales didácticos generales, las sesiones por zoom, las sugerencias o ajustes a la propuesta, el avance en general de los alumnos, las dificultades que observaron en los alumnos, las ventajas y desventajas que tienen como tutores y los comentarios finales.

Fig. 18. Reflexividad sobre la lengua.



El tránsito de los alumnos

Al final del proceso de trabajo con los 16 alumnos inscritos, 4 alumnos se mantuvieron en el nivel “presilábico” con respecto al comienzo del ciclo escolar (que eran 7 alumnos, como se muestra en la tabla 1), pues no sostuvieron comunicación con el docente ni enviaron trabajos, a excepción de la evaluación inicial. En el nivel “silábico” de la lengua, 1 alumno pasó del nivel anterior y otro se mantuvo. En el nivel “silábico-alfabético” 4 alumnos avanzaron. Y en el último nivel se incorporaron 2 alumnos más para hacer un total de 6, donde 2 de ellos bordean lo que se denomina como el nivel alfabético convencional (tabla 3).

Tabla 3. Niveles de conceptualización de la lectura y escritura (final del ciclo escolar)

Final del ciclo escolar	
Niveles	Nombres y cantidad
Presilábico	Lían, Sofía, Erik y Quetzally (4)
Silábico	Diego, Gustavo (2)
Silábico-alfabético	Yael
	Gissele, Ángel Lionel, Luz (4)
Alfabético	Allisson, Esther, Sara, Heidi
	Alejandro, Natalia (6)
Baja	Camila Carolina (1)
Total	16

Hombres: 6 Mujeres: 10

La perspectiva de los tutores

La visión de los tutores se rescató de una rúbrica aplicada en el mes de noviembre de 2021. Este instrumento sometió a su valoración cada una de las actividades realizadas hasta el momento. El objetivo de dicho instrumento fue conocer la percepción de los padres sobre qué tanto las actividades le habían orientado en el trabajo con la lectura y la escritura de sus hijos. En lo general, con respecto al componente escuchar y hablar en la actividad de “Presentación del vocabulario

básico”, la valoración se situó como muy buena, agregando en observaciones que el docente debía considerar palabras más conocidas y se planteó que se buscaría un equilibrio entre lo conocido y lo nuevo para el crecimiento de los alumnos. En las actividades del vocabulario al uso los tutores manifestaron que la actividad fue muy buena. En cuanto a la lectura y comentario del texto, la actividad fue valorada como muy buena y buena, agregando a ésta última valoración que se pusieran más trabajos sobre el texto, lo cual permite inferir que se debía aprovechar más los textos con otras actividades. En la lectura de oraciones la valoración se situó entre muy buena y buena.

En la escritura, la actividad armado de oraciones con material recortable o hecho según las necesidades, fue valorada como muy buena; El remarcado de oraciones a su vez fue vista como muy buena y como óptima en esa jerarquía, y se sugirió acompañarla con el traspasar las oraciones al cuaderno.

La actividad denominada jugamos a memorizar el vocabulario fue la mejor valorada, pues implicaba la puesta en escena de diferentes modalidades de trabajo en la que compartieron escenario la lectura, la expresión oral, escuchar y la reflexión sobre la lengua. En la lógica de ejercitación de actividades de lectura y escritura aparece la actividad iluminamos siguiendo una clave, la cual fue bien recibida agregando solamente que el docente debía utilizar más colores, pues intencionalmente pedí ciertos colores para que identificaran el color con comienzos y vocales de palabras.

En cuanto a la producción de textos sencillos, la mayoría de tutores puntuó favorablemente la actividad practicamos la escritura y la caligrafía en el pizarroncito, que no se propone explícitamente en programas de alfabetización inicial cómo hacerlo. La escritura y análisis de palabras se realizó con la actividad practicamos la escritura con el alfabeto móvil, donde se privilegió el dictado de palabras a través de varias modalidades. Esta actividad fue muy bien valorada en lo general.

En la actividad, practicamos la escritura y la caligrafía haciendo planas pequeñas, originalmente pensada para mejorar la caligrafía, las tareas fueron muy bien valoradas, pues se colocaron en el máximo de la rúbrica. La última actividad, consistente en formar palabras ya

analizadas a partir de imágenes, la valoración estuvo dividida entre muy buena y óptima.

Posteriormente, en el mes de mayo de 2022, aplicamos una entrevista en línea para conocer lo que opinaban los tutores sobre el trabajo realizado hasta el momento en torno a tres rubros y comentarios finales:

- La forma de trabajo, las videoclases, los materiales didácticos digitales, las sesiones por zoom y los ajustes.
- Los avances y las dificultades que veían en sus hijos.
- Las ventajas y desventajas que fueron viviendo como tutores.

En lo que respecta al primer rubro, de las 8 madres que trabajaron en la modalidad señalada, fueron entrevistadas 6 madres de familia. Se les preguntó su opinión sobre la forma de trabajo y comentaron que el método funcionó, lo compararon con las prácticas del preescolar (aunque no es el objetivo en ese nivel educativo) y destacaron el papel que jugó Rex y sus amigos como animadores en las videoclases, así como el abordaje por etapas de los diferentes temas. Así lo podemos comprobar en los siguientes ejemplos:

Está muy bien, pues yo he visto cómo ha funcionado el método que ha usado. Pues ahí en los videos claro, está muy bien maestro (S-E_M_EL_MAY2022).⁸

Bien, mi hijo, le vi cambios, en el kínder hizo mucho, muchas planas, en cambio con usted, con los juegos aprendió más, entonces le ayudó mucho y fue reconociendo las letras en las palabras... siento que un poquito más rápido... las imágenes y tarjetas sin imágenes le ayudan... con el alfabeto, en menos de quince minutos se lo aprendió... me dio una sorpresa. Le ha servido... (L_M_EL_MAY2022).

Me han parecido muy bien, entretenidas y la forma en que utiliza a los personajes como Rex, es muy buena, le llama más la atención a Giss y

⁸ Las literales significan inicial del nombre del alumno o alumna (¿?), sexo (M o H), entrevista en línea (E) y mes y año del dato (MAYO2022).

también la forma de explicar cada tema en diferentes etapas es muy buena (G_M_EL_MAY2022).

Con respecto a las videoclases, la mayoría de los tutores de los alumnos destacaron los pasos a seguir, lo práctico de los materiales sugeridos y la posibilidad de abordar los temas y actividades antes de la clase por zoom a manera de modelo pedagógico Flipped classroom:

La verdad, está muy bien, muy claro, específico en los pasos a seguir siempre la vemos para hacer las actividades (S- E_M_EL_MAY2022).

Son también de mucha ayuda los videos, los rompecabezas, son materiales que puedes usar en cualquier ocasión, muy prácticos y le gustan mucho a Giss (G_M_EL_MAY2022).

Está bien... le dedica una hora y se planea bien... ya lo vio antes e integra los dos recursos... tiene su celular especial, ahí los ve él, como están en orden... disponibles para cuando él los quiera ver... "Qué dijo el maestro en la clase sino me lo dice la vuelve a ver... porque eso ya es extra"... (L_H_EL_MAY2022).

En cuanto a los materiales didácticos digitales, nos referimos a videos cortos en los que se enfatiza un procedimiento o una serie de pasos con la intención de que repasaran, destaca su utilidad y la disponibilidad para poder verlos cuando pudieran. También la relación con el material didáctico concreto y la explicación que se hace de ellos:

También estás muy bien pues han aprendido bastantes, los niños los pueden ver varias veces, los siguen repasando. (S- E_M_EL_MAY2022)

Los guardo, están conforme a las tarjetas... vuelvo a ver las videoclases, los trabajos para entender... voy revisando... (L_H_EL_MAY2022).

Respecto a las sesiones por zoom, los tutores de los alumnos destacan lo interactivo de las clases, que son entretenidas para los alumnos, la participación que se genera al darles turnos y la autonomía que se va gestando en ellos al ir poco a poco haciéndose responsables de su propio aprendizaje:

Me parece muy bien, son clases interactivas, hasta uno mismo se queda con esa atención. Están bien los materiales son útiles para ellos se quedan entretenidos (H_M_EL_MAY2022).

También está muy bien pues las niñas se motivan a participar, todos participan, sino que van por turno, me parecen muy bien pues todos tienen su turno. Ya solas van trabajando, ya las dejo que sean autónomas, las voy guiando, pero ya las voy dejando que las hagan ellas, pero está muy bien (S-E_M_EL_MAY2022).

Algunos de los ajustes o mejoras que se expusieron fueron sobre todo en dejar tareas de lectura para que en la sesión leyera a sus compañeros. La mayoría coincidió en que no había cosas que mejorar, pues se ajustaron a las actividades, y plantean que paulatinamente fueron aprendiendo los pasos a seguir:

No hay mucho qué mejorar. Era pesimista, era yo la que no le agarraba, pero no le veo en qué mejorar, le está sirviendo a mi hijo, en menos de un mes estaba leyendo, me sorprendió... (L_H_EL_MAY2022).

Todo está muy bien. Que en la clase lean algo que yo les deje para que su lectura sea más fluida. Si usted les dice que lean un cuento obedecen. Se ven más presionadas (S-E_M_EL_MAY2022).

Bueno, creo que podría dejar tal vez un poco más tareas de lectura, aunque Giss la práctica cuando sabe que es tarea le pone más empeño y en la escritura ya va muy bien y tal vez más clases en línea... (G_M_EL_MAY2022).

Sobre los avances de los alumnos, 2 de los tutores plantean enfáticamente que sus hijas no conocían las letras al principio del curso, pero en el momento de la entrevista reconocen avances. También comparten la apreciación de que sus hijos se han apropiado de la lectura mientras que en escritura algunas de las madres de familia apuntan que aún falta consolidar la adecuada segmentación entre palabras (dejar espacio) y la escritura en general, pero una de ellas expone que su hijo escribe palabras completas:

Un gran avance desde que empezaron las clases, para empezar, no conocían las letras, he visto un gran avance, ahorita. Sara lee más fluido. Yo he visto un gran avance, la verdad. Cada niña, por ejemplo, Ester en matemáticas es muy rápida, la lectura le ha costado. Pero también ahí van. Ya está leyendo, ese era mi objetivo (S-E_M_EL_MAY2022).

Realmente ha sido mucho porque cuando comenzó el año conocía de las letras pero solo eso y ahora al verla leer me da mucha alegría igualmente es un poco penosa y ahora participar mejor también se enojaba cuando fallaba o no podía pero con la práctica de lectura ya no le es tan difícil, y ella se siente más contenta a la hora de leer por qué sabe mucho más (G_M_EL_MAY2022).

Ya lee, más rápido, aunque sea un segundo pero lee más rápido... en la memoria, se graba muy bien las cosas, por ejemplo en las exposiciones... antes se le olvidaba fácilmente... me va entiendo más a las palabras... le falla un poquito la separación... escribe palabras completas ahora... (AL_H_EL_MAY2022).

En el ámbito de las dificultades los tutores exponen que hace falta una lectura más fluida. Una tutora expone que al leer su hija no capta (no está leyendo muy bien), dificultades para distinguir las letras B y D, revuelve mayúsculas y minúsculas, principalmente la separación de palabras. En general, varias de las dificultades que fueron surgiendo se atendieron conforme íbamos revisando las tareas y según lo externaban los padres, tal como se puede apreciar en los testimonios y las fotos donde se hacen sugerencias:

Ester, la que si le cuesta un poco más la lectura más fluida... pues no está leyendo muy bien no capta. Sara todo bien hasta ahorita, es más rápida para leer y entiende lo que lee (S-E_M_EL_MAY2022).

Tiene dificultades para distinguir la B y la D y le gusta mucho revolver mayúsculas y minúsculas en cuanto a los números le cuesta aún la posición los hace al revés ciertos números y en las clases a veces no puede estar mucho tiempo estar sentada, pero está mejorando presta más atención ahora (S-G_M_EL_MAY2022).

Separar las palabras. Se va de corrido, le cuesta dibujar le pongo videos sobre cómo se hace un dibujo.... Separar las palabras. Se va de corrido, le cuesta dibujar le pongo videos sobre cómo se hace un dibujo... (AL_H_EL_MAY2022).

En cuanto a las ventajas como tutores, recalcan que los materiales les facilitaron el trabajo, que fue muy práctico, la constancia que asumieron los involucró en las actividades y la programación para el envío de los materiales semanalmente, tal como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

Lo que si han ayuda bastante son los materiales. Lo que manda, el vocabulario... (E-S_M_EL_MAY2022).

Constancia, en los dos está, lo pongo a copiar... no agarra bien el lápiz... (A_H_EL_MAY2022).

Es muy práctico que se entreguen tareas por semana debido al tiempo y en cuanto a los materiales que manda para que realice le gustan mucho por ser muy didácticos y el tiempo de clases y los días me parece muy bien... (G_M_EL_MAY2022).

Las desventajas expuestas por los tutores fueron el poco tiempo, la cantidad de hijos en las familias, pues se infiere que es demasiado el trabajo escolar que se acumula para realizar en casa, la calidad de la impresión de los materiales y no saber cómo explicar aunque se visualiza como un área de oportunidad para aprender, principalmente:

Trabajamos en casa, los horarios no ayudan, tenemos tres hijos (A_H_EL_MAY2022).

A veces no tengo suficiente tiempo... A veces lo pongo a hacer todo en un día... (L_H_EL_MAY2022).

(...) y en cuanto a conocimiento a veces me ha tocado investigar ciertos temas que he olvidado, pero creo que no es una desventaja, pero todo bien (G_M_EL_MAY2022).

En los comentarios finales expusieron que las actividades marchaban adecuadamente, que sólo era necesario mandar con anticipación los materiales que requerían impresión y se destacó la necesidad de que los alumnos interactuaran un poco más, efecto de la confinación en casa:

Bueno me parece que todo está bien solo tal vez sinos pudiera avisar con antelación que materiales se ocupará en cada clase libreta, pizarrón, etc. (G_M_EL_MAY2022).

Platicar con sus compañeros... hacer una actividad donde conviva con ellos... eso falta... que interactúe... (L_H_EL_MAY2022).

En suma, la propuesta fue muy bien recibida por los alumnos y tutores. Quizás fue necesario sostener más clases con los alumnos, sin embargo, al haber varios hijos en algunas familias, los dispositivos con conexión a internet no eran suficientes. Lo mismo se puede decir del tiempo dedicado a las actividades y problemas de orden socioeconómico que los tutores vivieron.

Un resultado por demás interesante fue constatar la relación existente entre los resultados materiales y los discursos reflexivos de los padres de familia. De pasar de un momento de incertidumbre a uno el cual reconocían o cuestionaban algunas preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ejemplo, “yo he visto como ha funcionado el método”, “al principio no me parecía usara palabras poco conocidas” y “era pesimista, era yo la que no le agarraba”. Quizás la parte con mayor evidencia acerca de esta relación entre lo que se hizo y lo que se piensa sobre la experiencia, fue lo derivado de las sesiones metodológicas, donde los padres cuestionaron ciertas concepciones sobre la “imposibilidad” de que los alumnos aprendieran por el texto; sin embargo, fue palpable que conforme fueron conociendo la propuesta y vieron los resultados, esa idea quedó en gran medida desfasada.

CONCLUSIONES

La experiencia que aquí se presentó es una brevísima exposición de una propuesta para la alfabetización inicial de niños y niñas de primer grado en contexto de pandemia. Esto redefinió en gran medida el

papel del profesor, pues asistimos a una experiencia inédita en la cual nuestros principios pedagógicos y didácticos fueron sometidos a juicio.

Por las condiciones en las cuales echamos a andar la propuesta, primó el carácter práctico y la lógica de pasos de las actividades, pues los tutores estarían a cargo de implementarla en gran medida. Si bien las sesiones en línea tuvieron como objetivo promover el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de los diferentes componentes de la lengua, también fungieron como ejemplo sobre la forma en que los tutores debían apoyar a sus hijos. Estas primeras clases las denominé “sesiones de metodología”.

En la medida de lo posible, la propuesta se caracterizó por el diseño de actividades y materiales, donde se privilegió un enfoque global de los temas y el aprendizaje. También se hizo énfasis en los aspectos didáctico y comunicativo de la lengua al primar los diferentes pasos que los padres y alumnos debían seguir en el desarrollo de las actividades y al fijarse determinadas tareas comunicativas. Además, propusimos actividades que la impronta del tiempo no ha dejado pasar por su eficacia y nos adentramos en otras que exploraron el carácter creativo del lenguaje.

La propuesta que aquí se presentó recupera la idea que el docente puede ver al currículo y sus componentes como una apuesta de formación en la práctica. En tal sentido, la familiaridad con los niveles de concreción del currículo nos permitió estructurar una programación que consideró las finalidades, la secuencia del contenido y las unidades didácticas correspondientes cristalizadas en las videoclases y los materiales. Los resultados fueron variados: los alumnos se apropiaron de la lectura y la escritura de manera inicial, lo cual fue el objetivo de este trabajo. Se puede decir que el diseño de los materiales cumplió su misión; sin embargo, esto no hubiera sido posible sin el apoyo decidido y entusiasta de los tutores y alumnos, que comenzaron esta travesía a lo largo de todo un ciclo escolar.

La idea de esta propuesta surgió desde lo que se podría denominar como una gestión empírica de las tareas académicas. En otras palabras, me refiero a que un par de ciclos escolares anteriores, tuve la fortuna de ensayar con una alumna que iba en tercer grado pero que no sabía leer ni escribir. Diagnóstico: problemas de aprendizaje.

Realidad: un bilingüismo incipiente en su lengua materna con predominio del español como segunda lengua. Esa experiencia, sin duda alguna, me preparó y reactivó mis saberes para decidir qué trabajar, cuándo y cómo hacerlo.

Aunado a lo anterior, buscando un equilibrio entre la tradición y la novedad, a partir de los primeros resultados de la experiencia aquí expuesta, fuimos haciendo los ajustes y modificaciones pertinentes a la propuesta. Hasta la fecha, hay varias actividades que siguen en proceso de ajuste y revisión, pues definitivamente un ciclo escolar no es suficiente para dar cuenta de todo lo que sucede con actitud investigativa.

En este entrecruce de miradas y perspectivas, pensar la alfabetización inicial en su dimensión ideológica y psicológica me llevó a tomar algunas decisiones que exigieron un compromiso con los niños y los padres de familia. Aunque resulta complejo conciliar algunas veces perspectivas tan diversas, creemos que en la gestión empírica de las tareas académicas es precisamente donde la intuición, el saber y la práctica buscan ciertos arreglos que derivan en formas de propiciar los aprendizajes.

Por último, con este trabajo, se busca superar la idea —lo expongo por mí— que ha copado por décadas la investigación lingüística y didáctica acerca de que solamente es importante hacer un esfuerzo consciente y una enseñanza sistemática del español como segunda lengua, puesto que los hablantes que tienen como lengua materna el español lo harán por sí mismos y no necesitan que alguien o determinada institución lo asuma. Este asunto me llevó a reflexionar y pensar en las implicaciones que la alfabetización inicial tiene si la ubicamos en un contexto mayor, como el *multilingüismo* y el *plurilingüismo* de las naciones contemporáneas, colocando en el centro del hecho educativo a los niños y niñas. No está de más decir que este trabajo no es una solución a los problemas que surgen en el marco de la alfabetización de los niños y niñas, sino más bien constituye una forma de comprender un fenómeno mucho más amplio desde el cual decidimos emprender esta travesía.

Por último, reconocer a cada una de las niñas y los niños participantes, así como a sus tutores, sin los cuales no pudiera estar dando cuenta de este trabajo. A ellos toda mi gratitud por los aprendizajes que me proporcionaron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, J. (2001). El lenguaje y el origen de la intencionalidad. En M. D. Paredes (Ed.), *Mente, conciencia y conocimiento* (pp. 29-54). España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Baquero, R. (1995). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.
- Besse, J. M. (1999). *Decroly. Una pedagogía racional*. México: Trillas.
- Carrico, B., Rivera, S. & Lopes Paula (2018). Prácticas digitales de los jóvenes portugueses y mexicanos. Un estudio comparativo. En *Index. comunicación* 8(3), 207-227. Consultado el 01 de junio de 2023. https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/15777/008%283%29_207-227.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar* (1ª ed.), Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. En *ISSUE, Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29), México: UNAM. Consultado el 12 de febrero, 2020. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. Velasco et al. (eds.), *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 325-353). Madrid: Trotta.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2016). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. FCE. (Espacios para la lectura).
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI Editores.
- García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de Unidades Didácticas*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez Palacio, M. et al. (1991), *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, SEP.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz, y D. Hymes, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hart, J. (2023). *Top 100 Tools for Learning 2022. Results of the 16th Annual Survey*.

- Consultado el 01 de junio de 2023. <https://toptools4learning.com/>
- Hess, Zimmermann *et al.* (2017). Algunas exploraciones en torno a la reflexión metalingüística sobre la ironía verbal en los años escolares. *Estudios de Lingüística Aplicada* 66, 9-39, Escuela Nacional de lenguas, lingüística y traducción, México: UNAM.
- Ibáñez, Fernanda (2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. Consultado el 01 de junio de 2023. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, G., Garduño, E., Chao, C., Montes, L. & Rivera, M. (2021). *Tenemos otros datos... sobre Aprende en Casa*. Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/tenemos-otros-datos-sobre-aprende-en-casa/>
- Muñoz Cruz, Héctor (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(2), 01-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200001&lng=es&tlng=es
- Muñoz Cruz, H. *et al.* (2000). Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad 201, Universidad Pedagógica Nacional – Sistema de Investigación Regional “Benito Juárez”, SIBEJ.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. [Trabajo original publicado en 1983], Barcelona: Argos Vergara.
- Vázquez Bailón, L. A. (2022). Factores multidimensionales que influyen en la enseñanza-aprendizaje del español en la escuela básica en México. En *Márgenes Revista De Educación de la Universidad De Málaga*, 3(1), 45-63, Consultado el 25 de enero del 2024. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791>
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. [Trabajo original publicado en 1934]. Ediciones Fausto.



Evaluación de habilidades comunicativas y lingüísticas de alumnos indígenas en español como segunda lengua

OSCAR GAMALIEL OSORIO GARCÍA
AMALIA ISABEL NÚÑEZ AVILÉS

INTRODUCCIÓN¹

El concepto de evaluación parece ser sin duda un concepto “polémico” y “polisémico”. Polémico porque genera diversos debates en las esferas institucionales del cómo deben implementarse instrumentos para alumnos, docentes, administrativos, etc.; y polisémico porque este concepto puede ser interpretado de múltiples maneras como medición, premiación, castigo, etc. Dichas acepciones y perspectivas sobre el concepto de evaluación están principalmente descontextualizadas de la realidad educativa, ya que, dentro de ésta, el concepto de evaluación se ha construido alrededor

¹ Se agradece con gran ahínco a los siguientes colaboradores por su valiosa participación tanto en el diseño y aplicación de la prueba como por sus gestiones para tener acceso a las comunidades en Michoacán y Oaxaca: Verónica Mijangos Cruz, Jacob Maldonado Morales, Joaquín Márquez Trinidad, Eric Benítez Valdez, Jorge Aguilar Pérez, Cruz Llareli Guevara Muñoz y Francisco Gabriel León Caballero. De igual manera, agradecemos profundamente a todos los docentes y estudiantes de las escuelas primarias bilingües indígenas que permitieron la realización de este trabajo investigativo. Este texto es un extracto del capítulo correspondiente del Informe técnico final del proyecto A1-S-28687 “Español L2 va a la escuela bilingüe indígena”, Convenio UAM-CONAHCYT, 2019-2024.

de paradigmas cognitivistas que han favorecido el resultado antes que el proceso, y el juicio antes que la retroalimentación.

De esta forma y sin pretender tampoco la homogeneización, se procura más bien proponer, desde la perspectiva de la didáctica de LCE2,² una opción y orientación formativa a los docentes y responsables de la educación para evaluar las competencias comunicativas y lingüísticas en EL2 de los niños bilingües indígenas, conforme el marco de acción de una metaevaluación integral sistémica de Díaz Barriga (2017) y Santos Guerra (2004). Por tanto, propondremos en estas líneas una propuesta de prueba diagnóstica que pueda servir como acompañamiento teórico-metodológico sobre evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas para los docentes de EL2 en escuelas bilingües indígenas.

Para poder presentar lo anteriormente mencionado, nos hemos propuesto los siguientes objetivos, los cuales a su vez son la guía de la redacción de este trabajo. En la primera sección del trabajo se ha pretendido presentar una breve discusión sobre cómo en la escuela mexicana del siglo xx y xxi se ha desarrollado el concepto de evaluación a través de diferentes reformas curriculares, lo cual nos permitió presentar contrastivamente una perspectiva social e integral de la evaluación de acuerdo con las propuestas de Díaz Barriga (2017) y Santos Guerra (2004).

Posteriormente, como segundo objetivo, se identificaron los aportes teóricos y metodológicos pertinentes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER en lo sucesivo) con el propósito de presentar una propuesta evaluativa integral, sistémica e intercultural, particularmente en lo que se refiere a la elaboración de descriptores.

En este punto y como tercer objetivo propio, se diseñó la propuesta de una prueba diagnóstica para evaluar las competencias comunicativa y lingüística de los niños bilingües indígenas en cuatro comunidades de Michoacán y Oaxaca. Este diseño se compuso de siete fases que se explicarán en su momento y que estuvieron acordes a los principios generales y particulares para el diseño de instrumentos

² LCE2: Lengua y Cultura Extranjera; LE2: Lengua extranjera; EL2: Español como Lengua Extranjera; L2: Lengua Meta (*N. del Ed.*).

evaluativos, siempre desde una perspectiva retroalimentativa como lo sugiere la evaluación sistémica-integrada.

Finalmente, como cuarto objetivo de la última sección de esta redacción, se aplicó, con apoyo de los docentes de EL2, la propuesta de evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas y de este modo, se realizaron las interpretaciones de los resultados elicitados de la aplicación de dicha prueba, obteniendo análisis sobre todo cualitativos del estado de apropiación del EL2 en los niños bilingües indígenas de estas comunidades.

Sin duda y como se podrá evidenciar a medida que la lectura avance, la prueba diagnóstica presenta tanto aciertos como errores que pueden mejorarse en la iteración de su aplicación y en la interacción de sus creadores y aplicadores. De igual modo, se verá que las ideas expuestas no pretenden ser definitivas y rígidas, sino más bien servir como un avance al desarrollo e implementación de una evaluación sistémica integrada en los contextos interculturales de bilingüismo de México.

SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

Como sabemos, existen complejidades que surgen en las clases de EL2 en escuelas primarias indígenas bilingües de México, asociadas al multilingüismo, a la educación intercultural bilingüe, a las dinámicas de clase y a la evaluación. De igual manera, se ha establecido que el objetivo de este trabajo investigativo ha sido formular y aplicar una prueba diagnóstica para la evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas en EL2 de niños bilingües indígenas mexicanos. Con ese propósito, en las líneas que a continuación se versan, se explicarán los conceptos que han servido como base teórica para la formulación de dicha propuesta de evaluación diagnóstica. Para ello, en un primer momento, se describirán algunas percepciones sobre la evaluación en las más recientes reformas curriculares, para, en un segundo momento, exponer la noción de “evaluación social integrada” (Díaz Barriga, 2017), que busca establecer la evaluación como un enfoque sistémico y metaevaluativo tanto en los currículos

oficiales como en los reales. Finalmente, se hará una breve descripción de los enfoques que se emplean para la enseñanza de LCE2, lo cual nos ayudará a crear la secuencia de actividades y tareas de la prueba diagnóstica. Se pretende que estos conceptos provean un marco de acción para la comprensión y elaboración de la prueba diagnóstica de competencias comunicativas y lingüísticas de EL2 en las primarias indígenas bilingües de México.

PERCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN LAS REFORMAS CURRICULARES DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)

Las complejidades que se presentan en las prácticas docentes son el resultado de las diversas transformaciones educativas en México a lo largo de los años, particularmente en lo que respecta a la implementación de reformas curriculares, las cuales han infundido y aplicado diferentes modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las escuelas primarias bilingües indígenas de México. Estas prácticas educativas surgen como una amalgama de aciertos y desafíos en el currículo real de las escuelas primarias. Sin duda, las reminiscencias de las reformas curriculares de décadas pasadas influenciadas por contextos políticos, sociales y económicos, así como por la necesidad de adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad, siguen de alguna u otra manera presentes en el día a día en las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas primarias bilingües indígenas de México.

En relación con el tema que compete a este trabajo, la evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas de niños bilingües indígenas, se puede encontrar que ha habido diferentes percepciones sobre este concepto, incluso se puede decir que la idea de evaluación resulta ser un término “polisémico” porque en los procesos educativos tan heterogéneos encontramos que el acto de “evaluar” puede estar inmerso en innumerables subjetividades; y “polémico” porque dichas subjetividades pueden provocar desencuentros tanto de orden teórico hasta, incluso, de orden político. En el caso concreto de las reformas curriculares de la Secretaría de Educación Pública (SEP en

lo sucesivo), se ha podido corroborar que el acto de evaluar ha presentado las siguientes tres desvirtualizaciones en los últimos 30 años:

1. La prueba estandarizada.
2. La calidad en la educación.
3. La evaluación formativa burocrática.

Respecto a la primera desvirtualización, la que se asocia con la implementación de la “prueba estandarizada”, no fue hasta 1992 que gracias al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (SEGOB, 1990) hubo cambios esenciales en la educación básica de México, pues se descentralizó el sistema educativo incorporando la participación social, se actualizaron los contenidos y materiales didácticos y se revaloró la función docente a través del Programa de carrera magisterial (Martínez & Vega, 2007), un sistema de promoción horizontal para maestros. Así, y debido a la implementación de este programa, las pruebas estandarizadas, diseñadas tanto para identificar el rezago educativo como para evaluar el rendimiento de los estudiantes, tuvieron su aparición en el contexto educativo de México. Aunque el objetivo principal de dichas pruebas era el de conocer el “aprovechamiento escolar” de los alumnos de educación básica, en realidad, esta evaluación tenía más influencia en las condiciones salariales de los docentes en servicio. Es así como, a pesar de sus aportaciones, la reforma sobre la evaluación adquirió un carácter más bien burocrático, centrado en la estandarización y en garantías económicas en vez de una verdadera valoración del aprendizaje, es decir, la evaluación fungió como un instrumento de premiación más que de retroalimentación.

Posteriormente, en el año 2000, con la llegada de la primera administración presidencial panista en México, se hicieron cambios en diferentes ámbitos institucionales para contrarrestar los 70 años del régimen partidista anterior. En lo que se refería al sector educativo, se inició con el programa Escuelas de calidad (SEP-SNTE, 2002; 2008; SEP-Poder Ejecutivo Federal, 2000; 2006) que representaban en realidad un “modelo de asignación de recursos a las escuelas con base en los resultados del aprendizaje de los estudiantes medidos a través de pruebas estandarizadas” (Vázquez Olivera, 2015). Con el cambio del gobierno federal panista se refrendaba con mayor carácter la política

de evaluación del siglo pasado, una evaluación cuyos principios eran la calidad, la medición y la estandarización. El ejemplo más representativo lo encontramos con la aplicación de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) (Rodríguez Gómez, 2015) implementada en los sexenios panistas, en donde se pretendía, por un lado, determinar el rendimiento académico de los estudiantes en temas y materias relacionadas con los planes de estudio mediante información diagnóstica y, por otro lado, condicionar mayoritariamente el ascenso en la carrera magisterial de los docentes ya que el resultado de esta prueba correspondía hasta el 60 % del baremo de dicha promoción, caso contrario a lo que sucedía en el programa de carrera magisterial del siglo anterior.

Así, en 2011, la SEP (2012) de México introdujo un nuevo plan de estudios apoyado en el Enfoque Basado en Competencias (EBC). Esta reforma tenía como objetivo el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante situaciones complejas. Los principios pedagógicos esenciales de esta reforma se centraron en poner al estudiante en el centro del proceso educativo, potenciar el aprendizaje mediante la planificación y colaboración, y enfocar el desarrollo de competencias, entre otros. En esta reforma curricular, el concepto de evaluación se transformó, pasando a ser un proceso formativo para obtener evidencias, formular juicios y proporcionar retroalimentación sobre el progreso del estudiante. La SEP propuso así métodos de evaluación alternativos a las pruebas escritas tradicionales, incluyendo rúbricas, observaciones directas y portafolios, entre otros.

Después, en 2017, se promulgó un nuevo Plan de Estudios (PE-2017) basado en un “enfoque humanista” (EH)³ y de “aprendizajes clave” (AC) (SEP, 2017), con la diferencia de que esta nueva reforma curricular priorizaba el desarrollo integral del estudiante y no se centraba exclusivamente en habilidades y competencias. De esta manera,

³ La propuesta del “enfoque humanista” en el Plan de estudios de 2017 considera que “la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global” (SEP, 2017).

el PE-2017 refrendó la idea de la evaluación como una herramienta formativa y reflexiva, esencial para mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como las prácticas pedagógicas de los docentes. Sin embargo, la implementación de este tipo de evaluación encontró resistencia en la educación básica mexicana desde 2012, debido a desafíos personales, actitudinales, pedagógicos y contextuales. Sin duda la razón más evidente fue que los docentes necesitaban más que simples talleres de actualización, requerían ejemplos prácticos y continuos. Lamentablemente, aunque la evaluación formativa fuera una innovación para poner en práctica en el contexto mexicano, esto representaba en muchos casos un trámite burocrático para las prácticas pedagógicas de los docentes en servicio.

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN: LA EVALUACIÓN SOCIAL INTEGRADA COMO ENFOQUE SISTÉMICO

Como se ha hecho mención en las secciones anteriores sobre el contexto pedagógico mexicano, las políticas educativas han optado por una evaluación individualizante, asignando prioritariamente a la evaluación el rol de herramienta burocrática y meritocrática, lo anterior se sustenta en cuatro grandes argumentos basados en la realidad educativa mexicana de acuerdo con Díaz Barriga (2017), el primero de ellos tiene que ver con el modelo implementado para la evaluación, en éste se ha establecido que la evaluación debía ser ante todo un modelo cuantificador que fomentara el pensamiento empresarial en las escuelas mexicanas, esto quiere decir que se debía dar prioridad exclusivamente a los indicadores operativos sobre conocimientos y no a las competencias en sus diversos escenarios.

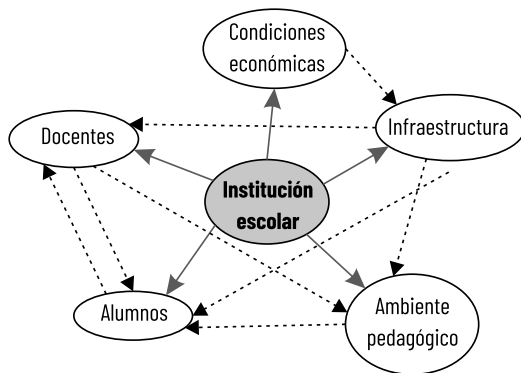
En segundo lugar, se ha observado que los instrumentos evaluadores, como los concursos de oposición, de permanencia y de actualización se han desvirtuado desde la década de los años 90, debido a la corrupción o la precariedad laboral, lo anterior ha implicado entonces que la evaluación tenga fuertes fundamentos meritocráticos y punitivos que hacen aún más sesgadas las prácticas educativas en la escuela mexicana. En tercer lugar y como ya se ha criticado en la sección anterior, la meta establecida de las reformas

educativas anteriores para alcanzar la “calidad en la educación” ha promovido a toda costa conseguir dicha meta en vez de enfocarse en el mejoramiento de acciones para alcanzarla; la calidad se vuelve el objetivo en sí mismo en detrimento de la mejora continua, dicho de otro modo, se ha buscado erradicar la enfermedad sin atacar las condiciones que la generan.

Finalmente, como cuarto y último argumento, el proceso de evaluación ha sido reducido a correcciones puntuales e individualizantes que buscan el perfeccionamiento de cada nueva propuesta educativa en vez de restablecer un plan evaluativo de gran alcance, el “pensamiento catedral” aún está lejos de establecerse en las políticas educativas mexicanas, prueba de lo anterior, como se ha visto en estos últimos 30 años, son las reformas iterativas y recursivas que se han tratado de implementar para satisfacer necesidades inmediatas y puntuales.

A pesar de la pesimista observación de las políticas educativas mexicanas de los años recientes sobre la evaluación en el contexto educativo mexicano, es importante mencionar que existen alternativas que podrían contrarrestar los daños de una evaluación burocrática, meritocrática, punitiva y gerencial. Díaz Barriga (2017) propone hablar entonces de una “evaluación social-integrada”, la cual adopta un enfoque sistémico donde se reconoce que el avance de todos los componentes conduce a la optimización del proceso educativo en su totalidad (imagen 1).

Figura 1. Un modelo social-integral de la evaluación



Fuente: Adaptado de Díaz Barriga (2017, p. 351)

Dicho de otro modo, se pretende que una evaluación social-integrada y sistémica logre mejorar el desempeño de toda la escuela, no a partir de reducciones o escisiones del conjunto educativo, sino considerando el conjunto educativo en su totalidad, de esta manera la institución escolar debe concebirse como la unidad evaluativa per se, lo cual, por un lado, maximizaría la eficacia de dicha evaluación al enfocarse en un proyecto educativo y por otro, superaría las diversas deficiencias de los modelos actuales de evaluación.

La evaluación social-integrada y sistémica de Díaz Barriga (2017) requiere entonces, en un primer momento, establecer un modelo de evaluación que no se reduzca a cuantificadores operativos, sino que tenga obligatoriamente un carácter formativo y de retroalimentación, para que de tal manera no sólo se busque obtener resultados numéricos, sino que ayude a todos los actores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje a reconocer objetivamente la complejidad de dicho proceso y se les permita así mediar los problemas con sus posibles soluciones. Por otra parte, la evaluación social-integrada y sistémica necesita del diagnóstico de todas las condiciones de los ambientes académicos, sin minimizar las diversas complejidades de la institución escolar, de esta forma se contará con información disponible, transparente, coherente, contextual y continua sobre los diversos resultados de la labor académica. Finalmente, exige que las políticas educativas deben ser forzosamente dialogadas y sobre todo coordinadas por expertos en el ámbito educativo que se han enfrentado a la complejidad del quehacer docente; de ser así, esta coordinación dialogada de la evaluación sería la única forma en la que las políticas traducidas de otros contextos ajenos al mexicano dejen de promover sistemas evaluadores de corte individualista y empresarial y se volcarían hacia una evaluación social e integral de carácter diagnóstico, formativo y retroalimentativo.

Para poder fomentar una evaluación social-integrada y sistémica parece pertinente considerar también la noción de “metaevaluación” entendida de acuerdo con Santos Guerra (2004: 913-914) como una evaluación de la evaluación educativa, en la que se pretende examinar y valorar el proceso evaluativo en sí mismo y cuyo propósito es reconocer las fortalezas y debilidades en dicho proceso para optimizar

posteriormente la calidad de futuras evaluaciones. De esta forma, y con base en Díaz Barriga (2017) y Santos Guerra (2004), se proponen la siguiente secuencia de acciones de una metaevaluación social-integrada y sistémica:

1. Determinar los objetivos y metas a medio y largo plazo que se buscan lograr en la institución educativa.
2. Determinar quiénes serán los agentes metaevaluadores, los cuales deberán tener experiencia en procesos de evaluación social-integrada y que a su vez no tengan intereses personales oportunistas que interfieran en el proceso de evaluación sistémico.
3. Reconocer y describir los aspectos a evaluar, como el ambiente escolar, el rendimiento académico de los estudiantes, su formación integral, la infraestructura de la escuela, entre otros.
4. Seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados y pertinentes para recolectar la información requerida, como cuestionarios, entrevistas, observaciones, etc.
5. Organizar y analizar la información recabada para identificar los puntos fuertes y débiles de la institución educativa. De esta manera, se formularán igualmente juicios sobre el proceso de evaluación y se plantearán sugerencias y preguntas para mejorar en sesiones posteriores dicho proceso de evaluación.
6. Redactar un informe detallado sobre los resultados de la metaevaluación social-integrada con base en la información recabada en las secuencias anteriores.
7. Establecer objetivos de mejoramiento a medio y largo plazo para la institución escolar, basados en los resultados obtenidos del informe.
8. Implementar las estrategias de mejoramiento adecuadas para alcanzar los objetivos formulados en la sección anterior (capacitación docente, mejoramiento de la infraestructura, implementación de programas de formación integral para los estudiantes, etc.).
9. Evaluar los resultados periódicamente para cumplir con las metas establecidas y hacer ajustes si fuera necesario.

Como puede observarse en la propuesta anterior, la implementación de una metaevaluación sociointegral no implica únicamente la evaluación numérica del estudiantado, sino que se busca optimizar el funcionamiento de toda la institución escolar y la mejora justa y honesta del proceso mismo de evaluación, es decir, se busca, a través del perfeccionamiento mismo de las herramientas evaluativas, el bien común de la institución educativa per se y se deja de lado la burocracia y meritocracia de la evaluación numérica y punitiva que tanto hemos sufrido como docentes y estudiantes.

En lo que concierne a este proyecto, la implementación de una metaevaluación social, integrada y sistémica para las competencias comunicativas y lingüísticas de estudiantes indígenas bilingües de educación básica en México parece una tarea dantesca, pero no imposible. Sin embargo, el objetivo de este proyecto se enfocará en poner en marcha dicha perspectiva de la evaluación sistémica, de tal manera que se puedan solamente formular objetivos de mejoramiento a medio y largo plazo, pues el alcance de nuestra labor ahí se limita lamentablemente por causas financieras y temporales que están fuera de nuestro campo de acción.

EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EL ENFOQUE BASADO EN LA ACCIÓN

Uno de los objetivos del Consejo de Europa ha sido el favorecimiento del bilingüismo aditivo a través del desarrollo de la competencia plurilingüe de sus ciudadanos y de la promoción del multilingüismo dentro de los países miembros. De esta manera, este organismo, apoyado por diversas instituciones y equipos de trabajo, han logrado redactar un documento que rige actualmente la práctica de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de L2. El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) es el fruto de una investigación científica de larga preparación que ha permitido establecer claramente los aspectos generales que se deben alcanzar en etapas sucesivas del aprendizaje de una LCE2. El MCER es entonces un instrumento que describe, en la medida de lo posible, los niveles de competencia comunicativa y

lingüística que un estudiante debe desarrollar, los conocimientos, habilidades y actitudes que él mismo debe aprender y los ámbitos y situaciones en los que éste podrá desenvolverse:

El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Consejo de Europa, 2001: 9).

En dicho enfoque, se establece que el aprendizaje y uso de una LCE2 se lleva a cabo a través de la resolución de tareas, es decir que, la apropiación de una LCE2 tiene lugar gracias a la implicación y resolución de acciones sociales. De acuerdo con esta lógica, las habilidades se van desarrollando poco a poco, por lo cual el MCER ha propuesto 3 niveles de competencia clasificados como A, B y C y que, a la vez, están subdivididos cada uno en nivel 1 y nivel 2. De esta forma, se describen seis niveles de competencia comunicativa, como a continuación se cita en la tabla 1.

En el nivel de “A-usuario básico”, las habilidades lingüísticas están menos desarrolladas y el uso de la lengua se restringe particularmente a la identificación y descripción de uno mismo y de los demás; en el nivel “B-usuario independiente”, las habilidades lingüísticas le permiten al hablante relatar, opinar y argumentar sus intenciones; mientras que en el nivel “C-usuario competente”, además de haber perfeccionado las habilidades del nivel B, el hablante es capaz de detallar, concretar e implicar sus argumentos con precisión. El inventario no exhaustivo de los descriptores es una gran ventaja para el ámbito de la didáctica de LCE2, ya que permite delinear lo que se espera que los estudiantes hayan desarrollado en cada nivel.

Tabla 1. Descriptores generales del MCER

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Capaz de comprender y usar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma sencilla con su interlocutor, habla despacio y con claridad y está dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Tabla 1. (cont.)

C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Fuente: Adaptado del MCER (Consejo de Europa, 2001: 26).

Lamentablemente, lo anterior representa también una complicación, ya que la estandarización de los materiales educativos y de las certificaciones evaluadoras es una realidad en la didáctica actual de LCE2. Sin embargo, el fin del MCER no es estandarizar toda la producción, sino más bien ofrecer una orientación en la interpretación de habilidades lingüísticas. Desde esta perspectiva, el MCER puede servir de sustento en la elaboración de instrumentos evaluativos para el EL2 en comunidades de lenguas originarias, no para estandarizar las competencias de los estudiantes indígenas sino como una sugerencia de lo que se podrá observar. De este supuesto, surge así un gran problema que conlleva la noción de “cómo se debe evaluar”, la cual se explicará en la siguiente sección.

La enseñanza de LCE2, a través del enfoque comunicativo, ha enfatizado la importancia de la interacción auténtica y significativa en el aula, así como la centralidad del estudiante en el proceso educativo. Estas innovaciones en la didáctica de LCE2 han permitido la subsecuente aparición de enfoques en esta área como la enseñanza basada en tareas,

en la cual la organización, secuencia y desarrollo de actividades de aprendizaje están basadas en tareas comunicativas que buscan resolver problemas o llenar vacíos de información, activando los procesos cognitivos de los estudiantes. Además, este enfoque destaca la importancia de diseñar tareas que sean relevantes y desafiantes para los estudiantes, considerando tanto sus conocimientos previos como sus necesidades comunicativas. De igual manera, gracias al enfoque comunicativo, el MCER ha tenido su aparición en el ámbito de la didáctica de LCE2 promoviendo el bilingüismo aditivo y la competencia plurilingüística a partir de una estructura de niveles de competencia que van desde el “usuario básico” hasta el “usuario competente”, ofreciendo una guía clara para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de LCE2.

Considerando los marcos teóricos anteriores, se debe reconocer que, para diseñar una prueba diagnóstica de competencias comunicativas y lingüísticas para niños bilingües indígenas en México, es esencial considerar ciertos aspectos únicos y específicos que esta tarea conlleva. A continuación, se enlistan algunos de ellos:

1. En primer lugar, se debe dar prioridad a la autenticidad y significatividad de situaciones de la vida real o académica del estudiante, para que, de esta forma, se evalúen las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños bilingües indígenas, de manera genuina y reconocible y así potenciar la capacidad de estos para comunicarse en contextos reales.
2. En segundo lugar, la prueba diagnóstica basada en este enfoque podría proponer tareas que requieran que los estudiantes utilicen la lengua de manera activa para alcanzar un objetivo o resolver una situación determinada, permitiendo evaluar sus habilidades comunicativas en acción.
3. En tercer lugar, las pruebas deben ser lo suficientemente desafiantes para poder evaluar la competencia del estudiante en su nivel real, pero también deben ser relevantes para sus experiencias y conocimientos previos. Esto garantiza que la prueba sea equitativa y ofrezca una representación adecuada de las habilidades del estudiante.
4. En cuarto lugar, es necesario evidenciar que el MCER, al ser una referencia reconocida internacionalmente para evaluar competencias comunicativas y lingüísticas, es una herramienta valiosa al

momento de diseñar una prueba; sin embargo, es crucial adaptar dicha prueba al contexto y cultura específicos del grupo de estudiantes que se pretende evaluar. Además, esto significa igualmente tener en cuenta las competencias plurilingüísticas que reflejen la interacción entre el español y las lenguas originarias.

5. En quinto lugar, debe considerarse que, dada la diversidad lingüística de México, la estandarización de pruebas diagnósticas no parece viable, por lo que es de vital importancia que estas pruebas sean flexibles y adaptables para reflejar la realidad de cada comunidad lingüística y de sus hablantes.
6. Finalmente, las pruebas deben ser diseñadas centrándose en el estudiante y considerando sus necesidades, experiencias y perspectivas. Esto garantiza que las evaluaciones sean justas, pertinentes y reflejen la verdadera capacidad del estudiante para comunicarse en EL2.

En resumen, la concreción de pruebas diagnósticas para evaluar las competencias comunicativas y lingüísticas en EL2 de niños bilingües indígenas de México debe estar basada en los enfoques teóricos sobre bilingüismo, interculturalidad y enseñanza comunicativa de LCE2 que hasta ahora se han presentado en este sucinto marco teórico; de considerarse así, la percepción burocrática y punitiva de la evaluación que se ha desarrollado en las reformas curriculares de los últimos 30 años puede alinearse paulatinamente al concepto de evaluación social integral presentado más arriba por Díaz Barriga (2017).

De esta manera, se podrá, por un lado, presentar algunas directrices teórico-metodológicas a los docentes de EL2 de México para que ellos mismos diseñen pruebas comunicativas y, por otro lado, generar finalmente y sin otra pretensión, una retroalimentación auténtica sobre las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños bilingües indígenas de México.

DISEÑO DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

En las secciones anteriores se han presentado los conceptos teóricos en los que se ha basado el diseño de la prueba diagnóstica

para evaluar las competencias comunicativas y lingüísticas de niños bilingües indígenas de México. Se ha evidenciado la necesidad de implementar el enfoque basado en la acción del MCER. Además, se ha planteado la necesidad de tomar como referencia los descriptores de las competencias comunicativa y lingüística de niveles que el MCER ha designado para el aprendizaje de una LCE2. De esta forma y una vez presentadas estas perspectivas, es necesario ahora en esta nueva sección dirigir la atención a las pautas metodológicas para diseñar pruebas para evaluar dichas competencias, por lo tanto, se abordarán en primer orden los principios generales y particulares para el diseño de pruebas tanto generales como para las propiamente empleadas en la didáctica de LCE2. Para ello, y como apoyo inicial a la implementación de un instrumento orientado a una evaluación social integrada, nos hemos propuesto orientar el diseño de dicha prueba a una evaluación objetiva que permita elaborar tareas pedagógicas adecuadas a los niveles de EL2 de los niños bilingües indígenas.

Por lo tanto, se expondrán brevemente en las siguientes líneas los conjuntos de principios que dan validez al diseño de una prueba diagnóstica de evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas; posteriormente, la argumentación del diseño y finalmente, el relato del pilotaje e implementación de la prueba.

Primera fase: determinar los principios generales para el diseño de pruebas

Los principios generales para el diseño de pruebas de la competencia comunicativa en LE2 se encuentran detallados principalmente en Brown (2004), Bachman y Palmer (1996) y Maldonado (2023) y hacen referencia a los siguientes principios: practicidad, autenticidad, validez, confiabilidad e impacto de la prueba. Para cada uno de ellos se da una explicación, así como implicaciones que estos tienen en el ámbito escolar. El orden en el que se presentan en las fuentes ya mencionadas varía; sin embargo, en esta sección se abordarán de manera secuencial. En primer lugar, se expondrá qué tan práctico es un examen; en segundo lugar, se analizará la autenticidad de las tareas diseñadas para la prueba; en tercer lugar, se discutirá la manera en que esas tareas son válidas en relación con los objetivos de la evaluación;

en cuarto lugar, se presentarán argumentos para determinar qué tan confiables son las muestras obtenidas comparándolas con otras de distintas fuentes y finalmente, se hablará del impacto que la prueba tiene en el alumno. En las siguientes líneas se exponen brevemente estos principios generales para el diseño de pruebas:

1. Practicidad: implica considerar los recursos disponibles (humanos, técnicos, temporales y monetarios) en todas las etapas de una evaluación, desde el diseño hasta la evaluación de resultados.
2. Autenticidad: las tareas en las pruebas deben simular situaciones reales, utilizando un lenguaje y temas que resuenen con los estudiantes, asegurando su relevancia y contextualización.
3. Validez: asegura que las pruebas evalúen lo que se pretende medir, enfocándose exclusivamente en la competencia en cuestión, evitando desviaciones hacia aspectos no relacionados.
4. Confiabilidad: se centra en la consistencia de los resultados obtenidos en diferentes momentos y circunstancias, garantizando la coherencia en la evaluación.
5. Impacto (*washback*): evalúa los efectos de una prueba en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la sociedad, considerando tanto repercusiones positivas como negativas.

En conclusión, se puede decir que la creación y administración de pruebas en el ámbito educativo se rige por varios principios esenciales que aseguran su efectividad y relevancia. De este hecho comprobamos que la practicidad enfatiza la necesidad de un diseño y ejecución eficientes, considerando los recursos disponibles en todas las fases del proceso evaluativo; por su parte, la autenticidad demanda que las pruebas representen fielmente situaciones reales, utilizando un lenguaje contextual y relevante para los examinados; la validez se asegura que lo que se evalúa corresponda directamente con el objetivo de la prueba, evitando desvíos innecesarios; mientras que la confiabilidad pone su foco en la consistencia de los resultados a lo largo del tiempo, garantizando que las evaluaciones sean uniformes en distintas circunstancias. Por último, pero no menos importante, el impacto evalúa las repercusiones que una prueba

pueda generar en los estudiantes, en el sistema educativo y en la sociedad en su conjunto. A grandes rasgos, la integración armónica de estos principios garantiza pruebas educativas justas, relevantes y efectivas, capaces de reflejar con precisión las habilidades y conocimientos de los evaluados.

Segunda fase: determinar los principios particulares para el diseño de pruebas de evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas

Los principios particulares para el diseño de pruebas de lenguaje comunicativo surgen a partir de la propuesta de Morrow (1979), a su vez descritas por Maldonado (2023) como una alternativa que permite al evaluador recolectar información sobre la habilidad del candidato para responder a tareas comunicativas contextualizadas. En esta propuesta se enfatiza, por un lado, la pertinencia o adecuación al evaluar habilidades productivas (expresión oral y escrita) por sobre la corrección; por otro lado, se prioriza la comprensión o entendimiento de la intención comunicativa del interlocutor por sobre la selección de detalles específicos de un mensaje.

Los principios por discutir son interacción, imprevisibilidad, contexto, autenticidad y propósito. La intención de este apartado es explicar a qué se refiere cada uno de ellos y tratar de presentar su aplicación para una prueba de diagnóstico de EL2. El orden en que se presentan, a diferencia del primer grupo de principios explicados en el apartado anterior, no sigue una disposición lógica o la prioridad de uno sobre otro; se ubican de acuerdo a como los presenta originalmente Morrow (1979), de acuerdo con Maldonado (2023).

1. Interacción: esencial en las pruebas de competencia comunicativa. Se enfatiza que todas las formas de comunicación, incluso las aparentemente aisladas, son de intercambio y deben reflejar interacciones reales y auténticas.
2. Imprevisibilidad: importante para mantener el carácter espontáneo del lenguaje; evita la predictibilidad en las evaluaciones, lo que permitiría a los estudiantes mostrar un uso genuino del lenguaje.

3. Contexto: reconoce que el lenguaje siempre opera dentro de un marco específico y las variaciones lingüísticas dependen de factores contextuales. Las evaluaciones deben reflejar situaciones comunicativas reales.
4. Autenticidad: las tareas evaluativas deben mantener su naturaleza original, permitiendo a los candidatos demostrar un uso real del lenguaje, lo que mejora la validez de sus respuestas.
5. Propósito: toda comunicación tiene un objetivo y las pruebas no deben centrarse sólo en la corrección gramatical, sino que deben reflejar el uso real del lenguaje en diversas situaciones.

Las pruebas de competencia comunicativa y lingüística representan un desafío esencial al tender un puente entre los objetivos pedagógicos del enfoque comunicativo y las herramientas de evaluación que, a menudo, no parecen estar alineadas con tales objetivos. Este dilema surge del enfoque comunicativo que nace de una teoría del lenguaje basada en sus funciones comunicativas. Morrow (1979) propone entonces principios para el diseño de estas pruebas que enfatizan la pertinencia y comprensión sobre la mera corrección.

Estos principios incluyen la interacción, que se refiere a las formas esenciales en que nos comunicamos; la imprevisibilidad, que busca mantener el carácter espontáneo del lenguaje; el contexto, subrayando que el lenguaje opera siempre en un marco específico; la autenticidad, que insiste en mantener tareas evaluativas fieles a su naturaleza original y el propósito, donde toda comunicación tiene una intención detrás. Estos principios, en su conjunto, buscan garantizar que las pruebas de competencia comunicativa reflejen un uso auténtico y genuino del lenguaje y no simplemente habilidades aisladas o respuestas mecánicas.

Hasta este momento, se han determinado los principios con los cuales debe diseñarse una prueba como la que se pretende crear en este trabajo de investigación; además, se han establecido marcos teóricos en los cuales este diseño también se sustentará,

por lo tanto, es de suma importancia, como lo dicta todo el constructo teórico anterior, conocer y describir los contextos en los que la prueba será aplicada. De esta manera, en la siguiente fase se describirán los contextos interculturales bilingües indígenas de las escuelas primarias bilingües, gracias al uso de las técnicas empíricas que la microetnografía educativa propone para hacer análisis de este tipo.

Tercera fase: seleccionar los descriptores del MCER

Antes de establecer las secciones de la prueba diagnóstica, se tuvieron que seleccionar los descriptores del MCER (Consejo de Europa, 2001) y del volumen complementario (VC) (Consejo de Europa, 2020) que correspondieran a las cuatro habilidades lingüísticas canónicas (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita) del primer nivel general del MCER, el nivel A y sus respectivas subdivisiones: nivel pre-A1, nivel A1 de acceso y nivel A2 de plataforma. Esta decisión se tomó pues los niveles B y C de los mismos documentos implican tareas comunicativas más complejas que las que los niños de primaria podrían resolver dadas sus condiciones sociales, educativas y cognoscitivas, es decir, se puede esperar que un niño de primero de primaria pueda describir oralmente su entorno más inmediato (tareas comunicativas propias de los niveles A1 y A2) pero no es probable que pueda realizar una disertación escrita sobre algún tema especializado en español (tarea comunicativa propia de los niveles B2 y C1).

Posteriormente, se decidió que debido a los diferentes grados que pueden encontrarse en una primaria (de primer a sexto grado), se debían ampliar los niveles del MCER con los grados de la primaria. La división que se propuso sugería una subdivisión más detallada y gradual de los niveles establecidos por el MCER. Para dividir los niveles estándar del MCER (Pre-A1, A1, A2, A2+) en la nueva estructura propuesta se considerarían los siguientes criterios expuestos en la tabla 2.

Tabla 2. Niveles y subniveles para los grados escolares de las escuelas primarias bilingües indígenas de México

Niveles y subniveles	Grados escolares	Descriptor
A1	Pre-A1 1 ^{er} grado	Este nivel se mantiene sin cambios, ya que representa un nivel introductorio o inicial en el aprendizaje de un idioma. Los estudiantes aquí tienen competencias lingüísticas muy básicas.
	A1 2 ^{do} grado	La primera parte de A1 se centraría en la introducción y familiarización con la LCE2, enfocándose en expresiones cotidianas simples y en frases para satisfacer necesidades concretas.
	A1+ 3 ^{er} grado	La subdivisión “+” sugiere una profundización de las habilidades adquiridas en el nivel A1. En este nivel, los estudiantes ya se sienten cómodos con lo aprendido previamente y están listos para abordar contenidos un poco más complejos dentro del mismo nivel A1.
A2	A2- 4 ^{to} grado	Este sería un nivel intermedio entre A1+ y A2. Los estudiantes que se sitúan aquí ya han superado las habilidades de A1, pero todavía no han alcanzado la plenitud del nivel A2. Se les presentarían contenidos un poco más desafiantes que en A1+, preparándolos para el siguiente nivel.
	A2 5 ^{to} grado	En esta fase, los estudiantes ya han adquirido habilidades que les permiten comprender frases y expresiones frecuentes. También pueden comunicarse en tareas simples y habituales.
	A2+ 6 ^{to} grado	Al igual que con el nivel A1+, el “+” indica un dominio más profundo de las habilidades de A2. Los estudiantes están preparados para enfrentar desafíos lingüísticos más complejos dentro del rango del nivel A2 antes de avanzar al nivel B1.

Al acoplar cada nivel del MCER al grado escolar de las escuelas primarias de primer a sexto grado, se pretendía graduar adecuadamente las habilidades de lectoescritura con el nivel de desarrollo comunicativo y lingüístico que los grados escolares podrían desarrollar en

los niños. Dicho de otro modo, visto que las habilidades discursivas propias de la lectoescritura se adquieren en la escuela, era necesario armonizar el nivel pre-A1 con el nivel elemental en donde se inicia la enseñanza de la lectura y la escritura y los niveles más avanzados, es decir, el sexto grado y el nivel A2+, con habilidades pragmáticas y sociolingüísticas más complejas, como podría evidenciarse en la redacción de una carta postal. A la luz de lo anterior, se ha considerado igualmente que, al introducir estas subdivisiones, se proporcionaría a los estudiantes y docentes una guía más detallada y gradual del progreso en el aprendizaje del EL2.

Cuarta fase: determinar las tareas por evaluar

Es momento de diseñar las tareas comunicativas de acuerdo con los argumentos del marco teórico que favorecerían la evaluación de las habilidades lingüísticas en los niños indígenas bilingües. En las reuniones de trabajo, con base en los principios generales, los principios particulares, los análisis cualitativos de las clases registradas, los niveles del MCER y las referencias de exámenes internacionales de LCE2 como el Cambridge, el Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) y el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), se establecieron las siguientes tareas comunicativas para la creación de la prueba diagnóstica:

1. Se estableció la tarea pedagógica con enfoque comunicativo llamada “entrevista dirigida” para evaluar la interacción oral del estudiante mediante preguntas estructuradas. El enfoque principal de estas preguntas es explorar la vida cotidiana, las tradiciones y la cultura del niño bilingüe indígena, permitiendo así determinar su nivel de fluidez, vocabulario, estructura gramatical y capacidad de respuesta en una conversación. La estructura y el contenido de la entrevista resaltan por su practicidad y autenticidad, ya que reflejan situaciones de la vida diaria y evalúan la competencia lingüística del estudiante en un contexto real y espontáneo. Esta metodología está alineada con los principios de autenticidad e imprevisibilidad, convirtiéndola así en una herramienta especialmente valiosa para evaluar las habilidades de comunicación en escenarios reales.

2. Se estableció la tarea pedagógica con enfoque comunicativo “descripción de imágenes”, en ella se pretende evaluar la producción oral del estudiante en un monólogo continuo a través de la descripción de imágenes culturalmente relevantes, seleccionadas específicamente para representar escenas cotidianas o eventos significativos de su entorno. La descripción de estas imágenes que reflejan en cierta medida la cultura y las tradiciones no sólo refuerza la autenticidad de la prueba, sino que también permite al estudiante conectar con el contenido. Con base en el principio de contextualización, esta tarea comunicativa se presenta como una estrategia efectiva que, basada en la imprevisibilidad, busca evaluar aspectos clave como el vocabulario, coherencia y fluidez del estudiante. A través del análisis de las descripciones, es posible identificar tanto fortalezas como áreas de mejora en su competencia comunicativa, de una manera que es, al mismo tiempo, imprevista y auténtica.
3. En la tercera tarea pedagógica con enfoque comunicativo llamada “narrativa creativa”, se pretendió impulsar al estudiante a construir historias a partir de estímulos visuales y temáticos, se le propusieron temas aleatoriamente y con base en ellos, el alumno debía plasmar en dibujos libre y creativamente lo que se le pedía para posteriormente narrar lo dibujado, esto permitiría una evaluación detallada de su habilidad para organizar ideas, emplear un vocabulario diverso y utilizar estructuras gramaticales complejas. A través de esta tarea comunicativa, no sólo se podría comprender claramente su capacidad de transmitir ideas de forma coherente y creativa, sino que también se alinearía con el principio de propósito de Morrow (1979), enfocándose en si el estudiante puede comunicarse efectivamente con el objetivo específico de narrar una historia.
4. Para las tareas pedagógicas cuatro y cinco con enfoque comunicativo llamadas “lectura y escritura de acuerdo con el grado escolar”, se pretendió diseñar textos y ejercicios para evaluar las habilidades de lectura y escritura del estudiante en diferentes niveles de complejidad, siguiendo el principio de imprevisibilidad y validez.

- a) Por ejemplo, en lo que concierne a la tarea pedagógica con enfoque comunicativo de lectura, la habilidad lectora del estudiante sería evaluada a través de textos que incrementarían en dificultad según el grado en el que el alumno se encontrara. Para garantizar una comprensión profunda, se incluyeron preguntas de comprensión, de modo que se asegure que el estudiante no sólo decodifica el texto, sino que verdaderamente lo comprende.
 - b) En relación con la tarea pedagógica con enfoque comunicativo de escritura, el estudiante sería invitado a producir textos que variarían en complejidad, desde completar un gafete hasta redactar una carta postal en pasado. Sin duda, este tipo de tarea comunicativa evalúa diversos aspectos, como gramática, ortografía, coherencia y cohesión, así como la habilidad del estudiante para plasmar ideas por escrito. Por otra parte, es esencial que tanto los textos leídos como las tareas de escritura varíen en dificultad para no sólo garantizar que el estudiante decodifique y escriba, sino que también comprenda y exprese ideas de manera efectiva. La construcción del lenguaje es esencial en este proceso, donde se espera que los estudiantes no sólo respondan, sino que también construyan significado activamente.
5. En la tarea pedagógica con enfoque comunicativo final, llamada “comprensión oral directiva”, el examinador proporcionará instrucciones verbales al estudiante propias del contexto escolar para que éste pueda llevarlas a cabo en acciones específicas de respuestas observables. Esta tarea comunicativa no sólo pone de manifiesto la capacidad del estudiante para comprender instrucciones orales y actuar de acuerdo con ellas, sino que también refleja la importancia de evaluar la comprensión auditiva en contextos prácticos, como lo es el contexto áulico. Creemos que la combinación de los principios de autenticidad y propósito en este tipo de evaluación hace de esta sección una herramienta especialmente relevante y efectiva.

Fundamentándonos en lo anterior, la creación de una prueba diagnóstica destinada a evaluar las competencias comunicativa y

lingüísticas de niños indígenas bilingües ha requerido de una profunda reflexión. Estas reflexiones y el estudio de los registros audiovisuales han propiciado el desarrollo de las cinco tareas comunicativas que abordan diferentes áreas de competencia lingüística y que son de suma importancia para una evaluación completa y contextualizada. Se ha de admitir que los principios generales y particulares para el diseño de pruebas como han sido el de autenticidad, imprevisibilidad, propósito y validez se destacan como los principios rectores que han permitido diseñar cada tarea comunicativa, asegurando que dichas tareas no sólo sean relevantes culturalmente, sino que también reflejen situaciones reales y brinden informaciones relevantes sobre las habilidades comunicativas de los niños bilingües indígenas. Desde la entrevista dirigida, pasando por la descripción de imágenes y la narrativa creativa, hasta las secciones de lectoescritura según el grado escolar y comprensión oral directiva, cada componente ha sido diseñado con el propósito de conectar con la realidad de los niños, facilitando así una evaluación auténtica y significativa para evaluar habilidades prácticas en contextos reales, como lo es el entorno áulico. En suma, es esencial subrayar la importancia de esta aproximación centrada en el estudiante y en su contexto cultural ya que al diseñar pruebas que no sólo miden la competencia lingüística, sino que también valoran y respetan el contexto cultural y las experiencias cotidianas de los niños, se promueve una evaluación más equitativa y pertinente.

Quinta fase: pilotaje de la prueba diagnóstica

Al tener la prueba diagnóstica completa, se procederá en esta breve sección a explicar los dos momentos en cómo dicho instrumento de evaluación se aplicó en el pilotaje durante la visita a la comunidad de Paracho, Michoacán, en octubre de 2022. Se optó por dividir la prueba en dos partes, en la primera, antes de la interacción directa con el examinador, se les pidió a los alumnos pasar a un salón de usos múltiples adecuado para que se les aplicaran las tareas comunicativas de “lectura según el grado escolar”, “redacción por grados” e hicieran el dibujo relacionado con la tarea de “narración creativa”, cada una de estas tareas tuvo una duración de alrededor 10 minutos:

1. Primera tarea comunicativa: "lectura según el grado escolar" con duración de 10 minutos.
2. Segunda tarea comunicativa: "escritura según el grado escolar" con duración de 10 minutos.
3. Tercera tarea comunicativa: "dibujo para la prueba de narrativa creativa" con duración de 10 minutos.

Una vez finalizadas las actividades autónomas, se llevó a cabo la segunda parte de la aplicación de la prueba, para ello, los estudiantes pasaron a una sección aislada del salón de usos múltiples donde el examinador los esperaba para realizar actividades interactivas, para el caso de este pilotaje en Paracho, Michoacán, se dispuso de dos sillas una enfrente de la otra y la cámara de grabación a un costado de la silla del entrevistador de tal manera que ésta captara mayormente las interacciones del candidato. De esta forma, se inició con la aplicación de cada una de las tareas comunicativas que implicaban la presencia del examinador, las cuales tuvieron una duración de entre 2 a 7 minutos máximo, en el orden siguiente:

1. Primera tarea comunicativa: "entrevista dirigida" con duración de 5 a 7 minutos.
2. Segunda tarea comunicativa: "descripción de imágenes" con duración de 5 a 7 minutos.
3. Sexta tarea comunicativa: "comprensión oral directiva" con duración de 5 a 7 minutos.

La aplicación de esta prueba diagnóstica se trató de llevar a cabo con sumo cuidado, considerando las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes bilingües indígenas y de su respectiva primaria. Lamentablemente, hubo algunos impedimentos en el pilotaje de esta prueba, causados en primer lugar por el recelo de los docentes a dejar evaluar a sus estudiantes; en segundo lugar, por la gestión del tiempo y la disponibilidad de horarios de los docentes y, en tercer lugar, por la infraestructura y condiciones de la primaria, pues si bien la escuela contaba con un salón disponible y amplio, el ruido, las condiciones climáticas y el inmobiliario mermaron un poco la secuencia y coordinación con la que se aplicaron las pruebas.

Por otra parte, en cuanto al instrumento en sí, este pilotaje evidenció que era necesario modificar las secciones de lectura y redacción, pues en esta primera prueba, se le pedía al estudiante leer solamente gafetes de niños para identificar datos personales y escribir su nombre propio. Visto que los alumnos mostraban un bilingüismo coordinado y que las tareas no les eran por lo tanto del todo retadoras, se decidió modificar estas pruebas y se modificaron como se expuso en la sección precedente. Gracias a este primer pilotaje y acercamiento con los niños indígenas, se evidenció el gran desarrollo del EL2 que estos niños tenían.

ANÁLISIS E INTERPRETACIONES DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

En abril y mayo de 2023 se aplicó la prueba diagnóstica para evaluar las competencias comunicativa y lingüística en niños bilingües indígenas en las escuelas primarias de las comunidades de Paracho y Cherenástico en Michoacán, y de El Ocotal y El Encinal Colorado en San Juan Guichicovi, Oaxaca. En total, se aplicaron 40 pruebas en estas 4 comunidades, de las cuales 17 fueron asignadas a niños y 23 a niñas de todos los grados escolares, como se muestra en los condesados de las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Condensado de los datos de la prueba aplicada a niños (hombres)

Sexo	Hombres								Total por nivel	
MCER	Grado	Edad								Total
		6	7	8	9	10	11	12		
A1	1º	2	1	0	0	0	0	0	3	6
	2º	0	0	1	0	0	0	0	1	
	3º	0	0	1	0	0	0	0	1	
	4º	0	0	0	1	0	0	0	1	
A1+	3º	0	0	2	1	0	0	0	3	5
	4º	0	0	0	0	1	0	0	1	
	6º	0	0	0	0	0	1	0	1	

Tabla 3. (cont.)

A2-	4º	0	0	0	0	1	0	0	1	2
	5º	0	0	0	0	1	0	0	1	
A2	5º	0	0	0	0	0	0	1	1	2
	6º	0	0	0	0	0	1	0	1	
A2+	6º	0	0	0	0	0	1	1	2	2
Total		2	1	4	2	3	3	2		17

Tabla 4. Condensado de los datos de la prueba aplicada a niñas (mujeres)

Sexo	Mujeres								Total por nivel	
MCER	Grado	Edad								Total
		6	7	8	9	10	11	12		
A1	1º	1	2	0	0	0	0	0	3	9
	2º	0	2	1	0	0	0	0	3	
	3º	0	0	0	1	0	0	0	1	
	4º	0	0	0	1	0	0	0	1	
	5º	0	0	0	0	0	0	1	1	
A1+	2º	0	0	1	0	0	0	0	1	4
	5º	0	0	0	0	1	0	0	1	
	6º	0	0	0	0	0	2	0	2	
A2	3º	0	0	2	0	0	0	0	2	4
	4º	0	0	0	0	1	0	0	1	
	5º	0	0	0	0	1	0	0	1	
A2-	4º	0	0	0	1	0	0	0	1	3
	5º	0	0	0	0	1	0	0	1	
	6º	0	0	0	0	0	0	1	1	
A2+	6º	0	0	0	0	0	2	1	3	3
Total		1	4	4	3	4	4	3	23	

Como puede observarse en dichas tablas, los datos que se presentan refieren a cuatro categorías principales: nivel del MCER, grado escolar, sexo y edad; los grados escolares mencionados varían

desde 1° año hasta 6° año; los niveles del MCER oscilan entre A1, A1+, A2-, A2 y A2+; las edades de los estudiantes van desde los 6 hasta los 12 años; y finalmente, cada tabla desglosa los datos anteriores respecto al sexo de los estudiantes, la tabla 3 es para los hombres y la tabla 4 para las mujeres.

Como sabemos, los niveles A1 y A1+, según el MCER, son los niveles más básicos y se ha corroborado que los estudiantes con dichos niveles o superiores pueden comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases muy básicas en EL2, de ahí que en la tabla 3 se observa que la mayoría de los niños (varones) se encuentran en estos niveles iniciales A1 y A1+ del MCER. Esto sugiere que los estudiantes están en las etapas tempranas de adquisición del EL2. Con seguridad, esto es un reflejo de varios factores, como la calidad de la enseñanza, la exposición a la lengua, factores socioeconómicos que podrían afectar el aprendizaje o incluso la prueba misma, considerando el factor de impacto expuesto en la sección de metodología. Por otra parte, es interesante observar que incluso en grados más altos, como el 4° y 6°, todavía hay estudiantes en el nivel A1+, si bien esto no es para nada negativo, si muestra que el desarrollo comunicativo puede ser dispar dadas las diferentes condiciones en las que los estudiantes se encuentran.

En relación con los niveles A2- y A2 que representan una competencia comunicativa y lingüística más avanzada y en los que los estudiantes pueden comprender frases y expresiones de uso frecuente, podemos observar que sólo hay un pequeño número de niños en estos niveles, los cuales cursan los grados más avanzados (5° y 6°). Lo anterior puede sugerir que dicha competencia comunicativa y lingüística mejora con la edad y la exposición continua al EL2, pero la progresión parece ser en cierta medida un poco lenta. Por otra parte, es interesante notar que solamente hay dos niños en el nivel A2+ en el 6° grado, esto quizá se deba a una mayor exposición al EL2 en ese grado específico. Sin embargo, dado que la muestra es relativamente pequeña, sería imprudente sacar conclusiones definitivas basadas en estos dos casos.

En relación con los resultados de las estudiantes mujeres, se puede observar en la tabla 4 que la mayoría de las alumnas se ubican igualmente en el nivel A1. Este hallazgo es prominente en los grados básicos de la educación primaria (1° y 2°), lo cual es hasta cierto punto

esperable dado que estas alumnas están en las etapas iniciales de su educación formal. No obstante, lo que llama la atención es la presencia de alumnas en los grados más avanzados (5° y 6°) que aún se encuentran en los niveles A1 y A1+. Estos datos podrían señalar ciertas complicaciones en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de estas alumnas, debido a una variedad de factores, como se mencionaba en el caso de los varones.

Por otro lado, y en contraparte de los datos de los hombres en la Tabla 3, puede observarse que hay más alumnas con niveles A2, A2- y A2+ que se ubican en los años escolares superiores. Esto sugiere en parte que hay un progreso en la competencia comunicativa a medida que las alumnas avanzan en su educación. A pesar de lo anterior, el número de alumnas en estos niveles más altos del MCER es relativamente bajo en comparación con las que se encuentran en los niveles más básicos. En definitiva, los datos propios de las estudiantes mujeres reflejan una realidad mixta, ya que, por un lado, puede evidenciarse un avance en el desarrollo comunicativo en los grados escolares superiores, pero, por otro lado, se ve, particularmente en lo que respecta a las alumnas de grados superiores, que aún hay niveles de competencia comunicativa y lingüística que se esperarían para niveles iniciales de la educación primaria.

En síntesis, los datos sugieren que, aunque hay un esfuerzo en la enseñanza del EL2 en estas comunidades, los niveles de competencia de estos alumnos son en su mayoría básicos. Esto podría señalar la necesidad de revisar y posiblemente mejorar los métodos de enseñanza y los recursos disponibles para estos estudiantes. Sin embargo, se necesitaría investigar más a fondo las razones detrás de estos niveles relativamente bajos de competencia lingüística y en contextos de menos impacto cognitivo, es decir, en experiencias, observaciones y registros longitudinales como Díaz Barriga (2017) sugería pero que debido a las dificultades provocadas por la pandemia y por la administración presupuestaria de este proyecto no pudieron llevarse a cabo como previsto.

Una vez hecho un análisis de los datos generales, se hará ahora de cada una de las tareas comunicativas en las siguientes secciones describiendo con un poco más de detalle los resultados de cada tarea comunicativa de la prueba diagnóstica.

Escuela de Paracho

En cuanto a la información recabada de las pruebas de diagnóstico de la escuela de Paracho, Michoacán (tabla 5), se tienen las siguientes informaciones de un grupo de 9 estudiantes, en el que se observa una predominancia masculina, con 6 hombres frente a 3 mujeres. En relación con la edad, los estudiantes se distribuyen en un rango que va desde los 6 hasta los 12 años. Específicamente, hay dos estudiantes de 6 años, 3 de 8 años, 1 de 9 años, 2 de 11 años y 1 de 12 años. Esta distribución etaria muestra una concentración de estudiantes en las edades de 8 y 11 años.

En cuanto al grado escolar, los estudiantes se encuentran en diferentes niveles, que van del 1° hasta el 6° año de primaria, particularmente se observa una concentración en el 3° y 6° año, lo cual coincide con las edades donde se nota una mayor cantidad de estudiantes. Por último, los niveles asignados a los niños según el MCER van del nivel A1 hasta el nivel A2+, por ende, se muestra una diversidad considerable en el grupo de 9 estudiantes de primaria. Tres de ellos se ubican en el nivel A1, 3 en el A1+, 1 en el A2 y 2 en el A2+. Como puede verse, los niveles más altos (A2 y A2+) son alcanzados por los estudiantes de mayor edad (11 y 12 años) y grado, lo que podría sugerir una correlación entre la edad y el nivel académico alcanzado.

Tabla 5. Condensado de los datos de la prueba aplicada a la escuela de la comunidad de Paracho, Michoacán

Sexo	MCER	A1		A1+	A2	A2+	Totales
	Grado	1°	2°	3°	6°	6°	
Hombres	6	1	0	0	0	0	1
	7	0	0	0	0	0	0
	8	0	1	2	0	0	3
	9	0	0	1	0	0	1
	11	0	0	0	1	0	1
	Total Hombres	1	1	3	1	0	6

Tabla 5. (cont.)

Mujeres	Edad	6	1	0	0	0	0	1
		7	0	0	0	0	0	0
		8	0	0	0	0	0	0
		9	0	0	0	0	0	0
		11	0	0	0	0	1	1
		12	0	0	0	0	1	1
Total Mujeres		1	0	0	0	2	3	
Total por nivel		A1	A1+		A2	A2+	9	
3	3	1	2					
Total general		2	1	3	1	2		

Escuela de Cherenástico

En el análisis de los datos recopilados en las pruebas de diagnóstico de la escuela de Cherenástico, Michoacán (tabla 6) se observa una composición de 7 estudiantes. En este caso, hay una predominancia femenina, con 5 mujeres y 2 hombres. En cuanto a la edad, los estudiantes se encuentran en un rango que va desde los 9 hasta los 11 años. Específicamente, hay 2 estudiantes de 9 años, 2 de 10 años y 3 de 11 años. Esta distribución etaria muestra una concentración de estudiantes en la edad de 11 años. En relación con el grado escolar, los estudiantes están distribuidos en los grados 4°, 5° y 6° de primaria. Se observa una concentración particular en el 6° año, lo cual coincide con la edad donde se nota una mayor cantidad de estudiantes.

En lo que respecta a los niveles asignados según el MCER, se muestra una variedad en el grupo. Dos estudiantes se ubican en el nivel A1, 1 en el A2-, 3 en el A1+ y 1 en el A1+. Es interesante notar que los niveles más altos, como el A2-, son alcanzados por estudiantes de 10 años, mientras que el nivel A1+ es más común entre los estudiantes de 11 años.

Tabla 6. Condensado de los datos de la prueba aplicada a la escuela de la comunidad de Cherenástico, Michoacán

Sexo		MCER	A1	A1+	A2-	Totales
		Grado	4º	5º	6º	
Hombres	Edad	9	1	0	0	0
		10	0	0	0	0
		11	0	0	1	0
	Total Hom-bres		1	0	1	0
						2
Mujeres	Edad	9	1	0	0	0
		10	0	1	0	1
		11	0	0	2	0
	Total Mujeres		1	1	2	1
Total por nivel			A1	A1+	A2-	
		2	4	1		7
Total general			2	1	3	1

Escuela de El Ocotal

En el análisis de los datos recopilados en la escuela primaria de la comunidad de El Ocotal, Oaxaca (tabla 7), pueden verse los resultados de las pruebas aplicadas a 12 estudiantes, de los cuales, encontramos 9 mujeres y 3 hombres cuyas edades van desde los 6 hasta los 12 años. Específicamente, hay 1 estudiante de 6 años, 2 de 7 años, 3 de 8 años, 1 de 9 años, 1 de 10 años y 4 de 12 años. Esta distribución etaria muestra una concentración de estudiantes en las edades de 8 y 12 años. En relación con el grado escolar, los estudiantes están distribuidos en los grados de 1º a 6º de primaria y se observa una concentración particular en el 3º y 6º año. En lo que respecta a los niveles asignados según el MCER, se muestra una variedad en los resultados obtenidos, pues 3 estudiantes se ubican en el nivel A1, 2 en el A2-, 3 en el A2, y 4 en el A2+. Es interesante notar que los niveles más

altos, como el A2+ y A2, son alcanzados por estudiantes de 12 años, mientras que el nivel A1 es más común entre los estudiantes de menor edad (6 y 7 años). Esto vuelve a implicar que existe una correlación entre la edad y el nivel académico alcanzado.

Tabla 7. Condensado de los datos de la prueba aplicada a la escuela de la comunidad de El Ocotal, Oaxaca

Sexo	MCER	A1			A2-		A2		A2+		Totales
	Grado	1º	2º	5º	4º	6º	3º	4º	5º	6º	
Hombres	Edad	6	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		12	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Total Hombres	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3
Mujeres	Edad	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		7	1	1	0	0	0	0	0	0	2
		8	0	1	0	0	0	2	0	0	3
		9	0	0	0	1	0	0	0	0	1
		10	0	0	0	0	0	0	1	0	1
		12	0	0	1	0	1	0	0	0	0
Total Mujeres	1	2	1	1	1	2	1	0	0	9	
Total por nivel		A1			A2-		A2		A2+		12
5	2			4		1					
Total general	2	2	1	1	1	2	1	1	1		

Escuela de El Encinal Colorado

En cuanto a la información recabada de las pruebas de diagnóstico de la escuela de El Encinal Colorado, Oaxaca (tabla 8), en el análisis de los datos obtenidos se observa una composición de 12 estudiantes. En este caso, la distribución entre géneros es más equilibrada, con 6 mujeres y 6 hombres. En cuanto a la edad, los estudiantes se encuentran en un rango que va desde los 7 hasta los 11 años. Específicamente, hay 3 estudiantes de 7 años, 2 de 8 años, 1 de 9 años, 4 de 10 años y 2 de 11 años. Esta distribución etaria muestra mayor número de estudiantes en la edad de 10 años. En relación con el grado escolar, los estudiantes están distribuidos en los grados de 1° a 6° de primaria y se observa una concentración particular en el 4° y 5° año, lo cual coincide con la edad donde se nota una mayor cantidad de estudiantes. En lo que respecta a los niveles asignados según el MCER, se muestra una variedad en el grupo: 5 estudiantes se ubican en el nivel A1, 2 en el A1+, 2 en el A2-, y 2 en el A2+. Como sucedía en las demás escuelas, los niveles más altos, como el A2+ y A2-, son alcanzados por estudiantes de 10 y 11 años, mientras que el nivel A1 es más común entre los estudiantes de menor edad (7 y 8 años).

Tabla 8. Condensado de los datos de la prueba aplicada a la escuela de la comunidad de El Encinal Colorado, Oaxaca

Sexo		MCER	A1			A1+		A2-		A2	A2+	Totales
		Grado	1°	2°	3°	2°	4°	4°	5°	5°	6°	
Hombres	Edad	7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
		9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		10	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
		11	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Total Hombres		1	0	1	0	1	1	1	0	1	6

Tabla 8. (cont.)

Mujeres	Edad	7	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
		8	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		9	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
		10	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
		11	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total Mujeres		1	1	1	1	0	0	0	1	1	6	
Total por nivel	A1		A1+		A2-		A2	A2+	12			
5	2		2		1	2						
Total general	2	1	2	1	1	1	1	1	2			

Interpretaciones finales de los análisis

Después de hacer los análisis anteriores de cada comunidad y tarea comunicativa, se pueden hacer ciertas interpretaciones de los datos obtenidos, de esta forma se proponen las siguientes seis observaciones sobre los resultados de la prueba diagnóstica de evaluación de competencias comunicativas y lingüísticas en niños bilingües indígenas mexicanos. En primer lugar, se puede decir que una de las observaciones más notables es la discrepancia entre las habilidades orales y escritas en la mayoría de los estudiantes. Se ha podido evidenciar que los niños tienden a tener habilidades orales más desarrolladas en comparación con las habilidades de lectura y escritura, como las pruebas lo han demostrado. Esta tendencia es especialmente evidente en los estudiantes de primer grado, lo cual es comprensible dada su corta exposición a la educación formal.

En segundo lugar, hay que considerar dos factores importantes, el primero tiene que ver con el nivel de atención y el segundo con la seguridad lingüística mostrada por los estudiantes durante la prueba. Como se ha expresado más arriba, algunos niños, especialmente en Paracho, Michoacán, mostraron cierta distracción, lo cual podría haber afectado los resultados de su prueba. En relación con el segundo aspecto, la seguridad lingüística, sin duda también varía en

los niños entrevistados, pues como pudimos ver, algunos estudiantes mostraron confianza y otros mayor inseguridad, sin duda lo anterior está relacionado con factores psicológicos y no necesariamente con la competencia lingüística.

En tercer lugar, se ha logrado ver que la mayoría de los estudiantes evidenciaron un nivel de competencia comunicativa y lingüística acorde con su edad y grado escolar. Sin embargo, hubo casos en los que los estudiantes se encontraron por debajo del nivel esperado, como se mencionó, esto podría ser causa de diversos factores, como la misma inseguridad lingüística explicada en el párrafo anterior.

En cuarto lugar y en relación con el punto anterior, podemos ver que los niveles de competencia muestran una tendencia general de mejora con el avance en grados escolares. Esta progresión no es uniforme y presenta variaciones significativas, por ejemplo, los estudiantes más jóvenes tienden a tener dificultades en tareas más abstractas como la narrativa creativa, pero muestran una mejora notable en tareas más estructuradas como la lectura y escritura en la que tienen que leer y redactar textos muy acordes a lo que se espera que puedan hacer según el grado escolar en el que se encuentren.

En quinto lugar, se puede decir que hay ciertas diferencias regionales y contextuales, por ejemplo, los estudiantes de la comunidad de Paracho en Michoacán mostraron un rendimiento generalmente más alto en comparación con la escuela de la comunidad de El Ocotil en Oaxaca. Estas diferencias podrían atribuirse a una variedad de factores, incluidos los métodos de enseñanza o la exposición al EL2.

Finalmente, en sexto lugar, se evidenció que, en términos de género, no se observaron diferencias significativas en los resultados del desarrollo de las competencias comunicativa y lingüística. Tanto niños como niñas poseen habilidades comparables en todas las tareas, lo que sugiere que el género no es un factor determinante en la apropiación del EL2 en contextos áulicos de escuelas primarias bilingües indígenas.

La labor de haber aplicado una prueba como la que se presentó en este proyecto investigativo nos ha permitido reconocer estas dinámicas sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes de estas cuatro comunidades de Michoacán y Oaxaca. Igualmente, creemos que la descripción exhaustiva de los

datos podrá permitirnos posteriormente hacer una intervención educativa para ajustarnos a la propuesta inicial de una evaluación integral sistémica que no se minimice en la aplicación de una prueba, sino que vaya en orientación a una investigación acción en favor de la enseñanza y aprendizaje del EL2.

CONCLUSIONES

La prueba diagnóstica para evaluar las competencias comunicativas y lingüísticas de niños bilingües indígenas de las comunidades de Paracho, Cherenástico, en Michoacán y de El Ocotal y El Encinal Colorado, en Oaxaca demostró la necesidad de acercarse de primera mano a los eventos educativos con el fin de contextualizar los instrumentos evaluativos; dicho de otro modo, las interpretaciones microetnográficas hechas en dichas comunidades permitieron diseñar tareas comunicativas, contenidos y materiales acorde a las necesidades y contextos de estas comunidades. La metaevaluación sistémica integrada (Díaz Barriga, 2017; Santos Guerra, 2004) exige este tipo de esfuerzos para tratar de lograr la concreción de evaluaciones en verdad heterogéneas y retroalimentativas. Sin duda, gracias a la prueba diseñada y expuesta en las líneas anteriores, pudimos apenas vislumbrar someramente y debido a las condiciones sanitarias y presupuestarias, cómo la enseñanza del EL2 se lleva a cabo en ciertas comunidades de México y cómo una prueba contextualizada puede, primeramente, diseñarse, aplicarse y finalmente, generar informaciones valiosas del estado de desarrollo del EL2 en los niños bilingües indígenas.

De igual forma, debe mencionarse que, si bien la creación de esta prueba se fundamentó en los conceptos expuestos en el marco teórico y bajo los principios generales y particulares para el diseño de instrumentos evaluativos, su desarrollo y aplicación muestran definitivamente aspectos por mejorar. Por ejemplo, en cuanto al desarrollo, podría ser interesante incluir tareas más complejas y de multinivel para profundizar en la descripción de las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños; igualmente, con respecto al diseño, podrían crearse materiales más atractivos e incluso muchísimo más contextualizados, mostrando por ejemplo imágenes de la

misma comunidad, como gente del pueblo, maestros de la escuela, colegas del salón, etc.

Por otra parte, y en cuanto a las mejoras de la aplicación, debe reconocerse que el contratiempo más grande fue la negación por parte de los docentes, lastimosamente, la percepción de la evaluación, como se mencionaba en las primeras secciones, ha sido una de las mayores afectaciones para aplicar una prueba de este tipo, incluso frenó un proyecto paralelo de evaluación hacia los maestros bilingües indígenas, el cual no pudo llevarse del todo porque la participación fue escasa. El temor que como escuela han dejado las reformas curriculares de estos últimos años, se ha evidenciado en este hermetismo justificado.

Finalmente, esta primera fase para concretar una evaluación sistémica integrada en la enseñanza y aprendizaje del EL2 es sin duda una iniciativa para llevar a la práctica esta perspectiva, por lo tanto y con base en lo expuesto en las líneas anteriores, hemos presentado por un lado cómo la enseñanza del EL2 se lleva a cabo en comunidades bilingües indígenas y por otro, hemos hecho un diagnóstico del desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de niños bilingüe indígenas de estas comunidades de México. Se espera posteriormente concretar esta labor haciendo un perfil comunicativo de los docentes bilingües que enseñan tanto el EL2 como su lengua materna originaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2004). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, Longman.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación-Volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Díaz Barriga, A. (2017). De la evaluación individual a una evaluación

- social-integrada: La institución educativa, su unidad. En *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa* 2013 (pp. 327-364). IISUE-UNAM.
- Maldonado Morales, J. (2023). *Principios teórico-conceptuales para la implementación de un test de lenguaje comunicativo*. Ms.
- Martínez Escárcega, R., & Vega Villarreal, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. En *RLEE (México)*, 37(1-2), 91-114.
- Morrow, K. (1979). Communicative Language Testing: Revolution or Evolution? En C. K. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Rodríguez Gómez, R. (2015). El proyecto educativo SEP-SNTE y la prueba ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), 309-324. <https://tinyurl.com/9nm2ct96>
- Santos Guerra, M. A. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23). <https://tinyurl.com/2vy87x62>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Plan de estudios 2011, educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Gobernación (SEGOB) (1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1944*. Diario Oficial de la Federación. <https://tinyurl.com/4p46v2kd>
- SEP/SNTE. (2002). *Compromiso social por la calidad de la educación*. México.
- SEP-Poder Ejecutivo Federal. (2000). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México.
- SEP-Poder Ejecutivo Federal. (2006). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- SEP-SNTE. (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. <https://tinyurl.com/4hf2nfbm>.



El aprendizaje de tseltal y español a partir de historias orales en estudiantes de segundo grado de primaria bilingüe en San Pedro Chuteel, Sitalá, Chiapas

JOSÉ LUIS GÓMEZ PÉREZ

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se basa en la práctica docente de la enseñanza del español a alumnos que cursan el segundo grado de educación primaria bilingüe en la zona norte del estado de Chiapas, México, y que son hablantes de la lengua tseltal. La enseñanza del español y del tseltal ha sido un desafío para muchos docentes de educación primaria bilingüe. Enseñar a leer y escribir en español a los estudiantes de segundo grado implica diversos desafíos.

En este estudio se retoman las ideas de los autores Gómez (2000), Chacón (2008) y Carmona (2008), quienes sostienen que la reflexividad mejora la capacidad de comprensión y toma de decisiones para incrementar la habilidad lectora de los alumnos indígenas tseltales. Los trabajos se basan en la práctica docente y se diseñan estrategias que destacan el contexto del estudiante. Por esta razón, esta investigación se enfoca en la enseñanza del español y del tseltal a partir de las historias orales propias de la comunidad de San Pedro Chutel, municipio de Sitalá, Chiapas.

Se parte de la reflexión sobre la práctica docente como forma de construcción del individuo, que se convierte en sujeto a medida que se integra en su contexto, autorreflexiona y se compromete, tomando conciencia de su historia para desarrollar actividades transversales

que permitan enseñar la lectoescritura del español a niños tseltales que cursan segundo grado de educación primaria. La investigación abarca desde la enseñanza de la lectoescritura en lengua tseltal como base de los aprendizajes del estudiante, y se articula con las demás asignaturas del segundo grado de educación primaria bilingüe, utilizando como eje rector las historias orales de la comunidad.

La reflexión sobre la propia práctica, la organización y reorganización de acciones, observaciones e incluso la reflexión crítica deben caracterizar la vida y las necesidades de un profesor en formación, un profesor que cree que el ser humano es, ante todo, humano, y que necesita crecer, crear, cuestionar y opinar. Por eso, su práctica pedagógica debe estar basada en esta premisa. En esta dirección, la práctica reflexiva es un proceso liberador, ya que permite al educador desvincularse de los modelos convencionales arraigados en su historia escolar y en su práctica pedagógica. Reflexionar sobre la práctica reflexiva no implica medir el grado de éxito o fracaso del proceso educativo, sino revalorizar el compromiso con esta opción. Por lo tanto, la reflexión sobre la práctica reflexiva requiere este paso. La reflexión sobre la práctica pedagógica es un ejercicio de aprendizaje, encuentro y reencuentro y de repensar la práctica de manera creativa, innovadora y transformadora. Finalmente, es un momento de reevaluación y toma de decisiones, lo que hace que la tarea pedagógica sea enriquecedora y significativa, donde tanto el alumno como el profesor puedan crecer gracias a la formación.

La práctica reflexiva acerca al educador a su realidad, brindándole las herramientas necesarias no solo para movilizar su actividad didáctica y enseñar, sino también, y sobre todo, para convertir al educador y al alumno en sujetos activos del proceso educativo basado en la interacción, el respeto, la solidaridad y la reflexión sobre la práctica pedagógica. La práctica reflexiva debe estar presente en la actividad cotidiana del profesor como algo siempre nuevo, dinámico y en constante construcción, como un proceso nunca unilateral. Es un enfoque multidimensional en el que el profesor no solo enseña a aprender, sino que también aprende a enseñar junto con sus estudiantes, otros profesores y a partir de situaciones problemáticas diversas.

Ser docente se aprende a través de la socialización de saberes, y esta disposición debe ser el punto central de la práctica diaria. Por

lo tanto, como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, se despierta y se hace posible el despertar de los sujetos participantes en este proceso permitiendo, a través de la práctica, la realización de lecturas mundiales innovadoras y contribuciones significativas para la vida.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESCUELAS BILINGÜES: TÉCNICAS, ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS

La tarea del docente consiste en buscar las diferentes estrategias y dinámicas para que la clase no sea tediosa y aburrida, hoy en día la nueva currícula y los mismos libros de textos nos remiten al uso de las tecnologías, induciéndonos a darle uso a una dirección electrónica, siendo las páginas de internet la mejor comprensión y complementación de una actividad planteada en una clase. Según la SEP (2012) no se trata sólo de abrir un buscador, escribir palabras clave y copiar la información de la primera página que surja de la búsqueda, se trata de activar un proceso crítico a través del cual se discrimine la información, se compare, se compile para luego ordenarla y replantearla en nuestros propios términos, escribir con nuestras propias palabras lo que comprendimos, lo cual implica un proceso de asimilación y reflexión de la información que se está manejando.

En la actualidad, el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) ya no es un lujo, sino una necesidad por los mismos cambios constantes que se han dado por la tecnología como parte de la globalización, esto implica que nuestra labor docente debe estar en constante actualización para estar a la altura de las exigencias de la actualidad. Lo decepcionante es que en el centro educativo donde me encuentro laborando no se cuenta con equipos de cómputo, proyectores o televisor, y mucho menos el acceso a internet, por lo que en ningún momento nos podemos dirigir a una dirección electrónica para poder explicar algún contenido a los alumnos y que éstos vean a través de los videos; y aunque se les explique el tema a tratar, simplemente queda meramente en teoría.

Considerando que como docente debo de asumir la responsabilidad de poner el empeño suficiente para poder crear las actividades

adecuadas para la solución de esta dificultad, mis cualidades serán ser dinámico y creativo. La forma de trabajar hará que tenga mejores resultados, los cuales se verán reflejados en el aprovechamiento escolar de los niños, el cual a su vez será de importancia para la institución. El reconocimiento de tener docentes preocupados por la educación de los niños también servirá para dar motivación a aquellos compañeros que aún se cierran a una educación integral, pues la educación integral se preocupa por desarrollar todas las posibilidades de una persona y es la encargada de preparar para varios planos futuros, tanto para el plano reflexivo como el del trabajo.

La importancia concedida en la reforma educativa al papel del autoconcepto y de la autoestima en el contexto escolar ha hecho que nos planteemos una serie de interrogantes, uno de los cuales es la relativa al rendimiento académico, de la que se derivan una serie de implicaciones educativas relacionadas con dichos constructos. En el contexto escolar, el rendimiento académico ha sido considerado durante muchos años como una función de la inteligencia únicamente. Posteriormente se han tenido en cuenta otros factores, como ciertas dimensiones de la personalidad, los estilos cognitivos, la clase social, etc. Así, las relaciones del profesor y sus expectativas, codificadas en sutiles claves para el alumno, y los sentimientos propios de éste hacia sus éxitos y fracasos, se llegan a integrar en ese conjunto dinámico motivador de las percepciones de autoeficacia.

Por ello la labor docente implica diseñar actividades en las que se involucre al alumno y se le motive a ser partícipe, que se interese por las clases de tal manera que desarrollen su capacidad intelectual y el interés por aprender. Tallaferro (2006) manifiesta que nuestra tarea como educadores nos compromete a orientar a nuestros estudiantes para que se formulen preguntas como: ¿cómo realizo mi práctica?; ¿contradice mi práctica lo que digo y pienso?; ¿qué razones doy para justificar las diferencias entre mis principios y mis prácticas?; ¿qué necesito cambiar?; ¿qué he aprendido?; ¿cómo lo he aprendido?; ¿lo puedo hacer de otra manera?; ¿cómo lo puedo hacer de otra manera? Estos argumentos conllevan a seguir analizando la práctica y seguir cuestionando: ¿los niños no pueden expresar sus ideas? ¿no pueden aprender?; quizás sean niños que tienen el deseo de aprender, pero

al no encontrar dinamismo y aburrirse, pueden fracasar en el grado escolar que están cursando.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo para este autor, ya que por lo general el docente estaba acostumbrado a una forma de trabajo, conocida como *enseñanza tradicional*, pero con la llegada de la nueva reforma educativa 2011 me veo con la necesidad de conocer más a fondo para interiorizar esos nuevos conocimientos y estrategias dentro de mi salón de clases con mis alumnos, con la única finalidad de mejorar mi práctica pedagógica y el proceso educativo de un aprendizaje significativo con los educandos.

La práctica reflexiva en la educación indígena contribuye a que todo docente ponga atención a las dimensiones pedagógicas y éticas de su trabajo, logrando una comprensión más analítica del impacto de su enseñanza y del proceso educativo en el desarrollo de los estudiantes. Asimismo, la práctica reflexiva ayuda a identificar las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus resultados y las dificultades que surgen, principalmente aquellas que puedan impedir el aprendizaje de los estudiantes a partir de las historias orales en la lengua tseltal de la comunidad de San Pedro Chuteel.

Crear espacios de reflexión consciente sobre el quehacer bilingüe ayuda al docente a identificar las limitaciones del entorno educativo con más claridad, así como sus propias limitaciones, permitiendo así definir estrategias de desarrollo profesional cotidiano. En última instancia, la práctica reflexiva tiene como propósito la mejora continua del quehacer docente y, por lo tanto, este proceso reflexivo debe implicar cambios que solo son posibles si hay apertura y autocrítica para superar las debilidades cuando enseño los contenidos educativos del Plan y Programas de Estudio 2011 de Educación Básica.

En el tiempo de trabajo que llevo en la escuela, la reflexión docente me ha permitido revisar la estructura del plan y programas de estudio, a tono con lo planteado por Tallaferro (2006), quien establece que la currícula y programas de formación inicial de docentes deben contemplar unas prácticas profesionales concebidas como un eje que atraviese transversalmente toda la formación profesional, constituyéndose en el elemento que articule el saber teórico con el saber práctico. De tal manera que, según Gómez (2000), entre los puntos

principales que impiden la práctica del profesor reflexivo podemos enumerar cinco, a saber:

- a) La continuidad de la racionalidad técnica y mecánica irreflexivas.
- b) El uso de respuestas “preparadas” para los problemas diarios.
- c) La comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo.
- d) La perseverancia del no en la práctica reflexiva.
- e) No discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo.

Esta concepción del trabajo docente bilingüe implica comprender que no ayuda a que los cientos de profesores indígenas asuman aprendizajes mecánicos y poco relevantes en la vida profesional que se realiza actualmente en una comunidad indígena tseltal. En el aula hubo un tiempo que yo creía dar respuesta acertadas, pero luego descubrí que la vida escolar es compleja y multiforme. Era una comprensión limitada que tenía sobre mi trabajo docente. Tampoco tenía perseverancia para reflexionar y proponer cambios en la escuela. El grupo de profesores nunca nos reuníamos para discutir la vida docente. Mucho menos se fomenta el trabajo colectivo colegiado porque no conviene al director y las clases políticas indígenas que impiden que se democratizen las relaciones.

La metodología de trabajo que realizo en el aula de segundo grado es un tanto distanciada de la realidad. También afirmo que no encuentro las metodologías o estrategias que se adecúen a la enseñanza en segundo grado de educación primaria, ya que existen diversas fuentes de consultas y metodologías de trabajo que se me dificulta desarrollar. Siento que no encuentro alguna forma especial en la que sea viable su aplicación para el desarrollo de conocimientos en los niños; también la elaboración de diversos materiales en las que el educando pueda manipular, observar y le parezca de mayor interés promoviendo la curiosidad por seguir aprendiendo. La práctica reflexiva está incidiendo en que yo realice este tipo de descripción de mi trabajo docente en la comunidad indígena tseltal.

Considero que mi práctica docente ha caído en un escenario técnico y mecánico que hace rutinaria mi vida docente con los alumnos, por eso la propuesta de Gómez (2000) manifiesta que en la formación reflexiva, el educador debe hacer un esfuerzo por abrir y desarrollar constantemente los caminos de comunicación entre

sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), el contexto escolar del que forma parte, la realidad de su aula y la de su práctica pedagógica, con cuidado de no reducir el hacer pedagógico a un proceso técnico y mecánico, menospreciando la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la propuesta de Gómez (2000) plantea cuestionamientos elementales que deben ser el soporte permanente en la formación reflexiva del educador de educación básica, tales como: ¿quién soy?, ¿cuál es mi compromiso con la profesión que elegí?, ¿en mi práctica pedagógica, a quién estoy sirviendo?, ¿dentro del contexto de mi clase, estoy desarrollando la parte que me corresponde, siendo un facilitador y no un mero transmisor de lecciones con el grupo de alumnos indígenas, un amigo de descubrimientos con mis alumnos?, ¿estoy construyendo con ellos una conciencia política?

La inobservancia de esta percepción docente es la continuidad de una realidad apática, sin vida, sin esperanza y sin perspectivas en el aula indígena donde laboro. Creo vehementemente en la práctica docente y en la certeza de que, como educadores indígenas, debemos hacer significativa la diferencia en nuestra propia vida y en la vida de los individuos que están bajo nuestra responsabilidad. Así, si el educador consigue trabajar esta conciencia reflexiva con la comunidad intra- y extraescolar podrá estar contento con el ejercicio de su papel como educador reflexivo; pero si no lo consigue podrá desarrollar este compromiso con la comunidad intraescolar, porque él conoce los problemas de orden social y pedagógico que la afligen.

La enseñanza del tseltal y el español para estudiantes de segundo grado de primaria bilingüe ha constituido un signo de aislamiento en el trabajo escolar. Mayormente las enseñanzas que se dan en el aula están descontextualizadas, es decir, que al infante se le hace ajena la comprensión de lo que se les enseña. El contexto escolar aislado de la realidad del educando no ha permitido que el niño pueda expresarse libremente en su propia lengua materna, el rendimiento académico del estudiante ha sido considerado durante muchos años como una función única de la inteligencia. De manera desarticulada, en el ámbito educativo, se han tenido en cuenta otros factores, como ciertas dimensiones de la personalidad, los estilos cognitivos de los estudiantes, la clase social de los educandos, etc. En la actualidad se

aceptan ya como evidentes. Ante estos argumentos no solo se puede decir ¿los niños no pueden aprender?

LA HISTORIA ORAL PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN NIÑOS INDÍGENAS

El trabajo de investigación abarcó las necesidades de atención educativa para la enseñanza del español y el tseltal en alumnos de segundo grado de educación primaria bilingüe. Percibí que el trabajo del docente se encuentra desarticulado de una asignatura con otra y de una manera descontextualizada. Además, los estudiantes desconocen los temas, se nota desinterés y poca participación de los infantes. El planteamiento del cual parto es que las historias orales propias de una comunidad tseltal pueden ser utilizadas como elementos metodológicos para la enseñanza de la lectoescritura del español y tseltal. La historia oral tiene su origen en la propia historia del ser humano, es decir, todo ser humano tiene su propia historia, desde cómo ha crecido, vivido, las condiciones en las que creció, etc.; esto implica que al estudiar la historia de los educandos podemos encontrar muchas respuestas desde si se alimenta antes de ir a la escuela, condiciones físicas y económicas en las que viven, actitudes de los padres, entre otras muchas variables que se pueden ir generando de acuerdo a lo que se plantee en el momento de la investigación sobre el alumno, sus padres y familiares cercanos al objeto de estudio.

La tarea del ser docente implica realizar diversas investigaciones con el interés de encontrar la realidad del problema central que causa que los alumnos se encuentren distraídos, se ausenten de la escuela, entre otros factores, pues el maestro es el agente observador y el responsable de realizar los análisis psicopedagógicos que le afectan al niño.

Las historias orales de la comunidad son una forma de leer y escribir el mundo de los tseltales de la comunidad. El profesor es un detective del desarrollo de la escritura de los alumnos para mejorar su aprendizaje, un investigador de la lengua tseltal de los alumnos para juzgar sus aprendizajes. Para Carretero, Alberto y González (2006), el historiador no es solo el detective, es también una especie de juez,

o, mejor dicho, no puede evitar serlo. Por eso continuamente echa mano de atenuantes y eximentes; y pasa a ser un juez que mira hacia un pasado en el que siempre es un extraño, por más que trate de expatriarse en él.

Este proceso de investigación implica cuidar que los alumnos de segundo grado de educación primaria indígena logren el aprendizaje del español como segunda lengua. El grupo de educandos son hablantes de la lengua tseltal. La responsabilidad recae en poder emitir juicios en desarrollo del aprendizaje, puesto que el docente juega un papel muy importante dentro de la escuela, ya que el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad.

LA REFLEXIVIDAD DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE L2

La enseñanza del español en el grupo de alumnos de segundo grado es como enseñarles una lengua extranjera. Para el educando, hablante de su lengua materna tseltal, de la selva norte del estado de Chiapas, el español es algo nuevo. Sin embargo, parte de las grafías del español se utilizan en la gramática tseltal. Puesto que ambas lenguas no están muy desligadas, lo que cambia es la forma de escritura, sus significados y significantes en ambas lenguas.

El aprendizaje del español se dificulta en el grupo de alumnos, puesto que no es lo mismo expresarse en su propia lengua que en español, dado que las formas de traducción del tseltal al español de manera literal tiene diferente significado. Por ejemplo, *jun ko'tan*, literalmente quiere decir “un corazón”, el significado en tseltal es “estoy contento”; otro ejemplo es *sakubix k'inal*, de forma literal quiere decir “está blanca la tierra” cuando en realidad da a entender que “ya amaneció”.

Enseñar el español a niños tseltales implica hablar, escribir y escuchar la lengua materna del educando. Puesto que requiere de una tarea grande poder enseñar a leer y a escribir a los niños pequeños de segundo grado, además de que a su corta edad se les hace más fácil poder aprender el español, para Maurer (2011) manifiesta que el maestro transmite a sus alumnos la realidad según la ve y la interpreta,

reflejándola hacia sus estudiantes, como si él, asomado a la ventana, les contara lo que está mirando; mientras los que escuchan solo están a la expectativa, pero no todo, sino solamente lo que a él le parece interesante o importante, quedando limitados a muchas cosas que el alumno mismo puede observar. Además, no es posible que el maestro sepa lo que captaron sus estudiantes, ni cómo entendieron e interpretaron la explicación.

El trabajo que se ejerce con el grupo de alumnos de segundo grado consiste en ponerse en el lugar de ellos. No es fácil poder interpretar la lengua española como la lengua tseltal. Es posible enseñarles la lectoescritura del español partiendo de las mismas historias de la propia comunidad, ya que el educando conoce su misma realidad comunitaria. Estos tipos de tareas el alumno puede interpretarlas y deducir fácilmente, porque las puede encontrar planteando interrogantes a sus mismos padres. Además, implica poner en juego las habilidades de comprensión de los infantes, dado que están en un proceso de aprendizaje de una lengua ajena a lo que conocen, pero no fuera de su contexto.

En el marco de la función educativa como docente, se trata de fortalecer en los niños la adquisición de conocimientos en la enseñanza del español, impulsar para indagar y cuestionar el origen del problema pedagógico. Siendo la enseñanza uno de los elementos que permite superar algunos obstáculos en la práctica docente, es necesario fortalecer el quehacer pedagógico con los educandos. La práctica docente reflexiva es importante, pues permite valorar y aplicar algunos métodos y técnicas más apropiadas para el buen desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Esto permite lograr nuestras metas propuestas a través de las diversas estrategias metodológicas.

La necesidad de diseñar estrategias de trabajo que superen los obstáculos de aprendizaje con los alumnos asume que, a raíz de la reflexividad y mediante la interacción misma de los educandos, podamos conocer más su situación familiar, social, económica y por qué presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura del español. Puesto que para Carmona (2008) los profesores al actuar como prácticos y reflexivos pueden activar procesos de reflexión sobre la acción docente se abre así la posibilidad de convertirse en

investigadores en el aula y participar con elementos intuitivos (emocionales, creativos) y racionales.

El trabajo de investigación no solo es ver a los alumnos, sino verse a uno mismo. Cómo se ejerce la función docente, si los alumnos me comprenden al asignarles una tarea en español, si se logran los objetivos trazados. Mi trabajo de investigador es ver los obstáculos que se me presentan y a los alumnos. Así también, poner en juego la creatividad de cada niño. Por eso, como maestro hablante de la lengua tseltal, tengo las facilidades de poder pensar como los niños. Tal como plantea Maurer (2011), los estudiantes han estado acostumbrados a que los maestros únicamente sean los transmisores de conocimientos y los alumnos los receptores, y así se extrañaron mucho cuando, en un poblado, les tocó un verdadero jnohpteswanej o pedagogo, que usaba el método mayéutico y les hacía preguntas para que ellos reflexionaran y captaran la realidad por sí mismos.

Los alumnos generalmente esperan que el maestro siempre sea quien transmita el conocimiento. El maestro es considerado como el que todo lo sabe y quien debe de enseñar. El jnohpteswanej, que traducido al español quiere decir “enseñante o alguien que enseña”, es quien debe de intercambiar los conocimientos y hacer que nazca uno nuevo a partir de su misma realidad. En este caso, en ocasiones se ha logrado que el grupo de alumnos tenga la libertad de expresarse en su misma lengua, puesto que ahí es donde el infante tiene la plena libertad de comunicarse sin timidez porque todos hablan como ellos. Para ello, es necesario que dentro de mi propia práctica mantenga la enseñanza del vocabulario de la lengua tseltal a la par con la lectoescritura del español. Slocum (2000), en la primera edición del diccionario de tseltal de Bachajón, Chilón, Chiapas, establece la utilidad del vocabulario como herramienta base para el aprendizaje del tseltal. Este texto constituye una gran ayuda para el antropólogo, el maestro, el médico, etc., en donde encontrarán el instrumento necesario para el aprendizaje de la lengua tseltal bachajonteca y también, por supuesto, para los indígenas alfabetizados y en pleno proceso de integración. El uso de un vocabulario permite conocer las formas gramaticales y sus reglas gramaticales, conocer la forma de escritura y la oralidad de la lengua tseltal. Cuando un niño comprende

o no en su totalidad lo que se pretende enseñar, comienzan a hacer diálogos entre sí.

El contexto del infante invita a reflexionar qué tipo de habilidades se están potenciando en los contextos formativos, es decir, el educando puede aprender desde su realidad comunitaria, social, familiar y escolar, y con ello facilitar la interpretación de la realidad desde una perspectiva transformadora. De acuerdo con Díaz (2006), la escuela es ante todo una institución en la que puede desarrollarse toda una vida comunitaria donde el niño o el joven experimentan las fuerzas formativas que lo conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades.

La escuela primaria como agente transformador en la localidad de San Pedro Chuteel es el único espacio en el que los alumnos de diferentes credos religiosos y políticos pueden convivir, experimentar sus formas y estilos de vida, además de sus propias costumbres. Los alumnos pueden describir tanto de manera oral como escrita, o a través del dibujo puedan expresar sus sentimientos y sus emociones de manera. Esta forma de entender el conocimiento es intransferible del contexto escolar a la práctica de la vida cotidiana del alumno desde su propia realidad. La posibilidad de la adecuación de los contextos (como lo puede ser el aula) para el aprendizaje, establece la cognición situada y ofrece la posibilidad de un aprendizaje activo donde los estudiantes tienen oportunidad de tomar sus propias decisiones sobre cómo aplicar los conocimientos en su mismo contexto. De este modo, según Villalobos y de Cabrera (2009), cuando el docente reflexiona continuamente acerca de su trabajo diario, se permite verse a sí mismo en su quehacer e influir significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional y pedagógica; de igual forma, su capacidad en la toma de decisiones para la mejora de su propia práctica docente se fortalece y puede comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios.

La reflexividad de mi propia práctica docente pudo transformar las condiciones de aprendizaje de mis alumnos, que cursan el segundo grado de educación primaria. A través de mi propia reflexión llevé a cabo cambios importantes, no solo en las prácticas educativas, sino desde la forma de diseñar las actividades para que pueda despertar

el interés por aprender, además de la responsabilidad que tengo con ellos. Asimismo, desde mi cultura profesional me he percatado que he dejado a un lado las habilidades que poseen los educandos, dedicándome a ser simplemente un transmisor de conocimientos en las que todos mis alumnos cumplen la función de receptores sin permitir que ellos mismos puedan expresarse. Además, no he podido encontrar la potencialidad que tienen, puesto que un alumno no es que no pueda aprender a leer y escribir, sino que faltan estrategias que denoten sus saberes.

LA HISTORIA ORAL COMO ELEMENTO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La metodología de trabajo parte desde una categorización que implica un nivel de sistematización, un proceso metodológico de carácter lógico y mental como elemento básico de orden epistemológico para la realización del trabajo de investigación, que se concreta en el diseño de una propuesta de intervención educativa. Así, la sistematización es un trabajo dialéctico que consiste en registrar de manera ordenada una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia de intervención educativa. Eizaguirre et al. (2004) señalan que la sistematización es un proceso participativo que permite ordenar lo acontecido en el aula escolar bilingüe, recuperando así la memoria histórica, interpretarla, aprender nuevos conocimientos y compartirlos con otras personas a partir de las historias biográficas para resolver un problema de aprendizaje y enseñanza entre alumnos de segundo grado de educación primaria de educación indígena.

La sistematización del presente proyecto de intervención educativa es, entonces, el establecimiento de un sistema u orden que tiene por objetivo obtener los mejores resultados posibles de acuerdo al fin que se tenga que alcanzar. La sistematización se puede aplicar en los ámbitos científicos y académicos, pero también hay muchas situaciones de la vida cotidiana que implican cierta sistematización para lograr un objetivo específico además de ser parte de un proceso

reflexión que pretende ordenar y organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tales dinámicas explicar el curso que asumió el trabajo realizado. El proyecto de intervención educativa, además de categorizar y sistematizar, es un proceso permanente de investigación práctica y/o teórica a partir de las experiencias de intervención en una realidad social comunitaria.

Las historias orales recuperadas en la comunidad se convierten en contenidos educativos que se relacionan con los cuatro ámbitos que se han retomado y que sirven para orientar el trabajo con la estrategia, relacionando las ocho asignaturas de segundo grado: lengua indígena, español, matemáticas, exploración del mundo natural y social, formación cívica y ética, educación física y educación artística.

La historia del café, el reparto de tierras, las comidas tradicionales, la fiesta de San Pedro, la flora y fauna de San Pedro Chuteel, son historias orales que los alumnos identifican desde su entorno social y comunitario a través de su misma cultura que se han transmitido de generación en generación. Algunas historias quizás sean desde tiempos ancestrales. Las historias orales de la comunidad son elementos que los alumnos conocen y pueden expresarlas en su propia lengua tseltal sin dificultad alguna, por ello la necesidad de poder ser abordadas como contenidos escolares para la enseñanza de la lectoescritura del español. Los alumnos presentan dificultades al expresarse en español, ya que es una lengua ajena a su lengua materna, por eso se remarca el uso de la lengua materna tseltal como asignatura y punto de partida para la enseñanza del español.

El trabajo de estas historias orales de la comunidad de San Pedro Chuteel permite el trabajo transversal de acuerdo al programa de estudio 2011 con las ocho asignaturas que abarca el segundo grado de educación primaria. El apartado del documento de la SEP (2011a) denominado Parámetros curriculares, lengua indígena en el ámbito: La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, establece que las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito están relacionadas con la diversidad cultural y lingüística. Por eso, tomar en cuenta la diversidad de manifestaciones culturales en las comunidades y pueblos indígenas de México es una realidad que está presente no sólo en el contexto comunitario, sino en todo el país.

El desarrollo de la actividad implicará la actitud durante la ejecución de las actividades. Al retomar algunas actividades lúdicas se podrán desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes de los alumnos. Considerando el contexto, cada una de las historias orales fueron retomadas para trabajarlas en contenidos. Por eso, el diseño de la secuencia didáctica para la intervención engloba aprendizajes cooperativos, parte de los conocimientos previos de los niños y de contenidos interesantes, y en consecuencia les permite adquirir el proceso de lectura. De este modo, las sesiones de trabajo son importantes durante la ejecución del proyecto de intervención educativa. En ella se enmarcan las etapas de trabajo por cada una de las intervenciones, ya que permiten considerar los tiempos y espacios en las que la secuencia didáctica se puede desarrollar. La flexibilidad de tiempo es clave para el desarrollo de las sesiones, que se establecieron a razón de una semana por cada secuencia didáctica, es decir, de acuerdo con la transversalidad de las asignaturas de segundo grado acorde al plan de estudio 2011.

En este caso, se abordó una historia oral por semana o acorde al tiempo requerido según las historias orales. Los temas fueron: el café y los beneficios de su cultivo; el maíz y sus tradiciones; el reparto de tierras de San Pedro Chuteel; las comidas tradicionales; la fiesta de San Pedro y la flora y la fauna de San Pedro Chuteel. Las fechas de trabajo podían variar de acuerdo a las condiciones de avance con los estudiantes, ya que fue un proyecto a largo plazo en las que me veía reflejado para la ejecución de las actividades. Cada día se desarrollaron tareas que implicaron la preparación de los materiales necesarios para cada sesión. En algunos casos se elaboraron materiales con los mismos estudiantes.

La reflexividad y el análisis de las actividades pondrán de manifiesto el trabajo desplegado para enseñar a leer y escribir a los infantes a partir de las historias orales de la misma comunidad del alumno. Se espera que la historia oral, por ser un elemento conocido, les permitirá expresarse libremente en su lengua materna, además, la enseñanza del español parte de la asignatura de Lengua indígena como elemento principal para la enseñanza de una segunda lengua. Este es importante porque los alumnos no son hablantes del español, únicamente hablan la lengua tseltal y de este modo se enseña en

primer momento su lengua materna y de ahí, como punto de partida para aprender a escribir y leer, se enseña el español.

Los alumnos tienen conocimiento de su lengua materna de manera oral, pero con estas estrategias, el objetivo es que también aprendan a leer y escribirla de manera conjunta con el español. La ejecución de las actividades pondrá de manifiesto el análisis y la reflexividad sobre la propia práctica docente para lograr que los estudiantes puedan leer y escribir en español y en lengua tseltal, y a su vez, que el maestro se percate de las fortalezas y las debilidades en el ejercicio de la función docente con los estudiantes.

Reconocer la importancia de la propia cultura de los educandos es de gran relevancia, puesto que, trabajando las propias historias orales como proceso de su aprendizaje, el aprendiz se sentirá motivado por conocer más sobre sí mismo y sobre su entorno. Al indagar, al cuestionarse, se dará cuenta que todo se puede aprender con la articulación de los contenidos y la transversalidad de las demás asignaturas sin necesidad de salir de su propio contexto.

La enseñanza que ejerzo en el aula tiene un carácter bilingüe, aunque la exigencia de los padres de familia es que a los niños se le debe enseñar español porque el tseltal ya lo saben. Efectivamente, el infante ya sabe tseltal, pero únicamente de manera oral. Sin embargo, desconoce desde el alfabeto hasta las reglas gramaticales. Además, según el acuerdo 592 de la SEP (2011), convertir el lenguaje del estudiante en un contenido curricular exige que los niños y las niñas reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, los explore y enriquezca, a fin de que pueda recurrir a ellos de manera consciente y adecuada en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social.

En la educación primaria, el alumno también deberá reconocer la importancia que tiene su lengua materna. Mi trabajo es darles una enseñanza significativa partiendo de lo que ellos mismos conocen. Es por ello que mi trabajo está enfocado en las historias orales; historias que el mismo educando conoce desde su entorno social y cultural. De esta manera puedo enseñar la lectoescritura del español, partiendo del mismo contexto.

La labor docente frente a un grupo de alumnos de educación primaria en zona indígena no es una tarea fácil. Implica una gran responsabilidad, que los niños aprendan, más cuando se encuentran dentro de los primeros años de vida escolar. Mis alumnos, que cursan el segundo grado de educación primaria indígena, tienen dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura del español. De esta manera, en el marco de la enseñanza de la literatura y la lingüística, Cassany (1989) menciona los estudios que explican la importancia tanto de la oralidad como de la escritura, ya que puede existir un desarrollo similar entre una comunidad dependiente de la tradición oral como de una civilización que tenga a la escritura como forma de comunicación. Es decir, si retomamos las tradiciones de una comunidad o pueblo, la oralidad será un medio de perpetuidad. Por lo anterior, el enfoque comunicativo es una propuesta didáctica que pone el acento en la distinción de los diversos usos de la lengua y en la necesidad de propiciar en los estudiantes la competencia comunicativa.

Por lo que respecta a Lomas (2005), el objetivo principal de la educación lingüística es que los y las estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para distintas situaciones, incluso que su actitud frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana cambie; es decir, que tengan la capacidad de desenvolverse de manera pertinente con la situación y el lugar, pues de esto dependerá en gran medida el éxito de cada individuo para enfrentar y resolver problemas. Por lo anterior, es necesario que en las aulas se promuevan estrategias que permitan a los estudiantes enfrentar diferentes situaciones comunicativas de la vida real. Perrenoud (2007) pone de manifiesto que el tener en cuenta la realidad de los inicios supone evidentemente algunas concesiones por parte de los formadores, cuyo proyecto inicial no consistía en preparar a buenos principiantes, sino más bien a tratar temas muy concretos que dominan bien.

Para que un niño aprenda a hablar tiene que estar inmerso en el lenguaje, tiene que oír, comunicarse y recibir ejemplos múltiples y variados de lenguaje oral. Del mismo modo, para aprender a leer y escribir, necesitará estar inmerso en actividades de lectura y escritura que deben estar diseñadas acorde a los niveles de aprendizaje que posean los estudiantes. Alguien tiene que leerle con regularidad.

El profesor y otros adultos de su entorno tienen que servirle como modelos. De ellos aprenderá (por repetición) todos los comportamientos que exige el proceso de lectura.

El documento *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria* (2006), publicado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, señala que existen diversas estrategias didácticas: unidades didácticas independientes, unidades articuladas y proyectos didácticos que pueden servir para orientar el trabajo que realizo en la escuela con los niños indígenas. Esta propuesta considera que las unidades articuladas constituyen un espacio didáctico de la enseñanza del español a partir de textos orales que narren la historia de la comunidad. Las unidades didácticas se convierten en una experiencia novedosa de planeación de corto, mediano y largo plazo para enseñar contenidos de la asignatura de español en segundo grado de educación primaria. En una unidad donde se vierten contenidos diversos, pero articulados a un objetivo o varios objetivos deseados para enseñar en el aula.

También recuperamos la noción de planificación del SEP (2011c) que sugiere que para mí, como profesor de educación indígena, esta se convierta en el elemento sustantivo que potencie de manera ordenada mi estrategia didáctica de enseñanza del español y que finalmente los alumnos que atiendo adquieran saberes curriculares que puedan impulsar competencias educativas de lectura y escritura del español. Las historias orales son elementos que se recuperan en esta propuesta de intervención educativa. En esta misma tesitura de la didáctica construida colectivamente, el mismo documento de política de educación básica sostiene que el trabajo colaborativo es un proceso necesario que complementa la acción didáctica que realizo en segundo grado de educación primaria.

La estrategia de unidades didácticas que utilicé en esta propuesta se ubica en el campo de la formación del lenguaje y la comunicación. La finalidad de este campo se refiere al desarrollo de competencias comunicativas; es decir, que mis alumnos deben potenciar la habilidad de poder expresarse, tanto para hablar, escuchar e interactuar en español, además de producir textos en la lengua española. La estrategia que pretendo diseñar para la atención de mis alumnos está basada en la práctica social del lenguaje. El *Plan de estudios de*

Educación Básica de la SEP (2011c) las define como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas. Las historias orales, como estrategia de la enseñanza de la lectura y escritura en alumnos de segundo grado, están articuladas con lo que establece este plan de estudios. Este documento de la SEP articula el uso y manejo de los parámetros curriculares de educación indígena para la planificación y enseñanza de estos alumnos, hablantes de la lengua tseltal.

La diversidad lingüística del país se debe analizar desde propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena. Por ello, se decide la elaboración de parámetros curriculares (SEP, 2011a), que establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio. Los parámetros curriculares de educación indígena son un elemento más para la planificación de la articulación del español con el tseltal. El diseño de las estrategias didácticas deberá contemplar la lengua indígena no como una sola asignatura, sino conjunta con el español y las demás asignaturas que comprende la educación primaria.

El mismo plan de estudios de 2011 establece que dentro de una planificación se deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios. La planificación en las que desarrollé mis estrategias de enseñanza están vinculadas desde la propia realidad del educando para la integración de la enseñanza de la lectura y escritura en español.

El programa de trabajo que asume esta propuesta de intervención educativa centra la discusión de la inserción de los contenidos de historias orales de la comunidad San Pedro Chuteel en los cuatro ámbitos de desarrollo curricular que propone el documento *Lenguas indígenas*. Parámetros curriculares, documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas (SEP, 2011a). Este documento prescribe que los cuatro ámbitos son las prácticas de lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria; las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; las prácticas de lenguaje vinculadas a la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos y las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento.

Las historias orales recuperadas en la comunidad se convierten en contenidos educativos que se relacionan con los cuatro ámbitos y que sirven para orientar el trabajo con la estrategia relacionando las ocho asignaturas de segundo grado: lengua indígena, español, matemáticas, exploración del mundo natural y social, formación cívica y ética y educación física y artística. De este modo, articular contenidos de los libros de texto con las historias orales de la comunidad permite al estudiante la interacción y la facilidad de expresar oralmente lo que conoce.

ACIERTOS Y DESACIERTOS DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Convivir con los estudiantes permite conocer sus formas y estilos de vida, la lengua y cultura que poseen en su propio contexto, razón por la que en este proyecto de intervención educativa se trabajó con las historias orales de la comunidad de San Pedro Chuteel, municipio de Sitalá, Chiapas. La enseñanza de la lengua española como segunda lengua en estudiantes tseltales es un reto. Trabajar desde sus propios saberes y hacer una clase más práctica les ayuda con el aprendizaje de la lectura y la escritura. De tal manera que, en las semanas de trabajo, al principio surgieron algunas limitantes, ya que los 20 estudiantes de segundo grado podían expresarse libremente de manera oral en su lengua materna tseltal, pero al pedirles que respondieran en español se abstuvieron por timidez y miedo de cometer algún error y que eso fuera sujeto a burlas.

Otras dificultades fueron al momento de escribir una oración donde confundían el por la o los. Confundían el sujeto, el verbo y el predicado y solo 2 estudiantes escribieron correctamente. Por consiguiente, el trabajo transversal a través de la historia oral se fue dando conforme avanzaba con las actividades. Se trató de que los alumnos al menos pudieran escribir una oración o palabra sin dificultades en la asignatura de español. En esta ocasión, no todos pudieron escribir una oración correctamente, pero tenían la idea de cómo se debería escribir, puesto que ya se había trabajado con anterioridad.

Al abordar las estrategias de intervención de manera transversal, se pudo obtener que, de todos los estudiantes, no todos podían explicar claramente lo que se estaba desarrollando, me hizo falta enfatizar más en las actividades a desarrollar, de tal manera que entendieran con claridad lo que se pretendía. Se les dificultó la construcción de oraciones como parte de sus saberes. Los obstáculos fueron que algunos faltaron por el mal tiempo durante esa semana, impidiendo el avance. Tuve que volver a dar las instrucciones para poder nivelar las ideas y actividades con los demás estudiantes. La asignatura de Geografía fue la que más se les dificultó, específicamente en la realización de un mapa para la ubicación de la comunidad, ya que no estaban familiarizados a pesar de la sencillez de la tarea.

Tuve que retomar el tema para que comprendieran mejor la actividad y la necesidad de conocer un mapa. Cada estudiante reconoció los espacios en los que se encuentran ubicadas sus casas y las formas geométricas que representan, describieron de manera oral y escrita, con sus propias palabras, que existen subidas y bajadas, terrenos cuadrados, rectangulares y de forma irregular, además de usar las medidas de forma tradicional: brazada, tarea. Finalmente, se pudo percibir que el español es una limitante, por la falta de hábito en comunicarse en ambas lenguas. Los estudiantes hacen el esfuerzo de hablar, aunque de manera errónea, y se les hacen las correcciones correspondientes para mejorar su expresión. Pese a los obstáculos, varios de los alumnos pueden expresarse en ambas lenguas. El 75 % de los estudiantes al menos ya puede realizar traducciones de tseltal-español y español-tseltal con ciertos errores de escritura.

Los resultados obtenidos en el presente proyecto de intervención educativa han permitido conocer más a fondo tanto mi trabajo docente como las características que poseen cada uno de los estudiantes. Las dificultades al enseñar una lengua ajena y su propia lengua, con ello: "[...] también se ha puesto en evidencia que las semejanzas entre las lenguas posibilitan la aparición de errores, ya que el aprendiz es propenso a hacer uso de los parecidos entre ambas" (Chireac, Serrrat y Huguet, 2011: 269). Los casos presentados fueron la confusión entre una letra y otra, la pronunciación tanto al leer como al hablar la lengua ajena, ya que las gráficas del español y del tseltal tienen cierta semejanza en la mayoría del alfabeto. Con ello, la enseñanza requiere

de tiempo necesario para la atención de los estudiantes hablantes de lengua tseltal para un mejor aprendizaje y desarrollo de habilidades de lectoescritura en español.

El trabajo transversal en educación primaria es una labor importante a partir de un tema común para poder trabajar con las demás asignaturas sin perder de vista lo que se pretende enseñar. El diseño de las actividades fue un trabajo difícil por la falta de hábitos; sin embargo, facilita el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Rescatando los valores culturales de la misma comunidad en la que se encuentran los alumnos, me permití trabajar la lectoescritura del español en alumnos de segundo grado de educación primaria bilingüe a través de las historias orales de la comunidad de San Pedro Chuteel. La investigación de las historias orales propias de la comunidad me ha permitido entrar más a la comunidad y conocer la realidad que se vive contextualmente. Las historias orales han permitido rescatar la riqueza de los saberes locales de una comunidad y al educando, cuando se les hace el comentario de su riqueza cultural, reconoce e identifica que hay mucho por aprender desde su mismo contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carmona G., M (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, enero-diciembre, pp. 125-146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>, fecha de consulta 19 de diciembre de 2015.
- Carretero, M; R, Alberto y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir, ¿Cómo se aprende a escribir?* 10ª edición, México D. F., Paidós.
- Chacón Corzo, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Revista Educere*, vol. 12, núm. 41, abril-junio, pp. 277-288. <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=35611336007>, fecha de consulta 19 de diciembre de 2015.
- Chireac, S.-M.; Serrat, E.; Huguet, A. (2011) Transferencia en la adquisición de segundas lenguas, en: Un estudio con alumnado rumano en un

- contexto bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16, núm. 2, pp. 267-289. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gastei, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17518828004>, fecha de consulta: 20 de julio de 2016.
- Díaz, B. A. , F. (2006). *Enseñanza Situada, Vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw-Hill/interamericana, México.
- Eizaguirre, M. et al. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao, España.
- Gómez Lima, P. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXX, núm. 3, 3º trimestre, pp. 117-127. <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/la-formacion-del-educador-reflexivo>, fecha de consulta 21 de noviembre de 2015.
- Lomas, Carlos (2005). *¿Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras?* México, D. F., Paidós.
- Maurer Ávalos, Eugenio (2011). ¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas! *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLI, núm. 3-4, pp. 65-71 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351004>, fecha de consulta 18 de diciembre de 2015.
- Mercado, M., R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social, La enseñanza centrada en los niños*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, en Profesionalización y razón pedagógica*, Grao, México, D. F.
- SEP (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, D. F.
- SEP (2011a). *Lengua indígena, Parámetros Curriculares, documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. Educación Básica, Primaria Indígena, SEP, México, D. F.
- SEP (2011b). Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, D. F.
- SEP (2011c). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica, México.
- Slocum, M. (2000). *Diccionario Tselal de Bachajón, vocabularios indígenas*. México, D. F.
- SEP (2012). Planificación y evaluación para los campos de Formación: Lenguaje y Comunicación, y Desarrollo Personal y Para la Convivencia, en

Reforma Integral de la Educación Básica, Diplomado para Maestros de Primaria: 3º y 4º grados. Módulo 2, Secretaría de Educación Pública, México, D. F.

Tallaferro, Dilia (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere*, vol. 10, núm. 33, abril-junio, pp. 269-273.

Villalobos, J., de Cabrera C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº14, enero-junio, pp. 139-166.



Literacidades y alfabetización académica en universidades interculturales de México

PATRICIA NATIVIDAD PRECIADO LLOYD

COLETTE DESPAGNE BROXNER

AMELIA ESCOBAR POTENCIANO

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta un conjunto de reflexiones derivadas de la investigación en torno a lo que se denomina *educación intercultural en México*. Su finalidad es vincular significados atribuibles a la *pluriculturalidad* y a la *multiculturalidad* con la *literacidad* como práctica social (LPS) y la alfabetización académica (AC) y, a partir de estas conexiones, contribuir a la discusión interdisciplinar que emerge del trabajo investigativo en campos de estudio cercanos a la noción de *interculturalidad*, como son el estudio crítico del discurso, la literacidad como práctica social, la enseñanza de lenguas, el *bilin güismo* y la *alfabetización académica*. De acuerdo con esta finalidad, se plantea como objetivo identificar aspectos poco explorados en el quehacer educativo denominado intercultural.

La premisa en la que se basan estas reflexiones es la necesidad de revisar los discursos que confluyen en la educación intercultural para identificar aspectos contradictorios no resueltos que han influido en el desarrollo de prácticas pedagógicas. La postura crítica que subyace a estas ideas refiere a las propuestas de estudio y análisis del discurso desde los planteamientos de los estudios críticos del discurso (en adelante, ECD) y del análisis crítico del discurso (en adelante, ACD).

Para valorar los alcances de la premisa anterior y así cumplir el objetivo planteado, el primer apartado del capítulo se dedica a resumir los planteamientos de Pardo (2012), Fairclough (1995, 2003a, 2003b) y Van Dijk (2014) con miras a ubicar en el contexto latinoamericano el triángulo configurado al definir el concepto de *discurso* a partir de su relación con la sociedad —entendida como sistema— y la *cognición* como proceso colectivo. A partir de ese esquema se define el concepto de *literacidad* como práctica social en términos semejantes a los empleados por Brian Street (1984, 2000, 2001, 2005), cuyo trabajo se inscribe en la tradición de una nueva retórica. En este mismo apartado exponemos brevemente la conceptualización en torno a la *alfabetización académica* en los términos propuestos por Paula Carlino (2003, 2005, 2006, 2013).

El segundo apartado busca situar la *literacidad* como práctica social en el discurso que aborda la *pluriculturalidad* y su transformación a partir de la noción de *multiculturalidad* para llegar a la *interculturalidad*. En este proceso rastreamos las maneras en las que los movimientos sociales —que abrevan de la *literacidad* como práctica social— se resignifican en lo que se plantea como los principios de la *educación intercultural*.

El tercer apartado aborda el constructo de alfabetización académica para reflexionar sobre sus alcances y las expectativas de adaptación a tales principios. Se espera que al distinguir entre las prácticas pedagógicas de la *alfabetización académica* y la *literacidad* como práctica social se contribuya no solo al desempeño de la educación intercultural en México sino también al fortalecimiento de la diversidad y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de América Latina.

LOS ESTUDIOS CRÍTICOS Y EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Este apartado inicia señalando las implicaciones del posicionamiento que subyace a las reflexiones que se comparten en este capítulo. Para ello, retomamos las palabras de Pardo (2012) con las que expresa la finalidad compartida por quienes se asumen como practicantes de la corriente crítica de los estudios y el análisis del discurso:

“(...) reconocer el papel de la relación discurso, cognición y sociedad en la explicación de los procesos que se implican discursivamente en los ejercicios de exclusión social, la desigualdad y la injusticia” (Pardo, 2012, p. 42).

En este mismo sentido Fairclough (2003b), desde el análisis crítico del discurso, sugiere que la vinculación de lo macro del orden social con lo micro de la experiencia vivencial se inicia al reconocer la complejidad de un problema social cuya comprensión requiere múltiples acercamientos disciplinares, los cuales son frecuentemente contradictorios.

La educación intercultural en México plantea una complejidad que quizá se pueda esclarecer al precisar el papel que cumple el discurso al configurar la educación como causa y como efecto de la inequidad social. Para mantener la intención de esclarecer, se vuelve necesario vincular lo macro de la dimensión social con lo micro de la experiencia vivencial. La complejidad descrita plantea un panorama que amerita examinar los orígenes de la educación denominada intercultural para contribuir a la evaluación de su práctica pedagógica.

La inequidad social respecto a la población indígena de México puede ser constatada en la revisión del contexto actual y en la documentación de la historia de la colonización de los pueblos originarios. Una revisión focalizada en los discursos en torno a la problemática de la pluralidad cultural permite identificar contradicciones en lo que se dice que ocurre y las acciones realizadas para transformar lo que ocurre; en otras palabras, la identificación de los puntos de discordia en la contradicción suele facilitar el entendimiento.

En este punto quizá sea pertinente mencionar que, desde la postura del ACD, se establece que el procedimiento analítico conlleva, además de la crítica, la búsqueda de maneras que permitan, si no resolver la problemática social, contribuir a mejorar las condiciones de vida de los afectados. La detección de contradicciones no puede quedarse en el observar y criticar, sino que obliga a explorar las relaciones e interrelaciones entre lo social –y la estructuras y sus consiguientes prácticas– y la interacción social que en este caso nos ocupa: la práctica pedagógica de la *interculturalidad*.

Los ECD permiten un distanciamiento a la complejidad detectada para abstraer relaciones e interrelaciones implícitas en el discurso y en

la práctica social (Van Dijk, 1999a; Wodak y Meyer, 2009; Pardo, 2012). Esta definición circular es esclarecida por Pardo al describir los efectos de la relación entre discurso y práctica social como una “enacción”:

[Una relación en la que] se enactúa [...] el conjunto de relaciones entre el discurso y los saberes relevantes que se activan cuando, en una situación concreta, se lleva a cabo el acto de comunicación (2012, p. 44).

Nos detenemos aquí para examinar dos términos. El primero apunta a la noción de *situación* que, en términos de Van Dijk (2014), se proyecta en un plano más general para referirse al contexto. El segundo, la *enacción*, concierne por una parte a la relación entre discurso y prácticas sociales y por otra parte a la realización de conjuntos de acciones en un marco constituido por estructuras sociales. De esta manera se enriquece la definición del discurso como un fenómeno dinámico en el que mediante la enacción se producen o reproducen prácticas sociales como la inequidad. La conceptualización de los ECD permite acercarnos a la manera en la que se transita de una situación particular a un contexto general –que Fairclough (1995) plantea como escenario de poder– en el que el discurso articula las reglas de la lucha encaminada a mejorar el posicionamiento social.

El tercer concepto empleado para teorizar el discurso concierne a la *semiosis*. El proceso de creación de significado inicia con la representación interactiva, entre individuos o de manera colectiva, de determinadas situaciones, seres, objetos de conocimiento e identidades sociales y en tal representación se configura la realidad (Pardo, 2012; Fairclough & Wodak, 1997). Al reconocer la dinámica relacional y la función cognitiva del discurso para producir y reproducir formas de ser, estar, y parecer de los actores sociales se configura la relación triangulada entre discurso, sociedad y cognición.

En esta relación triangulada, los escenarios de poder que sugiere Fairclough (1995) se apuntalan en la ideología como sistema de idearios vigentes que se realizan como prácticas sociales. Atendiendo a la dimensión del discurso como una práctica social, vinculamos la propuesta de Street (2005) y otros practicantes de la “nueva retórica” al plantear el constructo de *literacidad* como conjuntos de saberes requeridos para comprender los discursos que dan sentido a la vida. Dentro de la conceptualización de prácticas sociales, también es

posible inferir la práctica profesional. Recurrimos a P. Carlinio (2006) para definir la *alfabetización académica* como conjunto de actividades institucionalizadas que determinan las acciones del quehacer didáctico y en ello se constituyen como prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la *literacidad* se refiere al manejo de recursos semióticos en el marco de la estructura social como una práctica que articula el sentido constituido por significados implícitos en las maneras de representar mediante recursos materiales disponibles a los actores sociales y aquello que se piensa como valor; en fin, a todo lo que se representa como acción colectiva, comunitaria o social, dicho de otra manera, la experiencia vivencial.

La *literacidad* no necesariamente forma parte de la educación integrada a la institución socializadora. La educación, situada en el marco conformado por instituciones socializadoras, cumple el papel de mediar y construir la acción social y de esta manera la alfabetización académica contribuye a su finalidad. Es así como distinguimos los constructos de literacidad como una práctica social encaminada a cumplir las aspiraciones individuales y colectivas de los integrantes de una comunidad y la alfabetización académica como una práctica profesional planificada para cumplir políticas o planes de trabajo estructurados institucionalmente.

La somera articulación de los conceptos centrales de ACD y los ECD también permite entender otros términos que se derivan de la conceptualización crítica del discurso. Al configurar el contexto como campo de lucha, también es posible abstraer de este mismo término la noción de disciplina de acuerdo con los planteamientos de Bourdieu (1990), que explican la “práctica profesional” como una conjunción de acciones que perfilan campos de conocimiento cuyo lugar en la jerarquía del orden social se asigna de acuerdo con lo macro de la estructura social y la ideología dominante.

Las prácticas profesionales legitiman su ejercicio mediante el discurso. La legitimación suele darse a partir de una distinción entre lo que suele denominarse como saberes del sentido común (que son comunes porque son compartidos por integrantes de una cultura) y el conocimiento disciplinar especializado, que por lo general se construye en el marco de instituciones socializadoras. Es bajo esta conceptualización que en el siguiente apartado se aborda la noción

de literacidad como práctica social en el marco de los discursos en torno a la diversidad cultural que en adelante se presentan en mayúscula para señalar su especificidad.

DISCURSOS EN TORNO A LA PLURICULTURALIDAD, LA MULTICULTURALIDAD, Y LA INTERCULTURALIDAD

Los términos *pluriculturalidad*, *multiculturalidad* e *interculturalidad* son constructos por lo general empleados para nombrar la convivencia de distintas culturas en un mismo espacio y en un mismo tiempo. La noción de *pluriculturalidad* surgió a inicios del siglo pasado, desarrollándose en momentos en los que los estragos provocados por luchas de poder, guerras o conflictos sociales alteran el orden social en regiones como Europa y el norte del continente americano.

Las guerras trajeron consigo grandes transformaciones que fueron el fruto de la discusión sobre la profunda asimetría en las relaciones de poder existentes. Uno de los grandes temas en estas discusiones fue el respeto a la diversidad. La legitimidad del discurso de la pluriculturalidad emerge en el ámbito internacional mediante la voluntad ejercida por el gobierno de numerosas naciones.

Para ilustrar los efectos del discurso de la pluriculturalidad y la literacidad como práctica social, detengámonos en la manera en la que la diversidad cultural estuvo enmarcada por las estructuras sociales vigentes en las naciones participantes. Mediante el ejercicio de la literacidad como práctica social se organizó la acción colectiva orientada a la convivencia de distintas culturas.

Es interesante tomar nota de que, en los Estados Unidos de América, los primeros usos del término *pluriculturalidad* respondían a una ideología anglocéntrica instanciada en políticas públicas excluyentes, como lo fue el programa de inmigración selectiva que favorecía la entrada a ese país de individuos de origen europeo, particularmente practicantes de la religión protestante, limitando el ingreso a individuos de orígenes y creencias distintas (Salazar, 2009).

Es posible reflexionar en torno a las maneras en las que décadas después, el discurso de la *pluriculturalidad* enfocado en la coexistencia y convivencia de culturas diversas en Europa, Estados Unidos de

América y Canadá influyó en el surgimiento de movimientos sociales que manifestaron su rechazo a políticas de segregación asociadas con el prejuicio y el racismo. Además, es necesario determinar con precisión el alcance de tales movilizaciones para transformar prácticas sociales como resultado de una conciencia social en pro de la diversidad y los derechos de los pueblos (Dietz, 2017a).

A lo largo de los años el discurso de la *pluriculturalidad* circuló a la par que el discurso de la *multiculturalidad*. El origen mismo de la *multiculturalidad* posiblemente se encuentre en Canadá cuando, en la década de los 60, fue empleado al hacer referencia a las diferentes culturas de la nación, su historia y su lengua. Así, se establece referencia a cada cultura: anglófona, francófona, la cultura de los pueblos originarios y, posteriormente, la cultura de los distintos flujos de inmigrantes (Barabas, 2014).

Los matices que diferencian el discurso de la *pluriculturalidad* del discurso de la *multiculturalidad* pueden ser clasificados en un esquema de políticas nacionalistas que no contradicen el significado del constructo de la pluriculturalidad que prevaleció hasta la década de los 90. Fue entonces cuando la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, integrada por miembros de distintos países, especificó las condiciones que definen el enfoque de *pluriculturalidad* que se enumeran a continuación:

1. Todas las culturas han recibido influencia de otras, por lo que es imposible concebirse como cerradas, inmutables o estáticas.
2. El pluralismo concibe la diversidad cultural como fuente de riqueza invaluable en cuanto a conocimiento, experiencia y visión del mundo.
3. El principio del pluralismo recae en el sentido de tolerancia, respeto y valorización de la diversidad cultural entre los distintos grupos étnicos.
4. El pluralismo es transversal a las sociedades contemporáneas y busca un sentido de la nación como comunidad cívica, con valores compartidos.

Al resumir el significado de los principios que apuntalan el discurso de la *pluriculturalidad*, se puede entender la valoración de la diversidad como recurso social fruto de la experiencia y del saber que genera

sentido y que en ello amerita actitudes de tolerancia y respeto mutuos. La *literacidad* posibilita así la creación del sentido de lo humano resumido en documentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) y la Declaración de los Derechos de los pueblos indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (2007).

Varios autores argumentan que el discurso de la pluriculturalidad circuló y se consumió de manera distinta en América Latina y en México en particular. El primer planteamiento marca la diferencia en términos históricos. Estas diferencias se han señalado en múltiples discusiones en cuanto a los efectos del colonialismo, abrevando de los estudios poscoloniales que examinan los relatos hegemónicos desde una postura deconstructivista (Carranza y Martínez, 2022; Dietz, 2017b).

Uno de los efectos del colonialismo fue el impulso por consolidar proyectos de nación y –bajo el esquema político imperante de esos años– la diversidad lingüística y cultural fue considerada un obstáculo para el desarrollo nacional, dejando de lado las aspiraciones de la pluriculturalidad en cuanto a establecer relaciones dialógicas y simétricas entre los distintos grupos habitantes del espacio de una nación en vías de construcción.

Se ha señalado que, en México, los efectos del pluriculturalismo resultaron en la exaltación del mestizaje y la folklorización de las tradiciones y los saberes de las culturas indígenas. Aunque prevalece la idea de que el discurso de la *pluriculturalidad* en México estuvo al servicio del programa de construcción de nación, para resarcir el papel desempeñado las instituciones educativas del pasado al establecer el español como lengua escolar, quizá no sea aventurado plantear que la demanda del derecho a la diversidad se fortaleció con la movilización de organizaciones indígenas que lograron el reconocimiento de la diversidad en un marco jurídico legal cuya finalidad declarada fue resguardar la existencia de la pluralidad cultural.

Es importante señalar los vínculos entre el *pluriculturalismo* y la instrumentación de la educación bilingüe bicultural (EBB), conceptualizada a partir del desarrollo simétrico del lenguaje y la cultura. En este sentido, es posible inferir que el significado de la diversidad lingüística y cultural como recurso enriquecedor del país prevaleció.

La migración como fenómeno internacional se ha incrementado en décadas recientes. La diversidad lingüística y cultural se plantea de nueva cuenta como problema, alejándose del sentido evocado del discurso de la *pluriculturalidad* como recurso social. Este sentido se basa en principios morales y éticos que conforman una axiología en la que valores como la tolerancia y el respeto son producto de la experiencia y el saber. El sentido positivo de la *pluriculturalidad* pasa a un segundo plano en el discurso de la *multiculturalidad*, reconfigurando un sentido práctico: la necesidad de instrumentar medidas y crear espacios sociales para atender los problemas causados por la convivencia de múltiples etnias y lenguas.

Hay varios ejemplos de ello. La problematización de la multiculturalidad en España se ha canalizado principalmente en el diseño de políticas educativas en las que pareciera que la meta principal es contener los reclamos de grupos específicos de población. El discurso de la *multiculturalidad* en Europa desplaza inadvertidamente la fundamentación axiológica para poner en primer plano el diseño de estrategias con base en el análisis de la correlación de fuerzas políticas cuya finalidad es mantener un equilibrio entre la reproducción y la transformación del orden social.

Se considera pertinente señalar aquí la importancia de la literacidad como práctica social, uno de los factores que detonan movimientos sociales cuyas demandas están orientadas al mercado laboral, servicios de salud y particularmente el acceso a la educación y en ello a políticas educativas específicas para la enseñanza de la lengua oficial a grupos inmigrantes para facilitar la comunicación, la obtención de recursos materiales y, eventualmente, para la coexistencia de estos grupos con las culturas del nuevo entorno (García, 2004).

En lo general, el tránsito entre el discurso de la pluriculturalidad y el discurso de la *multiculturalidad* ha sido examinado como fenómeno social que expone las maneras en que la ideología hegemónica mantiene una lógica de relaciones de dominación entre culturas y cómo esta ideología subyace al diseño de políticas públicas (Wodak y Meyer, 2009).

En este panorama resalta el caso de los Estados Unidos de América, en el que se ha criticado la finalidad de políticas públicas mantener una identidad cívico-política particular que contrapone el sentido de la

diversidad como intrínseco a la *multiculturalidad* y la respuesta limitada a los hablantes de distintas lenguas y comunidades culturales que han participado en la historia de ese país (Salazar, 2009).

En México, la transición entre el discurso de la pluriculturalidad y el discurso de la *multiculturalidad* se da de manera distinta. Aunque se ha señalado la ausencia de indicios que lleven a considerar que las reformas a la legislación mexicana sean el resultado de movimientos sociales (Dietz y Mateos, 2011), dichos cambios sirven para reconocer el carácter multiétnico, multicultural y multilingüe de la población mexicana, sin dejar de lado que en su carácter oficial se configura la diversidad como la composición pluricultural de la nación de México. Esta ambigüedad puede reconocerse como un cambio de perspectiva de aspiraciones como lo sugiere el documento que se presenta a continuación.

El estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación. (Secretaría de Gobernación, 1996, citado en Schmelkes, 2008).

Este documento puede ser interpretado como suma de comunidades y pueblos e individuos que de manera velada apela a la *pluriculturalidad*, no menciona la noción de *multiculturalidad*, y en lugar de ello define la noción de *interculturalidad*. Se perfila así la implementación de la educación intercultural mediante la creación de mecanismos gubernamentales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y se crean las primeras instituciones

interculturales de educación pública media y superior en México: los bachilleratos interculturales y las universidades interculturales.

En el ámbito internacional, la discusión en torno a la problemática de la multiculturalidad y la necesidad de procurar los medios para superarla probablemente llevó a crear estrategias de mayor alcance fundamentadas en los principios que se presentan a continuación.

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
2. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (UNESCO, 2006, p. 34).

Una primera lectura de estos principios nos remite a un discurso de la interculturalidad que, al igual que el documento anterior, evoca el sentido de diversidad, no menciona la multiculturalidad y perfila la interculturalidad a partir de acciones realizadas por un agente ambiguo para beneficiar a individuos caracterizados como educandos. En el intercambio representado, la educación es un agente y un bien; en la segunda caracterización la calidad es un atributo desglosado como adaptable y facilitador. El contenido de la educación intercultural se desglosa en conocimiento, competencias y actitudes que posibilitan el respeto, el entendimiento, y la solidaridad.

La interpretación del texto anterior lleva a la reflexión en torno a las críticas concernientes al discurso de la *interculturalidad* expresadas por varios expertos. Desde un señalamiento general, se critica la falta de resultados de la instrumentación de la educación intercultural, la cual suele adjudicarse a la incapacidad de la sociedad para afrontar los retos emanados de la heterogeneidad en los contextos escolares y sociales. Otro nivel de crítica sugiere la concordancia entre el discurso de la *interculturalidad* y las políticas neoliberales de la globalización,

señalando que las modificaciones legislativas a los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas no están directamente relacionadas con movimientos sociales.

Se señala asimismo la ambigüedad del término “empoderamiento” en relación con la creación e implementación de políticas afirmativas. El impulso por transformar el sistema educativo a partir de la inclusión de las especificidades culturales de cada región del país en los programas escolares suele estar adscrito al discurso de la *multiculturalidad*, mientras que las acciones contra el racismo y la discriminación se enmarcan en el discurso de la *pluriculturalidad*.

Estrategias como la discriminación positiva y el empoderamiento de minorías étnicas suelen estar adjudicadas al discurso de la *interculturalidad*. De manera más puntual, Walsh (2005, 2010) ha señalado una lógica de acumulación de capital que subyace a este discurso; el uso de términos como “calidad” y “competencia” sugieren una reconfiguración novedosa de la ideología en torno a la colonización. Otros autores puntualizan estrategias de dominación y transformación en Latinoamérica que subyacen al discurso de la *interculturalidad* implementadas mediante políticas presuntamente dirigidas al reconocimiento de la diversidad, pero que en realidad tienen la finalidad de neutralizar la diferencia para fomentar un clima social acrítico.

La transformación de la población indígena a la que aspira la educación intercultural es el desarrollo de competencias culturales mediante el desarrollo de actitudes que faciliten la participación dentro de un marco legal en el que la comunicación directa entre el individuo y la sociedad posibilita la simetría de relaciones de poder. Sin descartar los señalamientos anteriores, Muñoz Cruz (2002, 2012) explora el potencial de la reflexividad como aspecto importante del proceso de investigación encaminado a cumplir las aspiraciones de respeto, justicia y equidad que prevalecen en el discurso de la *pluriculturalidad*.

Para ello es necesario bosquejar un modelo educativo que, a la vez que configure el recurso social de la diversidad cultural como instanciación de saberes, desarrolle el proceso de construcción de conocimiento como bien individual y social. En el siguiente apartado revisamos los efectos de la reflexividad en la práctica profesional de la *alfabetización académica* como componente de este bosquejo de modelo educativo.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Con el propósito de vincular las ideas de los apartados anteriores con el significado de la *alfabetización académica*, en este apartado se señalan tres aspectos que ameritan esclarecimiento en cuanto a su relación con la literacidad como práctica social. Durante varias décadas el significado del término *alfabetización académica* se ha confundido con el término anglófono de “literacy”, el cual frecuentemente se traduce como “letrismo”.

En el mundo hispánico, otros vocablos como “alfabetización terciaria” o “alfabetización superior” se han empleado para referir a las acciones encaminadas a promover el desarrollo de habilidades del lenguaje intrínsecas a la lectura y a la escritura. En este sentido, el trabajo de Carlino (2003) se desarrolló en el marco de la instrucción de habilidades de la lectura y la escritura hasta llegar a un punto en el que la comprensión de la lectura y la escritura fueron insuficientes para aprender en la universidad. Es así como la definición de la alfabetización académica comprende “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas” (2003, p. 410).

Esta definición evoca el esquema triangular que proponen los ECD para explicar la relación entre prácticas sociales y construcción de significado. Desde este esquema, es posible entender el concepto de *cultura* en relación con lo macro de lo social y lo micro de la interacción comunicativa en la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, la cita anterior nos permite entender la *alfabetización académica* como constitutiva de la práctica profesional.

En el mismo texto, Carlino expande el significado de “alfabetización académica” al abordar aquello que constituye una cultura discursiva a partir de “diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de este, configurar culturas particulares que se traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir” (2003, p. 410).

En este punto es importante tomar en cuenta lo que Carlino (2005) señala en un trabajo posterior en lo concerniente a la evolución del significado del constructo de *alfabetización académica* para transitar a las nociones y estrategias de lo que denomina como cultura profesional. También vale la pena reconocer en sus palabras el significado

implícito del movimiento de transición: “Alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otra cultura” (2005, p. 15).

Aun cuando los señalamientos de Carlino suelen referirse de manera explícita al campo de la educación, consideramos que es posible vincularlos con los principios declarados para la educación intercultural mencionados en el apartado anterior. No obstante, para cumplir con el objetivo de este trabajo, es preciso identificar aquello que distingue a la literacidad como práctica social de la *alfabetización académica*.

En un inicio se señaló la utilidad del concepto de campo propuesto por Bourdieu (2011) para esclarecer la noción de segmentación de la realidad social como espacios o arenas de lucha que contraponen fuerzas, instituciones y agentes en una dinámica que mantiene o transforma determinadas formas de dominio. Desde la sociología de la educación, el trabajo de Bernstein (1990, 2003) contribuye al esclarecimiento del campo de la educación al explicar las maneras en las que se cumple la función de esta institución socializadora de transmitir el sistema que predispone las relaciones de poder de acuerdo con el orden social. Para ello, la teoría de códigos examina la comunicación que prevalece en el ámbito de la educación denominándola “discurso pedagógico”.

Retomamos las aportaciones de Fairclough (2003b) para entender la dinámica discursiva que vincula institución, acción y texto, la cual, junto con los planteamientos de Bernstein (1990), permite visualizar el discurso pedagógico como la realización de una forma de comunicación específica mediante políticas institucionales, acciones implícitas en la práctica pedagógica y los textos escolares empleados en dichas prácticas. En esta comunicación se instancia el potencial de permanencia o transformación del orden social vigente mediante la recreación de modelos o esquemas ideológicos predispuestos por reglas y normas.

A partir de este esquema es posible percibir una similitud entre el discurso pedagógico y el discurso de la educación Intercultural en cuanto a que ninguno de los dos propone un contenido específico, sino principios que sirven para moldear otros discursos. Dado que la

dinámica discursiva no es directamente visible, es preciso examinar las maneras en las que el Discurso Pedagógico vincula prácticas profesionales con el conocimiento y a la larga con maneras de ser (Fairclough, 2006; Pardo, 2012; Bernstein, 2003).

Atendiendo a los planteamientos de los ECD y la explicación de Bernstein, la finalidad de la comunicación pedagógica es regular la transmisión (o si se quiere la construcción) del conocimiento. Al explicar dicha regulación, Bernstein (2003) distingue entre dos discursos: el discurso local y el discurso oficial. Mientras el discurso local se regula por conjuntos de normas que son hasta cierto punto flexibles en cuanto a la producción y reproducción de textos en un contexto cercano al individuo, el discurso oficial es regulado mediante reglas menos flexibles que delimitan el rango de posibilidades de elección y de construcción de significados. Traducida esta idea a los planteamientos de ACD, la legitimidad de la construcción del conocimiento se da mediante el control de la producción, distribución y consumo del discurso pedagógico instanciado en los textos y las prácticas pedagógicas de la institución educativa. El discurso pedagógico mantiene una alineación a lo dispuesto en el discurso oficial.

Lo que Carlino (2013) plantea como nociones y estrategias que configuran una cultura disciplinar puede ser esclarecido mediante las estrategias señaladas por Bernstein (2003). La primera de ellas consiste en segmentar u organizar formas de conciencia, dicho en palabras de Pardo (2012), formas de ser. Mientras el discurso local refiere a las tradiciones de la comunidad como forma de ser, el discurso oficial privilegia determinadas formas de ser promovidas por la institución.

La segunda estrategia es la recontextualización de situaciones en el marco de un imaginario social. Es posible ver cómo las situaciones cotidianas se recontextualizan (Van Dijk, 2016) en una visión del mundo cercano a la experiencia vivencial. En contraste, la recontextualización de las situaciones en el discurso oficial suele darse de acuerdo con un ideal de profesionista o de ciudadanía.

La tercera estrategia es el ejercicio de prácticas pedagógicas que determinan la construcción de los significados que deben ser contruidos. El control es el aspecto de la educación que se refuerza de manera transversal. Para ello, mantiene una organización jerárquica entre participantes y programa la secuencia del proceso de

instrucción a lo largo de los ciclos de la educación. La comprensión de lo que ocurre, el sentido, se construye a partir de concordancia y oposición, de lo que se considera legítimo o ilegítimo dentro del sistema.

Bernstein (2003) plantea que el uso recurrente del lenguaje se traduce en códigos que denomina elaborado o restringido. Un código elaborado es el uso recurrente del lenguaje en el marco de lo que se plantea como conocimiento legítimo; de manera explícita, es el uso de un lenguaje que expresa un distanciamiento de lo contextual mediante la abstracción. El código restringido es el uso recurrente del lenguaje en el marco de lo que se plantea como saber, suele apearse a las normas de lo local que describe, ejemplifica y narra.

La *alfabetización académica* suele centrarse en el desarrollo de códigos elaborados para leer y escribir en el ámbito profesional, en otras palabras, en los contextos especializados disciplinares. Los códigos restringidos suelen enriquecerse mediante la incorporación de un vocabulario que no necesariamente conlleva la abstracción. Este punto es quizá el que genera el principal aspecto diferenciador entre la literacidad como práctica social y la alfabetización.

Retomando el esquema triangular del discurso desde la perspectiva de los ECD para explicar la relación entre la práctica social y la construcción de significado. El mensaje del discurso de la *pluriculturalidad* se acerca al saber acercándolo a la axiología del deber: el respeto entre culturas. El mensaje de la *multiculturalidad* es híbrido en cuanto que apela al sentido común sin necesariamente llegar al conocimiento. Lo que el discurso de la *interculturalidad* parece ofrecer es vincular estos mensajes, presuntamente promoviendo el respeto a la cultura mediante el desarrollo de actitudes, competencias y conocimiento. La ambigüedad en lo que concierne al conocimiento también se encuentra en la carencia de una fundamentación axiológica de la actitud.

La definición actual de la *alfabetización académica* considera este faltante al vincularla con la literacidad como práctica social como aquello que potencializa el desarrollo de la cultura disciplinar. Carlino (2013, p. 270) articula esta idea en los siguientes términos: "Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas."

CONCLUSIONES

El ejercicio de reconocer la distinción entre la literacidad como práctica social y la alfabetización mediante los procedimientos del estudio y el análisis del discurso permiten identificar un punto ciego que, a nuestra consideración, obstaculiza las prácticas pedagógicas de la educación intercultural. Es necesario resolver lo que aparece como una contradicción entre el decir y el hacer de la educación intercultural: el respeto a la diversidad implícito en la pluralidad lingüística y cultural y lo que se hace al plantear una transición unidireccional entre culturas.

Para resolver esta contradicción es necesario esclarecer el significado explícito que subyace al nombrar saberes ancestrales y conocimiento especializado sin dejar de lado que el sentido de la vida conlleva la articulación axiológica y epistemológica en el ser humano y mediante esta articulación se trasciende el significado para llegar al sentido del vivir.

La educación intercultural requiere de una fundamentación axiológica mediada por la reflexividad para transitar entre la *alfabetización académica* y la literacidad como práctica social. El potencial de la literacidad como práctica social es orientar el doble sentido de la educación intercultural. Finalmente, es necesario ampliar el horizonte de la *alfabetización académica* centrada en los recursos de la lengua escrita para sino abrirse a los recursos semióticos de la multimodalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México. Cámara de Diputados, Mesa Directiva.
- Andrade, E. (2015). *Letras* Vol. 57. No. 93
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. En *Configurações* [En línea], 14. DOI: <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure Editorial.

- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. The structuring of pedagogic discourse*: Vol. IV (2a ed.). Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *Structure, habitus, practice*. En *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity, pp. 52-65.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Mex. Siglo XXI editores.
- Carlino, P. (2003) Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, año 6, n.º 20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006) Leer y escribir en la universidad: una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Narváez Cardona, Elizabeth y Cadena Castillo, Sonia (2006), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización Académica, 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 355-381.
- Carranza Peralta, I. Martínez Zendejas, J.B (2022). Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional. *Punto Cu-norte*, 1(9), 87-109.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Artículo 3 para dar reconocimiento a la composición pluricultural de la nación (1992).
- Dagenais, D. y Moore, D. (2008). Representations de litteraties plurilingües, de l'immersion en francais et des dynamiques identitaires chez de parents en chinois. *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 1, pp.11-32.
- Dagenais, D. (2012) Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*. 9-2 2012. Notions en questions-Les litteraties. Litteraties multimodales et perspectives critiques multimodales et perspectives critiques.
- De Cillia, R., Reisigl, M., y Wodak, R. (1999). The Discursive Construction of National Identities. *Discourse & Society*, 10(2), 149-173. DOI: <https://doi.org/10.1177/>
- Despagne, B. y Sánchez Martínez, E. (2021) Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México. *Sinéctica* N°56 e1168. Sección

- abierta: artículos de investigación.
- Dietz, G. (2017a) Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas, en Floriberto González González, Francisco J. Rosado-May y Gunther Dietz (eds.), *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Ediciones Trinchera.
- Dietz, G. (2017b) Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207. 19 de mayo de 2023. http://www.scielo.org.mx/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982017000200192&lng=es&tlng=es
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2019). *Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación*. [smd]
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Fairclough, Norman. (2003a). *Analyzing discourse*. Routledge.
- Fairclough, N. (2003b). *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, Norman (2004). *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. Taylor & Francis.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T.van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. Vol.2, pp.258-284. London, Sage.
- García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad Purhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, pp. 61-81 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Kress, G. (2002). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- López Gopar, M. (2007). Beyond the alienating alphabetic literacy: Multiliteracies in indigenous education in Mexico. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, vol.1, nº 3. pp. 159-174.
- Marín, M. (2006). *Alfabetización académica temprana. Lectura y Vida*. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sJKg-articulo.pdf>

- Mejía, A. (2019). Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia
- Molinié M. (2009). *Le Dessin Réflexif Element pour une hermeneutique du sujet plurilingüe*. Centre de recherche textes et francophonies. Universite de Cergy Pontoise.
- Muñoz Cruz, H. (2002). *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca.
- Muñoz Cruz, H. (2012). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales. Discusiones, propuestas y experiencias internacionales*. Saarbrücken, Germany, Editorial académica Española. Cd. México y Oaxaca. UAM/UPN.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, División de la Educación de Calidad, Sector de Educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878sp>
- Pardo A. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), p. 41-62.
- Preciado, P. y Becerra, A. (2013). Contribuciones específicas de la multimodalidad a la escritura. En: Muñoz Cruz, H. (ed) *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la educación superior*. Ciudad de México. Casa abierta al tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salazar Tetzagüic, M de J. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Schmelkes, S. (2008). Las universidades culturales en México: ¿Una contribución a la equidad en la educación superior? Ponencia presentada en el Panel Intercultural Universities in Mexico: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism? Primera Conferencia sobre etnia, raza e indígenas en America Latina y el Caribe, San Diego. Universidad de California. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Art.-Las-Universidades-Interculturales-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Street, B. (1984). Literacy in Theory and Practice Cambridge: CUP Street 1988 Literacy Practices and Literacy Myths, in *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*. En (R. Saljo, ed) Vol. 23 of Language and Communication Series, Springer-Verlag Press, Heidelberg. pp. 59-72
- Street, B. (2000). *Literacy Events and Literacy Practices, Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. M. Martin-Jones &

- K. Jones (eds.) pp. 17-29. John Benjamin's.
- Street, B. (ed.) (2001). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Routledge, London.
- Street, B. (ed.) (2005). *Literacies Across Educational Contexts*. Caslon Publishing, Philadelphia.
- Schmelkes, S. (2013) Educación para un México intercultural. *Sinéctica* 40, enero-junio. [http:// www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural)
- Valladares de la Cruz, L. R. (2008). La política de la multiculturalidad en México y sus impactos en la movilización indígena: avances y desafíos en el nuevo milenio. En García Fernando (Coord.), *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina*, pp. 289-308. FLACSO-Ecuador.
- Van Dijk T. A. (1999a). *Ideology. A multidisciplinary Approach*. Sage publications.
- Van Dijk, T. A. (1999b). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, pp. 22-36.
- Van Dijk, T. A. (2014). *Discourse and knowledge. A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento: Una aproximación sociocognitiva* (F. Limone Reina, Trad.). Gedisa.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Gobierno del Perú.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional del Consenso Andrés Bello.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Methods for Critical Discourse Analysis*. Sage
- Zapata Silva, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina*. CALAS.

Documentos consultados en línea

- Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998) Consultado: sept. 2024. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf
- Naciones Unidas (2015). Declaración Universal de Derechos Humanos, Consultado: sept. 2024. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Naciones Unidas (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Consultado: sept. 2024. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf



El peso de una tradición en las prácticas de enseñanza de la escritura infantil

ALMA NUBIA VELASCO GUTIÉRREZ

INTRODUCCIÓN

El estudio y análisis de la situación educativa actual, y en específico la tendencia y dinámica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en las escuelas de educación básica, general o bilingüe, en cualquiera de las regiones de México, constituye un reto para los educadores que estamos inmersos en estos contextos. La experiencia adquirida como docente y directivo en preescolar general y la formación sociolingüista que recibí posteriormente, han permitido la revisión teórica acerca de la alfabetización desde una perspectiva social, así como la realización de ejercicios etnográficos y de análisis acerca de la adquisición del sistema de la lengua escrita en preescolar como uno de los procesos involucrados en el proceso alfabetizador.

En 1985, la revista *Cadernos de Pesquisa*, en su publicación trimestral, en el número especial sobre alfabetización, Emilia Ferreiro publicó el artículo ‘La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización’, en el cual señaló, entre otros aspectos, que “los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje” (Ferreiro, 1985). E. Ferreiro hacía referencia a la falta del dominio teórico del “sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus

características específicas”, como el tercer elemento involucrado en el proceso de aprendizaje, advirtiendo además que éste no se trata de una relación entre dos polos, sino que, al intervenir el tercer elemento, se debe comprender como una relación triádica.

Han pasado casi cuarenta años de aquel planteamiento teórico de Emilia Ferreiro. Sin embargo, en los espacios de reflexión docente, en los que he participado durante veintisiete años de servicio como reuniones de Consejo Técnico en el jardín de niños, reuniones técnico-pedagógicas de zona, foros y encuentros educativos regionales y estatales, cursos, talleres, entre otros espacios, la discusión sobre la escritura continúa abordándose desde las necesidades del docente y escasamente sobre el papel del alumno, quien aún sigue considerándose como un sujeto pasivo en el proceso. Se mantiene así la polarización de la discusión, enfocada sólo en el que enseña y el que aprende, continuando ausente en estas discusiones el tercer elemento al que hace referencia Ferreiro.

Asimismo, se ha observado y escuchado que las principales preocupaciones en torno a la escritura se mantienen centradas en el cómo enseñar, en la búsqueda de métodos y estrategias que permitan mejorar el proceso de enseñanza. Estas inquietudes manifestadas, colocan el foco de atención sobre la vigencia de un paradigma teórico tradicional que conceptualiza a la escritura como “un código de transcripción gráfica de las unidades sonoras” (Ferreiro, 1985), en donde el docente es quien posee el conocimiento y lo transmite al alumno.

Sin embargo, con el surgimiento del paradigma constructivista se inicia una revolución teórica en torno a la concepción de la escritura, donde las contribuciones de la teoría lingüística y la pedagogía la conciben como “una representación del lenguaje” (Ferreiro, 1985), colocando con ello un parteaguas sobre la concepción tradicional existente en torno a la escritura, como uno de los objetos de enseñanza, involucrados en el proceso de alfabetización. Al paso del tiempo, otras disciplinas interesadas en el estudio de la lengua han venido construyendo nuevas líneas de investigación, aún vigentes, encaminadas a los enfoques comunicativos de la lengua y su uso social. Sin la intención de profundizar en ello, cabe resaltar que, en algunas de las discusiones pedagógicas sobre la escritura, prevalecen aún los aspectos psicológicos y lingüísticos, dejando a un lado la

dimensión social que este proceso implica. En 1982, con la publicación del trabajo de Cazden titulado “La lengua escrita en contextos escolares”, se enfatiza que “la lecto-escritura es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales” (Cazden, 1982).

Este artículo de Cazden formó parte de una compilación más amplia de textos, coordinada por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, publicada por primera vez en 1982, en un libro titulado “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura”. En él se encuentran diversas perspectivas de expertos en psicología, psicolingüística, antropología, lingüística, entre otros, sin embargo, todas las aportaciones convergen en una misma perspectiva, “que no es posible reducir a la adquisición de la lengua escrita –en ningún momento del proceso– a destrezas perceptivo-motrices; que la intervención de la competencia lingüística del sujeto y de su competencia cognitiva son factores determinantes” (Ferreiro y Gómez Palacio, 1991), sin dejar de lado que este proceso tiene lugar en un contexto social y culturalmente organizado.

En los últimos años el tema de la alfabetización y los procesos que involucra continúa siendo una de las problemáticas centrales de la educación en América Latina, como lo muestran los aportes de investigadores que en diversas áreas de la alfabetización. Investigaciones como las de Ferreiro y Gómez Palacio, enfocadas a los procesos de lectura y escritura desde perspectivas más psicolingüísticas; con una perspectiva social sobre la lengua escrita en los contextos escolares como las de Cazden (1991), Alonzo B. Anderson (1991) con sus estudios de la lectoescritura como practica cultural; Elsie Rockwell (1992) sobre los usos escolares de la lengua escrita, entre otros autores. Éstas y otras investigaciones han permitido que la visión respecto al tema cambie completamente y vaya cobrando nuevas dimensiones.

Este capítulo pretende entretelar elementos teóricos y prácticos para describir y discutir el peso de una tradición, entendida como un sistema de prácticas escolares arraigadas, convertidas en rutinas sin significados, sin bases teóricas claras y acordes a la realidad actual que permean el día a día en la escuela y mantienen al docente en una actitud de resistencia al cambio, quien parece validar y mantener

vivas estas prácticas por derecho de antigüedad, más que por el peso del conocimiento. En relación con el tema central, la tradición sostiene la vigencia de una concepción anacrónica de la escritura infantil en la escuela.

Por otra parte, se tiene la intención de generar una reflexión en torno la concepción de la escritura como sistema de representación del lenguaje y como uno de los procesos involucrados en el proceso de alfabetización, el cual, cabe mencionar, no culmina ni se limita al momento en que el niño ha alcanzado un primer dominio del lenguaje escrito (Pujato, 2009), como erradamente se concibe en las practicas escolares, sino que es en ese momento cuando recién empiezan a sentarse las bases de su construcción a lo largo de la vida del sujeto, implicando un desarrollo cognitivo, lingüístico y social.

Este contenido es relevante en el ámbito educativo, en virtud de que las discusiones pedagógicas de los centros escolares requieren fundamentarse en el dominio teórico sobre el o los objetos de enseñanza involucrados en el proceso alfabetizador, ya que “tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y estado de ‘madurez’ o de ‘prontitud’ del niño. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje” (Ferreiro, 1985).

ANACRONISMOS TEÓRICOS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

En este capítulo pretendo analizar los rasgos que caracterizan la enseñanza de lengua escrita en un grupo de tercer grado de preescolar, de un jardín de niños ubicado en una zona conurbana de los valles centrales del estado de Oaxaca, con base en algunos resultados del proceso de investigación etnográfica realizado en noviembre del año 2017. Con el fin de enriquecer el análisis se recuperan algunos extractos del corpus obtenido en la observación y grabación de clases, entrevistas, toma de notas y revisión de cuadernos en torno al proceso de adquisición de la lengua escrita y la perspectiva teórica de la educadora que orienta el proceso alfabetizador.

A partir del análisis de los resultados obtenidos, se identifican dos anacronismos teóricos en torno a la escritura en educación preescolar, que al parecer se mantienen vivos y orientan las prácticas de enseñanza de la docente, ya que, a partir de estos anacronismos, organiza e implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se consideran anacronismos teóricos en virtud a que hacen referencia a nociones en torno a la escritura en preescolar y por ende al proceso de alfabetización, que corresponden a épocas históricas anteriores a la época actual, así como a teorías anteriores al bagaje científico contemporáneo, en relación con el desarrollo del lenguaje.

Cabe señalar que estos resultados fueron obtenidos a partir del enfoque de investigación etnográfica, el cual se fundamenta en las teorías de la sociolingüística interaccional propuestas por Gumperz (1982), Hymes (1972), y cuyo propósito Muñoz Cruz lo define como “identificar problemas de corte interactivo, cognitivo y curricular que configuran el grado de calidad y pertinencia de los aprendizajes que se proporcionan en la clase” (Muñoz Cruz, 2001, p. 23). Esta perspectiva teórico-metodológica permite hacer énfasis en la observación de las prácticas de enseñanza en el espacio escolar y obtener referentes de fundamentales para analizar el impasse en el que se encuentra la escuela en torno al tema central de este artículo.

Primer anacronismo teórico

El primer anacronismo teórico es la escritura como código de transcripción y su enseñanza como proceso mecánico. Cuando fue considerada la enseñanza de la escritura y lectura en forma sistematizada y escolarizada, se empezó a implementar el llamado método alfabético o deletreo, mismo que se remonta a la edad antigua, media y moderna, y su principal énfasis está en su visión mecánica del aprendizaje de la lengua. Hoy en día, aún se identifica la continuidad del control sobre lo que deben aprender los niños en la escuela. Es común observar en el espacio escolar el orden lineal en el “aprendizaje” de la escritura, induciendo que en primer grado los niños y niñas deben aprender las vocales, segundo grado se inicie con las consonantes y en tercer grado deben memorizar el alfabeto completo. Se piensa que sólo con la memorización de todo el abecedario se puede empezar a trabajar

de manera “formal” la escritura. Así es que la educadora de tercer grado espera recibir a su grupo de alumnos con un conocimiento homogéneo para entonces avanzar con los contenidos del grado.

La práctica de inducir a los alumnos a la memorización del alfabeto, sobre todo en tercer grado, es muy común dentro del jardín de niños. El problema con ésta práctica de enseñanza, va más allá de la estresante actividad para el alumno, y el cúmulo de tareas y materiales para alcanzar tal fin, el problema que en esencia se observa es que prevalece en el docente la idea teórica de la escritura como código de transcripción obtenido mediante un proceso mecánico, y en consecuencia se opera una visión instrumental del proceso de adquisición de la escritura, dirigiendo los esfuerzos hacia la mecanización para lograr la adquisición de la técnica de codificación en los niños y niñas. Para ello es necesario, desde esta perspectiva, que memoricen todo el alfabeto para luego llevarlos a la formación de las sílabas y por último la palabra.

Las dos educadoras del jardín de niños en el que se realizó la investigación seleccionaron para trabajar el lenguaje escrito el libro *Arcoíris de letras. Escritura script y cursiva*, mismo que plantea en sus páginas de inicio estar basado en “un método fundamentalmente fonético, que lleva al niño al conocimiento de letras, sílabas, palabras, oraciones y textos” (Almada, 2015). Con esta selección bibliográfica se puede observar que la concepción teórica de las educadoras en torno al proceso de adquisición del sistema de la lengua escrita se conduce claramente por el método alfabético o deletreo, y se observó que las tareas académicas, tanto dentro como fuera del aula, se realizaron con base en lo que el libro indicaba, página por página, como receta de cocina.

El paso a paso del proceso fue marcado por libro de texto y no por el dominio del docente sobre éste. Aunado a esto, la selección de los materiales de apoyo en dicho proceso (el libro, tipos de cuadernos o libretas que solicita, el tamaño del cuadro del cuaderno, el grosor del lápiz o colores, el material de la lapicera y su contenido, entre otros) visibiliza la perspectiva teórica que el docente posee acerca de la enseñanza del objeto de conocimiento, en este caso de la escritura.

En estas prácticas de enseñanza, la libertad y creatividad en los alumnos y alumnas dentro del ámbito escolar se ve dramáticamente

limitada. La noción que tiene el docente acerca del proceso de alfabetización en su etapa inicial le conduce por un camino que no siempre responde a las necesidades e intereses del proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

La escritura y la lectura cobran prioridad y relevancia singular en tercer grado, debido al próximo ingreso a la educación primaria. Tal perspectiva deja en un plano secundario, sino es que nulo, otros conocimientos, habilidades y dominios fundamentales para el desarrollo integral del niño y niña en preescolar. Esta jerarquización de contenidos y conocimientos genera que en primer y segundo grado se limiten las prácticas de enseñanza de la escritura, para dirigir toda la energía del docente hasta el tercer grado.

Priorizar de esta manera la enseñanza de los contenidos de aprendizaje refuerza la falsa creencia de que el paso de los niños y niñas por la educación preescolar tiene la función de prepararlos para su ingreso a la primaria. Tal perspectiva mantiene anclada a la educación preescolar en la época de sus orígenes en México, aproximadamente en 1818, cuando ésta tuvo un enfoque asistencialista y preparatorio. En este contexto histórico no se reconocía aún la relevancia de la atención educativa de los primeros años de vida. En el 2004, la educación preescolar adquirió su carácter obligatorio en México; sin embargo, en la actualidad aún continúa vigente en la memoria social de algunos sectores la idea asistencialista de la educación preescolar, reforzándose con ciertas prácticas de enseñanza que mantienen viva la idea de preparar a los niños y niñas para su ingreso a la primaria.

Segundo anacronismo teórico

El segundo anacronismo teórico está relacionado con la premisa de que “sólo la escuela alfabetiza”. A lo largo de la historia han venido cambiando las ideas en torno a la alfabetización. Al cambiar la sociedad han cambiado también las perspectivas teóricas. En la historia de la humanidad se registra que al transitar de una economía agraria a una industrial y urbana, se transitó también de la idea de la alfabetización como un aprendizaje basado en el hogar y la comunidad, a una idea de alfabetización con base en la escuela, como lo demuestran los

estudios de Cook-Gumperz (1988). Así fue surgiendo la creencia de que la alfabetización es un objeto de conocimiento exclusivo de la escuela.

Esta concepción se remonta a las ideas teóricas del siglo ^{xvii}, cuando prevalecía la teoría de John Locke acerca de concebir al infante como “tabula rasa”, donde se consideraba que no había nada escrito, asegurando que el niño y niña no sabía nada, y que su conocimiento iniciaba con su ingreso a la escuela. Esta idea fue anulada por teorías posteriores, no obstante, se mantiene viva aún en las aulas, ya que el docente piensa que los niños y niñas no saben nada sobre la escritura y que con el aprendizaje de las vocales iniciará su aprendizaje, sin detenerse a pensar sobre las experiencias previas que han tenido con la escritura fuera de la escuela y el contexto alfabético del cual provienen.

Derivado del aún predominante paradigma conductista de la escuela tradicional, donde se privilegian los resultados sin tomar en cuenta los procesos mentales internos y sus aprendizajes, prevalece en el caso de la escritura en preescolar la idea de alcanzar ciertos resultados y perfil de egreso sin considerar el proceso que dicho aprendizaje implica. De esta manera las expectativas del docente y la familia demandan ciertos resultados de preescolar en este campo del conocimiento, pensando que, si los niños y niñas logran “leer y escribir” desde preescolar, tendrán mejores resultados en el ingreso de la educación primaria. Esta creencia ha generado, entre otras cosas, que en el jardín de niños se legitime la compra de libros y materiales para alcanzar dichos resultados. En esta acción subyace la idea de que los libros son necesarios para garantizar el aprendizaje de estos conocimientos, asumiendo a su vez que sin el libro no se podrían adquirir favorablemente estos resultados.

Desafortunadamente, ante tales exigencias hacia el proceso de adquisición de la escritura en los niños y niñas, el docente se esfuerza en lograr a toda costa que su grupo egrese del jardín de niños leyendo y escribiendo. En esta acción pedagógica no se considera como prioridad el proceso de aprendizaje y desarrollo del infante, ni los conocimientos, dominios y habilidades que implica todo el proceso de alfabetización en su etapa inicial; por el contrario, al infante se le

presiona para que llegue a los resultados esperados por el docente, la familia o la escuela primaria, despojándolo de todo su sentido protagónico en la construcción de su conocimiento.

La intención de lograr que los niños y niñas egresen de preescolar leyendo y escribiendo desemboca en una mayor carga de tareas y exigencias para ellos. La idea de que, a mayor tarea extraescolar mayor aprendizaje, coloca a los niños en un verdadero conflicto y sufrimiento, enfrentándose a una experiencia alfabetizadora caótica, donde experimentan frustración, desinterés y desánimo por no alcanzar las expectativas que los demás tienen, experiencia que sin duda tendrá serias repercusiones en las siguientes etapas de su proceso de alfabetización.

Al delegarle a la escuela el poder de ser el único espacio para la alfabetización, se despoja a la familia, a la comunidad y a otros agentes educativos de la responsabilidad y el potencial para incidir favorablemente en el proceso alfabetizador. Se ha dejado de lado la valía que tienen las prácticas escriturales fuera de la escuela, las prácticas sociales en las que se involucran, y en donde la escritura constituye un medio de interacción con los demás, se desconoce el proceso evolutivo en las conceptualizaciones de los niños y niñas, lo cual hace que el docente minimice sus escrituras al no apegarle a la convención y la norma.

Los dos anacronismos teóricos identificados dentro del contexto escolar del jardín de niños permiten configurar como problemática central la falta de claridad conceptual del proceso alfabetizador desde una perspectiva social y sus componentes; y en consecuencia la falta de conocimiento y dominio teórico del proceso de adquisición de la escritura como sistema de representación del lenguaje y como uno de los conocimientos involucrados en la alfabetización. Asimismo se identifica la falta de claridad en las conceptualizaciones que los niños y niñas tienen acerca de la escritura en la etapa inicial del proceso alfabetizador, como punto de partida para organizar la intervención pedagógica. Esta problemática mantiene prácticas de enseñanza opuestas a la teoría y la realidad contemporánea. Podría decirse que, al conducir la docencia bajo estos anacronismos teóricos, se desarrolla una práctica docente basada en el peso de una tradición

en la escuela, ignorando y excluyendo las necesidades e intereses propios de los infantes, y el conocimiento del objeto de enseñanza.

Estas prácticas de enseñanza basadas en creencias y acciones que han pasado de generación en generación anulan el sentido social de la alfabetización, que radica en lograr que la persona se comunique y participe de manera activa y competente en el entorno social en el que se desenvuelve, a través del lenguaje oral y escrito, y haga uso de los conocimientos y habilidades que desarrolla durante este proceso.

LA ESCRITURA EN PREESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIAL DE LA ALFABETIZACIÓN

El enfoque teórico en el que se enmarca el presente análisis se fundamenta en una aproximación conceptual de la alfabetización desde una perspectiva social que la concibe como:

el dominio de la lengua oral y escrita, como sistemas de representación del lenguaje, que se adquieren a través de un proceso: a) integrador que involucra tres dimensiones esenciales: la cognitiva, lingüística y social; b) permanente y progresivo, porque se desarrolla en etapas a lo largo de toda la vida; y c) situacional por estar determinado por la cultura, la historia, la diversidad lingüística, y las condiciones sociales y económicas de los sujetos" (Velasco, 2020).

Asimismo, se parte de la concepción de la escritura, como:

(...) un sistema de representación del lenguaje, y su aprendizaje consiste en la construcción de un nuevo objeto de conocimiento. El dominio de este objeto de conocimiento surge a partir de una práctica cultural específica, imprescindible para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del niño (Velasco, 2020).

LA ESCRITURA COMO CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN VS. SISTEMA DE REPRESENTACIÓN DEL LENGUAJE

En el grupo observado se realizó una revisión de los cuadernos de lenguaje, analizando las tareas realizadas en el periodo comprendido

entre el 29 de agosto de 2017 y el 11 de abril de 2018. Durante este periodo se registran 124 tareas indicadas por la maestra para trabajar la escritura. Los cuadernos de tareas de los niños inician con ejercicios sobre las vocales, planas de ejercicios motrices y planas de vocales. Posteriormente, la educadora empieza a ver la letra m, e inicia con actividades de recorte de la consonante m en revistas, decorado de letra dibujada por la maestra en grande donde el niño la delinea con recortes de m, ejercicios motrices de líneas curvas que ayuden en el trazo de la m, recorte de dos sílabas donde aparecen las sílabas con m, y la formación de palabras que empiecen con m. Posteriormente aparece el trabajo con las letras s, p, d, l, t, n, c, b, f, j, h, r, y. Cabe señalar que el orden de esta secuencia de consonantes es acorde a lo que indica el libro de apoyo que lleva el grupo.

En la revisión se puede apreciar un patrón en la secuencia de actividades orientadas por la educadora y referente a las tareas: cuando inicia con una consonante “nueva” empieza con la decoración de la marca gráfica, continúa con ejercicios motrices que apoyen en el trazo de la consonante, indica una búsqueda de palabras que inicien con la consonante, realiza ejercicios en los que se encuentren sílabas con la consonante y se formen palabras. Posteriormente, les indica copiar y repetir palabras retomando imagen-texto, trabaja dictados con palabras que tengan la consonante trabajada y por último les deja copiar textos en donde se observen la acumulación de las consonantes vistas a manera de repaso.

Aunque se advierte alguna variedad en el orden de estas actividades o en su forma de plantearlas, en esencia aparece con bastante claridad la estrategia de enseñanza implementada por la educadora para favorecer la adquisición del sistema de la lengua escrita en el niño, entendiéndose como estrategia al “sistema conformado por cierto tipo de actividades de enseñanza” (García, 1995) y donde se evidencia también la relación que la educadora establece entre estas actividades mediante el esquema organizativo que ella diseña, como también lo apunta García.

En la estrategia de enseñanza que la educadora implementa subyace la perspectiva teórica que tiene en relación al objeto de conocimiento, la forma en que aprenden los niños y la forma de enseñanza. “La lengua escrita que se encuentra asociada al aprendizaje

memorístico y mecanizado no es lengua escrita, es dibujo de letras y sonorización de palabras" (Ferreiro, 1999). Esta perspectiva corresponde a la conceptualización de la escritura como un sistema de codificación y como parte de esta concepción se aprecia la noción de que el niño llega a la escuela "en blanco", sin saber nada, ya que la maestra toma una letra y la "empieza a enseñar" al niño sin considerar que en el uso cotidiano el niño es usuario de esa grafía, ya que se encuentra inmersa en la lengua que usa para comunicarse, donde cobra sentido. Sin embargo, aisladamente no tiene significado alguno para la comunicación.

Esta visión técnica-instrumental que caracteriza las prácticas de enseñanza de la educadora concibe que la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos, proyectando la idea de que se trata del aprendizaje de un procedimiento muy sencillo. Se ve tan simple que sólo se trata de asociar cada letra con un sonido y mediante una operación mecánica.

Estas prácticas de enseñanza de la escritura conducen a la ruptura del signo lingüístico, como lo ha señalado Ferreiro al decir que en la escuela tradicional:

(...) el lenguaje es reducido a una serie de sonidos al nivel del significante (la imagen acústica), provocando así la disociación del significante con el significado (imagen mental), destruyendo de esta manera el signo lingüístico y por supuesto la perspectiva de la lengua escrita como sistema de representación (Ferreiro, 1997).

Así pues, actividades de escritura o repetición de sílabas aisladas o cualquier otra sonorización del fonema no representan ningún significado porque en nuestra mente no existe ninguna imagen mental que se asocie a esa imagen acústica, es decir, nada en nuestro entorno se llama /la/, /mi/ o /sa/.

El planteamiento de la ruptura del signo lingüístico es de gran relevancia en la revisión y discusión sobre las prácticas de enseñanza del sistema de la lengua escrita, ya que nos permite comprender el rumbo errado por donde la escuela o los docentes hemos encaminado el proceso de alfabetización desde un enfoque que se dirige a la memorización, fragmentación y apropiación de una técnica,

perdiendo el maravilloso sentido de nuestra capacidad comunicativa y de expresión sobre nuestras representaciones de la realidad.

Es preocupante observar que durante las primeras etapas del proceso alfabetizador del sujeto, tanto la etapa emergente (0 a 5 años) como la inicial (5 a 7 años), el niño se enfrente drásticamente a un cambio en el sentido de la lengua escrita, ya que antes de llegar a la escuela había sido testigo del sentido social y comunicativo que ésta tiene para quienes le rodean, y ha observado que los adultos escriben por mensajes de texto en sus teléfonos celulares, usan la escritura para la búsqueda de información en internet o en la computadora, y ha sido testigo de su uso en el médico al extenderle una receta, en el centro comercial, en el mercado, la iglesia, entre muchos otros espacios culturales en los que participa cotidianamente de las prácticas sociales del lenguaje (Pujato, 2009).

Generalmente, las prácticas de escritura de los niños y niñas previas al contexto escolar han surgido como una necesidad lúdica o comunicativa dentro de su entorno; sin embargo, al llegar a la escuela e iniciar su “aprendizaje” formal, empiezan a dudar de aquella valía o quizá de aquel deseo de aprender y poseer ese recurso valioso. La adquisición de este sistema comienza a sentirse como algo tedioso, obligado, y hasta difícil de aprender, perdiendo así su carácter social y necesario para la comunicación.

En la observación de la clase se aprecia cómo la maestra “ayuda” a los niños a partir de la sonorización de los fonemas, y vemos cómo el niño busca la forma de “aprender” a transcribir el sonido en forma gráfica, es decir, trata de apropiarse de la técnica, caminando hacia la pérdida de todo el sentido de la representación del lenguaje y de su fin comunicativo. En la forma en que la educadora aborda la actividad de escritura, lleva la atención del niño hacia el dominio de la técnica y sonorización de los fonemas, de esta manera la palabra en el aula queda fragmentada, hecha pedazos.

En una observación de la clase se identifica que cuando la educadora indica que van a escribir, un alumno pregunta si puede hacerlo “como él pueda”, desde luego a partir del nivel de conceptualización del sistema de escritura en el que se encuentra, a esta pregunta la educadora responde que “sí”, sin embargo, enseguida limita esta libertad, al indicarle al alumno que “escuche la palabra y que la repita,

para que pueda escribir solo". Hay dos acciones claras en el desarrollo de esta estrategia que está utilizando la educadora en este momento de la clase: "escuchar y repetir", es decir lleva al niño a la sonorización del fonema, misma base desde la cual se ha analizado la estrategia de enseñanza utilizada en el cuaderno.

En el desarrollo de este tipo de prácticas de enseñanza, los niños y niñas no entienden lo que escribe o el sentido de la acción, se limita a repetir y ahí empiezan los desfases. El niño no aprende porque no entiende las hipótesis con las cuales la maestra funciona, y por tanto no puede aplicar eso a otras palabras. La maestra parece no comprender por qué el niño no entiende y no considera que el niño pueda partir de otras hipótesis.

Cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de escribir libremente dentro de la escuela, en un marco interactivo de iguales, se puede observar una variedad de escrituras disonantes de la copia que espera el o la docente, a este tipo de escritura se le presta poca o ninguna atención, y en ocasiones se ve censurada por salirse de la convencionalidad de la misma. Hay investigaciones que demuestran que incluso después de que los niños aprenden las convenciones de la forma del lenguaje escrito, encuentran placer en violentarlas, como una forma de juego.

La práctica observada de enseñanza de la educadora parte de un presupuesto en el cual considera que los niños de su grupo carecen de todo tipo de conocimiento acerca del sistema de escritura, que llegan al Jardín de Niños como recipientes vacíos, sin referentes anteriores ni experiencias con la lengua escrita, dicho de otra manera, el docente se fabrica un punto de partida de ignorancia generalizada en los alumnos de su grupo, que le lleva a justificar la implementación de estrategias de enseñanza homogéneas o estandarizadas. Estas prácticas no reconocen la diversidad en los ritmos y estilos de aprendizaje; y cuando un alumno o alumna se aleja del parámetro esperado, la escuela argumenta que el problema está en el alumno, en su madurez psicológica o su entorno, existiendo poco o nulo reconocimiento al impacto de los factores internos del proceso alfabetizador, como lo son las prácticas de enseñanza del docente.

Desde otro hilo de análisis, es importante citar que la escritura es también, y sobre todo, "un campo fundamental de la producción

ideológica y simbólica de las sociedades: dar forma tangible a las efímeras secuencias de la palabra no es su única función" (Cardona, 2013). Asimismo, el autor señala que, haciendo un análisis más amplio, "la escritura se revela precisamente en su forma más concreta de trazo, de grabado, de disposición de color, como uno de los más vigorosos instrumentos de conocimiento y manipulación de la realidad" (Cardona, 2013) , por tanto se considera exitosa un maestra, una escuela o un sistema que lleva al niño y niña a la obtención de resultados cuantitativos altos y medibles, dejando de lado la esencia del proceso, desarrollo y aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, Ferreiro (1997) señala que:

(...) la escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como un sistema de representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

La autora plantea que, desde esta dicotomía, la consecuencia pedagógica se expresa de la siguiente manera:

(...) si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento (Ferreiro, 1997).

Para profundizar un poco más en el planteamiento de la escritura como sistema de representación del lenguaje, es importante citar que "la escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica" (Vygotsky, citado en Baquero 1977). Por lo que la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente, por lo que se considera como "uno de los instrumentos de mediación que promueven el desarrollo de los procesos psicológicos superiores" (Vygotsky, citado en Baquero 1977).

Se requiere replantear lo que Vygotsky aporta acerca de la importancia del juego y la actividad para el proceso de escritura infantil

“como una forma de interacción social, que permite al niño y la niña vivir la experiencia con el objeto de conocimiento” (Vygotsky, citado en Baquero, 1977). En este sentido, se puede decir que la experiencia con la lectoescritura, permite al niño y la niña evocar aquellos conceptos que serán más útiles para comprender el texto, y por otra parte, permite al docente observar los conceptos que los niños y niñas poseen, es decir su nivel de conceptualización en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Asimismo, el juego puede brindar la posibilidad de confrontar alguna idea errónea que surja o bien retroalimentar las existentes para introducir nuevos conceptos.

Por otra parte, el neuropsicólogo Aleksander Luria, discípulo de Vygotsky, y uno de los fundadores de la neurociencia cognitiva, señala que:

(...) el lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales y permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, lo que garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (Luria, 1984).

A partir de estos aportes, la escritura se concibe entonces como una forma de lenguaje y un sistema de signos, por lo tanto, es una herramienta psicológica.

Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento, siempre y cuando se desarrolle el proceso alfabetizador desde una perspectiva social, considerando su dimensión cognitiva, lingüística y social.

Como aporte para la profundización de esta concepción de la escritura como sistema de representación del lenguaje y desde una perspectiva social de la alfabetización, se elaboró el siguiente constructo teórico, a partir de los aportes de Emilia Ferreiro (1979) y Vygotsky (citado en Baquero, 1977) concibiendo a la escritura como un sistema de representación del lenguaje, y su aprendizaje consiste en la construcción de un nuevo objeto de conocimiento. El dominio de

este objeto de conocimiento surge a partir de una práctica cultural específica, imprescindible para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del niño.

Con base en la perspectiva social de la alfabetización, como un proceso integrador, permanente, progresivo y situacional, se hace necesario enfatizar que la escritura como uno de los procesos involucrados en la alfabetización, tiene que visualizarse y abordarse en las aulas desde las mismas bases teóricas. Por lo cual es imprescindible que el dominio de la escritura como objeto de enseñanza por parte del docente, contemple su componente cognitivo (los cinco niveles de conceptualización, características del sistema y principios de la escritura), lingüístico (los cinco niveles de la lengua) y social (factores y contextos internos y externos). El conocimiento y dominio de estos y otros elementos teóricos necesarios, podrán favorecer que el docente conduzca un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor significado para la vida comunicativa del niño.

Ferreiro (1997) plantea que uno de los problemas centrales en la enseñanza de la escritura radica en lograr que el niño y niña comprendan la naturaleza del sistema de representación. Esto significa que los niños y niñas conozcan y comprenda por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral, como la entonación, no son retenidos en la representación de la lengua en su manifestación escrita. Implica también que comprendan por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a "clases" diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales, entre otros aspectos que engloba la comprensión de la naturaleza de la escritura como sistema de representación.

Cuando los niños y las niñas dentro del salón de clases tienen la oportunidad de escribir libremente dentro de un marco interactivo de iguales, se puede observar una variedad de escritura no oficial, es decir, no solicitada por el o la docente. A este tipo de escritura dentro del contexto escolar el o la docente le presta poca o ninguna atención. Incluso se puede también mencionar que hay momentos en que el o la docente censura este tipo de escritura, la que se sale de la convención, la indicación, la claridad, la limpieza, caligrafía,

segmentación, entre otros aspectos convencionales. Hay investigaciones que demuestran que incluso después de que los niños aprenden las convenciones de la forma del lenguaje escrito, encuentran placer en violentarlas, como una forma de juego.

A partir de esta problemática identificada por Ferreiro (1997), es importante realizar una enunciación general de las características del sistema de escritura. Para esta descripción se retoman los aportes teóricos de la pedagoga argentina Beatriz Pujato, quien señala que “cuando nos comunicamos a través de la escritura, usamos un sistema o conjunto definido de marcas gráficas (grafemas) que poseen su correspondiente clave de interpretación y uso” (Pujato, 2009). Es importante reconocer que nuestro sistema de escritura en el español, posee las siguientes características:

1. Alfabético. Porque utilizamos los grafemas o letras para sustituir las categorías de sonidos entendidas como abstracciones de éstas, llamadas fonemas, y no como las variaciones individuales de articulación (pronunciación).
2. Fonográfico. Porque privilegia la relación entre letras y los fonemas. Aunque cabe aclarar que ninguna lengua se escribe como se pronuncia; ya que los sonidos que emitimos son continuos y variables y dependen de muchas circunstancias.
3. Ideográfico. Porque brinda información directa a través de las variaciones de forma o inflexiones morfológicas de las palabras que tienen ya una escritura fija.
4. Ortográfico. Porque un conjunto de normas explícitas y de usos influyen sobre las marcas gráficas determinando la corrección en el empleo regular del sistema, ya que en el uso de la lengua escrita no se puede hablar de adecuación, como en el caso de la lengua oral, sino de corrección.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO ALFABETIZADOR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL

Beatriz Pujato (2009) señala que los factores externos al proceso alfabetizador generado en la escuela, son importantes, pero no determinantes, sin embargo, los factores internos a la escuela sí pueden

determinar dicho proceso. Estos factores se interrelacionan en el conjunto de acciones sistemáticas que la educadora orquesta para dirigir el proceso de alfabetización en su grupo de alumnos. Estos conjuntos de acciones constituyen sus prácticas de enseñanza y parte de los factores internos, que se encuentran enmarcados en un contexto educativo y social determinado y específico. Es importante además no perder de vista que estas prácticas de enseñanza están sostenidas en las nociones y significados que la educadora ha construido acerca del proceso alfabetizador de los niños en preescolar.

Es importante reconocer que los factores internos y externos del proceso alfabetizador se encuentran íntimamente interrelacionados, de tal manera que no se puede mirar uno sin que se encuentre entremezclado con los otros. Para intentar identificar la existencia de estos factores en el proceso del grupo de alumnos observado, se cita a continuación una breve descripción.

Dentro de los factores internos algunos que se identifican son los siguientes:

- a) El interés del niño por adquirir el sistema de la lengua escrita, como sujeto cognoscente, y hacia el cual va dirigida la acción del docente. Los niños manifiestan de manera explícita o implícita durante sus interacciones en la clase: intereses, motivaciones, habilidades e hipótesis acerca de la escritura.
- b) Las estrategias de enseñanza de la educadora en el marco del colectivo y la estructura. En relación a este contexto en el que se enmarca las prácticas de enseñanza de la educadora, hay una tendencia a la inmovilidad de la acción pedagógica es decir se observa que la educadora y el colectivo mantienen y refuerzan las mismas prácticas de enseñanza. Tanto en el jardín de niños como en la zona escolar, han dejado de lado los procesos de formación y actualización del personal docente, lo cual genera por un lado un vacío teórico en las educadoras.
- c) La selección y uso de los recursos didácticos. La educadora mantiene la selección y uso de recursos didácticos tradicionales asociados a la enseñanza de la escritura, como lo son el cuaderno, lápiz, pizarrón, hojas, marcadores y libro de texto con tendencia al uso del método fundamentalmente fonético. Se visualiza que las prácticas de enseñanza de la educadora se

mantienen ajenas al desarrollo social y tecnológico en el que hoy se encuentran inmersos los niños, y en donde éstos tienen contacto e interacción con otro tipo de recursos y dispositivos que intervienen en su proceso alfabetizador.

- d) El diseño y organización de espacios físicos, al interior del aula se encuentran un sin número de imágenes que refuerzan la intención de memorización del alfabeto y fuera del aula la existencia de murales con un sentido más estético y de entretenimiento para los niños. En términos del ambiente alfabetizador que debe rodear a los niños, se puede decir que el entorno físico del jardín aún carece de tal sentido. En la observación de la clase se puede apreciar también la forma en cómo se acomoda el mobiliario para el momento de la clase, visualizándose la intención de que cada niño y niña trabaje de manera individual.
- e) Las formas de interacción docente-alumno, alumno-alumno. En relación con el factor anterior se observa que la educadora propicia un aprendizaje como resultado de un proceso y esfuerzo individual, lo cual la lleva en momentos de la clase a impedir la ayuda entre ellos, sancionando de esta manera la copia que intentan hacer algunos para concluir la tarea que se les está solicitando.

La base teórica del valor de las interacciones entre pares está sustentada tanto en Piaget como en Vygotsky. Piaget consideró a la interacción social como un antídoto esencial contra el egocentrismo del niño y la niña, ya que permite la confrontación de puntos de vista alternos haciéndole ver sus limitaciones. Por otra parte, Vygotsky considera que la cognición individual tiene un fundamento social, que el pensamiento complejo es en esencia lenguaje internalizado. Por lo que, “cuando el niño habla con sus pares podría ser un paso intermedio provechoso entre estar dirigido receptivamente por el habla de otro y estar productivamente dirigiendo los procesos mentales propios a través del lenguaje interior” (Cazden, 1982). Tales interacciones entre pares tienen lugar en la casa y la comunidad, así como en la escuela, aunque cobran especial importancia en la escuela por la influencia que éstas pueden tener dentro de la construcción cognitiva en los

niños. Sin embargo, es necesario reconocer las limitaciones y la rigidez que han caracterizado las interacciones adulto-niño dentro del escenario escolar. En el aula, es el docente quien da las indicaciones y los niños y niñas ejecutan, es quien hace preguntas para que el grupo de alumnos las conteste.

El dominio del objeto de enseñanza por parte del docente. En este caso, se aprecia un dominio parcial y anacrónico del objeto de enseñanza, la escritura; parcial porque no se visualiza la claridad del dominio de la escritura, sus características, o el uso de un método en específico en la educadora, cuyo control este en sus manos, con estrategias y resultados a alcanzar en específico; y anacrónico porque el entendimiento de dicho objeto de enseñanza proviene de un momento histórico fuera de esta realidad.

Por otra parte, algunos de los factores externos que se involucran en el proceso alfabetizador son:

- a) La clase social de la cual provienen los niños del grupo observado. Esta información fue obtenida de la revisión de “la ficha de identificación del niño preescolar”, que es un instrumento que la educadora aplica al inicio del ciclo escolar para conocer información familiar, social y de desarrollo del niño. El contexto social y económico del cual provienen los niños y niñas, influye en la construcción de formas de comunicación en la familia y sus experiencias de participación en situaciones de alfabetización fuera de la escuela y antes de ingresar a ella. Se identificaron dos clases media y baja.
- b) El proceso alfabetizador de los adultos que rodean a los niños, determina el tipo de apoyo que se le brinda en casa en sus tareas extraescolares. Se identifica que algunas familias dejan por completo que sea la escuela donde los niños adquieran sus aprendizajes, no involucrándose así en las tareas y actividades que favorezcan el desarrollo del proceso en los niños. Y por otro lado hay familias que se involucran en el acompañamiento en este proceso, reflejando este interés en el apoyo que les brindan en sus tareas extraescolares, y en algunas actividades dentro de la escuela. Estas observaciones se pudieron apreciar con la correlación de datos de la ficha de identificación y la revisión de cuadernos.

- c) El grado de escolarización de los adultos que rodeen al niño en el entorno familiar. En el grupo observado es diverso el nivel de estudios. Es necesario reconocer que en una familia convergen procesos y etapas de alfabetización diferentes. Los niveles de ayuda y la calidad de ésta se encuentran disponibles a partir de las habilidades y dominios que han adquirido estos familiares en su propio proceso de alfabetización.
- d) Por otra parte, también se identifica como factor externo, el nivel de acceso que tienen los niños a los medios de información y comunicación, como fuentes portadoras de texto, generadores de prácticas sociales del lenguaje y fuentes de conocimiento sobre los usos sociales de la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. En la revisión de la ficha de identificación del niño, se pudo obtener la siguiente información sobre este factor: la totalidad de los responsables señalan contar con telefonía móvil, sin embargo, solo la mitad cuenta con teléfono fijo y por lo tanto con acceso a internet.

Para ilustrar la interrelación que tienen ciertos factores internos y externos en el proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños, veamos el caso A: una niña que se ubica en un nivel socio económico bajo es cuidada por su abuelo materno quien solo estudio la primaria de manera inconclusa, no cuentan con servicio de telefonía e internet, tiene solo una hermana menor y su abuela con ceguera. El caso B es de un niño que vive con su padre con nivel de carrera técnica y su madre con licenciatura, ambos son empleados, y se ubicaría en un nivel socio económico medio, cuentan con casa propia y servicio de telefonía e internet.

En la revisión de cuadernos se observan tareas orientadas entre el 29 de agosto de 2017 al 11 de abril de 2018, y se identificaron un total de 124 tareas extraescolares, de las cuales el caso A sólo realizó 86 y el caso B 120. Estos datos por sí solos no significan nada, sin embargo, cobran sentido cuando se observa la clase y se ve las dificultades que enfrenta el caso A en la clase y la realización de sus tareas; por otra parte, se puede apreciar también que hay inasistencias constantes a clases en el caso A y que un gran número de tareas fueron realizadas por su abuelo y no por ella. En el caso de las tareas del

caso B, se muestra un repertorio más amplio de grafías que le permite realizar sus escrituras de manera más independiente, alcanzando un nivel de conceptualización en su proceso de adquisición del sistema de escritura mayor que A.

En los cuadernos se puede corroborar que el caso B cuenta con un acompañamiento más constante en casa, lo cual le permite llevar las tareas realizadas a la escuela y de alguna manera este factor contribuye en su proceso de alfabetización. Sin embargo, para el caso A, se aprecia en su cuaderno tareas inconclusas, hechas por otra persona o no resueltas, situación que de alguna manera se refleja también en su desempeño, habilidades y dominios que ha alcanzado hasta ese momento.

Aunado a estos factores internos y externos que rodean el proceso del alumno, se identifican los relacionados con las prácticas de enseñanza de la educadora y los correspondientes al espacio escolar; donde lamentablemente parece no haber respuestas y experiencias de aprendizaje que reduzcan la brecha social y económica presentes en la realidad de cada niño y niña, para generar condiciones de justicia e igualdad en los aprendizajes.

REFLEXIONES FINALES

Probablemente el arraigo y continuidad de los anacronismos teóricos identificados en las prácticas de enseñanza observadas se debe, entre otras cosas, a diversos factores como su vigente transmisión de generación en generación a través de las prácticas escolares actuales, la falta de programas de formación y actualización permanente del docente que garanticen el dominio del objeto de enseñanza, que para el caso de la escritura sería su concepción como sistema de representación de lenguaje, sus características como sistema y sus tres componentes esenciales: social, cognitivo y lingüístico, en correspondencia con una perspectiva social de la alfabetización.

Asimismo, otro factor que mantiene esta tradición en las escuelas son las actitudes de apatía y desinterés del mismo docente hacia su formación teórica, ya que hay una fuerte tendencia al pragmatismo. Aunado a esto, la implementación de políticas educativas enfocadas

a la reproducción de contenidos, logro y evaluación de resultados, dificultan la construcción de nuevas prácticas pedagógicas acordes a la teoría contemporánea en torno a la lengua.

Es urgente la reflexión docente y el análisis sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje existentes en los espacios escolares, con la finalidad de identificar y reconocer las implicaciones que éstas tienen en la construcción de sujetos capaces de intervenir en la transformación y mejora de su realidad, a partir del uso de sus conocimientos, habilidades y dominio de los sistemas de lenguaje, adquiridos en su proceso alfabetizador.

Es fundamental que las reflexiones y discusiones pedagógicas giren en torno a una concepción de la lecto-escritura, con dos implicaciones relevantes para la enseñanza dentro del ámbito escolar: en primer lugar, llevar al docente a brindar un mayor nivel de apoyo a los niños y niñas para que usen todos sus conocimientos sobre el texto que se vaya a trabajar dentro de la clase. En segundo lugar, prepararse y encontrar las mejores estrategias pedagógicas para que los niños y las niñas vayan adquiriendo nuevos conocimientos y ampliando su vocabulario, dentro de su espacio escolar, desde una perspectiva del lenguaje como proceso de creación y recreación social.

La concepción de la escritura en correspondencia con una perspectiva social de la alfabetización, parte de investigaciones realizadas en los últimos años acerca del valor de permitir, e incluso estimular el trabajo colaborativo entre alumnos en tareas de lectura y escritura. Tradicionalmente tal colaboración es rara vez estimulada, quizá en parte porque no ha habido razones claras para darle su valor. En este sentido Cazden plantea que “el último significado de contexto es entonces, el contexto social externo del grupo de niños” (Cazden, 1982).

La autora señala también que investigaciones recientes sugieren dos argumentos diferentes sobre el valor de estimular las formas de colaboración entre pares: en primer lugar, estudios observacionales recientes muestran que los niños y niñas naturalmente quieren trabajar y hablar con otros niños y niñas, de tal manera que hay un valor motivacional poderoso en permitir que esto suceda de una manera cuidadosamente planificada. En segundo lugar, hay que retomar los aportes del enfoque socio cultural vigotskyano y psicogenético, al sugerir cognitivos potenciales en este tipo de intercambio.

Es necesario reflexionar acerca de la forma en que como docente se miran las escrituras creativas y espontáneas de los niños y las niñas dentro del salón de clases. Porque todas estas formas de escritura y lectura que hacen, de acuerdo a sus conocimientos sobre el sistema, “son importantes en sí mismas, como medios por los cuales los niños se apropian el lenguaje escrito para hacerlo suyo” (Cazden, 1982).

Cazden señala que es importante ver la escritura como la ven los niños y las niñas “como una forma de trabajo interactivo” (Cazden, 1982). Sin embargo, en este sentido es primordial aclarar que “el valor intelectual de la interacción entre compañeros en una clase, es superior cuando la maestra modela un tipo de interacción que los niños pueden aprender para hablar entre ellos” (ibidem).

El peso de esta tradición escolar es tanto, que estos roles entre docente-alumno no son reversibles, el niño y la niña dentro de la escuela nunca da las indicaciones, por lo tanto, el único espacio donde los niños y niñas pueden revertir estos papeles interactivos con el mismo contenido intelectual es con sus compañeros y compañeras, y en ocasiones también les priva de éste, al mantener el control de un espacio áulico que privilegia el aprendizaje individual, dejando de lado la naturaleza social del aprendizaje y en consecuencia la naturaleza social y dinámica del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, Gabriela (2015). *Arcoiris de letras: con letra script y cursiva*. México. Editorial Trillas.
- Anderson, Alonzo y William H. Teale, (1991) “La lectoescritura como práctica cultural”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, (comps.) México, Editorial Siglo XXI editores. Octava edición.
- Baquero, Ricardo. (1977). Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas. En *Vygotsky y el aprendizaje escolar* (pp. 93-137). Buenos Aires. AIQUE.
- Cardona, Giorgio (2013). *Antropología de la escritura*. España. Editorial Gedisa.
- Cazden, Courtney (1991). La lengua escrita en contextos escolares, en: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Emilia Ferreiro

- y Margarita Gómez P. (comps). México. Editorial Siglo XXI editores. Octava edición.
- Cook-Gumperz (1988). La construcción social de la alfabetización. En *Temas de Educación*. Paidós / M.E.C. España. Barcelona
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editores Siglo XXI. México. D.F.
- Ferreiro, Emilia (1985). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En revista *Cadernos de Pesquisa* ISSN 0100-1574, ISSN-e 1980-5314, N° 52, 1985, págs. 7-17. Brasil. Consultado el 13 de enero de 2017. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135820>
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (Compiladoras) (1991) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Editorial Siglo XXI Editores. Octava edición.
- Ferreiro, Emilia (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Siglo XXI editores. México. D.F.
- Ferreiro, Emilia (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ferreiro, Emilia (2006). La escritura antes de la letra. En *Revista de Investigación Educativa*, 3. Consultado el 23 de febrero de 2017. http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Es_critura_antes_letra.htm
- Ferreiro, Emilia (2008). Conferencia "Hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza". Programa 'La lectura y escritura en la Alfabetización inicial' en Argentina. Consultada el 19 de noviembre de 2017. <https://www.google.com.mx/search?q=reflexiones+de+alfa+betizaci%C3%B3n+emilia+ferreiro&hl=es->
- Ferreiro, Emilia (2008). Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.
- Ferreiro, Emilia (2011). *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?* Consultado el 12 de Enero de 2017. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000200014
- García, Juan (1995). *¿Cómo enseñar? Hacia una definición de estrategias de enseñanza por investigación. Investigación en la Escuela N°25 CEP de Sevilla*. Universidad de Sevilla. España.
- Gómez Palacios, Margarita (1993). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEP. México. D.F.
- Gumperz, JJ (1982). *Estrategias de discurso*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.

- Hymes, D (1972). *Direcciones en sociolingüística. La etnografía de la comunicación*. Nueva York: Basil Blackwell.
- López, Luis Enrique (1989). El estudio de la lengua. En *Lengua 2*. Chile: Unesco/OREALC.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid. España. Visor Libros.
- Millán, Antonio (1996). *El signo Lingüístico*. Ed. Trillas. México.
- Muñoz, Hector (2001). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación Básica*. SEP-CONACYT. Dirección de Apoyo a la investigación (DAI-AIC). Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 201 Oaxaca.
- Nemerovsky, Miriam (2009). *Consideraciones preliminares acerca de la enseñanza de la lengua escrita*. Barcelona: Graó.
- Pujato, Beatriz (2009). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Ed. Homo Sapiens. Argentina.
- Rockwell, Elsie (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Revista Nueva Antropología*, julio, año/vol. XXI, número 042. Nueva Antropología AC. México.
- Rodríguez, Luz (2019). *Para aprender a escribir, hay que escribir. De la escritura y otros derechos básicos*. Consultada el 6 de diciembre de 2017. <https://www.elspectador.com /noticias/actualidad/de-la-escritura-y-otros-derechosbasicos/>
- Rogoff, B. (1993). Comprender la relación entre el mundo social y el individuo. En Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento* (pp.51-93) España. Morata
- Teberosky, Ana y Soler Gallart, Marta (Compiladoras) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Ed. Lukambanda. México. D.F.
- Velasco Gutiérrez, A. N. (2020). La escritura en Preescolar. Revisión teórica desde la perspectiva social de la alfabetización. Tesis de Maestría, UPN, Unidad 201, Oaxaca. México.



Educación bilingüe en escuelas de educación básica en México: una realidad lejana

TANIA VANESSA ARREDONDO SÁNCHEZ

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como propósito exponer la importancia de la enseñanza bilingüe en las escuelas de educación básica con todas sus implicaciones, así como hacer una crítica reflexiva hacia las reformas y programas educativos. Se tiene la intención de alentar a los hablantes ya sea alumnos, padres de familia o docentes de alguna lengua indígena que estudien y que mantengan su lengua; además, que puedan pedir a las autoridades competentes que les sean brindados los materiales y el apoyo necesarios para que tengan una excelente educación de calidad. También invitar a las autoridades educacionales y a las gubernamentales a que pongan en marcha los programas, materiales y recursos que sean necesarios para poder hacer de la educación bilingüe una realidad inmediata, que sea una educación real, y que se garanticen los derechos de los hablantes de alguna lengua indígena.

Este documento se divide en cinco secciones, la primera sección habla del contexto de una educación bilingüe; se parte desde la definición de educación, con el propósito de poder precisar qué es la educación bilingüe y su importancia en las escuelas mexicanas de educación básica; en la segunda sección se exponen algunas metodologías que se han implementado para garantizar la enseñanza bilingüe en las escuelas mexicanas de educación básica; en la tercera

sección se habla del libro *Español segunda lengua (L2) Libro del Maestro. Ciclo I de educación Básica Bilingüe* (Muñoz, Ávila et al., 2018a) y algunos puntos que se han considerado de importancia para la enseñanza del español como L2 a niños indígenas que asisten a la escuela primaria en México; la cuarta sección trata las conclusiones y finalmente se encontrará la bibliografía.

Este análisis utilizó una metodología de investigación en libros y artículos de interés que fueron considerados según al tema que se va a tratar más adelante, además de incluir datos empíricos de la autora según las clases que se tomaron en la unidad de enseñanza-aprendizaje (UEA) de Temas de Sociolingüística II, en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, con el Dr. Héctor Muñoz Cruz.

Hipótesis

México se encuentra entre los diez países con mayor riqueza lingüística del mundo. Existen 69 lenguas nacionales que tienen la misma validez e igualdad ante las leyes mexicanas. El artículo 2 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2017) resalta el carácter pluricultural de nuestra nación (Ruiz, 2020). Esto debería traducirse en que, sin importar cuál sea la lengua materna, todos tienen derecho a recibir una educación de calidad y con la misma igualdad de condiciones. Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos, programas y acciones emprendidas para generar propuestas de política educativa con un enfoque multi- y pluricultural aún quedan tareas pendientes.

Todo esto viene del colonialismo, donde se les obligó a los indígenas a abandonar su cultura y adoptar otra totalmente diferente; se les obligó a pensar, escribir y hablar en español (Quijano, 2007); se les prohibió expresarse en su propia lengua. Debemos resaltar que el lenguaje es el cimiento fundamental para una cultura, pues en él se acumulan años de una cosmovisión predilecta.¹

A pesar de que año tras año se ha intentado llevar este reto a flote resulta que aún existen muchos rezagos educacionales de hablantes indígenas, que en sus comunidades se está utilizando el español como primera lengua en la enseñanza educacional. Aquí, el verdadero reto

¹ Clase de historia 3^{er} grado COLBACH.

es que prevalezca la lengua materna y hacer del español una segunda lengua, de esta forma se promueve la inclusión de las lenguas indígenas no sólo en espacios educativos, sino también en espacios sociales, políticos, económicos, artísticos, etc.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La educación les da a niñas, niños y adolescentes más oportunidades de alcanzar su máximo potencial y ejercer sus otros derechos. La educación es un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes, les da las herramientas para conocer y ejercer sus derechos, esta misma les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en un futuro como adultos (Ramos, 2022).

Según Ramos (2022) en un artículo publicado por la UNICEF, más 4 millones de niños, niñas y adolescentes en México no asisten a la escuela, mientras que 600 mil más están en riesgo de dejarla por diversos factores como la falta de recursos económicos, la lejanía de las escuelas y la violencia. Además, los niños y niñas que sí van a la escuela tienen un aprovechamiento bajo de los contenidos impartidos en la educación básica obligatoria.

Estos parámetros están basados en la educación básica, donde las materias que se imparten son en español, y si tan solo nos ponemos a pensar en aquellos niños que su lengua materna es el español, van a la escuela más cercana tienen oportunidades y aun así tienen bajo aprovechamiento de los contenidos impartidos imaginemos un niño indígena que no tiene las mismas condiciones, no tiene los mismos recursos económicos y sociales, que posiblemente asiste a la única escuela que está en su comunidad que queda a kilómetros de distancia de dónde él vive ¿realmente creemos que va a tener el mismo aprovechamiento en los contenidos si se dan en un idioma diferente al suyo? La respuesta muchos podremos saberla, puede que estemos en lo cierto o no, pero la verdad es que esos niños a pesar de las adversidades tienen hambre de aprender y poder salir adelante.

Aquellos que viven en comunidades indígenas o hablan una lengua indígena como lengua materna están particularmente en

riesgo de no ir a la escuela o de tener un bajo aprovechamiento. Los niños, niñas y adolescentes indígenas en México presentan más dificultades y tienen menor acceso a la educación que el resto de los niños y niñas. Por ejemplo, solamente 1 de cada 10 adolescentes que sólo habla una lengua indígena y no español asiste a la escuela en México, en comparación con 7 de cada 10 del resto de la población, explica Ramos (2022).

La mayor cantidad de población indígena se concentran en ocho estados de México: Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Estado de México, Puebla, Guerrero, Hidalgo y Yucatán (INEGI, 2022). Dicho lo anterior, la educación bilingüe es aquella modalidad en donde los contenidos de las enseñanzas se imparten en dos lenguas, generalmente se enseñan los contenidos académicos en la lengua materna y en un segundo idioma. El objetivo de la educación bilingüe es posibilitar el dominio de una o más lenguas a las que el estudiante no tiene acceso en su medio social y familiar. Las escuelas bilingües exponen a los estudiantes a un idioma extranjero de tal manera que lo puedan dominar y luego usar fuera de la escuela de manera cotidiana (Pineda, 2021).

La educación debe ser el camino para afrontar la desigualdad de oportunidades, la discriminación, la pérdida de riqueza lingüística y cultural de los pueblos originarios, el rezago social, las injusticias, las necesidades de ejercer los derechos, obligaciones y libertades como mexicanos. Es de suma importancia entender que una educación bilingüe no se refiere sólo a la enseñanza entre español y una lengua indígena, o entre español e inglés, se debe tomar en cuenta y reflexionar sobre las necesidades de las comunidades, la preservación de la cultura, la preservación de una cosmovisión diferente de un hispanohablante.

“En el México de hoy el multilingüismo es la norma y el monolingüismo es la excepción” (Muñoz, Ávila *et al.*, 2018); por lo tanto, se toma el compromiso de preservar la pluralidad lingüística, por lo que es importante que se afronte la diversidad lingüística para que sea una realidad en la vida cotidiana de los mexicanos.

El libro *Español segunda lengua (L2) Libro del alumno. Ciclo I de educación Básica Bilingüe* (Muñoz, Ávila *et al.*, 2018b) es una gran herramienta que lleva de la mano a los niños para comenzar a hablar

en español, les enseña saludos básicos; a identificar el abecedario en español; los orienta sobre cómo conversar, escribir, hablar, leer, oír y pensar para aprender español; usa materiales didácticos como los cuentos, canciones, conversaciones diarias con sus compañeros, amigos y familia; les ayuda a escribir sobre todo lo que ellos piensen y toca el tema de las lenguas que hay en la comunidad. Este texto constituye un buen ejemplo de la enseñanza bilingüe, ya que los recursos que fueron implementados para la enseñanza son idóneos. En el libro se muestran ejercicios en donde el niño tiene que completarlos en su idioma y el ejemplo viene en español, o en otros casos el ejercicio viene en español más otro idioma como el purépecha y tienen que completarlo en su lengua materna, esquemas que más fácilmente tienen en su comunidad, como los animales, la comida, además de imágenes de niños indígenas.

Son recursos que están al alcance según lo que los niños tienen a su alrededor y conviven con ellos. De esta manera se está preservando esa cultura, lo que los niños viven se está plasmando en ese libro y es más fácil que en su aprendizaje el niño pueda asociar más el significado con el significante y tener una mejor instrucción que si se le enseña al niño con un libro estándar en donde se muestra ropa diferente, un exterior diferente, un vecindario externo a lo que el niño ve, serían recursos que él no ha visto y a quizá no le sería tan fácil asociar el significado con el significante, porque el niño no convive con ellos, recordemos que las bases para un buen aprendizaje es siempre asociar lo que el niño tiene al alcance y con lo que convive, así aprenderá su funcionalidad en la vida cotidiana, cuando éramos bebés y señalábamos algo nuestros padres nos instruían cómo se llamaba y para qué servía de esta forma nosotros fuimos aprendiendo a lo largo de esas experiencias, lo mismo sucede en la escuela básica.

Cada programa de estudio de educación básica es un recurso fundamental para orientar la planeación, la organización y la evaluación de los procesos de aprendizaje de cada asignatura y área de desarrollo; su propósito principal debe ser guiar, acompañar y orientar a los maestros para que los alumnos alcancen los saberes esperados incluidos en cada programa (Muñoz, Ávila et al., 2018), pero en esto tenemos que tomar en cuenta que los programas de educación se deben de hacer conforme a las necesidades de los estudiantes o de la

comunidad en la que se trabaja, así de esta forma se intentará garantizar que el alumno pueda satisfacer sus necesidades comunicativas en su comunidad y en la sociedad en general.

También se debe impulsar la formación y capacitación del personal docente, supervisores, directivos y demás autoridades educativas sobre la incorporación del enfoque intercultural con la finalidad de dar a conocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de México en todos los niveles y modalidades de la educación básica (Ramos, 2022).

El tema de la diferencia en la educación ha sido un gran problema porque afecta a muchos niños de origen indígena, corren el riesgo de no explotar su intelecto, de no aprender con la facilidad pretendida, el miedo de los padres de que sus hijos no sean aceptados como debe ser, con un trato digno y respetuoso; en un contexto así, el niño se ve afectado y discriminado evidentemente. Es importante facilitar un sistema educativo bilingüe para que los problemas en distintos casos culturales se solucionen y debemos recordar que la educación es el camino para afrontar la desigualdad de oportunidades y tenemos la necesidad de ejercer nuestros propios derechos, así como nuestras obligaciones y libertades como mexicanos; sin discriminar de qué raza o cultura provenimos, todos somos iguales.

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

En la década de los años setenta se propusieron dos metodologías para enseñar el español como segunda lengua: el método IISEO y el método Swadesh. Estos métodos tuvieron dificultades de aplicación por su característica de evaluación didáctica entre bilingüismo social y funcional y bilingüismo escolar. A pesar de esto, no se produjeron resultados evidentes en el sentido de haber contribuido al aumento del bilingüismo escolar de tipo aditivo (Muñoz, Ávila *et al.*, 2018).

Entre las diferentes causas que limitaron el impacto de esta propuesta se señalan la castellanización y el desplazamiento de las lenguas vernáculas, utilizando el español la mayor parte del tiempo en la construcción de conocimientos; la insuficiencia de materiales educativos pertinentes, falta de información inicial y continua de los educadores para el manejo del bilingüismo en el aula; escasez de

profesores hablantes de lenguas nativas y conocedores de las culturas originarias; nivel de normalización de cada lengua indígena; pocas investigaciones sobre el estado de la comunidad y en la escuela, y un punto muy importante: el desprestigio de las lenguas indígenas por la sociedad hispanohablante dominante (Muñoz, Ávila *et al.*, 2018). Todos estos factores resultan muy familiares, ya que hasta la fecha se está viviendo casi exactamente lo mismo, hay muy pocos docentes bilingües y los docentes que son bilingües se les capacita poco, sin contar que hay poco material disponible.

Cada programa de estudio de la educación básica es un recurso fundamental para orientar la planeación, la organización y la evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula de cada asignatura y área de desarrollo. Su propósito principal es guiar, acompañar y orientar a los maestros para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados incluidos en cada programa (SEP, 2011).

Se han expuesto modelos de educación para asimilar las lenguas, uno de ellos es igualar las oportunidades educativas para los alumnos lingüísticamente diferentes. Esto surgió por el continuo fracaso académico de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso (Castaño y Granados, 1999).

El Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica 2017 señala que la enseñanza del español como segunda lengua ha sido aplicada discontinuamente en las escuelas de educación indígena de primaria desde 1978 a través de diferentes materiales como los juegos, los libros para el maestro, libros para el alumno y documentos de apoyo a capacitadores (Muñoz, Ávila *et al.*, 2018).

Los lineamientos generales para la educación intercultural de los niños y niñas indígenas de la Dirección General de Educación Indígena publicados en 1999 establecen que la obligación del estado mexicano es reconocer los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas en tanto sean pueblos originarios y lenguas nacionales. El marco legal vigente exige la enseñanza de la lengua materna a los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio, así como la enseñanza del español como segunda lengua (Muñoz, Ávila *et al.*, 2018). El segundo artículo de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2017) indica

que “se debe garantizar e incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural y la alfabetización”. Entonces, sí es un derecho que tenemos todos los mexicanos como ciudadanos ¿por qué debe de ser un derecho generalizado? ¿Por qué no se les da prioridad a las culturas minoritarias? ¿Por qué las autoridades no ponen ya en práctica planes, ciertas propuestas, materiales, etc.? ¿Por qué aún no se logra esta meta?

Que den la facilidad y la primacía a los alumnos indígenas, porque si bien es muy fácil hacer un plan de estudios que sea “generalizado”² para todos los alumnos de primaria, secundaria, dependiendo del nivel académico y que los alumnos y los maestros se las arreglen como puedan y ellos mismos lo adapten, estamos promoviendo la premisa de que sobreviva el más fuerte.

El artículo 13 de la *Constitución* (2017) señala el compromiso del estado a:

1. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas [...].
2. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional.
3. III. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura.
4. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate.

² Al decir generalizado se hace referencia a que los planes de estudio no están satisfaciendo las necesidades de los estudiantes de habla indígena. A los estudiantes se les debe enseñar lo mismo con los mismos métodos, sin poner como prioridad a la cultura mayoritaria.

Sí es un derecho que marca la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* ¿por qué las autoridades no hacen algo para entonces así garantizarlo? Las autoridades dan planes de estudio diciendo que se va a garantizar la educación, que con este o aquel plan se garantiza que el alumno terminando el ciclo escolar va a ser capaz de identificar problemas lingüísticos, va a ser capaz de entablar una conversación fluida, va a ser capaz de escribir un texto académico, entre algunas otras capacidades que son esperadas al final del ciclo, entonces se espera un nivel de desempeño alto, se esperan grandes resultados y que los alumnos indígenas se puedan integrar a la sociedad dominante de hispanohablantes, pero cómo puede ser esto posible si no se satisface, si no se cubren las necesidades básicas, lingüísticas de estos alumnos, es decir, si no hay un plan de estudios adecuado para estos alumnos indígenas. Que se les enseñe, se cultive, prevalezca su lengua materna sin necesidad de que haya un desplazamiento lingüístico.

Cómo las autoridades esperan que haya un buen avance, que haya un buen desempeño si esto no es posible, si no se cubren desde un principio las herramientas lingüísticas; cómo se espera que un alumno indígena (el cual no tiene acceso a todas las herramientas y materiales de estudio que tendría un alumno hispanohablante en una comunidad dominante) entre a una buena escuela o tenga una buena preparación para su vida futura si no se están solventando las necesidades desde el primer año escolar.

Ahora bien, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado planes que según sus propias consideraciones no satisfacen todas las necesidades lingüísticas. Pues bien, no todos los niños indígenas inscritos en los niveles de primaria asisten a las escuelas interculturales bilingües, por lo menos la tercera parte de los estudiantes indígenas inscritos en nivel primaria a nivel nacional asisten a escuelas generales, los que acuden a los centros escolares especializados ubicados en comunidades indígenas son muy pocos y a pesar de eso, el modelo de atención educacional en dichas instituciones no considera las especificidades culturales de sus alumnos indígenas.

Se dice y se ha demostrado que los alumnos de comunidades minoritarias salen con un nivel de desempeño muy por debajo de lo típico en los exámenes que se realizan para la evaluación de la

educación en México (PLANEA, 2017) en la actualidad ya no se hacen este tipo de pruebas ya que la SEP ha podido demostrar que hay alumnos en desventaja y no se puede hacer una prueba generalizada para todo el país, gracias a que no existen las mismas oportunidades y no sería justo generalizar una prueba cuando hay mucho por cubrir.

Aunque la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) expresa en sus documentos una intencionalidad de “convertir la lengua indígena en objeto de estudio”, e integrar “la enseñanza de español como segunda lengua [...] cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe” (SEP/DGEI, 2012), en la actualidad hay pocas horas designadas en el horario para profundizar en temas de lengua y cultura indígena, los temas más pertinentes y relevantes para estudiantes de pueblos originarios. Hace falta un trato equitativo de las dos lenguas y culturas de los estudiantes. Además, es necesario reconocer que el español ya no es la segunda lengua de todos los estudiantes de pueblos originarios. Muchos estudiantes, especialmente los de los pueblos nativos del norte y los estudiantes indígenas migrantes, han sufrido las consecuencias de la pérdida de su lengua y necesitan que su escuela pública les ofrezca las condiciones necesarias para aprender su lengua originaria como segunda lengua (UNESCO, 2016). En los programas de estudio, la SEP/DGEI no ofrece ni una sugerencia metodológica para los docentes de educación indígena que se enfrentan con la necesidad de enseñar la lengua originaria como segunda lengua. Tampoco ofrece metodologías o estrategias pedagógicas para la enseñanza del español como segunda lengua (Hamel, 2010).

La SEP sugiere “un carácter bilingüe de la asignatura que permite la comparación y reflexión sobre las diferencias entre las prácticas sociales del lenguaje propias de las lenguas indígenas y las que corresponden a las tradiciones de los hispanohablantes” (SEP/DGEI, 2012). Convertir el único espacio protegido en el día para el aprendizaje de la lengua y cultura originaria en un contexto “bilingüe” pone en riesgo el desarrollo de habilidades académicas en la lengua originaria y pone en riesgo el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita fluida en español (Feltes, 2017).

Otro punto muy importante es la capacitación de los docentes. Se les recomienda que proyecten sus clases con la finalidad de que los alumnos hablen y entiendan una lengua materna indígena y a la vez entiendan o hablen de manera básica el idioma español; también se les recomienda que sean preferentemente hablantes bilingües y posean habilidades comunicativas necesarias para facilitar y contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüísticos. Pero cómo se espera que un alumno tenga un alto desempeño académico si no se está capacitando al docente. Como parte de un ejercicio dinámico docente, el profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, doctor Héctor Muñoz, tuvo la gentileza de invitar a docentes de diferentes comunidades indígenas. En estas sesiones, los docentes exponían su caso de cómo había insuficiencia de materiales y no se les capacitaba para que ellos pudieran atender las necesidades de sus alumnos en las comunidades.

Una docente decía que ella era maestra de primaria en Chiapas y tenía una problemática: en su salón de clases se hablaban dos lenguas diferentes más el español. En el debate que se generó intentando que los alumnos reflexionaran sobre algunas posibles soluciones, se hizo la propuesta (que justamente se ha estado refiriendo a lo largo de este documento) de en esta aula es necesario que haya una lengua base (no decimos que sea lo correcto o que esté mal, sino que es una posible solución, una propuesta) una lengua que todos puedan entender y a partir de esa lengua base, se comience a enseñar a los niños.

Es ahí cuando se piensa “entonces, el docente debe ser un superhéroe, y tiene que sacar sus superpoderes para poder convertirse en un maestro bilingüe y poder realizar una enseñanza bilingüe”, para que así se satisfagan las necesidades lingüísticas de los alumnos, que ellos estén cómodos y que no se excluya o se discrimine alguna lengua y se garanticen sus derechos.

La enseñanza del español como segunda lengua debe orientarse hacia la producción contextualizada del lenguaje tanto oral como escrito, el aprendizaje de los diferentes modos de leer, interpretar y escribir los textos, así como la familiarización con los géneros textuales de mayor relevancia en donde se hable el idioma español.

Si la intención es que se enseñe en la lengua indígena entonces por qué no facilitan los materiales de enseñanza. Lamentablemente, en algunas comunidades los maestros trabajan con el mismo libro, con los mismos cuadernos y sólo se van heredando de generación en generación; las generaciones nuevas no tienen nuevos libros, los docentes no tienen nuevo material, y si lo llegan a tener lo tienen que adquirir por cuenta propia. No hay actualizaciones de los materiales cómo tienen en lengua española. Si lo vemos desde este punto de vista se puede decir que hay cierto tipo de discriminación hacia las lenguas indígenas, porque no hay material actualizado con el cual los alumnos y los profesores puedan trabajar.

En el plan de estudios 2023 que planteó la SEP dice que “la formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el plan y programas de estudio, así como los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional” (SEP, 2023). Además, se cita que los profesores tendrán una formación según la agenda que ha propuesto la SEP según el calendario escolar, ya que dice que “la educación preescolar primaria y secundaria parte de las experiencias y saberes de estos, en sus contextos y circunstancias específicas, ya que a los alumnos les sirve para construir aquello que les es común y se vincula a sus saberes y culturas en las que viven” (SEP, 2023). También ofrece un apartado para las estrategias nacionales y como número uno lo encabeza la estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afroamericanas, donde se dice que se trata de fortalecer la capacidad de las instituciones educativas del estado para construir un proyecto educativo en cada escuela donde se involucren todos los directivos, ya que los planes y programas de estudio reconocen el carácter nacional de los valores, saberes, patrimonio ambiental, cultural y político que conforman el lazo social constituido desde la diversidad lingüística, histórica, intercultural, cuyo soporte ético, político y social de la ciudadanía es desde donde se define la identidad nacional del estado según su diversidad.

Toda reforma debería estar encaminada a lograr que los miembros de comunidades indígenas en edad escolar avancen en su formación sin perder su identidad colectiva e individual. El modelo actual de enseñanza no bilingüe agrava la problemática de la pérdida de

hablantes de lenguas mexicanas, pues además sufren discriminación por no hablar español, sin mencionar las desventajas laborales, políticas, ideológicas y en el sector de salud (Ruiz, 2020).

En la actualidad, existen propuestas orientadas a la formación de docentes indígenas que rescatan la discusión de la educación intercultural y bilingüe, sin embargo, la formación de maestros que laboran en la educación básica del sistema general, resulta ser de un estatus marginal, ya que el tema de la diversidad e interculturalidad está siendo sustituido por el enfoque de la educación inclusiva.

VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

La enseñanza y aprendizaje del español que se propone en el libro *Español segunda lengua (L2). Libro del Maestro. Ciclo I de Educación Básica Bilingüe* (Muñoz, Ávila et al., 2018a) busca que los alumnos no solamente puedan usar esta lengua en la vida escolar, sino que se apropien de las principales reglas, recursos y repertorios practicados por la comunidad hispanohablante y la comunidad escrita de Occidente. Se opera bajo el principio de que “se debe reconocer y prestigiar la diversidad lingüística, valorarla como un factor positivo y enriquecedor de cohesión social tanto en lo individual como en lo comunitario”.

Algunas recomendaciones que da el libro es que los docentes y las autoridades educacionales consideren factores como:

- que los alumnos hablen y entiendan una lengua materna indígena y a la vez entiendan o hablen de manera básica el idioma español.
- que los maestros sean preferentemente hablantes bilingües y posean habilidades comunicativas necesarias para facilitar los procesos de enseñanza.
- que los alumnos aprendan principalmente la lectoescritura alfabética en la lengua materna.

En el texto citado se considera necesario que la enseñanza del español como segunda lengua se apoye en estrategias didácticas que propicien la práctica social del lenguaje, que privilegien la interacción con los textos entre alumnos y sustituyan la idea de que la sola

transmisión de contenidos gramaticales basta para entender una lengua. Se propone garantizar el trabajo escolar mediante dos modalidades, una mediante los proyectos didácticos y el taller de escritura. Para poder garantizar una enseñanza más placentera son necesarios los recursos didácticos, audiovisuales y escritos, porque el ser humano aprende de un 10-20 % viendo, un 20-30 % escribiendo, de 40 a 50 % repitiéndolo y se dice que sí el ser humano enseña lo aprendido aprende hasta un 95 % más preciso.

Se piensa que el primer ciclo tiene como precedente las prácticas de comunicación oral y de visualización de la textualidad que ocurren en la preprimaria, cuyos aprendizajes constituyen el punto de partida. El desarrollo del lenguaje se considera de carácter intermedio o de transición que tiene el primer ciclo para el niño bilingüe con la lengua indígena materna. La secuenciación y la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua a niños indígenas se plantea en términos de grados y de desarrollo de cuatro habilidades comunicativas básicas que son escuchar, hablar, leer y escribir.

El bilingüismo funciona de manera secuencial, donde la lengua materna será la lengua indígena con cierto dominio funcional y como segunda lengua el español, con cierto dominio básico o dominio funcional contra el propósito adicional de lograr la mayor proximidad entre el bilingüismo social/ comunitarismo y el bilingüismo escolar (Muñoz, Ávila et al., 2018a).

Un principio que da esta enseñanza es que se debe hacer una distinción entre adquisición y transmisión de la segunda lengua y la enseñanza escolar del aprendizaje. Considerando la enorme diversidad de contextos culturales y sociolingüísticos que tienen las comunidades indígenas, la escuela bilingüe no es necesariamente el único contexto de adquisición del español como segunda lengua, otro contexto puede ser la interacción cotidiana con personas hispanohablantes, por ejemplo cuando los padres son vendedores de algún mercado en una comunidad o en alguna ciudad que casi en su parcialidad es hispanohablante, y los niños acompañan a sus padres a su trabajo. Hay que recordar que el objetivo lingüístico final de la educación indígena y bilingüe es que los alumnos puedan

desempeñarse con naturalidad y eficiencia tanto en la expresión oral como en la escrita, usando alternadamente la lengua materna y la lengua española.

Los ejercicios y prácticas comunicativas que pueden realizar los alumnos de primer año de primaria tienen que estar enfocados a la estimulación de la oralidad, deben tener visualización de pequeños textos y formas lingüísticas escritas, esto ayuda a la confianza en las diversas capacidades expresivas y fortalecen la seguridad para la comunicación en el español, sin descuidar los recursos y las experiencias comunitarias y familiares que reflejan los niños en el uso de su lengua materna. También tener en cuenta que estos ejercicios (véase Muñoz, H., L. Ávila *et al.*, 2018b) deben ser casi en su totalidad didácticos para atraer la atención del niño pequeño, porque hay diferentes tipos de aprendizaje como el kinestésico, el visual, el auditivo y el táctil, etc.

Normalmente un niño aprende más si se conecta lo visual con lo auditivo, es decir, si se le enseña la imagen y se le explica qué es, o si se coloca la imagen y abajo tiene su nombre, de esta forma el niño va a ir conectando/relacionando el objeto con su significado (también llamado significado-significante), también es más fácil si el niño se involucra con materiales táctiles que él mismo pueda manipular para que se afiance mejor el aprendizaje, aquí es donde juega un papel importante la parte semántica y por supuesto la didáctica.³

Una práctica para consolidar esta enseñanza y aprendizaje puede ser la recolección de materiales, que los niños recorten imágenes de alguna revista, periódico o monografía para complementar y consolidar el valor formativo de ejercicios y prácticas comunicativas dentro y fuera de las aulas, otra herramienta consiste en una serie de apoyos interactivos de carácter digital como son los videos y gifs, las cuales se pueden descargar de internet y de la misma forma ayudan a reafirmar lo visto en clase; incluir materiales que sean manipulables como bolitas de papel, plastilina, sopa, cereales, etc. ayuda a que el niño tenga el tacto y el acercamiento explorando nuevas técnicas de aprendizaje.

³ La didáctica consiste en apoyar y consolidar los aprendizajes y habilidades lingüísticas a través de transferencias cognitivas y comunicativas desde otras asignaturas.

En el caso de los alumnos indígenas, la escuela, los docentes, directivos, y todo el personal que resulte competentemente involucrado, se tiene que asegurar de apoyarlos para que adquieran seguridad en sus interacciones comunicativas, es por ello que se les sugiere que se incluyan estas prácticas didácticas, para que así el niño tenga aún más herramientas y formas de aprendizaje y no se le reste valor a sus esfuerzos, además que muestren mayor participación en los diálogos y que tengan realismo en los contenidos comunicativos, esto se logra también por medio de proyectos escolares y prácticas lingüísticas y comunicativas, adecuadas según a su nivel de desarrollo, cuando un niño entra a nuestra aula debemos ver que es una oportunidad de crecimiento tanto para los docentes tanto para sus compañeros de clase, es una oportunidad para crecer profesionalmente, estos materiales didácticos son excelentes para partir en la enseñanza bilingüe.

CONCLUSIONES

La diferencia escolar se puede combatir ofreciendo una educación de calidad e igualitaria a los alumnos indígenas en todos los niveles educativos desde preescolar hasta la Universidad. Calidad debe ser sinónimo de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente desde el modelo de la diversidad, la calidad debe de alcanzarse por las medidas más adecuadas.

La educación bilingüe requiere de formaciones sólidas, de planes de estudios adecuados según a las necesidades de cada individuo que hable una lengua indígena, se tiene que tomar en cuenta la cultura y la cosmovisión de cada comunidad. Se debe intentar promover y priorizar las lenguas de México, ya que la población indígena se ha estado haciendo cada vez más pequeña en porcentaje en comparación de la población de hispanohablantes. Por ejemplo, en el jardín de niños Semillita ubicado en Ciudad de México, las docentes son preparadas e instruidas para enfrentarse a escenarios de diversidad lingüística y cultural. A este jardín de niños ha llegado Víctor de 5 años que es proveniente de un pueblo llamado Pochutla

en Oaxaca, es hablante de zapoteco, le ha tocado la fortuna de estar con la docente Lía Gutiérrez quien ha tenido cursos y talleres de preparación gracias a su directora Gabriela Coterá quien se ha preocupado por la diversidad cultural en su escuela.

La docente Lía ha hecho planeaciones y ha tenido la estrategia de enseñarle a Víctor según a cómo era su comunidad y cómo es ahora, por ejemplo, le ha enseñado jugando a Víctor cómo puede comunicarse e ir a comprar a la tienda un dulce; de la misma manera Víctor le ha enseñado como él iba a la tienda y compraba un dulce en Pochutla siendo hablante de zapoteco. La docente ha usado recursos visuales y auditivos con la finalidad de que Víctor pueda comparar ambas culturas; los juegos y cantos no pueden faltar, ahora el grupo de Víctor canta una canción de cuna en zapoteco, sus compañeros han sido tolerantes y respetuosos hacia su cultura gracias a la enseñanza de las docentes y directora del jardín de niños.

De esta manera en el salón de clases Víctor es un elemento importante ya que les ha enseñado palabras en zapoteco a sus compañeros y a la docente y ellos le enseñan a Víctor cómo se puede comunicar en español, esto ha resultado un gran intercambio cultural en donde las dos partes son enriquecidas y favorecidas sin la necesidad de aislar una de la otra.

Es pertinente que a los docentes se les capacite y se les brinde el material necesario, sin que ellos se vean amenazados por el riesgo de perder su trabajo. Es necesario que las autoridades educativas y las gubernamentales pongan en marcha diferentes propuestas para hacer la educación bilingüe una realidad igualitaria, como el caso del jardín de niños Semillita, para todo aquel individuo que sea miembro de una comunidad indígena, se deberían cubrir sus necesidades lingüísticas y comunicacionales, que ellos estén cómodos, seguros y orgullosos, que no se excluyan o se discriminen y que se garanticen sus derechos como mexicanos.

La educación bilingüe resulta una realidad un poco difícil a un corto plazo, ya que se requieren de muchas puntualizaciones y de varios arreglos a las reformas educativas, pero si se ponen en marcha y se trabaja duro en diferentes programas, propuestas y reformas podría, quizás, ser una realidad ya no tan lejana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castaño, F. y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación Intercultural*. España: Editorial Trotta.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). *Artículos 2, 7, 13, 27*. México.
- Díaz-Couder, E., Cárdenas, A. y Arellano, A. (2015). *Pluralismo lingüístico. Directrices generales para políticas institucionales*. México: UNESCO.
- Feltes, J. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilateralidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. INEE. IBERO. https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/metodologias-pedagogicas.pdf
- Hamel, R. E. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: Investigación y acción colaborativa entre escuelas e Investigadores. VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Argentina: UNICEF.
- INEGI (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2018). México.
- Muñoz Cruz, H., Ávila, L. et al. (2018a). *Español segunda lengua (L2) Libro del Maestro. Ciclo I de educación Básica Bilingüe*. México: SEP.
- Muñoz Cruz, H., Ávila, L. et al. (2018b) *Español segunda lengua (L2) Libro del alumno. Ciclo I de educación Básica Bilingüe*. México: SEP
- Pineda, D. (2021). ¿Qué es la educación bilingüe? En: *Rhema E-School*. Canadá. <https://rhemaschool.com/educacion-bilingue>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 93-126. Bogotá: Lesco/Instituto Pensar/Siglo del Hombre.,
- Ramos, M. (2022). *Educación y aprendizaje*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/educacion-y-aprendizaje>
- Ruiz, A. (2020). Educación bilingüe en México: un reto vigente. En *La gaceta del CuSur*. <http://gaceta.cusur.udg.mx/educacion-bilingue-en-mexico-un-reto-vigente>

- SEP (2011). Modelo educativo. Plan y programas de estudio para la educación básica. ADEM. <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/plan-programas-estudio>
- SEP (2017) Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje PLANEA. Resultados 2017 educación básica. SEP. <http://planea.sep.gob.mx/>
- SEP (2020). *Reforma educativa. Diario Oficial de la Federación*. México: SEP.
- SEP (2023). *Plan de estudios para educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP. http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion7/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- SEP-DGEI (2012). *Diversificación y contextualización curricular: Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena.
- UNESCO (2016). *Estrategias didácticas: Guía para docentes de educación indígena*. México: Oficina de UNESCO en México.



Español L2 y la normalización del plurilingüismo en la educación escolar indígena

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

PRELIMINARES

(...) los diversos grupos indígenas de nuestro país no tienen hoy cabal acceso a la lengua que habla la mayoría de los mexicanos.

No obstante, cercados muchos de ellos por presiones sociales y económicas, continúan el curso que a corto o a largo plazo habrá de llevarlos a participar en la cultura mayoritaria mediante la comunicación (...)

(BRAVO AHUJA, 1977).

En 2017, en el contexto de una controvertida y resistida reforma educativa mexicana, se decreta una transformación curricular en el sistema educacional para estudiantes indígenas de educación primaria en el área programática de lenguaje y comunicación (6 a 12 años de edad) y, llamativamente, se decide restablecer la enseñanza y aprendizaje escolar del español como segunda lengua, interrumpidos desde finales de los años 70. Estadísticas publicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y UNICEF (2016), en relación con el año escolar 2013-2014, permiten estimar que esta nueva oferta curricular permitiría atender 57 575 alumnos monolingües indígenas en escuelas primarias bilingües

y 6154, aproximadamente, en escuelas comunitarias. En suma, una cobertura algo mayor al 6 % de la población estudiantil registrada por el sistema de educación escolar indígena.

Si bien esta reforma curricular no se puso en práctica, hay que advertir que no es una iniciativa inédita y sin antecedentes. Vale la pena reconocer, sin embargo, que tuvo un doble potencial transformador que, bajo las debidas condiciones de implementación, pudo generar condiciones para un cambio en la enseñanza de lenguas de los años venideros. En efecto, por un lado, tuvo el valor de reabrir programáticamente el camino hacia la enseñanza plurilingüe en las escuelas indígenas de este país. Y, por otro, representó un esfuerzo institucional orientado a revertir el desplazamiento funcional y escolar de las lenguas indígenas (reversal of language shift), en la dirección de pluralizar el diseño sociolingüístico en un dominio social público, tan estratégico y específico como lo es la educación escolar indígena.¹

En este trabajo, me ocuparé de dos dimensiones asociadas a la posibilidad truncada de cambiar y actualizar la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la educación escolar indígena. Mi postulado básico es que cualquiera sea la reforma institucional en materia de lenguas, al menos, requiere reconstruir condiciones de calidad educativa y un diseño comunicativo efectivo de procesos cognitivos básicos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Sin duda, existen otros factores y procesos que caracterizan las realidades escolares específicas de la educación indígena, pero las dos vías mencionadas pueden sustentar y crear condiciones para iniciar un proceso de cambio cualitativo y coherente de didáctica plural, integrada e intercultural de lenguas.

¹ Los 63 729 alumnos indígenas monolingües en lenguas indígenas representan el 0.0047 % del total de alumnos del Sistema Nacional de Educación Primaria (13 631 825 alumnos) (cfr. INEE y UNICEF, 2016).

DOS VECTORES CUALITATIVOS PARA UN CAMBIO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Calidad de la educación indígena

La calidad es un valor y un objetivo de carácter institucional introducido en la mayoría de las reformas educativas para enfrentar las disfuncionalidades de los sistemas educacionales y mejorar el desempeño de los actores de la educación, con muchas pretensiones de validez y legitimidad. En el horizonte de la educación indígena latinoamericana, esta noción procede de dos fuentes: una, los programas gubernamentales de desarrollo educativo y, otra, las acciones de asesoría y evaluación realizadas por agencias internacionales que apoyan proyectos alternativos con el aval gubernamental.

Los fines y contenidos implicados en la noción de calidad de la educación indígena, de hecho, se han ido identificando en las últimas décadas, en la medida que avanza la implementación de algún paradigma de educación intercultural en los diversos países, tanto en el diseño curricular como en la aplicación didáctica. Sin embargo, esta perspectiva institucional no ha logrado imponerse en todos los sectores de la educación. Una señal inequívoca de esta situación es que las expectativas y acciones en torno a la calidad de los programas, resultados y escuelas han tomado dos cauces: uno, fiscalizador y presupuestario, bastante alejado de los maestros, padres y comunidades. Y otro, investigativo y evaluativo, que se sustenta en discusiones académicas e ideológicas, con distintas terminologías y orígenes institucionales, y que se desarrolla en universidades y proyectos evaluadores de la educación indígena, de manera paralela e independiente del sistema escolar.

En su teoría de la organización, Zabalza explica la noción de calidad y hace referencia a tres significados:

1. Orientación a valores y expectativas de la sociedad y de la época.²
2. Efectividad, esto es, la fortaleza de obtener buenos resultados.

² Para muchos autores es el componente básico de la calidad.

3. La “calidad de vida” o satisfacción de los participantes en el proceso y de los usuarios del mismo (Zabalza, 1996).

En la mayoría de las teorías educativas, estas tres dimensiones se complementan y se pueden interpretar como la combinación de valores formativos claves, resultados de alto nivel y clima de trabajo satisfactorio para los participantes en la situación o proceso educativo. En suma, sólo la satisfacción de agentes y usuarios garantiza que las actuaciones desarrolladas y los resultados logrados sean del máximo nivel.³

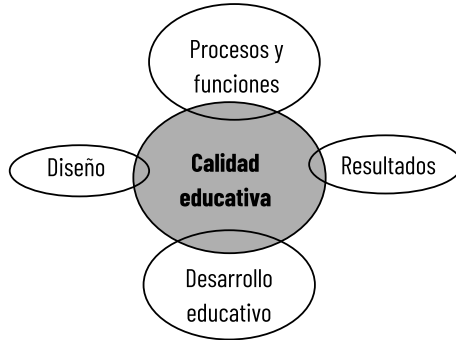
La articulación de estos tres componentes se da a partir de criterios de relevancia y de proceso. La relevancia alude a las implicaciones subjetivas, es decir, los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.), fundamentales en tanto son variables condicionadoras de la calidad de los procesos y sus resultados. Y, además, a una dimensión dinámica de la idea de calidad. Al menos, en lo que se refiere a las escuelas, no es tanto un repertorio de rasgos conductuales y de aprovechamiento, sino algo que se va manifestando en prácticas y resultados reconocidos.

Especialmente interesante es vincular el tema de la calidad con factores funcionales de escuelas y servicios destinados a la infancia. Tanto la investigación como las experiencias documentadas parecen confirmar que las variables que más afectan a la mejora de la educación escolar tienen que ver mucho con aspectos organizativos y de funcionamiento.

Por tanto, la noción de calidad se grafica así (imagen 1):

³ El proyecto S.H.A.R.E (1993), en cambio, establece cinco fines para asegurar el desarrollo armónico de sistemas educacionales. Estos fines admiten un desglose minucioso y simétrico de ocho políticas, las cuales a su vez se sustentan en otras tantas políticas específicas. Los fines son: a) equidad, suficiencia, acceso; b) calidad, dividida en: 1. mejoramiento de la formación de los alumnos y 2. desarrollo de habilidades para solucionar problemas; c) eficiencia interna; d) eficiencia externa y e) valores (cualidades sociales deseables). Y las políticas deben formularse en torno a alumnos, recursos, maestros, curriculum, métodos de enseñanza, tecnología de enseñanza, coordinación y financiamiento.

Imagen 1. Noción de calidad



A partir de las consideraciones anteriores, surgen dos preguntas relevantes: ¿Es pertinente y justo hablar de calidad para explicar la situación actual de la educación indígena? ¿Con qué estrategias y herramientas analíticas podemos juzgar con pertinencia la calidad de la educación indígena?

Para empezar, conviene señalar que la investigación y la evaluación no son políticas y prácticas reflexivas habituales en la mayoría de los sistemas educacionales y proyectos de educación intercultural bilingües/plurilingües en el continente latinoamericano.

Las pocas experiencias supervivientes en la actualidad, por el momento, no son comparables ni generalizables debido a que responden a criterios muy disímiles. Específicamente, las incompatibilidades obedecen a dos situaciones: primero, a la inserción en contextos sociopolíticos específicos, de donde emanan políticas gubernamentales y comunitarias, necesidades organizativas y reivindicaciones concretas que intentan establecer las relaciones más adecuadas entre la llamada educación pública nacional y la modalidad intercultural bilingüe con el desarrollo económico y sociolingüístico y las reformas políticas que incrementen la democratización en la sociedad respectiva. Y, segundo, también a nociones y procedimientos muy reiterados en los proyectos y propuestas de educación intercultural bilingüe tales como calidad educativa,

interculturalidad, diseño longitudinal, análisis cualitativo, orientación hacia los etnocontenidos, aprovechamiento lingüístico y autodeterminación de la comunidad no son conceptualizadas ni practicadas de manera compatible.

En efecto, una rápida revisión de las experiencias evaluativas más difundidas en ciertos medios educacionales y académicos revela que existe convergencia de propósito en la dirección de beneficiar y apoyar la consolidación de la educación intercultural. Para ello, se pone atención a un determinado número de indicadores a fin de elevar la eficiencia y calidad de los procesos escolares, tales como la elevación del aprovechamiento académico y lingüístico, estrategias para estimular la participación de los alumnos y recuperar los saberes ancestrales.

Otros proyectos analizan los impactos y cambios de la comunidad étnica atribuibles a la planeación del trabajo escolar. También ocupa el interés la formación y capacitación de docentes y técnicos de modo tal que incida efectivamente en la recomposición formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, ciertamente, se despliegan notables esfuerzos por lograr que los libros de texto cumplan una función estructurante de la enseñanza y estimuladora del aprendizaje. En suma, se exploran casi todas las condiciones necesarias y suficientes que garantizarían una formación coherente, participativa y más significativa de los alumnos indígenas.

Pero, como muy bien enfatiza Joshua Fishman (1989), una cuestión de fondo es conectar los estudios con la realidad escolar y la teoría relevante, que también relacionen la educación indígena con las preocupaciones fundamentales tanto sociolingüísticas como socio-educacionales. Entre ellas, una orientación manifiesta hacia la comunidad, pues el último árbitro de la toma de decisiones de tipo educativo debe ser la comunidad concernida, una comunidad que valora su pasado, examina críticamente su presente y organiza cuidadosamente su futuro.

Hasta ahora, es conveniente hacerlo notar, los principales hallazgos y contribuciones sobre los ejes y dificultades principales de la educación intercultural bilingüe/plurilingüe provienen de investigaciones básicas y aplicadas, desarrolladas en centros académicos no necesariamente vinculados o en coordinación con instituciones

gubernamentales encargadas de administrar la educación en nuestro continente. Es decir, las experiencias de educación indígena sólo muy excepcionalmente se vinculan a investigaciones científicas básicas y aplicadas. Situación poco aconsejable porque produce una brecha o desfase entre la investigación, la evaluación y la capacitación en educación intercultural.

Dominios e indicadores en el análisis de la calidad de la educación indígena

Las diferentes investigaciones y evaluaciones nos hacen ver que la práctica misma de la educación intercultural bilingüe ha ido perfilando una serie de campos de problemas afines (que en este documento llamamos también dominios). En la tabla 1 propongo un repertorio de dominios con los respectivos indicadores, que no son más que factores o componentes que juegan una función de importancia tanto en la planeación, en la ejecución, como en la evaluación de la educación intercultural bilingüe.

Tabla 1. Dominios e indicadores de la educación intercultural bilingüe

Participación	Control social y comunitario de la propuesta y gestión educativas. Normalización plural de la comunicación social y escolar (bilingüismo social). Construcción participativa de la propuesta educativa.
Currículum	Necesidades educativas. Contenidos/etnocontenidos, Interculturalidad. Funciones pedagógicas de la L1/L2.
Institución	Selección y formación maestros, producción de materiales didácticos, supervisión y apoyo técnico, infraestructura y mecanismos de evaluación, seguimiento e investigación.
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Aprendizajes significativos, función de los materiales didácticos, formas básicas interactivas de enseñar, uso de la L1/L2 en la clase, funciones del maestro indígena, racionalidad cultural ancestral y tarea académica en el aula, evaluación del aprendizaje (aprovechamiento), reflexividad de los actores (metacogniciones)
Impacto	En el proceso educativo, la comunidad étnica, el desarrollo regional y el desarrollo global.

Estos dominios e indicadores se articulan y utilizan, preferentemente, según el tipo de modelo de evaluación que son planteados y/o

exigidos por las instituciones financiadoras, agencias de cooperación e instituciones gubernamentales. Hasta la fecha, las bases teóricas y las implicaciones de los distintos modelos de evaluación no han sido suficientemente sistematizadas, criticadas y ajustadas. Modelos tales como el de calidad educativa, de equidad, de pertinencia constituyen ejes transversales que aglutinan de un modo particular los distintos indicadores y requieren de un análisis mucho más cuidadoso y profundo. La sugerencia de Fishman (1989) en torno al impacto de estos esfuerzos en el desarrollo de teorías relevantes, sigue siendo plenamente vigente.

Evolución de los modelos de evaluación de la educación escolar indígena

Si se comparan las primeras evaluaciones de los programas de educación indígena en nuestros países con las pocas experiencias actuales se constatan notorios cambios teóricos, metodológicos y técnicos. Es importante remarcar que este no es un proceso lineal y monocausal, sino que es multiforme y multicausado. Un proceso, por ejemplo, está localizado a nivel de los paradigmas de las ciencias sociales, a nivel de las discrepancias entre las concepciones cuantitativas y cualitativas para interpretar los fenómenos sociales, entre los cuales se ubican los procesos educativos.

Otra discusión científica se concentra en el significado de la diversidad lingüística y cultural en los contextos postmodernos. Para unos, se trata de una dificultad y para otros, de un recurso o una riqueza. Y otra discusión remite a la teoría tecnocrática del sistema educativo que se presenta en dos posiciones: centralización vs. autodeterminación. Implicaciones diferentes para la evaluación produce, por otra parte, la política de descentralización y reducción de la función docente del estado latinoamericano. En este sentido, es esperable que las inequidades que pesan sobre las poblaciones indígenas se interpreten más adecuadamente y, por ende, se adopten indicadores más válidos y pertinentes. Otra transformación no menos importante es el énfasis sobre los procesos antes que los resultados de una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla 2 se propone una tipología de las principales transformaciones teórico-metodológicas que han experimentado los

diseños de análisis de la educación indígena latinoamericana, cuestión que escapa del interés de este trabajo, pero que merece mucho mayor atención.

Tabla 2. Evoluciones teórico-metodológicas de los diseños de evaluación de la educación intercultural bilingüe

Parámetros	Transformaciones
Focalización	De productos y resultados → a procesos De progresión lingüística → a necesidades de aprendizaje
Representación	Descriptiva → crítica, transformación (ambientalismo, género. . .) Cuantitativa → cualitativa
Ciclo analítico	Transversal → longitudinal
Alcance	Región étnica/cultural → general puntual/survey → ejemplar/profundidad
Responsabilidad	Nivel único de análisis → itinerario escalonado de análisis Experto o líder científico → equipo local, participativo
Validez	Comparativos → sistémicos Control/experimental → indicadores endógenos

Procesos básicos de enseñanza y aprendizaje de lenguas

Muchas de las dificultades para definir, aun inicialmente, el concepto de proceso básico de enseñanza-aprendizaje provienen de dos vertientes: a) la naturaleza y funcionamiento del pensamiento, conciencia y acciones en el aprender del educando y b) el alcance primario y polivalente del término en los diversos sistemas de teorización acerca de la acción educativa. Se requiere, por tanto, de una clarificación mínima de ambos puntos para sentar algunas bases conceptuales y metodológicas que permitan caracterizar convenientemente lo que entenderemos por procesos básico.

Las implicaciones del punto (a) son abundantes y muy importantes para cualquier análisis educativo. Involucra la preocupación por conocer la naturaleza de los mecanismos o procesos mentales del ser humano y su funcionamiento dentro de un ciclo sistemático de enseñanza-aprendizaje. Y expresa, al mismo tiempo, la insatisfacción por las teorías y métodos que operan solamente con datos y acciones manifiestos y empíricos del comportamiento humano.

En cierto sentido, se destaca el papel creador del individuo, como plantea Cowan:

Todo desarrollo educativo tiene su único origen en la constitución psicológica interna de los seres humanos, y sólo puede ser estimulado, nunca producido, por instituciones externas (Cowan, citado en Chomsky, 1969, p. 135).

En este sentido, es conveniente remarcar algo aparentemente obvio: el accionar humano y, por ende, el crecimiento y maduración de los seres humanos, nunca es un ciclo lineal de factores actuantes. Por eso, al adoptar una teoría de lo educativo no podemos adoptar una homología con las estructuras lógicas del pensamiento o con las bases innatas de los mecanismos del lenguaje, porque se estaría propiciando una transferencia forzada de objetos y problemas. En efecto, una de las bases fundamentales que sustenta a una teoría de la educación es una concepción de la maduración o del desarrollo de los individuos, en virtud de la exposición sistemática a los factores de adquisición y de aprendizaje;⁴ concepción que no cumpliría la misma función dentro de una teoría lingüística o en una teoría acerca de la formación del pensamiento.

Por otra parte, cabe señalar que ese proceso de desarrollo no es observable en toda su magnitud, ni se puede inferir plenamente por medio de las actividades de un programa educacional, debido al carácter más didáctico que psicológico que tiene un programa destinado a una población escolar diferenciada, heterogénea en muchos sentidos, como es el caso de México. Esto es, las actividades contenidas en los programas sólo nos proporcionan una probabilidad o

⁴ Hacemos una distinción entre estos dos conceptos. Aunque ambos inciden en el desarrollo del individuo, la adquisición se refiere a la actualización de capacidades, destrezas, estrategias de conocimiento de un alcance duradero y determinante tales como las capacidades lingüísticas, formación del pensamiento, desarrollo de identidad y otros procesos de socialización, todo lo cual no se da necesariamente de modo consciente. Las implicaciones del concepto de aprendizaje, en cambio, deben localizarse dentro de un sistema escolar, deliberado y organizado para provocar, estimular y desarrollar ciertos procesos y capacidades del educando, aquellos que se excluyen en la noción de formación integral.

una anticipación de los procesos que pueden ocurrir en el educando, de acuerdo con una determinada concepción educativa y didáctica.

En las pocas fuentes consultadas, se reiteran algunos rasgos que nos aproximan al concepto de proceso. Examinaremos únicamente tres.

El primer rasgo es la existencia de un sujeto del proceso, alguien que conduce y experimenta el proceso, no siempre conscientemente, en el sentido de:

(...) que en la explicación de los fenómenos síquicos (y educativos) se parte del hombre como ser material en sus interrelaciones con el mundo. Todos los fenómenos síquicos, en sus interconexiones, pertenecen a un hombre concreto, vivo, actuante, dependen y se derivan del ser natural y social del hombre y de las leyes a que éste se halla sujeto (Rubinstein, 1963, p. 284).

La afirmación de este rasgo tiene dos consecuencias: primero, asume los efectos evolutivos (ontogenéticos) de la noción de sujeto, es decir, el inventario de procesos o competencia cognoscitiva varía de un estadio de desarrollo a otro. Y segundo, el sujeto manifiesta de un modo parcial e intermitente (expresión consciente vs inconsciente) los procesos mediante los cuales se apropia del acervo social de conocimientos, madurez y grado de conciencia imperantes en su grupo.

El segundo rasgo es el carácter dinámico, procesual, no mecánico ni predecible en todas las manifestaciones de la estructura psicológica de la persona. Por eso, el hombre no está limitado a la impresión instantánea del mundo que lo rodea; posee cualidades y condiciones que le permite rebasar diferenciadamente las barreras de la experiencia sensible, “de penetrar más profundamente en la esencia de las cosas que lo que permite la percepción inmediata” (Luria, 1980, p. 11). En esta dirección, se destaca en el significado de proceso la característica de implicar procesamiento y creatividad por parte del sujeto, puesto que el modo de realización y la combinatoria de operaciones tienen mucho que ver con la individualidad, la cual permite innovar el ritmo, la velocidad, la intensidad, el orden, etc., de todas nuestras acciones. Como con el lenguaje, nunca repetimos exactamente nuestros actos anteriores. El tercer elemento podría cubrirse con el término de motivación.

Así como Piaget distingue dos aspectos en la conducta del niño, el evolutivo y el del aprendizaje, también señala los diferentes tipos de motivación para cada uno de éstos. De la misma manera en que el desarrollo y el aprendizaje están mutuamente relacionados y se dan simultáneamente, ambos tipos de motivación están presentes en la adquisición de cualquier conducta (se insiste) acerca de la diferencia entre la motivación para el desarrollo y la motivación para el aprendizaje, no para desairar la motivación tradicional para el aprendizaje, sino para resaltar ante los educadores la importancia de la motivación para el desarrollo como punto de partida (Furth y Wachs, 1978, p. 41).

Con base en la concepción de Piaget, podemos plantear que todo aprendizaje específico se basa necesariamente en el desarrollo de la inteligencia en general, entendida como una facultad reguladora y equilibradora del crecimiento y del desarrollo, que comprende los diversos mecanismos generales de acción y pensamiento. El aprendizaje, por su parte, se referiría a la adquisición de habilidades y datos específicos, que dependen de factores tales como la comprensión, la integración lógica, especificación de necesidades, intereses y metodología didáctica. Aquí se debe considerar el factor institucional, externo en la conducción del proceso del aprendizaje. Desde una perspectiva psicológica, los programas educacionales en particular, deberían constituir una fuente de estimulación y de seguridad socioafectiva para que el educando ejercite, enriquezca y amplíe sus procesos interactivos de apropiación del conocimiento. Podríamos hablar, en consecuencia, de un espacio de estudio que tiene que ver con estrategias para crear motivaciones en el educando, en el sobreentendido de que siempre deben considerarse las condiciones intrínsecas de la maduración del sujeto, en la correspondiente fase de desarrollo.

Una derivación interesante de la creación de auténticas motivaciones extrínsecas en el educando, como una de las funciones de los programas educacionales, es marcar la fuerza y mayor explicitud de la intencionalidad en un proceso de enseñanza (punto de vista de la escuela y del maestro) sobre determinados logros educativos. Desde el proceso del aprendizaje (punto de vista del alumno), en cambio, la formación de motivaciones se da por participación en el trabajo escolar y muchas veces por subordinación a las jerarquías y

normatividades imperante en la realidad cotidiana de la escuela. En este sentido, desde la perspectiva de la enseñanza se goza de una superioridad: hay conciencia de los objetivos y métodos que definen el proceso educativo, se conoce o se asume el cómo y el para qué del proceso. Queda como un reto, por tanto, tanto para el sistema escolar como para el maestro, introducir crítica, constructiva y respetuosamente al educando al nivel de las metas que orientan su proceso de formación (cf. Scheffler, 1973, p. 24; y Blum, 1974).

En suma, los materiales educativos (los programas, textos escolares y otros), constituyen una fuente de motivos y formas sociales de comportamiento, a los cuales es expuesto el educando de una manera cotidiana, por ir especificando o haciendo más compleja la motivación de sus acciones. Aquí se presenta el carácter de espiral progresiva que tiene un proceso, debido a que difícilmente se repiten las mismas acciones, el mismo orden, con los mismos objetivos específicos, aun cuando puedan subsistir otros que son permanentes.

Los orígenes del pensamiento abstracto y del comportamiento (categorial), que provocan el salto de lo sensorial a lo racional, hay que buscarlos, en consecuencia, no dentro de la conciencia humana, no dentro del cerebro, sino fuera, en las formas sociales de la existencia histórica del hombre. Solamente así se puede explicar el origen de las formas complejas, específicamente humanas de comportamiento consciente...

Precisamente en relación con todos estos factores en el hombre se crean nuevos motivos complejos para la acción y se constituyen esas formas de actividad síquica (...) en las cuales los motivos iniciales y los objetivos originan determinadas acciones y estas acciones se llevan a cabo promedio de correspondientes operaciones especiales (Luria, 1980, p. 23 y ss.).

Con respecto a las concepciones del aprender en el educando (vertiente a), en suma, podemos extraer las siguientes características de un proceso en el ser humano:

- Existe un sujeto actuante del proceso que, moviliza en su accionar mecanismos racionales, emotivos, sociales, intuitivos, etc., de un modo dinámico y creativo (irrepetible).

- Es una espiral activa de transformaciones en torno a un objeto de conocimiento, es un procesamiento.
- Se da una copresencia de motivos intrínsecos y extrínsecos en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que tienen como punto de partida el aspecto evolutivo y que se orientan socialmente por factores como las actividades y trabajos de las personas en una comunidad.

A modo de síntesis parcial, podemos decir que los procesos de aprendizaje en el educando no son observables directamente, a través de los programas u otros materiales educativos, sino que estimados o calculados mediante la metodología didáctica y los objetivos de la educación. Representa esto una de las condiciones para la funcionalidad del concepto de formación integral, en el sentido de que debiera ofrecer los elementos metodológicos y los conocimientos suficientes para identificar los procesos implicados en los programas y a partir de esos elementos facilitar el análisis de la correspondencia entre objetivos y métodos, procesos básicos de la educación mexicana. Además, queda implicada en este planteamiento la necesidad de conocer más precisa y sistemáticamente el proceso evolutivo del educando indígena mexicano, la que pudiera considerarse como tarea futura mayor de este u otros proyectos de investigación educativa.

Tal como se señaló al inicio de este documento, la segunda vía para enfrentar el problema de la definición de proceso lleva al análisis de dos características difíciles de disociar: el carácter primario de “proceso básico” y su polivalencia o utilización en distintos niveles paralelamente.

La primera característica alude al hecho de que funciona como término primario “que sirve de base para definir todos los demás términos” (Hempel, 1976, p. 130), apoyando de un modo implícito, generalmente, con una cualidad de dinamismo o de complejidad la entidad teórica o fenómeno que se intenta definir. El propio término (proceso), sin embargo, pocas veces se define. Aquí se entronca precisamente la segunda característica o polivalencia. Descubrimos cuatro significados en el uso del término en las fuentes consultadas:

- “forma *compleja* de una acción o actividad”.
- “organización *compuesta* de varios factores”.

- “operación en *distintos niveles*”.
- “*secuencia finita* de operaciones”.

Como se puede apreciar, lo que resulta por esta vía es tan sólo una caracterización formal de la categoría proceso, aplicable por tanto a cualquier tipo de objeto.

En suma, de esta segunda vertiente obtenemos las siguientes características para la categoría de proceso:

- Puede manifestarse en distintos niveles y hasta darse en relación de inclusión, donde los *procesos básicos* sirven a otros procesos más específicos.
- Se entienden como espirales o formas complejas y compuestas en el desarrollo de una actividad.

UBICACIÓN DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS

El resultado de ese primer intento de caracterización puede tornarse inútil, si no se introduce un principio de distribución de las diversas cuestiones mencionadas en torno a la categoría de proceso. Utilizaremos un esquema de preguntas para indicar claramente cuál o cuáles son los puntos principales del problema que estamos tratando de delimitar.⁵

- Existe, desde luego, la necesidad de considerar las *preguntas epistemológicas* correspondientes: ¿Qué es un proceso de enseñanza-aprendizaje? y ¿Qué es un proceso básico de enseñanza-aprendizaje? Responder estas preguntas es intentar una descripción o definición general del status lógico que poseen las entidades teóricas que se pretenden explicar. Y, sobre todo, establecer una diferencia clara en los procesos del pensar o mentales y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan como una realidad psicológica y social didáctica.
- Se plantea también una cuestión *genética*: ¿Cómo surge un proceso básico en el educando? Por esta vía se tendría que dar una explicación de las habilidades, aptitudes, técnicas y

⁵ En este punto, seguimos la metodología de Scheffler (1973).

operaciones a partir de los cuales se vuelve inteligible un proceso básico de aprendizaje.

- Se da además la pregunta *taxonómica*: ¿Cuántos tipos de procesos se manifiestan en el aprendizaje? ¿Cuáles son los procesos básicos de aprendizaje más importantes? En este punto se plantea la posibilidad de clasificación de los tipos de procesos y de una probable ordenación de acuerdo con una concepción de cómo se da el proceso de aprendizaje en el educando.
- Aparece, por último, la pregunta *pedagógica*. ¿Cuál es la mejor manera de utilizar los procesos básicos en el aprendizaje y el desarrollo del educando?
- Aquí se trata, dadas las características de nuestro proyecto de investigación, no sólo de reflexionar cómo debe proceder idealmente un sistema de enseñanza, sino también analizar qué implican los actuales programas de educación básica en México, en términos de métodos y de procesos básicos.

CONCEPTO DE PROCESO BÁSICO

Considerando la importancia del fenómeno educativo que nos ocupa, resulta muy necesario abordar integralmente todas las cuestiones, para comprender en toda su complejidad el problema de los procesos básicos. Sin embargo, no podemos ocuparnos exhaustiva y simultáneamente de los cuatro tipos de preguntas puntualizadas, por razones de extensión en esta ocasión.

A modo de ejemplo, nos concentramos en los enfoques epistemológico y taxonómico. Bajo la seria limitación que significa conocer insuficientemente este campo disciplinario de la psicocognición, trataremos de plantear una definición general de los procesos básicos en el educando, con el propósito de orientar el análisis posterior de los programas correspondientes a los niveles comprendidos en la enseñanza del español como L2.

La pregunta epistemológica (¿Qué son los procesos básicos?) implica dos atributos que se deben dilucidar para identificar bien el objeto de estudio: el nivel de funcionamiento (básico) y la naturaleza o campo del fenómeno (de enseñanza- aprendizaje).

Con respecto al nivel, en primer lugar, asumiremos que el proceso básico constituye un esquema o pauta general (aplicable) a muchos tipos de problemas de estudio y de diversos campos de conocimiento, adquirido y desarrollado (internalizable generalmente mediante procesos no explícitos) y finito de operaciones y conductas (admite variantes en su aplicación histórica, pero solo un conjunto determinado de elementos conforma propiamente la pauta). En el sentido del funcionamiento, un mismo proceso básico puede manifestarse en diversas áreas de aprendizaje, pues obedece a ciertas orientaciones esenciales de las actividades y comportamiento del sujeto. Así, frente a diferentes objetos de conocimiento, la orientación esencial comprendería, entre otros, los procesos básicos de:

- seriación
- ordenación
- clasificación

Por el simple principio de oposición, el primer atributo sugiere una distinción entre unos procesos básicos y otros no básicos (¿específicos, especializados, tal vez?), en el sentido de concebir las adquisiciones y los aprendizajes del educando como las articulaciones de niveles distintos, no necesariamente puestos en un sentido secuencial: unos primero, otros después. Así, por un lado, contamos con aquellas operaciones necesarias, no explícitas generalmente y que dictan la orientación esencial de los procesos y acciones del sujeto. Por otro, poseemos aquellos procesos eficientes, sistemáticos y válidos que permitan el desarrollo de técnicas específicas para actuar (estudiar, conocer, trabajar) en un campo especializado del conocimiento o de la realidad.

Si nos referimos al caso particular de la lectoescritura de la lengua materna, por ejemplo, podríamos considerar como procesos básicos el manejo de significados (tanto en el sentido de producción como en el de recepción), la correspondencia de niveles en el lenguaje (formas-sonidos-significados) y el principio de la segmentación en componentes (tanto significativa como distintiva). Dicho esto, por cierto, dentro de una concepción “comprensiva” de la lectoescritura. Una concepción analítica dejaría los dos primeros procesos como no explícitos y subordinados. Dentro de los específicos o especializados,

para el caso citado, se considerarían el análisis estructural formal o en análisis estructural funcional (segmentación en componentes) y las técnicas de comprensión global, literal o por anticipación (manejo de significados).

En ambos casos, tenemos que hablar de conjuntos compuestos por un número indeterminado de elementos, complementarios en sus funciones, pero diferenciados cualitativamente por su incidencia en el desarrollo del pensamiento y la conciencia.

El segundo atributo (de enseñanza-aprendizaje) tiene importancia en el sentido de que sirve para delimitar la aplicación del concepto de proceso básico a lo que prevé como logros la acción intencionada del sistema escolar. En este punto se vuelve un factor de precisión del concepto de formación integral, que ha sido definido en la fase 1 de este proyecto. Los contenidos de este concepto implican los procesos que se esperan estimular en el educando. Recordemos que el hecho de que el mundo de la vida escolar:

(...) no sea una realidad privada, sino intersubjetiva y, por ende, social, tiene una serie de consecuencias sumamente importantes para la constitución y estructura del acervo de conocimiento. Puesto que un individuo nace en un mundo histórico social, su situación biográfica está, desde el comienzo, socialmente delimitada y determinada por elementos sociales dados que encuentran expresiones específicas (...) por ejemplo (...) los elementos específicos de conocimiento (...) no son adquiridos, en su mayor parte, mediante procesos de explicitación, sino que (...) son tomados de los resultados socialmente objetivados de las experiencias y explicitaciones de otros. La mayor parte del acervo de conocimiento del adulto normal no es inmediatamente adquirido, sino “aprendido” (Schutz & Luckmann, 1977, p. 236).

Esto es, el sistema escolar selecciona, programa, administra y transmite, casi siempre, las sedimentaciones más apreciadas y significativas del acervo social del conocimiento, con una metodología reconocida como propia de sus funciones en la sociedad, que abarca proceso “naturales” de adquisición y aprendizaje del individuo para alcanzar el grado de conciencia y de madurez características de su grupo, tales como ciertas prácticas de socialización (disciplina, pautas de participación pasiva y activa) y la formación de cosmovisiones de las idealizaciones, creencias, proyecciones, etc.).

Se señala lo anterior para sentar la hipótesis de que los procesos de explicitación para acumular conocimientos o formar conciencia son tan intermitentes en la escuela como en la sociedad, lo cual se da tanto en una dirección proposicional (condiciones de verdad, de evidencia y de creencia), como en una dirección operacional (habilidades, técnicas, entrenamientos, etc.) (Ryle, 1949).

Con independencia de los ejemplos que se puedan proponer, lo que interesa destacar es que los procesos básicos no son unidades discretas de los logros, ni tienen la misma cantidad de operaciones, ni siempre actúan sobre la misma zona de la estructura de la persona. Son, por decirlo de una forma, pautas de acciones que se van enriqueciendo o eliminando de acuerdo con la fase de maduración del individuo y las estructuras de la vida cotidiana.

Es, precisamente, la relación que estamos proponiendo entre los procesos naturales, básicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje la que permite delimitar el espacio de continuidad del trabajo de este proyecto. Si asumimos que esa relación está establecida por las diversas metodologías didácticas, en el sentido de sustentar la formación integral del educando en determinados procesos y operaciones acordes con su desarrollo, la posibilidad de análisis de materiales se vuelve más factible a través de la identificación de sus métodos implicados en los programas.

CRÓNICA DE UNA APLICACIÓN EXPERIMENTAL DE ELEMENTOS DE CALIDAD Y PROCESOS BÁSICOS

Sobre la base de los fundamentos de políticas de lenguaje y de derechos lingüísticos adoptados por el estado mexicano, esta propuesta publicada en 2018, *Español, mi otra lengua* (SEP, 2018a),⁶ opera con el principio de que se debe reconocer y prestigiar la diversidad lingüística, valorándola como un factor positivo y enriquecedor de cohesión social, tanto en lo individual como en lo comunitario. En

⁶ Héctor Muñoz Cruz (coordinador). Autores: Luis Arturo Ávila, Amalia Núñez Avilés, Fausto Sandoval Cruz, Honorio Vásquez Martínez, Enrique Chávez Alcalá, Belinda Escobedo Calderón, Melisa Favila Mena y Laura Rodríguez Cázares. Edición: Richi Sandoval Vásquez. Ilustrador: Salvador Jaramillo.

el México de hoy, el *multilingüismo* es la norma y el *monolingüismo* es la excepción. Participa, por tanto, del compromiso de preservar la pluralidad lingüística, que es un hecho, y debe preservarse porque la diferencia es un derecho (*cfr.* Baztarrika, 2018). De ahí que lo importante sea afrontar la diversidad lingüística con una actitud pluralista, donde todas las lenguas habladas en las comunidades son parte de la realidad cotidiana.

A modo de prototipo sociocultural asumido por la política educativa vigente, esta propuesta opta, además, como perfil lingüístico preferente de los estudiantes indígenas de primer ciclo el bilingüismo funcional secuencial donde lengua materna será la lengua indígena (con dominio funcional) y segunda lengua, el español (con nivel incipiente o dominio funcional), con el propósito adicional de lograr la mayor proximidad posible entre el bilingüismo social/comunitario y el bilingüismo escolar.⁷ Es probable que ambos aspectos (el perfil lingüístico prioritario y las modalidades de *bilingüismo*) produzcan discusiones en la distribución y aplicación de este tipo de libro de texto. Y también algunas dificultades con la enseñanza del español como lengua materna de estudiantes indígenas. En estas dos situaciones, la administración educacional respectiva deberá decidir y planificar la debida aplicación de estos libros de textos.

Un principio no menos importante es la idea de que la jerarquización y la distribución funcional diglósica de las lenguas disponibles en las comunidades indígenas aconsejan una mayor coordinación programática y didáctica con las otras áreas curriculares del lenguaje (lengua materna, segundas lenguas y lengua extranjera), con el fin de mejorar las condiciones de reconocimiento y desarrollo público de algún tipo de *plurilingüismo* local y regional. Una consecuencia de este principio es que la función pedagógica de lengua de instrucción en las prácticas docentes debe caracterizarse por una tendencia plurilingüística, con dominancia de la lengua del área curricular respectiva

⁷ Los perfiles de desarrollo lingüísticos de los niños indígenas en México oscilan entre el cambio de lengua materna hasta niveles de *monolingüismo* en lengua indígena. Sin embargo, en esta propuesta se considera la tendencia muy dominante hacia el bilingüismo funcional español-lengua indígena. Según estadísticas del Censo de población 2010, la tendencia ascendía a poco más del 85 % del total de la población indígena.

(lengua materna o segunda lengua o lengua extranjera). Desde una perspectiva pedagógica, se asume también como principio de diseño del libro de texto la concepción de que la enseñanza del lenguaje debe crear condiciones para que los alumnos pequeños desarrollen la actitud de seguridad plurilingüística, un gran objetivo de las políticas educativas contemporáneas que procura apoyar a los alumnos bilingües indígenas a que desarrollen seguridad, participación dialógica activa y realismo en los contenidos comunicativos, aspectos muy destacados en las fuentes curriculares, por medios de proyectos educativos y patrones de prácticas lingüísticas (Castillejos, 2011).

Resulta muy importante mencionar que el libro de texto *Español, mi otra lengua* (SEP, 2018a) sería usado por los alumnos indígenas que determinen las respectivas instancias adscritas a las direcciones estatales, las cuales administran regionalmente el sistema escolar bilingüe intercultural que conduce la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, teniendo en cuenta:

- a) Que los alumnos hablen y entiendan una lengua materna indígena y, a la vez, entiendan y hablen de manera muy básica el idioma español.
- b) Que los maestros sean hablantes bilingües y posean las habilidades comunicativas necesarias para facilitar y contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüísticos en esta nueva asignatura, de manera progresiva, de modo que coadyuven a que tanto la lengua materna como el español se utilicen pedagógica y equitativamente, al final del segundo grado de educación básica, para realizar todas las actividades y prácticas pedagógicas cotidianas y características de una escuela bilingüe.
- c) Que los alumnos estén aprendiendo la lectoescritura alfabética en la asignatura de Lengua Materna Indígena. En este punto, la estrategia didáctica consiste en apoyar y consolidar los aprendizajes y habilidades lingüísticas, a través de transferencias cognitivas y comunicativas desde las otras asignaturas del Área de Lengua y Comunicación. Aunque siempre conservando la referencia con la asignatura de lengua indígena como lengua materna.

Este libro de texto para el primer ciclo de educación primaria bilingüe posee una estructura basada en dos criterios. El primero

consiste en el carácter de ciclo progresivo o madurativo de tres etapas, que intenta representar una secuencia habitual del desarrollo lingüístico escolar del alumno indígena, secuencia que se inicia en las habilidades primarias de la oralidad y se aproxima a la textualidad escrita básica y, psicolingüísticamente, parte de inseguridad lingüística para promover una mayor autoestima y seguridad en el uso de sus idiomas. Hay que recordar que el objetivo lingüístico final de la educación primaria bilingüe es la comunicación oral y escrita elemental en la lengua materna y en la lengua española, con fines tanto pedagógicos como sociales. A la primera etapa se le puede considerar fase inicial de alfabetización escolar en español, un ciclo que se desarrolla en los dos primeros meses del ciclo escolar, que se caracteriza por el énfasis en la expresividad oral y en el estímulo a la seguridad lingüística, las cuales aumentan si los niños bilingües hablan y entienden ambas lenguas. La segunda etapa consiste en una alfabetización escolar básica en español, que se desarrolla en los siguientes cuatro meses del año escolar. En esta fase se enseñan y aprenden los conocimientos y habilidades básica de la lengua escrita, combinando los ámbitos de estudio, literatura y participación social. Y se cierra este ciclo con la etapa de consolidación escolar de la lectoescritura escolar en español, que se desarrollará en los últimos cuatro meses del primer año escolar.⁸

El segundo criterio utilizado para la estructuración del libro de texto es de orden cognitivo programático y se implementa paralelamente en las tres etapas antes señaladas. En este sentido, se aplican las orientaciones de la concepción programática de la Reforma Educativa de 2017 para el área de lenguaje y comunicación. Este segundo criterio representa un modelo basado en el potencial formativo de los aprendizajes esperados, las habilidades comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) y las prácticas lingüísticas que se reflejarán en el dominio oral y escrito básico del español.

⁸ En el segundo grado se retoman principalmente la segunda y tercera etapas de esta secuencia, con el propósito de consolidar el aprendizaje de la lectura y escritura en español como una de los recursos cotidianos para la enseñanza y el aprendizaje escolares.

Un valor curricular es el “ámbito estudio”. Otro espacio curricular es el “ámbito literatura”, y un tercer espacio curricular es el “ámbito participación social”.

En síntesis, vale la pena destacar que la enseñanza y aprendizaje del Español como segunda lengua permite recuperar antiguas demandas de muchísimos educadores y especialistas que ven en el *bilingüismo* escolar una condición necesaria para enriquecer el desarrollo cognitivo y sociocultural de los alumnos indígenas bilingües que asisten a las miles y miles de escuelas bilingües mexicanas.

ESPAÑOL L2 Y EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y COGNITIVO DE LOS ALUMNOS

Un factor significativo para comprender el alcance y la naturaleza cognitiva del ciclo I de la educación primaria bilingüe, en materia de desarrollo del lenguaje, es considerar el carácter intermedio o de transición que tiene el primer ciclo para el niño bilingüe, con lengua materna indígena. En efecto, consideramos que este ciclo tiene como precedente las prácticas de comunicación oral y de visualización de la textualidad que ocurre en la pre-primaria, cuyos aprendizajes constituyen el punto de partida del primer ciclo.

A la vez, este ciclo tiene un valor estratégico para ciclo II, donde el *bilingüismo* escolar debe estar presente tanto en las actividades de enseñanza como en los procesos sociales e individuales de aprendizaje de los alumnos bilingües. En consecuencia, se opera con una hipótesis secuencial que contextualiza la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, entre los aprendizajes esperados y contenidos de pre-primaria y el segundo ciclo de educación primaria.

La secuenciación postulada para la enseñanza y aprendizaje del español L2 a niños indígenas se plantea en términos y grados de desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. El detalle se desglosa en la tabla 3, a continuación:

Tabla 3. Hipótesis de secuenciación del aprendizaje escolar del español L2

Pre-primaria (oralidad). El alumno tiene:	— dominio de habilidades comunicativas básicas primarias en español (escuchar y hablar). — práctica y desarrollo de habilidades de comunicación oral en español, que sean funcionales en el universo comunitario y en la escuela.
Primer ciclo: Educación Básica	— dominio consolidado de habilidades comunicativas primarias en español, aumentando la autoestima en las interacciones comunicativas y la seguridad lingüística al usar el español. — aprendizaje comprensivo y contextualizado de las habilidades comunicativas secundarias (lectura y escritura). — uso de todas las lenguas en el proceso escolar y en la participación/integración social del alumno.
Segundo ciclo: Educación básica	— familiarización con las cuatro habilidades comunicativas básicas en español. — alternancia en el uso de la lengua materna indígena y del español en todas las actividades escolares y comunicativas.

Fuente: Tomado de: SEP (2018b).

En lo que respecta a los conocimientos y aprendizajes esperados, los planes y programas de estudio para el Área de Lenguaje y Comunicación. Para el caso del español L2, se ha establecido una estrategia de complementación curricular y dar centralidad a los contenidos y aprendizajes esperados de educación lingüística que se proponen para el ciclo I de educación básica en general y para la enseñanza y aprendizaje de lengua Indígena como lengua materna.

Existen dos buenas razones para sustentar esta decisión. Primero, es muy aceptado el hecho de que se generan muchos beneficios cognitivos e identitarios si las habilidades lingüísticas y prácticas comunicativas del desempeño escolar de los alumnos se aprenden y comprenden primero a través de la lengua materna (Cummins, 2021). Y segundo, en todo ambiente multilingüístico, como es el caso de la mayorías de la escuelas indígenas de México, los logros escolares y las prácticas comunicativas bien aprendidas tienen un efecto acumulativo y transferible a las segundas lenguas, contribuyéndose de esta manera a un desarrollo lingüístico integral y plural de los alumnos indígenas, ya que dispondrían de competencias y recursos cognitivos desde sus lenguas para aprender y formarse en el marco

de la interdependencia lingüística, comunicativa y cultural de la humanidad contemporánea.

Por esta razón, resultan centrales y orientadoras de esta propuesta de enseñanza y aprendizaje del *Español L2, primer ciclo*, las siguientes microhabilidades y prácticas lingüísticas recogidas en el repertorio de proficiencias en el Área de Lenguaje y Comunicación, primer ciclo, de la educación básica (estimación de convergencias entre asignaturas del área):⁹

- Elige, explora y platica sobre materiales de lectura afines a sus intereses.
- Identifica, lee y utiliza diversos textos informativos.
- Cuenta y resume información sobre sucesos conocidos, naturales y sociales.
- Expone un tema utilizando carteles de apoyo.
- Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares.
- Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos
- Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros.
- Escucha y lee textos líricos
- Observa, juega con la escritura de textos líricos breves para comparar y hablar cosas fáciles y difíciles de las formas de escribir.
- Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil.
- Se describe a sí mismo, a sus familiares y amigos.
- Reconoce y utiliza instructivos sencillos y Explora e identifica notas informativas y anuncios publicitarios impresos.

⁹ Uno de los criterios de política y educación de esta propuesta de libros de texto es subordinarse al diseño de aprendizajes y contenidos planteados para la asignatura de Lengua materna indígena. Entre otros, los aprendizajes y contenidos retomados son los siguientes: leer con fines de estudio para extraer información; planificar una investigación a modo de búsqueda información sobre algún suceso de la escuela o la comunidad; participar, registrar información y platicar sobre la experiencia de buscar información; reflexionar sobre los idiomas de su comunidad; organizar, clasificar y conservar la información; recrear un texto narrativo; explorar portadores para conocerlos y disfrutar la lectura; jugar con representaciones pictográficas y alfabéticas en las diversas lenguas habladas en su comunidad; producir y editar los textos para difundir las experiencias y los nuevos conocimientos y participar en eventos orales para compartir nuevos conocimientos (cfr. SEP, 2017).

Como se señaló arriba, en esta propuesta se mantiene el diseño institucional de los programas de estudio basados en un modelo de tres ámbitos curriculares: el ámbito de estudio, el ámbito de literatura y el ámbito de participación social. Aunque estos tres dominios curriculares intervienen de manera combinada y en múltiples interrelaciones en los procesos holísticos, socioculturales de los aprendizajes de los alumnos, haciendo difícil la separación absoluta entre los conocimientos, prácticas y saberes que implican, en esta propuesta de enseñanza y aprendizaje del *Español L2*... se ha optado por una estrategia complementaria de establecer líneas didácticas o haces de aprendizajes esperados para el desarrollo lingüístico escolar integral y proporcional de los alumnos bilingües, tratando de conservar todos los aspectos significativos de los planes y programas de estudio para el Área de Lenguaje y Comunicación y, muy especialmente, las perspectivas abiertas por los planes y programas de estudio de la asignatura de Lengua indígena L1, vínculo ya mencionado antes.¹⁰

Algunas operaciones lingüísticas y comunicativas pueden repetirse, por ejemplo, compartir conocimientos y experiencias, las cuales pueden hacerse en los tres ámbitos con el mismo significado formativo. Las reflexiones sobre los idiomas comunitarios, como un segundo ejemplo, se pueden promover en el ámbito de estudio para comparar palabras, significados y pronunciaciones. Pero igual los maestros pueden crear condiciones reflexivas cuando se enseña y se disfrutan las obras literarias. También sucede esto en el ámbito de la participación social.

En verdad, la enumeración no constituye un aspecto principal. Es más importante analizar y comprender cómo están estructuradas las líneas didácticas, que son verdaderos haces de operaciones o

¹⁰ A modo de hecho práctico, en ambos libros de texto *Español L2*... se usa el color azul para los ejercicios del ámbito de estudio, amarillo para el ámbito de literatura y verde para el ámbito de participación social. Estos colores serán usados en los encabezados de las páginas del libro del alumno, a fin de recordar a los maestros especialmente la filiación curricular de los ejercicios que se encuentran en las páginas. En numerosos casos, aparecerán más de un color en los encabezados: esto quiere decir que los ejercicios pueden ser tratados en clases con aprendizajes y didáctica de estudio o de literatura o de participación social, lo cual no es sino el reflejo de la riqueza y la naturaleza holística de los aprendizajes escolares.

microhabilidades lingüísticas que conducen a diferentes objetivos formativos. En la presente propuesta para el *Español L2, primer ciclo*, se plantean 13 agrupaciones de operaciones o microhabilidades lingüísticas (tablas 4, 5 y 6), las cuales representan procesos de trabajos docentes que deben enseñarse, al menos, en tres ciclos didácticos que permitan introducir, desarrollar y consolidar el aprendizaje y uso de las habilidades lingüísticas. Las tablas resumen las líneas didácticas o combinaciones de aprendizajes lingüísticos en contextos escolares, familiares y comunitarios.

Tabla 4. Ámbito de estudio

Línea o combinación didáctica	Microhabilidades y aprendizajes articulados en ejercicios del Libro del alumno
1	1.1 Busca, utiliza distintos materiales de lectura. 1.2 Identifica fuentes de información para sus quehaceres escolares. Busca, registra y registra información sobre diversos procesos, naturales y sociales. 1.4 Describe personas, incidentes o lugares en textos escritos. 1.7 Expresa opiniones sencillas sobre las lenguas que se hablan en su comunidad. 1.8 Practica formas de ayuda mutua en los quehaceres escolares, hablando en lengua materna u otras lenguas. En especial, resolución de ejercicios y tareas que representan dificultades o rezagos para algunos compañeros. 1.9 Compara nombres de objetos, lugares, colores, herramientas desde las lenguas que se hablan en su comunidad
2	1.3 Conoce de manera básica los alfabetos de la lengua materna y del español. 1.7 Expresa opiniones sencillas sobre las lenguas que se hablan en su comunidad. 1.8 Practica formas de ayuda mutua en los quehaceres escolares, hablando en lengua materna u otras lenguas. En especial, resolución de ejercicios y tareas que representan dificultades o rezagos para algunos compañeros.
3	1.5 Conoce de manera básica los alfabetos de la lengua materna y del español. 1.6 Expresa opiniones sencillas sobre las lenguas que se hablan en su comunidad. 1.8 Practica formas de ayuda mutua en los quehaceres escolares, hablando en lengua materna u otras lenguas. En especial, resolución de ejercicios y tareas que representan dificultades o rezagos para algunos compañeros. 1.9 Compara nombres de objetos, lugares, colores, herramientas desde las lenguas que se hablan en su comunidad.

Tabla 4. (cont.)

4	1.6 Acuerda y participa en acciones grupales. 1.7 Expresa opiniones sencillas sobre usos y otras características de las lenguas que se usan en su comunidad. 1.8 Practica formas de ayuda mutua en los quehaceres escolares, hablando en lengua materna u otras lenguas. En especial, resolución de ejercicios y tareas que representan dificultades o rezagos para algunos compañeros. 1.9 Compara nombres y palabras en las lenguas que conoce.
5	1.8 Practica formas de ayuda mutua en los quehaceres escolares, hablando en lengua materna u otras lenguas. En especial, resolución de ejercicios y tareas que representan dificultades o rezagos para algunos compañeros. 1.9 Comparar palabras y mensajes, usando las lenguas que conoce.

Tabla 5. Ámbito de literatura

Línea o combinación didáctica	Microhabilidades y aprendizajes articulados en ejercicios del <i>Libro del alumno</i>
6	2.1 Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos. 2.3 Identifica colecciones y expedientes para buscar obras sencillas. 2.4 Escucha y lee textos líricos.
7	2.2 Recrea narraciones. Escribe narraciones sencillas diversas. 2.5 Observa particularidades de textos líricos y da opiniones sobre la escritura. 2.7 Platica sobre las lenguas que se usan en bailes y costumbres en su comunidad.
8	2.3 Identifica colecciones y expedientes para buscar obras sencillas. 2.6 Participa en obras de teatro infantil.

Tabla 6. Ámbito de participación social

Línea o combinación didáctica	Microhabilidades y aprendizajes articulados en ejercicios del <i>Libro del alumno</i>
9	3.2 Se expresa frente a su grupo, habla de sí mismo, sus familiares y amigos. Realiza exposiciones sobre temas libres, empleando materiales de apoyo. 3.3 Participa en reuniones y discusiones escolares para compartir experiencias y conocimientos 3.7 Expresa opiniones sobre usos, la historia y otros temas sobre las lenguas que se usan en su comunidad.

Tabla 6. (cont.)

10	3.1 Comienza a familiarizarse con instructivos. Elabora avisos e instrucciones de uso en la escuela y en la familia. 3.4 Elabora sencillos textos escritos o pintados para difundir experiencias y conocimientos.
11	3.1 Comienza a familiarizarse con instructivos. Elabora avisos e instrucciones de uso en la escuela y en la familia. 3.5 Explora e identifica notas informativas y anuncios publicitarios impresos. 3.7 Expresa opiniones sencillas sobre las lenguas que se escuchan en su comunidad. 3.8 Practica formas de ayuda mutua en los quehaceres escolares, hablando en lengua materna u otras lenguas.
12	3.6 Participa, registra información y comparte la experiencia de la investigación. 3.7 Expresa opiniones sencillas sobre usos, historias y otras características de las lenguas que se usan en su comunidad.
13	3.8 Practica formas de ayuda mutua en los quehaceres escolares, hablando en lengua materna u otras lenguas. En especial, resolución de ejercicios y tareas que representan dificultades o rezagos para algunos compañeros.

Los ejercicios asociados a cualesquiera de las líneas didácticas presentadas arriba, a su vez, forman parte de un ciclo progresivo de dos o tres series de actividades didácticas que procuran introducir, aplicar, comprender y consolidar aprendizajes compatibles con un dominio expresivo, comunicativo y cultural del español como segunda lengua. En el *Libro del alumno* se presentan estos ciclos de ejercicios con la siguiente gradación:

1. Un ejercicio de nivel básico caracterizado por utilizar principalmente la oralidad y actividades de visualización de los alumnos de primer grado, para que vayan asociando la expresión con formas e imágenes.
2. Un ejercicio de nivel intermedio que propone operaciones comunicativas combinando sencillos mensajes orales, materiales audiolinguales y visualización de textos escritos breves.
3. Completando el ciclo, se presenta un ejercicio de nivel letrado, que promueve operaciones cognitivas de comprensión y uso contextualizado de sencillos textos escritos de los niños de segundo grado, primer ciclo, especialmente.

4. En algunos casos especiales, dada la etapa temprana en que se encuentra el aprendizaje del español L2, se incluye un cuarto nivel de ejercicio que promueve el valor de trabajar en parejas o en equipo para fomentar un espíritu cooperativo. De haber condiciones, también se fomentan actitudes de reflexiones muy sencillas y básicas sobre las lenguas, ya sea para hacer comparaciones iniciales o estimular narrativas infantiles sobre juegos y adivinanzas en las dos lenguas, con miras a fomentar la expresión más espontánea en español. También se pueden presentar algunas rimas o canciones escritas que estimulan alguna asociación entre el habla y textos muy sencillos.¹¹

Se sugiere que todos los ejercicios del libro tengan como transversales los valores de aprendizaje solidario y de aceptación/reconocimiento de la diversidad de los idiomas y las comunidades, que constituyen los respectivos entornos socioculturales de los niños bilingües.

EPÍLOGO Y ENSEÑANZAS

En los programas de medición y evaluación de la calidad de la educación en América Latina se deben tomar en cuenta los objetivos de la educación intercultural para definir criterios, procesos e instrumentos propios para dicha educación, pero comparables en lo específico a las otras evaluaciones y mediciones de la calidad educativa.

Un procedimiento realista para determinar el contenido de la calidad de la educación indígena sería considerar las proposiciones de los proyectos comunitarios y sociales de educación intercultural bilingüe, expresado en los discursos públicos de los líderes e instituciones representativas. Y otra fuente, precisamente, son las evaluaciones e investigaciones, las cuales muestran que en la inmensa mayoría de las experiencias las preocupaciones del sistema, de los maestros y de los padres giran en torno a las cuestiones que se exponen en la

¹¹ Si consideramos que en el contenido del *Libro del alumno* el español L2 estará compuesto por 13 patrones de ejercicios, el libro contendrá aproximadamente 40 ejercicios o lecciones, los cuales pueden extenderse a 2 o 3 páginas, según el caso.

tabla 5. Desde esta fuente, aparece un inventario de problemas de análisis que coinciden con las principales características de la educación que se quiere ofrecer. Con todo, tres circunstancias se han vuelto relevantes en la implantación de la enseñanza plurilingüística en las escuelas indígenas de México:

El *multilingüismo*, es decir, la diversidad lingüística y cultural, ha sido reconocido como objeto de políticas públicas de apertura sociocultural del país, tanto por los organismos educacionales como jurídicos y financieros nacionales y globales.

La identidad y los derechos indígenas se han tornado más prioritarios que la lengua en los programas educacionales bilingües.

Las escuelas establecen alianzas con organizaciones e instituciones de incidencia en la ética ciudadana, intercultural y democrática.

El conjunto de temas asociados a la relación *multilingüismo*-educación gira alrededor de los procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas, en los cuales identidad y etnicidad se encuentran íntimamente relacionados con la cultura. Sólo en el marco de esa compleja y sistémica convergencia es posible acceder al sentido de los discursos acerca de la pluralización lingüística, y también de la relación entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se dan o debieran darse en una educación bilingüe intercultural.

El nuevo status de la diversidad lingüística definirá el entorno real de las posibilidades de desarrollo de las comunidades en los próximos años, continuarán sus impactos y no se detendrá con las legislaciones. No obstante, se espera de la escuela un papel que no puede afrontar porque en las interdependencias de la globalización la comunicación, la información, los servicios y la ética intercultural no se articulan ni se solucionan desde la escuela, sino que constituyen la función de las industrias culturales.

La historia de los cambios educativos ocurridos en estos últimos años enseña que se ha asumido de facto un orden jerárquico en estas prioridades: primero, los procesos políticos (reconocimiento jurídico de la etnodiversidad, democracia participativa, acuerdos de paz, autonomía y autodeterminación, territorialidad, etc.); segundo, los procesos económicos (programas compensatorios, organizaciones cooperativas, asistencia a los migrantes, becas alimenticias, despensas

familiares); y por último, el trabajo sobre la cultura. Es decir, las respectivas sociedades nacionales no han asumido todavía la educación intercultural, el plurilingüismo y la etnodiversidad como cuestiones y plataformas centrales de su futuro. Habría mucho que decir al respecto, pero tal vez la clave de esta situación de postergación de lo educativo se encuentre en los términos y en las concepciones de la educación, que no se conectan claramente ni con el desarrollo económico ni con la democracia de la postmodernidad.

Por su parte, la lucha de las organizaciones indígenas, movimientos populares e intelectuales ha logrado generar un trabajo social con visión de estado tendiente a garantizar condiciones de reconocimiento, equidad y participación para las próximas generaciones de los países latinoamericanos, como principal prioridad. Y, de hecho, se ha logrado que los gobiernos asuman el compromiso hacia una mayor atención a las necesidades específicas de los pueblos indígenas, a fin de garantizar su participación igualitaria de los retos y beneficios del desarrollo.

Estos avances en la visibilización social y política de los pueblos indios no se ha dado en forma lineal y consumen la mayor energía social. El marco legal, institucional es fundamental para una estrategia de visibilización y poder de decisión de los pueblos indígenas. Por lo tanto, la gobernabilidad y la sostenibilidad de los modelos de desarrollo se fundamentan en la participación ciudadana. La comunidad indígena puede constituir la piedra angular de un proyecto intercultural. Para ello, se requiere asignarle un papel gestor y emancipador, sumándose a un proyecto compartido de región cultural. Este proyecto se tiene que concretizar desde arriba y desde abajo, desde el Estado y desde las comunidades.

Casi todas las investigaciones y evaluaciones revelan que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta situación adquiere tonos más graves al constatar que las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, producen una distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo. Pero, no hay motivos para suponer que los efectos de semejante crianza deban ser inevitables o irreversibles. Más bien, la tarea es examinar lo que se conoce sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil en nuestra cultura occidental contemporánea.

Parece oportuno preguntar de qué modo los patrones de conducta de los más desfavorecidos se transmiten a través de la familia dando origen a formas típicas de los pobres para enfrentar la vida. De hecho, la pobreza altera aspectos de la universalidad y de la diversidad cultural, los cuales suelen girar en torno al intercambio recíproco de los sistemas simbólico, afiliativo y económico.

No sólo es necesario realizar evaluaciones sobre calidad y pertinencia educativas, sino que principalmente se debe imaginar la magnitud del proceso que se requiere para implantar una reforma estructural de la educación indígena. Para ello, se necesita modificar las concepciones sobre cómo opera y se arraiga un cambio en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baztarrika, P. (2018). La evolución social del euskera política lingüística: un caso paradigmático. En Muñoz Cruz, Héctor (ed), *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa & Editorial Tirant Humanidades, pp. 33-66.
- Blum, A. (1974). La formación de la conciencia y la sociología del conocimiento. En Lenk, Kunt (Ed), *El concepto de ideología*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Bravo Ahuja, G. (1977). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México D.F., El Colegio de México.
- Castillejos López, W. (2011). Inseguridad lingüística de estudiantes universitarios. Estudio de caso de la Universidad Autónoma Chapingo. Tesis Doctorado en Humanidades, línea lingüística, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Cummins, Jim (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners. A critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol.Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, Gredos, Madrid.
- Fishman, J. (1989). Prólogo. En Hornberger, N. (1989), *La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, PEEN-Puno & GTZ, Lima.

- Furth, H. G. y H. Wachs (1978). *La Teoría de Piaget en la práctica*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- Gutiérrez, K. y McLaren, P. (1998). Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad. En McLaren, Peter (ed), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI editores, México, pp. 193-223.
- Hempel, C. (1976). *Filosofía de la ciencia natural*, Alianza Universidad, Madrid.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa y UNICEF (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. Primera edición, 2016. México: UNICEF.
- Luria, A. R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Toray-Masson.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*, Hutchinson House, London.
- Rubinstein, S.L. (1963). *El ser y la conciencia*, Ed. Grijalbo, México.
- Scheffler, I. (1973). *Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y a la educación*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México.
- Schutz, Alfred & Thomas Luckmann (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Pública (1973[1979]). *Juegos para aprender español*. Mauricio Swadesh. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2018a). *Español, mi otra lengua. Primer ciclo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2018b). *Español, segunda lengua. Libro del Maestro. Primer ciclo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- S.H.A.R.E (1993). *Harvard School of Public Health College Alcohol Study*. Harvard.
- Zabalza, Miguel A. (1996) *Calidad en la educación infantil*, Narcea, Madrid.



Articular multilingüismo e historia. Pensar la pluralidad de temporalidades, en las estéticas plurales, en la didáctica de lenguas¹

MURIEL MOLINIÉ

INTRODUCCIÓN²

Después de caracterizar brevemente nuestros contextos de intervención, señalando en particular la contradicción vivida por los profesores entre una aguda necesidad de reconocimiento de la diversidad y el *plurilingüismo* y una crónica carencia de recursos asignados por las políticas públicas en el campo de la educación y formación, nos centraremos en el profesor y más específicamente en el doble desarrollo de sus competencias reflexivas críticas y su capacidad de situarse en el tiempo de la acción.

Consideraremos el desarrollo de estos como parte de los procesos de profesionalización que sitúan la cuestión de las temporalidades y la historicidad en el centro de nuestros dispositivos universitarios de formación e investigación. Primero, invitando a los maestros a una narración sensible de sus trayectorias plurilingües y de los retos vivi-

¹ Traducción de Gamaliel Osorio García. Articuler plurilinguisme et histoire. Penser la pluralité des temporalités, dans des esthétiques plurielles, en *Didactique des langues*, EA 2288 DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle. Texto original en francés de Muriel Molinie.

² En este texto se ha respetado el estilo de citación del texto original, algunos elementos de redacción que propone la misma traducción, el uso de términos y la prefijación. (N. del ed.)

dos en la diversidad. En segundo lugar, invitándolos a una relectura reflexiva (dentro de una corriente auto-etnográfica o de una sociología a la inversa) e historicizada de estas. La combinación de dinámicas narrativas y reflexivas, de géneros textuales (autobiografía, ensayo teórico, contextualizaciones históricas), asociados a una pluralidad de formas y escrituras, permite articular *plurilingüismo* y su función de historicidad en la formación profesional de los profesores de lenguas. Esta combinación constituye, por lo tanto, la base del método sociobiográfico en Didáctica de Lenguas.

ENTRE EUROPA, ANTILLAS Y AMÉRICA LATINA: GÉNESIS DE UN CUESTIONAMIENTO

¿Cómo la aparición de los enfoques biográficos en la Didáctica de Lenguas y su vitalidad en este campo va de la mano con (y contribuye a) otra aparición: la de un paradigma plurilingüe en educación y formación? Esta primera pregunta se elaboró en eco con la tesis que Martine Derivry defendía en el marco del coloquio “Acompañar las trayectorias bilingües/multilingües/plurilingües a través de dispositivos interculturales. Co-construir la formación de los docentes, un desafío para el siglo *xxi*”, organizado en 2017 con nuestros socios de la Universidad de Los Andes en Bogotá, Colombia.

Situando claramente este paradigma en un debate macro-histórico, Derivry afirmaba de hecho que frente a los desafíos de la globalización y la mundialidad (Glissant, 2004), y las nuevas luchas de poder de todo tipo, la formación de los docentes de lenguas y en lenguas debe poder re-conceptualizarse según un paradigma plurilingüe y pluricultural que permita responder en parte a estos desafíos actuales, porque los docentes están en el centro de la formación de los futuros ciudadanos, tanto nacionales como interculturales (Derivry, 2019, p. 76).

Derivry insistía entonces en la necesidad de tener en cuenta las realidades plurilingües y pluriculturales de los aprendices-actores sociales “a través del tiempo y el espacio” y lamentaba que estas realidades hubieran sido ocultadas “por el paradigma monolingüe y su ideología cosificante o fetichista de la lengua-cultura” (Idem).

Plantear desde el principio un paradigma plurilingüe y pluricultural permite consolidar “la necesidad de crear nuevos modelos teóricos a partir del axioma de la pluralidad” (Derivry, 2019, p. 71), en Didáctica de Lenguas, para pensar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en contextos profundamente afectados por las múltiples migraciones, la superdiversidad, las deconstrucciones post-coloniales (Molinié, Fillol, 2016), la lucha institucional y cultural de las lenguas dominadas para ser enseñadas y transmitidas, o la extensión de lo digital en educación y formación.

A partir de la publicación de las ponencias de este Coloquio (Gamba-Díaz, Molinié, Tejada-Sanchez, Truscott de Mejía, 2019), todos hemos vivido una pandemia cuyas repercusiones, aún se sienten, incluyéndose en el campo de la educación. Sin embargo, en 2020 afirmábamos en conjunto con Danièle Moore que, si esta pandemia redujo “nuestra libertad de movimiento, también se presentó como una revelación de nuestra agentividad, (...) la de ser un ser vivo que evoluciona en un ecosistema complejo donde todo está relacionado, todo está conectado (y donde) nuestras elecciones de acciones, (...), entran en una cadena que ilustra particularmente bien la teoría del caos y el efecto mariposa” (Molinié & Moore, 2020, p. 12). En 2021 y 2022, tuvimos de nuevo la oportunidad de volver a la “presencialidad” para compartir nuestras investigaciones llevadas a cabo, por un lado, con Frédéric Anciaux en el CRRE³ bajo el título “Hacer visible y legible la experiencia intercultural en la escuela y en las ciencias humanas y sociales: desafíos de formación, profesionalización e investigación en educación”, luego las coordinadas por Héctor Muñoz, en el marco del seminario “Multilingüismo contemporáneo y educación escolar plurilingüe”, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa en México y finalmente, aquellas llevadas a cabo en el marco del “Simposio internacional: Contactos interlingüísticos e in-

³ Título de la colaboración en la que se inscribía nuestro coloquio CRREF-DILTEC, “Choque de contextos y complejización de los conocimientos en educación plurilingüe e intercultural” durante 2 días. El primero, en Pointe à Pitre, en el Instituto Nacional Superior del Profesorado y de la Educación (Inspé) de Guadalupe (en un contexto de reanudación de un movimiento social que no dejaba de recordar la crisis social que bloqueó el departamento de Guadalupe en 2009), y el siguiente, en la Universidad Sorbonne Nouvelle, en París en noviembre de 2021.

terculturales: Disrupciones, diálogos y arreglos sociales, interculturales e interlingüísticos”, iniciado por el equipo de la Escuela del Lenguaje de la Universidad del Valle en Cali, Colombia.

El análisis publicado por este equipo en el sitio del Simposio resumía bien un sentimiento que hemos compartido desde 2017, con los equipos e investigadores citados anteriormente. De hecho, el equipo de la Escuela de Lenguas de esta universidad afirmaba que:

Los tiempos recientes caracterizados por crisis y rupturas ocasionadas por la pandemia global, los conflictos internos y entre naciones, así como por movimientos locales con raíces en inconformidades históricas fundadas en la desigualdad social. Estas disrupciones tienen como impronta una creciente conciencia política, cultural, racial, étnica y de género, además de una preocupación por la valoración de la diversidad lingüística. El lenguaje, el arte y las manifestaciones sociales sirven como vehículo de expresión y de agenciamiento para las transformaciones que se requieren⁴ (<https://simposiocii.wixsite.com/simposio2022>).

Nuestra conciencia de estas disrupciones hace aún más crucial la creación de estos nuevos “agenciamientos sociales, interculturales e interlingüísticos”, destacados anteriormente por nuestros colegas colombianos.

Entonces surge una segunda pregunta: si el enfoque biográfico se desarrolla con tanta vitalidad tanto empíricamente como teóricamente desde hace un cuarto de siglo, en los programas de formación y en las prácticas profesionales de los profesores de lenguas en contextos interculturales, ¿no será porque formadores, educadores y profesores buscan, co-construyen y encuentran respuestas en él?

4 “Estos últimos tiempos se han caracterizado por crisis y rupturas provocadas por conflictos internos y entre naciones, movimientos locales arraigados en luchas históricas basadas en la desigualdad social, y la pandemia. Estas rupturas están marcadas por un creciente reconocimiento político, cultural, racial, étnico y de género, así como por una preocupación por apreciar la diversidad lingüística. El idioma, el arte y las manifestaciones sociales sirven como vehículos de expresión y acomodo para las transformaciones requeridas” (<https://simposiocii.wixsite.com/simposio2022>).

UNA ESCUELA PLURIDISCIPLINARIA DE REFLEXIVIDAD CRÍTICA

El enfoque sociobiográfico contribuye, en primer lugar, a establecer de manera duradera una escuela pluridisciplinaria de reflexividad crítica en la formación de los profesores de lenguas. Esta escuela se alimenta conceptualmente de diferentes campos de las ciencias humanas y sociales, en función de las urgencias a las que se enfrentan estos mismos profesores. Cuando formamos docentes en Francia, recurrimos a la sociolingüística, a la sociología clínica y a la historia para obtener conceptos que permitan problematizar hechos sociales arraigados en nuestra historia europea.

Cuando trabajamos con profesores e investigadores colombianos, mexicanos, antillanos, chinos, les invitamos a abordar sus autobiografías lingüísticas en resonancia con conceptos específicos que les permitirán abordar de manera reflexiva su propia historia plurilingüe en correlación con contextos sociales e históricos que tienen sus propias especificidades. Teniendo en cuenta que, independientemente del contexto, esta reflexividad crítica se pone al servicio de una historicidad concreta, relacionada con las dimensiones psicosociológicas, es decir, con las articulaciones dinámicas entre individuos, comunidades y sociedad(es).

En segundo lugar, esta comprensión sociobiográfica e historicizada del plurilingüismo se combina ahora con enfoques pluridisciplinarios, gracias a las sinergias impulsadas por investigadores, profesores y artistas que co-construyen espacios en la interfaz de las esferas de la educación, las artes y la cultura. Continuando con la idea de Daniel Delas (2006, p. 14-15), quien afirmaba ya en 2006 que “la didáctica de la biografía lingüística no establece una división entre lo literario y lo no literario”, diríamos hoy que esta didáctica, lejos de establecer divisiones entre ciencias, artes y sociedad, salta alegremente por encima de estas fronteras para proponer al aprendiz como individuo social e histórico que se convierta también en un “sujeto del poema”, retomando el término que Delas tomó prestado de Meschonnic (1982).

El enfoque sociobiográfico ofrece, por lo tanto, muchas pistas concretas para los maestros que desean encontrar formas de hacer de la diversidad lingüística, histórica y cultural de sus estudiantes una palanca educativa y poética para existir (y no solo vivir) en el

“Todo-Mundo” (Glissant, 2010). Estas respuestas se presentan como alternativas a la única ideología de enseñanza de lenguas pensada según un paradigma monolingüe, construido a su vez en la larga historia de la creación de los estados-naciones “cuyos poderes se recomponen según las nuevas reconfiguraciones geopolíticas, económicas y digitales de la globalización” (Derivry, 2019, p. 77).

Una historia que ha producido lo que Blanchet llamará el modelo de “una educación monolingüe mononormativa” que ha favorecido a las clases sociales dominantes que tienen “el poder de hacer de sus prácticas y representaciones sociolingüísticas las normas del sistema educativo, por lo tanto, el patrón de éxito escolar” (Blanchet, 2021, p. 125-126). Una cruda realidad, cuyas repercusiones fueron destacadas recientemente por Auger (desde Francia) y Le Pichon-Vortsman (desde Canadá) exclamando: “¿Cómo es posible que podamos considerar una educación plurilingüe que celebra el plurilingüismo y los conocimientos de los niños expatriados y que no lo consideremos para los estudiantes migrantes?” (Auger y Pichon-Vortsman, 2021, p. 26). O por Cummins, nuestro colega británico, que pide a los educadores que tengan el coraje “para cuestionar las prácticas educativas establecidas desde hace generaciones (...) para defender a los estudiantes y a las poblaciones que ocupan un estatus inferior en las jerarquías sociales y cuyas lenguas y culturas han sido sistemáticamente excluidas de la educación” (Cummins, 2021, p. 17). Continúa denunciando la interiorización, incluso la incorporación, de un *habitus* profesional que debería ser deconstruido:

Lamentablemente, sabemos cómo desalentar a estos estudiantes: no de manera voluntaria o consciente, sino simplemente porque aplicamos las normas de la educación monolingüe y monocultural (en el sentido de una cultura escolar que niega la diversidad) en nuestras aulas a menudo sobrecargadas (Cummins, 2021, p. 17).

Todos estos autores saben que existen remedios y todos solicitan dos niveles de intervención: el nivel profesional, ya que estos remedios “exigen que los profesores y administradores adopten nuevas posturas transculturales y translingüísticas” (Auger y Le Pichon-Vortsman, 2021, p. 22); y el nivel institucional, pues estos remedios también exigen que “las instituciones públicas, educativas, los organismos de

formación e investigación, (...) inicien y apoyen todos los procesos que construyen una mejor adecuación entre la formación inicial de los profesores y la realidad plurilingüe e intercultural de nuestras sociedades" (Armagnague *et al.*, 2018).

Estas realidades son complejas, con múltiples facetas, inducidas por políticas educativas a menudo poco inclusivas, que exploran los llamados "*Carnets de créa-form-action*" elaborados en master⁵ por futuros profesores de lenguas. Allí elaboran (en dispositivos colaborativos) una forma de percibir de manera diferente sus identidades e historias plurilingües, de combinar la creación sociobiográfica, la exploración artística y la experiencia de las ciencias humanas y sociales utilizadas no solo como proveedoras de rúbricas de análisis teóricos sino también como marco conceptual emancipador. A partir de entonces, su proyecto profesional parece poder apoyarse en una diversidad de enfoques de un hecho social como el plurilingüismo, que se inscribe en el de la diversidad humana. Porque "se trata de repensar la humanidad en la globalidad, en su diversidad y su similitud, según continuidades, cronotopos, escalas de discurso, de sentido y de significaciones" (Derivry, *op. cit.*).

Finalmente, la lectura pluridisciplinaria a la que les invitamos, articula trayectorias plurilingües, reflexividad e historicidad con una sociología de las temporalidades (Dubar, 2004) en la que el tiempo presente de la acción, lejos de estar disociado de las temporalidades vividas, (eventuales, afectivas) del sujeto, constituye uno de sus momentos instituyentes.

⁵ Se trata de la Maestría en Didáctica de Lenguas, FLE, FLES: trabajos de investigación, enseñanza e ingeniería, ofrecida en el departamento de Francés como Lengua Extranjera, (UFR Letras, Lenguas, Didáctica) de la Sorbonne Nouvelle y del seminario de maestría 2 "Enfoque biográfico y creación multimodal". La inscripción opcional en este seminario es a libre elección del estudiante. Una de las tareas formativas solicitadas a los estudiantes consiste en la creación de una obra multimodal en respuesta a la pregunta "¿cómo me convertí en profesor de idiomas?". Para una presentación detallada del dispositivo del Portafolio, que en 2023 se convirtió en un Cuaderno de crea-form-acción, ver Molinié, 2023.

DE RELATOS DE VIDA A VOCES: *CONTINUUM* Y DIDACTIZACIÓN

Somos muchos los que problematizamos el continuum que va de las escrituras autobiográficas hasta su didactización (cf. por ejemplo, los autores reunidos recientemente por Godard, 2023, sobre este tema). Estos procesos de didactización pasan –entre otras cosas–, por una identificación inicial: la de los procesos y formas a través de las cuales los autobiógrafos (profesionales o aficionados) logran “esa conjunción entre experimentación formal y experiencia de uno mismo” para retomar una fórmula con la cual Annie Rouxel indicaba en 2006 el rol jugado por el acto de escribir en la elaboración identitaria del escritor. Entonces subrayaba el hecho de que:

algunos autobiógrafos privilegiarán *la actividad de interconexión* basada en las *asociaciones de ideas*, en la constatación de la contigüidad en la conciencia de estados emocionales que recuerdan momentos diferentes. El *autoconocimiento* requiere entonces no tanto una actitud dominante sino una escucha de uno mismo lo más cerca posible del surgimiento de los *recuerdos*. ¿Deberíamos ver en este fecundo desorden de asociaciones memorísticas una de las contribuciones del psicoanálisis a la literatura? Sin duda, si consideramos a Leiris o Doubrovski, porque en su caso, como lo demostró B. Blanckman (2004, p. 21) para Leiris, “la práctica literaria actúa sobre la vida que pretende articular” y el “relato autobiográfico no cubre un gesto de desapego frente a una vida considerada como pasada, sino un acto de *acompañamiento existencial*” (Rouxel, 2006, p. 31).

Los términos subrayados (en cursiva), atraviesan el enfoque biográfico en su conjunto. Desde sus primeros desarrollos en las ciencias humanas y sociales a principios del siglo xx, se ramifica y se diversifica, convirtiéndose a su vez en un dispositivo de investigación etno-sociológica y de producción de conocimientos, un dispositivo educativo, un proceso de (trans)formación, un vector de intervención e interpelación en el campo político y una fuente de inspiración para hombres y mujeres de teatro.

Esto es lo que ilustran las dos citas a continuación. La primera proviene de un artículo escrito por dos periodistas de “*Libération*”

que, habiendo leído el trabajo colectivo "*France Parle- La Misère du monde*" publicado hace unos veinte años bajo la dirección de Pierre Bourdieu, exclaman:

El autor de *Los Herederos* no es ni médico ni simple "denunciante" compasivo del destino de estos "desheredados". Pero él hace ver. Y nombra, si no a los responsables, al menos a los "ciegos". Primero a los políticos, que ya no saben cómo intervenir en una sociedad que han contribuido a transformarla en algo peor. Luego los medios de comunicación, que terminan por describir o escenificar menos la realidad social que su propia mirada laboriosa sobre ella. (...). Este libro es sobre todo un acto político en el sentido que Durkheim otorgaba a todo el enfoque sociológico: constituer un conocimiento "reflexivo" que permita a la sociedad intervenir en sí misma. Porque el diagnóstico la *Misère du monde*, a pesar de las apariencias, no es para nada desesperante: "Lo que el mundo social ha hecho, el mundo social puede, armado con este conocimiento, deshacerlo". (Maggiori y Marongiu, *Liberación*, 1993, citando a Bourdieu, 1993, p. 944).

Un *continuum* entre ciencias humanas y arte se estableció rápidamente alrededor de esta obra. De hecho, la obra fue representada varias veces en diversos teatros franceses, en la época de su publicación, de 1993 hasta 2018, año en el que otro periodista publicó en las columnas del periódico *Le Monde* su crítica del espectáculo de Alice Vanniet, titulado *En réalités*:

Este espectáculo (...) tiene las virtudes de un electrochoque. Hace comprender que, de 1993 a 2018, la situación se ha vuelto peor. (...). Todo se ha endurecido y agravado. Ya no parece que surja un solo Bourdieu que sepa tomar el pulso de su época. En lugar de los micrófonos tendidos a los dominados de la sociedad, hay un flujo de canales de noticias continuas y una histeria de las redes sociales. Basta decir que Alice Vannier, al llevar un poco de este texto al teatro, pone en escena un espectáculo de interés general. (Gayot, *Le Monde*, 28/09/2018).

Ahora bien, este deseo de llevar los relatos de vida desde el espacio de la investigación o incluso desde el espacio escolar (o universitario), hasta espacios culturales y públicos, no deja de ganar terreno,

como lo demuestran trabajos recientes realizados en Sociolingüística y Didáctica de Lenguas (Razafimandri mbimanana y Fillol en Nueva Caledonia, Cayet, Molinié, Mispelaëre en el sur de Francia, Carinhas, en Uruguay, etc.).

¿Podemos preguntarnos por qué? ¿con qué efectos?

EXPRESAR LAS PRUEBAS DE LA DIVERSIDAD: DEL TIEMPO ORDINARIO AL TIEMPO VIVIDO

En didáctica de lenguas, algunas autoras (Blondeau, Fillol, Molinié, Peigné, entre otras) sostienen que los enfoques biográficos abordan dinámicas de narración, concientización e interpretación (individuales y colectivas) de la diversidad y la mezcla social y cultural de nuestras sociedades, que la mayoría de los docentes (en formación) observan en su entorno personal y en sus contextos profesionales. La formación profesional de los docentes de lenguas permite en particular iniciar con ellos, procesos de reflexividad sobre pruebas que han podido vivir (o de las que han sido testigos) en relación con hechos sociales como el plurilingüismo, las movilidades, las migraciones, las dominaciones postcoloniales (Molinié, 2016; Fillol, 2016).

Pero ¿qué entendemos por prueba biográfica? Forjada en el campo de la sociología (Périlleux, 2019, pp. 259-262), recientemente destacamos (Molinié, 2020) dos aspectos. En primer lugar, la prueba se asemeja a un desafío social e histórico que se impone al individuo y al que debe enfrentarse (Martuccelli, 2006). Por eso la llamamos prueba sociobiográfica, el prefijo ‘socio’ nos permite subrayar su dimensión socialmente inscrita en el tiempo de una vida, ella misma encajada en la historia. Trabajada en grupo, permite articular los niveles macro y micro-sociales vinculando las problemáticas existenciales con las estructuras sociales. En segundo lugar, la noción no se refiere a una experiencia de vida necesariamente negativa. Puede ser vivida “en modo de desafío o juego, revelarse, después de su resolución, como emancipadora, y constituir una experiencia que refuerza el poder de actuar y la confianza en sí mismo, incluso como un enfrentamiento que conduce a la superación de sí mismo” (Sacriste, 2019, p. 75).

La prueba biográfica se convierte así en un verdadero operador analítico, destinado a dar cuenta concretamente de la manera en que los individuos actúan y viven sus plurilingüismos en los planos afectivo, emocional, cultural, familiar y social. Estas variaciones de escala permiten a cada uno interpretar el impacto existencial de la historia entre lo íntimo, lo social y lo institucional; lo regional y lo transnacional; y la narración individual y la historia colectiva. Gracias a las narraciones que se hacen de ellas, las pruebas antropológicas en relación con el espacio y la modernidad ligadas a la pluralidad, la alteridad, la mezcla cultural vividas en situaciones de inmigración, expatriación o movilidad se convierten en un poderoso analizador (Martucelli, 2006).

¿LA PRUEBA: UN ANALIZADOR SOCIOLINGÜÍSTICO? ¿SOCIODIDÁCTICO?

Esto es especialmente concreto dado que, en los últimos años, se han identificado tipos de pruebas en las autobiografías de estudiantes (Peigné, 2023) y profesores, en las entrevistas de encuestas, etc. Se las nombra de diferentes maneras según los autores y sus teorías de referencia: situaciones de micro-agresiones lingüísticas en Razafimandimbimanana⁶ (2022), glotofobia en Blanchet y Conan, estigmatización, inseguridad (escriptural-social), brechas entre dos idiomas, obligación de elegir entre un “campo” lingüístico/identitario y otro; confrontación con el monolingüismo y la mononormatividad dominante; compartimentación entre lenguas y saberes de la

⁶ Ella define estas microagresiones de la siguiente manera: “Aparentemente ordinarias, incluso bien intencionadas, estas pequeñas reflexiones, una vez interiorizadas, terminan provocando inhibiciones lingüísticas y alimentan paralelamente el sentimiento de ya no ser un hablante legítimo. Estos efectos son duraderos y condicionan la vitalidad de las lenguas. Los relatos de los estudiantes destacan un proceso lento pero operativo en el que el desprecio por la alteridad lingüística causa el abandono de las lenguas (o prácticas lingüísticas) señaladas y, fatalmente, su no transmisión a las nuevas generaciones. Por el contrario, los pensamientos doxos continúan propagándose de manera insidiosa, haciendo creer particularmente que existen ‘verdaderas’ lenguas como existirían ‘verdaderos hablantes’ o incluso ‘hablantes nativos’ aislados de los fenómenos de variación y pluralización” (Razafimandimbimanana, 2022: 156).

escuela/de la vida cotidiana/familiar rupturas intergeneracionales en la transmisión de las lenguas, déficit de mediaciones (relacional, cognitiva, pluri-semiótica); invisibilización.

Lejos de ser exhaustiva, esta larga enumeración demuestra la importancia de iniciar procesos de descripción, comprensión e interpretación a través de la discusión de estos conceptos, para que cada futuro profesor los utilice como una palanca hermenéutica para reflexionar sobre su identidad profesional y luego los integre en su repertorio didáctico. Ya hemos demostrado cómo este trabajo de apropiación es necesario para que el profesor inicie un proceso de transformación de su experiencia en poder saber. Djalil Nedjar, un joven profesor, se ha permitido escribir su tesis de fin de máster mezclando los géneros (del ensayo y la autobiografía) para, dice él, lograr “considerar la identidad bi-/plurilingüe no solo como un ‘entre dos idiomas/culturas’ sino como un ‘yo plurilingüe asumido’” (Molinié, 2015, p.136 -137). Porque, sigue él, ¿cómo “asumir el yo plurilingüe y tomar distancia de esa sobrepolitización que le ordena tomar partido y elegir un campo siempre reduccionista, entre los arabistas y los francófonos? ¿Atravesar una cortina de hierro psicológica?”. Denunciando la imposición ideológica de elegir un campo contra otro, se niega a prescribir un trilingüismo yuxtapuesto (francés/árabe/kabyle) (Nedjar, 2018). Él afirma a su manera lo que subrayamos (a continuación, en cursiva) en esta cita de García y Wei, quienes dicen que el “*translanguaging*”:

no se refiere a dos idiomas separados ni a una síntesis de diferentes prácticas lingüísticas ni a una mezcla híbrida. Más bien, el *translanguaging* se refiere a nuevas prácticas lingüísticas que hacen visible la complejidad de los intercambios lingüísticos entre personas con diferentes historias, y *libera historias y comprensiones que habían sido enterradas dentro de identidades lingüísticas fijas restringidas por los estados-nación* (García y Wei, 2014, p. 21).

Son estas “historias diferentes”, enterradas en “identidades lingüísticas fijas restringidas por los estados-nación” las que se desentierren en la perspectiva defendida aquí. Para nosotros, estos procesos están en la base de lo que David Faure (2019, p. 323-324) llama la función de historicidad del sujeto. Porque, para Faure, la historia designa esa condición que marca al sujeto de las sociedades modernas: es

la condición de posibilidad de nuestra subjetivación individual y colectiva. Compartimos con él esta perspectiva también defendida por Castoriadis para quien "la historia es el ámbito en el que los hombres sólo pueden sobrevivir constituyendo un sentido de esa vida, (...) invirtiendo significados al mundo que les rodea, los objetos que pertenecen a él y, sobre todo, sus propios actos, acuerdos y conductas (Castoriadis, 2009, p. 150). Para Faure (*op. cit.*), el tejido del devenir histórico ofrece dos caras. Por un lado, lo instituido como conjunto de formas y contenidos a los que todo nuevo humano se enfrenta como lo que le precede: el hecho social que se reconoce por su carácter coercitivo y que tiende a su propia repetición. Por otro lado, lo instituyente como significación emergente, fruto de la reflexión y de la acción transformadora de los sujetos sociales sobre lo instituido. Por lo tanto, es en tanto que "producto" y actor de la historia que el sujeto histórico de las sociedades contemporáneas debe elaborar su propia autobiografía en ausencia de un sentido dado una vez por todas. Siguiendo a Sartre (1946) y a Gaulejac (1987), la historicidad es esa función del sujeto por la cual cada uno tiene la posibilidad de actuar sobre sí mismo y devenir como sujeto.

Sin embargo, Faure precisa (*op. cit.*) que este proceso sólo puede llevarse a cabo de manera inmanente mediante la narración, que es el indicio de la condición histórica del sujeto y el instrumento privilegiado de la subjetivación en ausencia de esencia y destino preexistente. El sujeto es, así, también productor de historias.

Por lo tanto, la creación de espacios de intersubjetividad es importante. Faure califica estos espacios de "matrices de la historicidad", vías de acceso a la búsqueda de una apropiación de las significaciones existentes y vías de la construcción de nuevas significaciones. Aquí, la interioridad del sujeto se ve como el lugar de encuentro entre las determinaciones internas y externas. Constituye, por lo tanto, el foco de la historicidad como trabajo de elaboración, renovando las significaciones sociales-históricas a partir de las cuales se ha constituido la subjetividad, permitiendo una reorganización continua de la relación consigo mismo, con los demás, con el mundo. El relato biográfico apoya la exploración de las significaciones con las que el sujeto puede entrar en debate. La dimensión política se comprende en esta perspectiva en la que la historicidad designa la dinámica

misma de la lucha entre lo instituyente y lo instituido en acción tanto con el sujeto como en cualquier situación social. (según Faure, 2019, p. 323-324).

EL PLURILINGÜISMO: UNA CATEGORÍA DE NARRACIÓN BIOGRÁFICA Y DE REFLEXIVIDAD SOCIOHISTÓRICA

La apropiación de un paradigma plurilingüe se convierte en este punto en algo inseparable de las cuestiones de relato e historia. “El plurilingüismo” se convierte para nosotros en una categoría (compleja) de narración biográfica y de reflexividad sociohistórica. Por lo tanto, si este doble uso del concepto se convierte en un tema importante para la profesionalización de los docentes, es porque permite analizar, en varias escalas, diferentes dimensiones del tiempo en las que, precisamente, se construye una identidad profesional. Como escribe Magali Dimier, profesora en formación, en su *Cuaderno de créa-form-action*: “La mediación de este trabajo nos ha permitido resaltar la importancia del vínculo que existe entre el repertorio lingüístico y la (re)construcción de identidades plurales”. Reflexionando sobre la incidencia del trabajo sociobiográfico que llevó a cabo en 2023, en la variedad de representaciones que alimenta con respecto a las lenguas, cierra su *Cuaderno* sobre “el valor transformador que una actividad de este tipo puede tener sobre estas representaciones y sobre la dimensión reparadora que tiene para ella. Concluye su trabajo con una apertura hacia el futuro. Ella y F. expresan ambas el deseo de aprender los idiomas hablados por sus padres o abuelos (chino y árabe) para reconectarse con su historia familiar y reapropiarse de una parte de su identidad.

El *plurilingüismo* aparece aquí, en nuestra opinión, como una parte constitutiva y estructurante de la identidad personal que puede ser valorada y (re)activada por el enfoque sociobiográfico más que como una simple competencia lingüística. Su interrogación permite revelar las identidades heredadas y adquiridas y concretar las identidades esperadas”. (Dimier, Balance del Cuaderno de *créa-form-action*, 2023).

Sintetizamos en la imagen 1, un estudio publicado recientemente (Molinié, 2023, p. 105-126) llevado a cabo en respuesta a una doble

interrogante: ¿cómo convertirse en sujeto? Y, ¿en qué concierne esta cuestión a nuestra actividad como investigadora e interventora en el campo de la educación plurilingüe e intercultural? Publicada en Godard (2023), nuestro análisis de corpus muestra de manera muy detallada cómo la realización de los cuadernos de *créa-form-action* desencadena tres movimientos en los estudiantes. El primer movimiento consiste en ver o redescubrir la historia individual y colectiva a través del prisma del plurilingüismo y las migraciones. El segundo es el de las deconstrucciones de representaciones y el revocamiento de ciertos tabúes: los docentes salen de la doctrina del silencio sobre sus particularidades culturales y sus pertenencias identitarias. El tercer movimiento es el de los proyectos de implementación: los estudiantes comienzan a incluir la comprensión de los hechos sociales y sociolingüísticos incluso en su praxis profesional.

Imagen 1. La función de historicidad en tres movimientos



Un cuarto movimiento podría ser entonces el compromiso en una acción duradera...

CONCLUSIÓN

En esta contribución, hemos querido iniciar un enfoque comprensivo de las temporalidades sociales en las que se construye una historia plurilingüe, teniendo en cuenta las experiencias vividas, expresadas por los estudiantes-ensayistas- narradores y narradoras que articulan en sus *Carnets de créa-form-action* esta pluralidad de temporalidades que Dubar propone como tipología. Desde las temporalidades “obligadas”, hasta las temporalidades “elegidas y activas” o “sufridas y pasivas”. Obviamente, el enfoque sociobiográfico articulado a un paradigma plurilingüe en educación y formación alienta

a los estudiantes-ensayistas a “romper con la evidencia del tiempo ordinario y/o la hegemonía del tiempo cronológico como única y verdadera temporalidad social” (Dubar, 2014).

¿Con qué propósito deberíamos contribuir a una crítica social y a esta visibilización “de las múltiples formas de resistencia a esta hegemonía del tiempo cronológico” (Dubar, 2014)? Ciertamente porque “destacar la importancia de los tiempos vividos diversos incluyendo iniciativas nos permite revalorizar el presente como fuente de acciones (Ricoeur, 1986)”. O también porque, al igual que Chesnaux, al privilegiar los tiempos de la acción, se aspira a desembocar en el proyecto de una nueva temporalidad “política” o “cívica”, basada en la democracia directa y oponiéndose al tiempo dominante de los mercados o los estados (Chesnaux, 1996, p. 263 y ss.).

Esto es lo que comprendieron estos estudiantes del seminario Enfoque biográfico que definieron ya en 2019, sus biografías lingüísticas como el relato autobiográfico que realiza un individuo (a partir del tema yo y mis lenguas), para contar “la génesis de su plurilingüismo tal como se ha constituido a lo largo del tiempo, en contextos familiares, sociales, históricos que a veces nunca había visto desde ese ángulo”. Para ellos, este relato “desarrolla la reflexividad del sujeto y su conciencia de que su plurilingüismo y su pluriculturalismo son fenómenos tanto individuales, sociales como históricos”. Concluían: “nuestras biografías lingüísticas nos conectan, por lo tanto, con nuestra humanidad común”. De esta manera, los estudiantes habían comprendido que estas temporalidades pasan por la construcción de “historias propias”, plurales y locales (Bensa, 2001), que intentan, aunque sea fugazmente, reunir la temporalidad personal y colectiva, a través de la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I., Tersigni S. (dir.) (2018). Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL), [Rapport de recherche] Défenseur des Droits, Paris.
- Auger et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues*

- Bensa Alban, (2001). Fièvres d'histoire dans la France contemporaine. En *Une histoire à soi*, Ed de la MSH, 1-12
- Blanchet P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, 2021/HS1, Hors série, p.155-159. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-155.htm>
- Blanchet P., Chardenet P. (2011/2015). *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, EAC-AUF.
- Blanchet Ph. (2019). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Blanchet Ph., Clerc Conan, S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Blanchet, Philippe (2021). Éducation plurilingue. *Langage et société*, Hors-série, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 123-127. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-123.htm>
- Blanckman, Bruno (2004). *Lectures de Leiris*, L'Âge d'homme Rennes, PUR.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*, Paris, Seuil.
- Carinhas, R. (2023)- Communication orale, Plurilinguismes dans l'interface école-famille-communauté-musée, dans séminaire doctoral Plurilinguisme, Art, Didactique et Sociétés, dir. M. Molinié, Sorbonne Nouvelle : Paris.
- Castoriadis C. (2009). *Histoire et création*, Paris: Le Seuil.
- Cayet A.-S. (2020). La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues: penser en langues dans une perspective interculturelle, thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle. Ms.
- Chesnaux Jean (1996). *Habiter le temps, Présent, passé, futur, esquisse d'un dialogue politique*. Paris, Bayard.
- Chesnaux Jean (2004). Cinq propositions pour appréhender le temps, *Temporalités*, n°1, 92-99, Construire des ponts entre les cultures, Paris, ESF Sciences humaines. DOI : 10.4000/temporalites.648
- Cumins, J. (2021). Préface. En N. Auger et E. Le Pichon-Vorstman, *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, Paris, ESF Sciences humaines (11-19).
- Delas, (2006). Instances du sujet et travail en biographie langagière. En Molinié M. (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°39. Paris, Cle international. 14-17.

- Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants. En P. Gamboa-Díaz, M. Molinié, I. Tejada Sanchez, A.-M. Truscott de Mejía (dir.), *Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21^e siècle. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 10, No. 1, Université de Los Andes : Bogota. 63-79.
- Dubar Claude (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux, *Temporalités* 1. DOI : 10.4000/temporalites.661
- Dubar, C. (2014). Du temps aux temporalités: pour une conceptualisation multidisciplinaire, *Temporalités* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 24 février 2015, consulté le 28 avril 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/temporalites.2942>
- Faure, D. (2019). Historicité. En *Dictionnaire de sociologie clinique, Sous la direction d'A. Vandavelde et P. Fugier*. Toulouse, Érès. 320-324.
- Fillol V. (2016) Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique, *Contextes et didactiques*, n°8. <http://journals.openedition.org/ced/615>
- Gamboa-Díaz, P., Molinié, M., Tejada Sanchez, I., Truscott de Mejía, A.-M. (dir.), 2019, *Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21^e siècle. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 10, No. 1, 63-79: Université de Los Andes: Bogota.
- García, O. et Wei L. (2014). *Translanguaging*. London, Palgrave Macmillan.
- Gaulejac V., (1987). 2016, *La névrose de classe, Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- Gayot, J., Le Monde du 28 /09/2018. *En réalité. D'après La Misère du monde*, de Pierre Bourdieu. Alice Vannier.
- Glissant, G. (1997). *Traité du Tout-Monde*, Paris, Gallimard.
- Godard A. (2023) (dir.), (sous presse) *Les ateliers du sujet: approches pluridisciplinaires des écritures de soi*. Paris, PSN.
- Godard A. (2023) (sous presse). L'écriture de soi, une pratique intersubjective et relationnelle, dans A. Godard (dir.), *Les ateliers du sujet: approches pluridisciplinaires des écritures de soi*. Paris, PSN.
- Hartog François (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris, Seuil.

- Maggiori, R. et Marongiu, J.-B. (1993). *Entretien avec Pierre Bourdieu, Libération*, 11/2/1993.
- Martucelli D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris, Armand Colin.
- Meschonnic, H. (1982), (2009). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Paris.
- Molinié M. (2015 [2011]). La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. En P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2^e éd., AUF / Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 144-155. http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Molinié M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Riveneuve: Paris.
- Molinié M. (2023) (sous presse). Écrire pour faire l'expérience du pouvoir émancipateur et formateur des sciences sociales, dans A. Godard, (dir.), *Les ateliers du sujet : approches pluridisciplinaires des écritures de soi*, Paris, PUF.
- Molinié M., Bishop M.-F., (dir.) (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Amiens, Encrages.
- Molinié, (2019) Biographie langagière. En Delory-Momberger, Christine, (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Érès.
- Molinié, M. & Moore, D. (dir.) (2020). *Mobilités contemporaines et médiations didactiques, Recherches et Applications-Le français dans le monde*. FIPF, Paris.
- Molinié, M. (Dir.) (2023). *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*. Coll. Didactique des langues et des littératures. Harmattan: Paris
- Molinié, M. (2019). *Démarche sociobiographique en contextes plurilingues*. En A. Vandeveldt-Rougale & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Erès.
- Molinié, M. (2020). *Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues, Lingue maestra. autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di I1 e I2*, a cura di Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau, Giuseppe Polimeni. Italiano LinguaDue, n. 2.
- Molinié, M. (2022). Enfoque sociobiográfico en contextos plurilingües (sociobiographical approach in a plurilingual context – approche

- sociobiographique dans des contextes plurilingues). En *Diccionario de sociología clínica*, bajo la dirección de Agnès Vandeveldde-Rougale y Pascal Fugier con la colaboración de Vincent de Gaulejac, traducción de Marcela de Grande. editorial sapere aude: Oviedo-Asturias, Espagne (237-240).
- Molinié, M. et Moore, D. (2020). Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues. En M. Molinié, D. Moore (dir), *Mobilités contemporaines et médiations didactiques*, FDLM/RA N° 68, Paris: cle international, 11-21.
- Nedjar, D. (2018). *Du bilinguisme comme héritage à l'apprentissage plurilingue. Approche biographique et contextualisation socio-historique*. Mémoire de M2, Sorbonne nouvelle.
- Peigné, (2023). La recherche biographique : un levier pour construire une posture altéritaire en formation d'enseignants. En M. Molinié, *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*, Coll. Didactique des langues et des littératures, Paris, Harmattan. 121-156.
- Périlleux T. (2019). Epreuve. En A. Vandeveldde-Rougale, P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Erès, Toulouse, 259-262.
- Razafimandimbimanana E., Wacalie F., (2019). Les micro-agressions linguistiques, Hermès, *La Revue*, 2019/1 (n° 83), p. 156-157. DOI: 10.3917/herm.083.0156
- Ricœur Paul (1975). *Les cultures et le temps*, Paris, Payot
- Ricœur Paul (1985). *Temps et récit 3 : le temps raconté*, Paris, Seuil
- Ricœur Paul (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, Paris, Seuil
- Rosa H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte.
- Rouxel, A. (2006). Genres autobiographiques et genres réflexifs. En M. Molinié et M.-F. Bishop *Autobiographie et réflexivité*, Amiens, Encrages. 15-30.
- Sacriste V. (2019). Epreuve biographique. En Delory-Momberger C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Erès, Toulouse. 75-77.
- Sartre J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris, Nagel. Verdier Poche.



Aprender passamaquoddy: una memoria personal

ROBERT M. LEAVITT

La primera vez que escuché la lengua passamaquoddy fue en 1971, cuando era maestro de primaria en Sipayik, una comunidad passamaquoddy cerca de Eastport, Maine, Estados Unidos. Jimmy, un alumno del segundo grado, estaba tratando de enseñarme cómo decir ckuwi (tʃku-wi) ‘ven aquí’ y siguió riéndose de mis esfuerzos para pronunciar la rara combinación de consonantes iniciales —o sea porque yo no lo decía bien— porque él nunca había escuchado a un no passamaquoddy hablar el idioma.

En el salón de clases ese año, escuchaba atentamente a Deanna Francis, la maestra asistente, cada vez que hablaba con los estudiantes en passamaquoddy. Pero no pude entender mucho sus palabras; solo entendí la esencia de lo que estaba diciendo cuando dijo una palabra o una frase en inglés. Un día, cuando teníamos una lección sobre eventos importantes de la vida (nacimiento, educación, conseguir un trabajo, matrimonio, tener hijos, etc.), Deanna se hizo cargo de la explicación (tenía una forma natural de reafirmarse). No entendí nada de su rápido passamaquoddy, excepto dos o tres usos de la frase en inglés “hacer el amor.” Ah, pensé, ella está hablando de casarse y tener hijos. Bueno, por supuesto que la directora vino a verme al día siguiente: los padres se preguntaban en qué estaba pensando, enseñando educación sexual a niños de segundo y tercer grado.

En ese momento, en la década de 1970, casi todos los niños de las dos comunidades passamaquoddy entendían el idioma, porque sus padres y abuelos todavía lo usaban a diario en el hogar y en la comunidad. Ahora, cincuenta años después, el perfil lingüístico ha cambiado drásticamente. Sólo un puñado de niños tiene una

comprensión mínima del idioma, y casi todos los hablantes fluidos tienen más de 60 años.

Durante el próximo medio siglo llegué a conocer el idioma íntimamente, trabajando durante la década de 1970 como desarrollador de currículo y materiales en un programa de educación bilingüe passamaquoddy, y luego como profesor universitario, continuando en colaboración con hablantes para realizar investigaciones, desarrollar currículo, producir traducciones y ser coautor de un diccionario del idioma, proyectos que continúan hasta el presente.

Hago hincapié en trabajar con hablantes y en las comunidades porque, mirando hacia atrás en mi experiencia, creo que para contribuir a la enseñanza y revitalización de idiomas los lingüistas deben habitar la escuela u otro entorno de educación de idiomas junto con hablantes, profesores y alumnos. En la medida de lo posible, deben conocer la comunidad en la que están aprendiendo, formar amistades, visitar las familias, disfrutar comidas, escuchar historias y chistes, compartir celebraciones y tristezas, viajar a lugares cercanos y ciudades lejanas. Esta misma participación social y de colegialidad es necesaria para una documentación lingüística eficaz. También enriquece la investigación de archivo, arrojando luz sobre transcripciones antiguas, textos y grabaciones en cilindros de cera.

Llegar a conocer a los hablantes como individuos es la forma en que el lingüista llega a comprender el humor, las actitudes, las relaciones familiares y comunitarias y el sentido de lugar de la gente. A continuación, espero transmitir una imagen de la comunidad passamaquoddy en la que aprendí el idioma, una idea de las personas que me enseñaron y un relato de algunos de los materiales que creamos juntos.

Passamaquoddy es el nombre de la bahía de agua salada en el extremo este de la frontera entre Estados Unidos y Canadá. Toma su nombre del de los indígenas que allí habitan y de su lengua. Los Peskotomuhkatiyik son "las personas que pescan abadejo" (*peskotom*). El territorio passamaquoddy incluye la cuenca del río St. Croix, que desemboca en la bahía, y las tierras costeras adyacentes. Justo al este se encuentra la cuenca del río St. John, Wolastoq, 'el río abundante' en el idioma de los indígenas que viven a lo largo de sus orillas. Los Wolastoqewiyik toman su nombre del del río, y wolastoqey (*maliseet*)

es el nombre de su lengua. Hay tres comunidades passamaquoddy y siete comunidades wolastoqey en Maine, EEUU, y New Brunswick, Canadá, a ambos lados de la frontera internacional.

Passamaquoddy-wolastoqey constituye un solo idioma,¹ con ciertas diferencias en la pronunciación y el uso que distinguen las dos formas. Hoy en día, el idioma está en peligro y sólo quedan unos pocos cientos de hablantes fluidos.

Aprendí passamaquoddy principalmente por trabajar con las maestras del idioma en la Indian Township School, ubicada en Motahkomikuk, en Maine, y con otros miembros de esa comunidad. A menudo fue una experiencia humillante, ya que luchaba por entender el idioma al mismo tiempo que escribíamos el plan de estudios y creamos materiales didácticos. Dos experiencias en particular me pusieron en mi lugar.

Al principio, todos estábamos emocionados por tener un nuevo sistema de escritura para passamaquoddy, y nos dispusimos a producir libros ilustrados para enseñar a los niños pequeños a leer el idioma. La idea inicial era tener un conjunto de cartillas, cada una con una de las cinco vocales, con una imagen y una oración o dos en cada página que contaran una historia simple. Estaba mostrando con orgullo el primero de estos libros a un grupo de estudiantes de la preparatoria cuando dijeron, con cierto desdén: “¡Eh! ¡Lenguaje del hombre blanco!”

¿Por qué reaccionaron de esta manera? Porque el lenguaje de los libros era artificial, didáctico y forzado. Los libros no tenían nada que ver con la conversación o la narración passamaquoddy, ni con ninguna otra forma del lenguaje hablado.

¹ El código SIL del idioma es PQM, passamaquoddy-maliseet. La designación Wolastoqey (*wə-las-tə-gweɪ*) ha estado reemplazando recientemente al término más antiguo “Maliseet” (una palabra derivada del idioma vecino Mi’kmaq). El nombre Passamaquoddy, una anglicanización de Peskotomuhkatyik (*bes-kə-tə-mu:-ka-di-yig*), permanece en uso actual. La lengua se denomina Passamaquoddy-Maliseet en la mayoría de las publicaciones lingüísticas y en el Diccionario en línea del Portal, pero en lo sucesivo se denominará passamaquoddy-wolastoqey, o en su caso passamaquoddy. Las dos comunidades passamaquoddy en Maine están en Sipayik (*zi-ba-yig*), cerca de Eastport, y en Motahkomikuk (*mə-tə:-kə-mi-gug*), Indian Township, cerca de Princeton.

Al prestar atención a esta reacción, nos dispusimos a llevar las historias de la tradición oral a una forma escrita que los niños de la escuela, y sus padres y abuelos, pudieran identificar como *passamaquoddy* natural. Aquí contamos con las habilidades refinadas de dos hablantes fluidos, Wayne Newell y Mary Ellen Stevens Socobasin. Mary Ellen, muy conocida y respetada por los ancianos de la comunidad, los visitó en su casa y registró sus relatos e historia oral en ese escenario natural. Wayne, el director del programa bilingüe, tenía oído para afinar el *passamaquoddy* escrito para que sonara como el idioma hablado cuando se lee en voz alta.

Para recopilar una de esas historias, acompañé a Mary Ellen a visitar a Lizzie Newell, una anciana que ya nos había contado una deliciosa historia de advertencia sobre Mosca, quien se lavó la cara con demasiada fuerza, ¡tan fuerte que se le cayó la cabeza y se alejó rodando! Lizzie, delgada como un riel, con una maravillosa risa cacareante, vivía sola en una casa pequeña, con únicamente una estufa de leña y una mecedora en la habitación delantera. Se había casado tan joven que ella y una amiga todavía jugaban con muñecas mientras sus maridos, leñadores, se iban a trabajar.

Lizzie había contado otra historia, sobre las artimañas de Liebre para burlar a un lobo. Mary Ellen lo había transcrito palabra por palabra y queríamos revisar el texto con Lizzie. En la primera parte, Liebre y Rana están hablando juntas cuando oyen que se acerca un lobo. Rana se entierra en el barro para esconderse. La palabra de Lizzie para “en el barro” no era familiar para Mary Ellen, así que leímos esa oración en voz alta varias veces, cada vez diciendo *elsosqihkuk* (el-səs-kwi:-kug), que pensamos que era lo que Lizzie había dicho en la cinta. “Sí, así es”, decía Lizzie cada vez; y así el libro se fue a imprimir. Más tarde supimos por varios ancianos, y por la propia Lizzie, que la palabra en realidad era *ososqihkuk* (ə-Səs-kwi-kug).

¿Por qué Lizzie asintió con aprobación de nuestro error? Porque nosotros, educados y trabajando en la escuela, debíamos ser expertos; por lo tanto, nuestra manera de decir la palabra tenía que ser correcta. Humillante, de hecho, y una lección práctica: escuchar atentamente en lugar de sugestión confiada.

Wayne, Mary Ellen y Lizzie estuvieron entre mis primeros profesores en Motahkomikuk, junto con las maestras de lengua *passamaquoddy*

en la escuela. Más tarde colaboraría en Sipayik con David Francis y Margaret Apt. También tuve la suerte de trabajar con muchos otros hablantes fluidos y con dos lingüistas, Ken Hale en el MIT y su entonces estudiante de doctorado, Philip LeSourd.

El puesto en Indian Township School como desarrollador de materiales y currículo para el programa de educación bilingüe recientemente inaugurado bajo la dirección de Wayne, que ocupé hasta 1979, implicaba la creación de planes de lecciones y materiales didácticos, con el objetivo principal de mantener y mejorar el aprendizaje de los niños y su uso de la lengua, en lo que se refiere Wayne, Mary Ellen y Lizzie estuvieron entre mis primeros profesores en Motahkomikuk, junto con los profesores de lengua passamaquoddy en la escuela. Más tarde colaboraría en Sipayik con David Francis y Margaret Apt. También tuve la suerte de trabajar con muchos otros hablantes fluidos y con dos lingüistas, Ken Hale en el MIT y su entonces estudiante de doctorado, Philip LeSourd.

El puesto en Indian Township School como desarrollador de materiales y currículo para el programa de educación bilingüe recientemente inaugurado, bajo la dirección de Wayne, que ocupé hasta 1979, implicaba la creación de planes de lecciones y materiales didácticos para passamaquoddy, con el objetivo principal de mantener y mejorar el uso de la lengua entre los niños, en lo que se refiere tanto a escuchar como a hablar.

Había conocido a Wayne en 1971, cuando habló con un pequeño grupo de estudiantes en Harvard, donde ambos —él y yo— estábamos haciendo una maestría en educación. Fue gracias a escucharlo que apliqué para el puesto de maestro en Sipayik.

Wayne se convirtió en un amigo cercano, mentor y colega durante los siguientes cincuenta años, desde ese primer año en la Indian Township School hasta nuestra coedición de su antología, *Kuhkomossonuk Akonutomuwinokot: Stories Our Grandmothers Told Us*, publicado en 2021, el año en que él falleció. Colaboramos en una larga lista de proyectos lingüísticos: planes de estudios para niños y adultos, formación de profesores, libros de cuentos, traducciones y, lo que es más importante, un diccionario comprensivo del passamaquoddy-wolastoqey.

Wayne creció en las décadas de 1940 y 1950, una época en la que las comunidades passamaquoddy de Maine eran islas de extrema

pobreza en el condado más pobre del estado, rico únicamente en los recursos naturales del océano, los lagos y los bosques circundantes. La electricidad había llegado al área sólo en la década de 1930.

Cuando se instalaron las primeras luces eléctricas, uno de los vecinos de Wayne se preguntó cómo pasaba el queroseno a través de esos delgados alambres. Muchas casas estaban en malas condiciones, tanto que el estado, bajo cuya jurisdicción las comunidades lucharon hasta el acuerdo de reclamos de tierras de 1981, construyó nuevas casas durante la década de 1950. Estas eran pequeñas, cuadradas, construidas apresuradamente con comodidades mínimas, pero en ellas la conversación y la narración de passamaquoddy aún continuaban, manteniendo un ambiente rico en lenguaje.

Wayne era legalmente ciego de nacimiento. Como su vista era tan mala, sus padres no pensaron en enviarlo a la escuela, pero un día por iniciativa propia se presentó en la puerta de la escuela y le dijo a la monja que estaba allí que quería entrar. “Bueno, la escuela es para todos”, dijo. Después de graduarse de la preparatoria, se fue a trabajar a Bangor, Maine, donde eventualmente se convirtió en locutor de un programa de radio. Pudo haber sido en ese papel que primero pulió su inglés elocuente.

Wayne acumuló una larga lista de honores, nombramientos y cargos electos, incluida una maestría en educación de Harvard, nombramientos presidenciales de Carter y Obama para el Consejo Nacional Asesor sobre Educación Indígena y miembro fundador de la Comisión de Derechos Humanos de Maine. Viajó mucho a las comunidades indígenas de los Estados Unidos y Canadá para ayudar con el desarrollo económico, los programas escolares alternativos y la educación en idiomas nativos. En 1971 se instaló con su familia en Motahkomikuk para dirigir el programa bilingüe passamaquoddy. Cuando me reuní con él allí al año siguiente, comenzó mi trayectoria con el idioma passamaquoddy. Wayne fue un líder visionario, elocuente tanto en passamaquoddy como en inglés, un talentoso cantante y narrador. Toda su vida había afinado su oído a los matices más sutiles de su primera lengua. Insistía en los más altos estándares en nuestro trabajo lingüístico y se aseguraba de que se cumplieran. Daba libremente de su profunda inteligencia, su consejo, su vivo sentido del humor y su profundo conocimiento de ambos idiomas.

Iniciado como un proyecto del programa de educación bilingüe, el diccionario passamaquoddy-wolastoqey fue creación de Wayne. Como él lo expresó, “me di cuenta de que se debería y se podría desarrollar un diccionario integral para ayudar en el proceso a largo plazo de mejora y revitalización” (Francis & Leavitt 2008, xii). Wayne le pidió a Philip LeSourd, estudiante del lingüista Ken Hale, en el MIT, que comenzara a compilar las entradas. Phil había venido a Motahkomikuk para estudiar passamaquoddy para su doctorado y, al realizar su investigación, se ganó el respeto de los hablantes y se convirtió en parte de la comunidad. Hoy es el principal experto en lingüística passamaquoddy.

Phil diseñó el formato de las entradas y, junto con Wayne, supervisó la precisión y autenticidad del diccionario y guió el trabajo de todos los compiladores desde la década de 1970 en adelante. Las entradas recopiladas permanecieron con el programa bilingüe y se convirtieron en la base del primer diccionario bilingüe de passamaquoddy (LeSourd 1984), que yo coedité con David A. Francis, un hablante de passamaquoddy que vivía en Sipayik, cuando los dos nos encargamos del desarrollo del diccionario.

David Francis, colega, amigo y mentor desde hace mucho tiempo, y coautor del diccionario, fue un maestro de la perspicacia lingüística. Nacido en 1917, creció en Sipayik viviendo cerca de sus abuelos, cuyo idioma se remontaba a su propia infancia a fines del siglo xix, cuando todavía había muchos hablantes monolingües de passamaquoddy. David aportó al proyecto del diccionario una gran cantidad de vocabulario y recuerdos lingüísticos, a los que aplicó su mente perceptiva e inquisitiva.

Conocí a David cuando ofrecí una clase en Sipayik sobre lectura y escritura de passamaquoddy, utilizando la ortografía práctica que Wayne Newell había desarrollado cuando estudiaba en Harvard, en colaboración con Ken Hale.

David se inscribió en la clase junto con varios otros miembros de la comunidad. Una noche traje la transcripción de una historia passamaquoddy que un antropólogo había transcrito a fines del siglo xix, usando su propia ortografía ad hoc (Prince, 1921). El ejercicio consistía en transliterar ese texto al sistema de escritura moderno. En una parte de la historia, Espons, el mapache, es perseguido por

Pokomk, la marta pescadora,² que empuña una porra. Espons se gira para mirarlo –¡y engañarlo!–:

A... kotama kahk oposiyahqem nkisi-nehpuhukuwon.

Pkuwahqiyasq yaka nehpihit-oc. 'Ah... Una porra no puede matarme.

Es una totora que me va a matar.'

Al leer esta oración, David miró hacia arriba, sorprendido. "¡Mi abuela me contó esa historia!" Desde ese momento se enganchó tanto a escribir el lenguaje como a analizarlo. Para la mayoría de los hablantes de una lengua enteramente oral es difícil dar un paso atrás y adoptar un punto de vista analítico. La sintaxis, la etimología, el género gramatical y otros aspectos de la estructura del lenguaje son todos intuitivos e inexplicables. David, sin embargo, captó rápidamente estos conceptos. Se convirtió en un prolífico escritor y traductor, lingüista y docente. Compartió su conocimiento con aprecio, siempre con sentido del humor, y con respeto por todos los que hablaban el idioma o querían aprenderlo.

La mayoría de las personas llamaban a David por su apodo, Mahton (ma-tən; Martín), de origen incierto, y algunas personas lo llamaban Kutis (gu-diz), porque alguien había observado que siempre estaba ansioso por aprovechar las delicias ('goodies' en inglés) que se servían en las reuniones. Casi todos en la comunidad tenían un apodo de un tipo u otro. En mi clase de segundo y tercer grado enseñé a Pickle, He-man, Hoddie y Sour Milk. Tres hermanos parecidos en grados mayores se llamaban Itch, Cough y Huggie (Pica, Tos y Abracito). No hace mucho vi a uno de ellos, aún reconocible después de 40 años, y lo saludé: "¡Itch!" le dije. "Cough", respondió, una conversación posible sólo en Sipayik. Nunca supe sus nombres reales.

David Francis había trabajado de manera independiente cuando era joven y sirvió en el ejército durante la Segunda Guerra Mundial. En la década de 1950, ocupó el cargo de jefe tribal y luego varios otros cargos, y finalmente llegó a ser investigador de idiomas en el museo de Sipayik. Fue en el museo donde llevábamos a cabo nuestras sesiones de compilación del diccionario. David llegaba a

² Espons (es-pəns) 'mapache' Procyon lotor; pokomk (bə-gəmk) 'marta pescadora' Pekania pennanti.

las 5:00 a.m., su hora favorita del día, e ingresaba palabras en nuestra base de datos de FileMaker.

Cuando llegué un día a nuestra sesión semanal de edición, David me saludó con una nueva palabra inventada espontáneamente: *"Nehe, naci-spascokotamine"*³ ('Bueno, vayamos a masticar algo suave para el desayuno'). Para producir esta palabra, había combinado (inconscientemente) cuatro raíces passamaquoddy: naci- ('ir a otro lugar para hacer algo'), -uspa- ('en la mañana'), -cok- ('suave, sin forma') y -otami- ('masticar'). El sufijo -ine es equivalente a 'hagámoslo'. Más tarde, probé la palabra con nuestra colega, Margaret Apt. Ella se rio, comprendiendo inmediatamente tanto su significado literal como su tono cómico. La raíz -cok- es a menudo parte de palabras humorísticas. Otra de las favoritas de David, sukacoki-man, 'beneficio de la Seguridad Social', literalmente significa 'dinero flácido', evocando las características físicas de los destinatarios.

Continuaríamos nuestras sesiones de trabajo hasta la tarde, entrevistando ocasionalmente a otros hablantes, reuniéndonos con nuestro comité asesor de passamaquoddy para examinar palabras enigmáticas, y contestando preguntas de los miembros de la comunidad.

Margaret (Dolly) Apt, también hablante de passamaquoddy como lengua materna, se unió a nuestro equipo, y a nuestras sesiones de desayuno, en 1996, cuando recibimos la primera de dos subvenciones de la Fundación Nacional de Ciencias para continuar con el trabajo. En 2008, el diccionario fue publicado por la University of Maine Press: 18 000 entradas en un volumen de 1200 páginas (Francis & Leavitt 2008). Ahora hay más de 19 000 entradas en la versión en línea, el Passamaquoddy- Maliseet Language Portal (pmportal.org).

Dolly, que empezó a trabajar haciendo entradas en la base de datos del diccionario, se convirtió, como David, en una dedicada investigadora de idiomas. Tal como lo había hecho Mary Ellen Stevens Socobasin en la década de 1970, realizó y transcribió decenas de entrevistas con hablantes, tanto para registrar historias e historia oral como para recopilar nuevas palabras y oraciones de ejemplo

³ Esta oración se pronuncia ne-he, na-ji-spa-s-tjə-gə-da-mi-ne. La palabra al final del párrafo se pronuncia zu-ga-jə-gi-man; man 'dinero' es una palabra prestada del inglés *money*.

que mejoran la mayoría de las entradas del diccionario. Más recientemente, ha dirigido la grabación de audio de las entradas en el Portal en línea. Su conocimiento íntimo de los protocolos culturales de la comunidad, su amabilidad relajada y sus habilidades de conversación han dado la bienvenida a más de 100 colaboradores al proyecto del diccionario.

Dolly también ayudó a organizar y facilitar las grabaciones de video de las conversaciones en passamaquoddy que complementan el diccionario en línea, para que los usuarios del Portal puedan ver y escuchar lenguaje auténtico, hablado en un contexto natural. Dolly y yo continuamos trabajando juntos en el diccionario, extrayendo textos de archivo para nuevas entradas y ejemplos, consultando con miembros de la comunidad, enseñando y brindando servicios de traducción.

Durante la década de 1970 en la escuela de Indian Township, trabajé con muchos maestros de passamaquoddy, y fue de ellos, y de Wayne Newell, que aprendí a entender el idioma, a hablarlo un poco y a comprender mejor la historia y cultura de la comunidad.

Mi compañera de trabajo inmediata, desde el principio, fue Mary Ellen Stevens Socobasin. Compartimos una oficina, al principio un salón de clases en desuso en el antiguo edificio de la escuela, donde nos reuníamos con los profesores de passamaquoddy y dábamos clases de escritura para los miembros de la comunidad. Después de un par de años, la vieja escuela fue demolida y nos mudamos al sótano del edificio comunitario, al lado, un poco más aislado, pero, después de todo, sólo un centro de operaciones. Pasábamos la mayor parte de nuestro tiempo en la escuela o en la comunidad.

Mary Ellen, la hija mayor de una familia muy numerosa, era una defensora fuerte, responsable y sensata de su lengua materna, siempre riéndose y llena de comentarios cortantes pero amorosos sobre amigos y vecinos: "Se nota que ha estado en el baño: yut-te pettetul polcisol!" ('le llega el pantalón hasta aquí').⁴ Pasó mucho tiempo recopilando historias, revisando el lenguaje y creando proyectos.

⁴ Se pronuncia yut-te bet-te-dul bəl-tʃi-zəl; polcisol es una palabra prestada del inglés (breeches). Más adelante en este párrafo: Sokas (zə-gaz), también prestada del inglés (cigar), y skonisol (skə-ni- zəl).

Cuando decidió compilar un libro de cocina, recopiló recetas en passamaquoddy, visitando a las mujeres en sus hogares y también a algunos hombres. Un anciano llamado Philip, conocido por todos como Sokas, le dijo que tenía una receta para estofado de rata almizclera. “Todo en passamaquoddy”, le recordó. “Aha” (‘sí’), respondió, y procedió con las instrucciones paso a paso, completamente en inglés, excepto por los huesos: “Entonces tomas los skonisol...” Mary Ellen pensó que esto era lo más divertido de todo e inventó el campo académico de Skonisología.

Una característica del humor de Mary Ellen, de hecho, del humor passamaquoddy en general, se mostró cuando ella, Wayne y yo asistimos a una conferencia sobre educación de lenguas indígenas. La primera noche, después de la cena, actuó una cantante, y durante su descanso, un par de hombres en nuestra mesa comenzaron a cantar sus propias canciones, ligeramente subidas de tono al principio, pero luego más y más groseras, hasta que finalmente Mary Ellen, apretando los dientes, se puso de pie.

“Eso es todo. ¡Estoy harta de esto! Nos vamos.”

“Pero, Mary Ellen”, le dije mientras salíamos de la habitación, “tú hablas así todo el tiempo” (cosa que ella sí hacía).

“Lo sé”, dijo, “pero eso se trata de personas que conozco”.

Había estado trabajando con ella y con otros hablantes el tiempo suficiente para entender lo que quería decir: que gran parte de hablar en el idioma estaba arraigado en las relaciones personales entre los hablantes y sus entornos sociales y físicos: la familia y los miembros de la comunidad, la geografía local y la inmediatez de la propia historia. La gente tendía a hablar de manera concreta, rara vez de manera abstracta, incluso sobre los amplios problemas políticos y sociales que afectaban a la comunidad.

La comunidad había comenzado a cambiar rápidamente durante la década de 1970, no sólo con respecto a la movilidad y la tecnología, sino también en su perfil lingüístico y por consiguiente en la creciente desconexión cultural entre los niños pequeños y sus abuelos. Mary Ellen vio la necesidad de presentar un relato que mostrara cómo había sido la vida de las generaciones anteriores. Después de realizar docenas de entrevistas, compiló las memorias de los ancianos en una

historia, un año en la vida de Maliyan,³⁶ una niña que creció en la década de 1920 en Motahkomikuk y Sipayik.

Fuera de la escuela, Maliyan (Stevens Socobasin, 1979) resultó ser el más popular de los casi treinta libros de cuentos passamaquoddy publicados por el programa bilingüe, en parte por su vívido relato de un tiempo pasado, y en parte por sus muchas fotos de niños y familias de ese tiempo, que Mary Ellen había recopilado mientras grababa las entrevistas. Sin embargo, el atractivo del libro radica principalmente en su naturalidad conversacional y en su descripción precisa de la familia de Maliyan y su vida en la comunidad, expresada en términos familiares de passamaquoddy.

Tiita enciende la lámpara y pone más leña en la estufa. Es cálido y confortable en esta casa. Mary Ann se sienta en el suelo cerca de la mecedora de su tía. La vieja María cuenta la historia del Hombre Alto, que a veces se ve por la noche. Los ojos de Mary Ann se agrandan y sigue mirando a la ventana. (Stevens Socobasin 1979)

El idioma de Maliyan ayudó a cerrar la brecha entre los ancianos y los niños pequeños, quienes, en la década de 1970, rara vez hablaban passamaquoddy fuera de sus propios hogares.

Un entorno escolar, por supuesto, no es necesariamente propicio para el uso de la lengua materna. En épocas anteriores, como podían atestiguar los ancianos, el idioma había sido prohibido en la escuela comunitaria; los niños lo hablaban a riesgo de castigo físico o psicológico. Además, se había aconsejado a los padres, como en la mayoría de las demás comunidades indígenas, que no hablaran con sus hijos en passamaquoddy, para que les fuera mejor en la escuela. Para la década de 1970, aunque el idioma ya era una parte integral del currículo escolar, los niños habían perdido el hábito de hablarlo. Sus padres hablaban con fluidez, pero pocos jóvenes podían mantener una conversación con ellos o con sus maestros. Usaron muchas expresiones fijas (cokahk 'puaj', kil toke 'tu turno', woliwon 'gracias'), palabras pequeñas que dieron forma al flujo de la conversación (nit-te 'y luego', ansa 'como', apc 'otra vez'), y nombres de animales y alimentos locales. Un niño le dijo con orgullo a su maestro: "Sé cómo decir 'panty hose' en passamaquoddy: pentihus" (ben-ti- huz), dando a la palabra con precisión su aproximación más cercana en el idioma.

La cultura passamaquoddy también estaba cambiando. A principios de la década de 1970, lo que los adultos entendían por ‘cultura tradicional’ no era la de los ancestros anteriores al contacto o de la época colonial, sino la cultura de sus abuelos y bisabuelos, la de principios del siglo xx, cuando pocas personas trabajaban fuera de las comunidades, cuando los hombres cazaban y atrapaban y fabricaban remos de canoa y canastas de trabajo; cuando las mujeres hacían canastas elegantes y trenzaban hierba dulce (*Hierochloe odorata*) y recolectaban plantas medicinales; cuando casi todos pescaban y cultivaban jardines; cuando no había electricidad y la gente, jóvenes y mayores, se reunía alrededor de la estufa de leña en las noches de invierno para escuchar a la abuela o la tía abuela contar historias, meciéndose en su silla y fumando una pipa: la época de Maliyan y sus padres y abuelos.

Aprendí sobre la gente de esos tiempos y su idioma, de las historias y chismes de Mary Ellen y las maestras, y de los miembros de la comunidad que visitamos. En unos pocos años, conocía a la mayoría de las personas en Motahkomikuk y tenía una buena idea de sus árboles genealógicos y cómo se relacionaban entre sí.

¿Dónde encajaba yo, un forastero, en este período de cambio lingüístico y cultural?

Cuando llegué a la comunidad passamaquoddy, tenía 27 años. Había obtenido una maestría en educación después de dos años de experiencia como maestro y tenía muchas ideas sobre la educación centrada en los niños, recogidas de mi esposa, Miriam, y su familia, todos ellos maestros experimentados. Luego, después de mi primer año de enseñanza en Sipayik, aproveché la oportunidad que me ofrecía el programa bilingüe para seguir mi interés en el idioma que había estado escuchando a mi alrededor y me mudé a la escuela en Motahkomikuk.

Había tenido una fascinación de por vida con las palabras y los significados en mi inglés nativo, y había tomado cuatro años de latín en la preparatoria, descubriendo su gramática lógica y las formas en que había moldeado el inglés y las lenguas romances. Pero a pesar de dos años de francés y un curso de alemán en la universidad, todavía no había aprendido a hablar otro idioma, y la única vez que había estado en un entorno que no era de habla inglesa fue durante una

breve estadía en México. Había aprendido mucho sobre la sintaxis y la estructura del lenguaje en mis clases de inglés, francés, alemán y latín, pero no había estudiado lingüística.

Al asumir el puesto de desarrollador de currículo en Motahkomikuk, tuve la suerte de trabajar con Wayne Newell y, a través de él, con el lingüista Ken Hale del MIT. Mientras estudiaba su maestría en educación, Wayne había colaborado con Ken para crear la ortografía de diecisiete letras para passamaquoddy y, posteriormente, Ken trabajó en estrecha colaboración con nosotros en el programa bilingüe para delinear los fundamentos de la gramática del idioma: clases de palabras, morfología, conjugaciones y estructura de oraciones. Él venía a Motahkomikuk de vez en cuando y nos reunimos con él en Cambridge.

Cuando comencé mi primer año en la comunidad de Motahkomikuk, tuve que enfrentar las complejidades del passamaquoddy y pensar en la mejor manera de enseñarlo en un entorno escolar. Sin profundizar en los detalles del idioma, basta con decir que el passamaquoddy es tan diferente del inglés y los idiomas europeos que he tenido que inclinar mi mente para comprender su visión del mundo: su forma de pensar y de expresar ideas en el habla.

En primer lugar, como se puede ver en el diccionario en línea, donde casi el 80 % de las palabras de passamaquoddy se clasifican como verbos o participios de verbos, muchas ideas expresadas en inglés como oraciones completas se expresan en una sola palabra, un verbo que pueda incorporar sustantivos, pronombres, adjetivos y adverbios. Por ejemplo, el verbo *nkahpotayutepon*, que no es para nada atípico, significa 'desembarcamos y establecemos residencia'. Otro verbo es *ciqualtoqelamsuke* 'su cabello está enredado por el viento'.

Además de este tipo de formación de palabras, el lenguaje siempre adopta un punto de vista personal, centrado en el hablante con referencia al espacio y al tiempo, de modo que, al hablar sobre movimiento, dirección y orientación, los hablantes especifican, por ejemplo, si algo es mirando hacia ellos o hacia lejos, si se extiende dentro o fuera de la vista, si se escucha, pero no se ve, si pasa, entra o sale. Una frase común con referencia al tiempo, *weckuwi-maceki* 'cuando estaba creciendo', literalmente significa 'cuando comencé a crecer hacia ahora'.

Con la enseñanza de colegas y otros miembros de la comunidad, el passamaquoddy se desplegó gradualmente ante mí, me envolvió y se convirtió en una segunda piel. Esta no es necesariamente una mala metáfora: los hablantes también me abrazaron y generosamente compartieron el idioma conmigo, corrigiendo mi pronunciación, riéndose de mis errores y conversando entre ellos en mi presencia. Junto con la estructura gramatical que estaba armando en las sesiones con Ken Hale, la inmersión en el idioma me enseñó mucho. Incluso adquirir el gesto passamaquoddy de señalar con los labios o la barbilla algo de lo que estaba hablando; fuera de la comunidad mis amigos preguntaban: “¿Qué diablos estás haciendo?”

Mi papel como desarrollador del currículo fue ayudar a los maestros de passamaquoddy a planificar lecciones y actividades. Al principio pude hacer esto usando principios de buena pedagogía, siendo el más importante en este caso ayudar a los niños a aprender el lenguaje más útil con familiares y amigos, y con otros hablantes adultos.

Los maestros siempre se esforzaron por enseñar frases y oraciones completas, creando lecciones basadas en diálogos cortos escritos con propósitos y escenarios prácticos: presentarse a uno mismo y a familiares y amigos, dar instrucciones o prepararse para una cacería o un viaje de compras. Planear y escribir estos diálogos con los profesores me enseñó frases y oraciones passamaquoddy que yo también podría usar.

Dada la naturaleza aglutinante del idioma, identificamos patrones útiles y productivos de formación de palabras. Por ejemplo, los hablantes saben cómo especificar una parte del cuerpo en palabras para lavarse, diciéndole a un niño, *kossiqens* ‘lávate la cara’; *kossiptinens* ‘lávate las manos’; o *kossapitens* ‘cepíllate los dientes’. Hay una raíz para cada parte del cuerpo, similar, pero no igual, a la palabra independiente para la misma parte. Naturalmente, los profesores se reían mucho lavando otras partes del cuerpo, incluidas las no humanas: lava tu cola, tus alas, tus pezuñas. ¡Todo es posible!

La habilidad más importante que aprendí de los profesores de passamaquoddy fue cómo jugar con el idioma. Como hablantes fluidos de un idioma exclusivamente oral, por lo general no articulaban explícitamente ninguna de sus características gramaticales, pero sabían cómo inventar palabras e identificaron esta habilidad en

los demás como una marca de elocuencia. Una de sus acuñaciones favoritas era el irreverente kesi- motecokihtuhut ‘una persona regordeta’, literalmente ‘alguien cuya suavidad se puede escuchar fuerte cuando se abofetea’.

Saber jugar con la formación de palabras es una habilidad esencial para hablar passamaquoddy. Al mismo tiempo, esta propensión juguetona complica la elaboración del diccionario, porque siempre habrá otra palabra bien formada, otra parte del cuerpo que nadie ha hablado antes de lavar.

Para dominar dicho idioma, lo ideal es que los alumnos se sumerjan en él. Además de las lecciones en el aula, la escuela inició un programa de actividades basadas en el idioma, en el que pequeños grupos de niños trabajaron con los ancianos para cocinar, coser ropa tradicional, bordar con abalorios, trenzar hierba dulce, hacer canastas, preparar pieles y tallar mangos de hachas y remos de canoa. Mientras participaba en estas actividades, aprendí más del idioma y más sobre cómo los niños y los adultos se relacionaban entre sí.

Un día, dos niños fueron a trabajar con un anciano a su taller. Él sacó dos ratas almizcleras para que las despellejaran, las sujetó por la cola y las dejó caer sobre la mesa exterior, donde estaban sentados los niños. “Aquí”, dijo. “No los arruinen”. Luego dio media vuelta y volvió a entrar. Me sorprendió que eso fuera todo lo que dijo, sin ofrecer ninguna instrucción, pero luego me di cuenta de que debía saber que los niños habían visto despellejar antes; y de hecho éstos quitaron las pieles hábilmente, ganándose la aprobación del anciano. Los niños passamaquoddy aprendían observando y escuchando primero, antes de poner manos a la obra.

Observar y escuchar es también cómo los niños adquieren su primer idioma y, en situaciones ideales, cómo aprenden un segundo idioma. Así aprendí passamaquoddy-wolastoqey. Agradezco a mis maestros, hablantes y lingüistas por igual, todos los cuales fueron atentos y abiertos, con un gran espíritu colaborativo. Tengo una gran deuda con ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Francis, David A., and Robert M. Leavitt (2008). *Peskotomuhkati Wolastoqewi Latuwewakon: A Passamaquoddy-Maliseet Dictionary*. Orono, University of Maine Press; Fredericton, Goose Lane Editions.
- LeSourd, Philip S. (1984). *Kolusuwakonol. Passamaquoddy-Maliseet and English Dictionary*. Edited by Robert M. Leavitt and David A. Francis (revised and expanded by the editors from the original manuscript edition). Fredericton, Micmac-Maliseet Institute, UNB.
- Newell, Wayne, editor, and Robert M. Leavitt, associate editor (2021). *Kuhkomossonuk Akonutomuwinokot: Stories Our Grandmothers Told Us*. Robbinston, Maine, Resolute Bear Press.
- Prince, John Dyneley (1921). *Passamaquoddy Texts*. Publications of the American Ethnological Society, Volume X. New York, G. E. Stechert & Co. (This volume contains stories first transcribed in Passamaquoddy by Lewis Mitchell in the 1880s and later re-transcribed and edited by Prince, with Mitchell's assistance.)
- Stevens Socobasin, Mary Ellen (1979). *Maliyan: Mary Ann. Indian Township*. Wabnaki Bilingual Education Program. (Reprinted in Newell 2021.)



Multiculturalidad y globalización: algunas tensiones y conflictos en una comunidad indígena

PATRICIA MENA LEDESMA
LAURA MIRIAM RODRÍGUEZ CÁZARES

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo que presentamos intenta responder a preguntas muy precisas incluidas en el proyecto CONAHCyT “El español L2 va a la escuela bilingüe indígena” sobre las dinámicas de los entornos y poblaciones comunitarias en Oaxaca, comunidades que como todas las sociedades, están atravesando procesos muy vertiginosos de transformación.

Un objetivo central dentro de este proyecto fue indagar si el mantenimiento y continuidad de las lenguas indígenas podría estar en manos de las nuevas generaciones. Entre otros temas consideramos que estos cuestionamientos pueden ser atendidos a través de un camino interdisciplinario, un asunto que rebasa nuestras posibilidades. Por ello, nuestro trabajo representa solo una muestra en ese sentido.

Es importante señalar que este acercamiento pretende retratar una realidad familiar a nivel micro en donde se llevan a cabo relaciones entre personas, donde se generan una serie de actitudes en torno a la lengua, entorno a los valores del proyecto de vida familiar e individual, y que por tanto quiere dar cuenta de aspectos que estudios a nivel macro y cuantitativo no logran producir. Como lo sugieren informes de investigación educativa de corte cuantitativo,

que reconocen la necesidad de realizar investigación de los contextos familiares como una variable que sí define y determina los procesos educativos, y en este caso, los lingüísticos. Es así que el trabajo toma como ejemplo una familia mixe con características que se replican en otras comunidades indígenas y que por tanto refieren a procesos educativos y lingüísticos similares. Por tanto, este artículo no agota todas las discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de los cambios culturales en las comunidades indígenas contemporáneas.

UBICACIÓN Y CONTEXTO DE LA COMUNIDAD

El municipio de Santa María Tlahuitoltepec o Xammkëjxp se localiza en el noreste de la Ciudad de Oaxaca, en la Sierra Mixe, y es parte de la región de la Sierra Norte de Oaxaca, aproximadamente a 123 kilómetros de distancia (imagen 1). Tiene una extensión territorial de 75.27 km². Al ser una región montañosa, entre los 1000 y los 3400 m sobre el nivel del mar, el clima tiende a ser templado con una temperatura promedio máxima de 24 °C en el mes de mayo, y una mínima de 5 °C en el mes más frío, diciembre.

Imagen 1. Vista del centro de Santa María Tlahuitoltepec desde su costado norte



Fuente: Laura Rodríguez, Tlahui, 2023-1.

La población total del municipio, de acuerdo con datos del último censo de población y vivienda del INEGI, señala que existen 9653 personas, de las cuales 5078 son mujeres y 4575 son hombres. Se consideran personas indígenas 9464 y 23 afrodescendientes. El municipio se presenta con un grado de marginación alto y de rezago social muy alto.

La población en situación de pobreza (la sumatoria de la pobreza extrema y de pobreza moderada), según la metodología del CONEVAL es de 8757, es decir 92 % de la población total. La actividad económica principal para la reproducción doméstica es la agricultura tradicional de la milpa o policultivo. La tenencia de la tierra aún es comunal. En la última década se ha enfatizado, entre algunos agricultores, en la siembra comercial de jitomate de invernadero y cultivo de magueyes para producción mezcalera y tequilera.

La población mayor de tres años que habla mixe es de 8560 personas, lo que corresponde al 88.7 % de la población total. La lengua indígena más hablada es el mixe, con 8512 habitantes, seguida por el zapoteco con 18 personas. Aunque se ha observado un incremento en la tendencia al bilingüismo de las generaciones más jóvenes, de un monolingüismo en mixe en las más maduras y del español en los niños de preescolar y de los primeros grados de primaria, el mixe aún se mantiene como una lengua vital en la cabecera municipal.

De acuerdo a Gallardo Vásquez (2021, p. 24) el 18.8 % habla solamente mixe como L1, mientras el 75.3 % habla mixe como L1 y español como L2. El porcentaje de monolingüismo en español se incrementó en una década, al pasar del 2.0 % en 2010 al 5.2 % en 2020. La organización política y administrativa está sustentada en los usos y costumbres y el derecho consuetudinario, por lo que los partidos políticos no tienen cabida en los procesos de elección política. Las fiestas principales son tres, la primera, a los 40 días de la fiesta de la Ascensión se celebra el cuadragésimo día de Pascua, generalmente en el mes de mayo; el 15 de agosto está dedicado a la Virgen de la Asunción, y el 12 de diciembre para la celebración de la Virgen de Guadalupe. El tequio aún se realiza para la limpieza de los espacios comunes, para actividades escolares, aunque cada vez las personas se sienten satisfechas con la participación en esta actividad ancestral.

La infraestructura de la cabecera municipal está compuesta por construcciones como el Palacio Municipal, el Edificio del Comisariado de Bienes Comunes, la tienda DICONSA, la Escolita Municipal (escuela de música), los centros de educación inicial (2), preescolar (2), primarias completas (2), educación especial, el albergue escolar, una secundaria general, el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), la Escuela de Capacitación Musical Mixe (CECAM), el Instituto Tecnológico de la Región MIXE (ITRM), el Centro Universitario Comunal de Tlahuitoltepec (UACO) y una clínica del Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS). Además, en las agencias municipales de Las Flores, Frijol, Guadalupe Victoria, Santa Cruz y Tejas existen centros de atención a la salud (SSA) y al menos una cancha de basquetbol en cada localidad.

La mayoría de las casas son de tabique y concreto. Ya no se observan viviendas tradicionales y las más pobres son de lámina y madera ubicadas generalmente en las agencias municipales y rancherías. Existen servicios foráneos de transporte hacia las comunidades cercanas, a la ciudad de Oaxaca y al interior del municipio. Recientemente se estableció el servicio de mototaxis. La población cuenta con telefonía residencial de TELMEX, servicio de internet de TELCEL y de la Comisión Federal de Electricidad (CFE).

Los sábados son los días de mercado en la plaza central (imagen 2). Generalmente se observa a mujeres con vestimentas tradicionales vendiendo sus productos en el suelo, verduras, hortalizas, frutas, alimentos preparados, bebidas y ropa de segunda mano, mientras que en la escolita hay puestos de venta de ropa, de accesorios y zapatos tanto tradicionales como más de estilo urbano.

Aún se conserva el uso de la vestimenta tradicional entre las mujeres, que consiste en una blusa de manta bordada con motivos agrícolas inspirados en el paisaje (soles, flores, magueyes), una falda de vuelos amplios también con el mismo bordado en rojo y negro, el ceñidor, el rebozo en la cabeza y los huaraches de piel. Más recientemente, los hombres también han comenzado a usar una camisa bordada con los mismos motivos del traje femenino, aunque generalmente esta camisa se usa para días especiales y entre personajes del cabildo o bandas musicales.

Fig. 2. Día de plaza en Santa María Tlahuitoltepec



Fuente: Laura Rodríguez, Tlahui, 2023-2.

MATERIAL ETNOGRÁFICO

El material que aquí se presenta corresponde a información obtenida durante la primavera de 2023 en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec y el trabajo etnográfico se realizó con el apoyo y contribución de la familia López. El objetivo ha sido la observación de las relaciones de los jóvenes con respecto a sus familias, a otros jóvenes y sobre sus intereses personales, es decir, lo que ocurre fuera del aula y cómo influye en sus procesos educativos.

En los términos de este artículo se ha considerado como foco de análisis la familia participante como perteneciente a un segmento intermedio entre lo que se considera la élite intelectual mixe y la mayoría del pueblo con características socioculturales y económicas agrícolas. Al poseer rasgos de ambos grupos, no se privilegia una más que otra. Los padres de las adolescentes participantes son maestros de educación básica, primera generación con una formación en educación superior especializada en la docencia. Los abuelos de ambos padres se dedicaron enteramente a las actividades agrarias

y en ninguno de los dos grupos de parentesco de los abuelos se hablaba español. Por tanto, la generación de los padres es la primera en ser bilingüe. La adolescente principal entrevistada, Mariel, y sus amistades son de la misma edad (16 años) y pertenecen a una generación que ha vivido una situación tanto económica como cultural contrastante con la de sus abuelos y sus padres, dado que es la primera que ha nacido en la cabecera municipal, como resultado de la migración intramunicipal de los padres. Mientras la generación de los abuelos vive enteramente del trabajo agrícola y de la pensión para adultos mayores de 65 años de edad, la generación de las nietas vive del trabajo asalariado, de la beca a estudiantes de bachillerato y de las contribuciones de los padres. Las influencias culturales en los padres y en las adolescentes se ha diversificado conforme al grado de escolarización, lo cual ha aumentado las relaciones fuera de la comunidad (por ejemplo, a través de las presentaciones de la banda municipal en otras poblaciones de Oaxaca y en otros estados) lo que les han permitido conocer otros lugares, otras personas y otras formas de vivir, ampliando sus experiencias comunicativas y lingüísticas (Blommaert, 2010).

Asimismo, los consumos culturales y materiales también han influido para que los horizontes de relaciones, la comunicación y las aspiraciones se hayan diversificado más allá de la basada en la producción agrícola. Es así que las configuraciones en las relaciones familiares también se han modificado, al incorporar valores no agrícolas a las aspiraciones en el proyecto de vida de sus miembros, generalmente llevados a cabo a través de la educación formal y el trabajo asalariado.

Las redes en la comunidad se han fortalecido con el movimiento étnico mixe, pero también se han fortalecido por medio de elementos “externos” que influyen en los modos de vida de la comunidad (Muñoz Cruz, 2001, p. 13-14). En este sentido, como menciona Aquino (2013 y Aquino y González (2016) por su lado, muchos jóvenes ya no quieren únicamente prepararse a través de una profesión universitaria pensando que esta preparación será su manera de contribuir al desarrollo económico, cultural y agrícola de Tlahuiloteppec, sino que aspiran, como proyecto personal, a “conocer el mundo” trabajando fuera del pueblo, viajando, aprendiendo oficios nuevos y con ello obtener los

medios laborales para tener buenos salarios y una vida individual económicamente holgada. Aspiran a la riqueza material, valor alejado de los principios de la vida comunitaria de Tlahuitoltepec. Joaquín (17 años)¹ lo refiere de la siguiente manera:

Pues quiero, lo que me interesa más, pues obviamente es el dinero, hoy en día. Aunque muchas personas no quieren admitirlo y quieren decir que no, tú vas a trabajar bien en lo que quieras, obviamente, pero pues si lo que quieres es dinero vas a trabajar mejor en algo que más te dé dinero. Bueno, pues ese es mi pensamiento y quiero buscar uno mejor, aunque ahora no estoy muy decidido qué [tipo]. Debo buscar un trabajo en el que tenga un buen sueldo para poder tener una buena vida, porque muchas personas dicen que el dinero no lo es todo (...) (comunicación directa, mayo 2023).

Es así que se observan varios elementos o factores que han influido en la diversificación tanto económica como cultural observada en las tres generaciones de la familia, datos reflejados en las tablas 1, 2 y 3:

Tabla 1. Abuelos de Mariel (primera generación, 1953-1957)

Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Estado civil	Residencia	Lenguas
Mauro	Abuelo paterno	68 años	Sin escolaridad	casado	Agencia El Frijol	<i>Ayuujk</i> , español incipiente
Lucila	Abuela paterna	66 años	Sin escolaridad	casada	Agencia El Frijol	<i>Ayuujk</i> , español incipiente
Elías	Abuelo materno	Finado	Sin escolaridad	casado	Sta. María Tlahuitoltepec	<i>Ayuujk</i>
Rosa	Abuela materna	Finada	Sin escolaridad	casada	Sta. María Tlahuitoltepec	<i>Ayuujk</i>

¹ Para las referencias de citas textuales tomadas de las entrevistas, se utilizaron otros nombres para proteger las identidades de los informantes. Se anota por tanto, el nombre ficticio y su edad real.

Tabla 2. Padres de Mariel (segunda generación, 1968-1993)

Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Estado civil	Residencia	Lenguas
Martín	padre	41 años	Lic. en Educación indígena trunca	casado	Barrio el Calvario SMT	<i>Ayuujk</i> L1 Español L2
Carmen	madre	41 años	Lic. en Educación indígena	casada	Barrio el Calvario SMT	<i>Ayuujk</i> L1 Español L2

Tabla 3. Las hijas (tercera generación, 2002-2006)

Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Estado civil	Residencia	Lenguas
Rocío	Hermana mayor	21 años	Quinto semestre licenciatura	soltera	Santa María Huatulco	<i>Ayuujk</i> L1 Español L2 Inglés L3
Abigail	Hermana mediana	18 años	Bachillerato concluido	soltera	Santa María Huatulco	<i>Ayuujk</i> L1 Español L2 Inglés L3
Mariel	Hermana menor	16 años	Cuarto semestre bachillerato	soltera	Barrio el Calvario Sta. María Tlahui-toltepec	<i>Ayuujk</i> L1 Español L2 Inglés L3 incipiente

En lo cotidiano familiar se observa que el *ayuuik* se habla en todo momento. Esto es reflejo de los ambientes donde las relaciones cotidianas lo requieren, como lo señala Muñoz, es decir, la participación o la fuerza de la comunidad puede jugar un papel determinante. “Así, el desarrollo bilingüe es una empresa esencialmente social que debe involucrar todas las fuerzas psicosociales y educativas dentro de la edificación de percepciones positivas del alumno hacia las lenguas de contacto”(Muñoz Cruz, 2001, p. 19-20). Se observa que el *ayuuik* se habla en casa, en el mercado o durante el día de plaza, en las fiestas, en el transporte, durante diálogos con la autoridad.

Mendez Altamirano (2020) señala que el *ayuuik* se habla en espacios que en otras comunidades mixes no se observa y que generalmente tienen que ver con las instituciones estatales y federales

(Méndez Altamirano, 2020, p. 44). Por ejemplo, los anuncios por perifoneo son en ayuujk, igual que los eventos de las fiestas, excepto por el basquetbol que se narra en español, dado que los equipos invitados son de fuera de la comunidad. Los intercambios comerciales se realizan en ayuujk y las conversaciones informales entre padres y maestros también son en L1. Con todo lo anterior, cabe mencionar que la vitalidad de la lengua ayuujk representa uno de los factores importantes en el afianzamiento constante de la identidad étnica de la comunidad.

El espacio más íntimo de comunicación es el hogar/casa y en él, sin excepción, la comunicación es en ayuujk. Solo si hay visita de alguien que no hable el idioma se conducen las conversaciones ocasionalmente en español (observaciones directas). La radio y las redes virtuales se consultan en español. En la casa de la familia con quien se realizó el trabajo de investigación no existe un aparato de televisión, aunque sí de radio, porque los padres no quieren que sus hijas pierdan el tiempo viendo programas comerciales. La radio se escucha para conocer las noticias nacionales y locales, escuchar música local o de otras estaciones. En cambio, la hija menor utiliza las redes en español e inglés, debido a que no existen materiales, páginas web o aplicaciones en su idioma materno, el mixe.

Para los padres y desde su perspectiva, se mantiene un equilibrio en la formación y educación de sus hijas, entre los factores culturales, lingüísticos, económicos e identitarios externos y los locales. Esto ha permitido a las hijas mantener y reproducir su sentido de identidad y pertenencia mixes con el uso de elementos externos. Sin embargo, para las hijas, estas condiciones no siempre han sido bien recibidas. Esto supone diferencias no solo en las opiniones vertidas con respecto al papel que cada miembro juega en la familia, sino a las responsabilidades, tareas, obligaciones y demás actividades que se realizan dentro de la familia, en la escuela y en la comunidad.

Estas diferencias sin duda crean conflictos intergeneracionales. Aunque las hijas son parte del entramado social y étnico que ha permitido la existencia de los elementos lingüísticos locales, también son personas con experiencias, deseos, y necesidades propias (García Alcantar, 2023). Las jóvenes se encuentran involucradas en el proceso de construcción de su sentido de agencia, lo que les permite

no solo aceptar la disciplina comunal y familiar, sino en ocasiones, también cuestionar y desviarse de ella a través de sus actitudes y responsabilidades.

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

Una de las preguntas que se han hecho en esta investigación se centra en conocer las características que definen el poder de decisión que los jóvenes adquieren dentro de su proceso de adolescencia a través de los sentidos de identidad y pertenencia, y por tanto su participación en los cambios socioculturales que los diferencia de sus padres y abuelos. Se ha indagado el tipo de actitudes que generan conflictos en la familia, lo que sin duda influye en su proceso educativo formal. La mirada de esta investigación ha querido entender, aunque de manera muy focalizada, la experiencia de una adolescente en su vida cotidiana, en aquella parte de la vida de un estudiante bilingüe y cómo ésta influye en las decisiones presentes y su proyecto de vida.

La antropología ha estudiado ampliamente los rituales de paso en diversas sociedades (Mead, 1949) que definen el paso de una edad socialmente aceptable a otra y que conlleva responsabilidades, la ejecución de tareas en la unidad doméstica y la comunidad, así como la definición de roles de género, la participación en el trabajo de la comunidad y la proyección hacia la edad adulta.

En la comunidad de Tlahuitoltepec existen diversos tipos de rituales, generalmente asociados con la transición de un nivel educativo a otro o de una etapa de vida a otro. Por ejemplo, al concluir cada uno de estos, se celebran ceremonias seculares cívicas en las escuelas, donde se reconoce el esfuerzo escolar de los alumnos. Durante estas ceremonias, que organizan los docentes, se realizan bailes folclóricos, vales, se entregan diplomas y se leen discursos motivadores para los egresados. El reconocimiento del desarrollo progresivo escolar constituye marcadores sociales que de manera externa e institucionalizada determinan hoy en día las diferencias entre grupos de edad, y de estatus socioeconómico que no necesariamente coinciden con las autodefiniciones de estos grupos etarios

(Aquino y Contreras-Pastrana, 2016). Es así que se considera que la adolescencia inicia con el primer año de educación secundaria y hasta el fin del bachillerato.

Otro de los elementos que contribuyen al proceso socializador es el de la definición de la identidad. Una de las posturas teóricas sobre la construcción de la identidad es que se realiza a través de las relaciones cotidianas (Strathern, 1988). Desde esta perspectiva, los adolescentes que están en la etapa de adquisición de identidad de género, de pertenencia, de generación lingüística, presentan actitudes que los confrontan especialmente con generaciones de adultos jóvenes y mayores. Aprenden a tomar decisiones que les conciernen directamente, situación que les genera conflictos, sobre todo con los padres o tutores y otros adultos.

Los jóvenes al configurar cierto poder de decisión, sobre todo en relación a actividades diarias, en diversas expresiones, es cotidianamente negociado con otros agentes involucrados en sus relaciones cara a cara, con las instituciones de carácter nacional y las tradicionales tales como la escuela, la autoridad municipal a través del tequio, entre otras.

Los estilos de vida que los jóvenes adoptan por medio de la influencia de su educación, socialización, los medios de comunicación y la misma tradición local, los sitúan expresando estilos de vida propios, que pueden o no confrontarlos con otros jóvenes (Escobar Latapí, *et al.*, 2021) y otras generaciones de personas (Pérez y Valladares, 2014).

A pesar de la incorporación de nuevas prácticas de convivencia, de la llegada y adopción de las nuevas tecnologías tanto para la comunicación, como para hacer la vida cotidiana más sencilla, las relaciones entre miembros de la familia se han modificado poco en muchos sentidos, prevalece la autoridad masculina y patriarcal en donde las mujeres, a pesar de las conquistas femeninas en muchos ámbitos de la vida pública y privada en México, siguen siendo sujetos de violencia de parte de sus padres, hermanos y parejas (Zárate, 2012).

Defender por medio de las actitudes y las expresiones verbales el sentido de "ser" son las formas en que estos adolescentes negocian sus posiciones día a día, en lo que Aquino (2013, p. 16) señala como la emergencia de nuevas aspiraciones y necesidades subjetivas que no siempre son llevadas a cabo o satisfechas en la familia o la

comunidad. Son justamente las maneras de concebir el mundo de los jóvenes donde se crean los conflictos con las otras generaciones, es decir, existe un choque de subjetividades entre una generación y otra. Aunque se han estudiado actitudes de adolescentes en otras sociedades indígenas y étnicas alrededor del mundo, cada grupo social posee características propias (James, 1993; Nieuwenhuys, 1994; Baker, 1998; Punch, 2001; Rodríguez-Cázares, 2006).

A la luz de los procesos de globalización, las juventudes contemporáneas indígenas se enfrentan a la influencia de mensajes, productos y actitudes que se reproducen alrededor del mundo. Estas influencias no son aceptadas de manera íntegra e indiscriminada. Existe una aceptación atravesada, filtrada o interpretada por las propias trayectorias personales y socioculturales, políticas y morales que les dan un sentido diferente, hasta cierto punto, un sentido propio. Por ejemplo, las formas de vestir, del uso del lenguaje con referentes tecnológicos y de otros idiomas, la comunicación a distancia por medio de las redes sociales virtuales, y otros consumos culturales y simbólicos, son las expresiones que los jóvenes adoptan de eventos globalizadores o globalizantes, y los hacen suyos. Miller y Marion (s.f.) señalan que la globalización no ha sido un proceso homogeneizante, como muchos críticos lo han señalado, sino que la influencia de fenómenos de la globalización pasa por un proceso de decisión que los individuos realizan:

At times these are at the expense of existing options, but it is also important to acknowledge that people make choices and can select the options or opportunities that most resonate with them. The concept of lifestyle thus highlights the degree of decision-making available to individual actors who can pick and choose from global commodities, ideas, and activities. At the same time as individual choices are involved, the decisions made and the assemblages selected are far from random (*Libre Texts. Social Sciences*).

Este proceso de toma de decisiones de los adolescentes, para este caso, entre formas de ser locales y de estilo más global, les ha creado conflictos con padres y abuelos debido a las decisiones de corto y mediano plazo realizadas.

Uno de los conflictos, que para los padres es grave y acarrea castigos simbólicos y físicos (generando momentos de tensión doméstica) se presenta en la realización de tareas domésticas cotidianas. Dentro de la organización doméstica, las hijas han sido educadas para contribuir a las tareas diarias que, de acuerdo con sus padres, les servirán para la etapa independiente y de la creación de nuevas familias. Las hijas han sido educadas de tal manera que pocas veces demuestran descontento o inconformidad con las responsabilidades o instrucciones de los padres. Sin embargo, el descontento que demuestran siempre está enmarcado dentro del esquema o patrón de sumisión femenina característico de muchas familias en México y que suele mantenerse en la esfera de lo familiar, en el ámbito de lo privado y que constituye en muchos sentidos tema tabú (Zárate, 2012).

Las hijas suelen asumir los castigos sin protestas aparentes. Éstos van desde la prohibición de salir a pasar el tiempo con las amistades, hasta los golpes, jalones e insultos de parte del padre hacia las hijas, además de las advertencias sobre futuras prohibiciones para realizar actividades recreativas o la entrega de mesadas. Los conflictos generalmente son debido a que las hijas no cumplieron con la actividad asignada de parte de cualquiera de los progenitores: limpiar el dormitorio de la adolescente, no cocinar los alimentos como se instruye, no volver de la calle a la hora que previamente se señala. El padre está convencido que solo a través del sufrimiento, los aprendizajes en casa se afianzarán en las mentes de sus hijas de tal manera que cuando se enfrenten al mundo fuera de Tlahuitoltepec, contarán con el carácter para afrontar crisis de muchos tipos. Las opiniones de las hijas son radicalmente opuestas a las de su padre. Ellas manifiestan que no es necesario el castigo ni la descalificación, que el ejemplo de estilo de vida que les han enseñado los padres es lo suficientemente sólido para que ellas se sientan entusiasmadas con estudiar y/o trabajar.

Lo que manifiestan las hijas varía de una a otra con respecto a la educación con la que sus padres las han conducido; la mayor por ejemplo, cree que su padre ha sido violento con el objetivo de evitarles futuro sufrimiento y por tanto hay una justificación de parte de la hija; la mediana tiene sentimientos encontrados porque por un lado trata de entender que su padre creció con carencias y

que no quiere que sus hijas sufran de lo mismo, así que su actitud es ambivalente, dado que respeta y admira a su padre, pero no está del todo convencida de que la estrategia socializadora basada en el castigo haya sido la mejor para ellas.

La más pequeña tiene una opinión negativa declarada sobre la violencia masculina, la niega completamente a través del discurso, mientras que en sus relaciones con el padre evita crear las situaciones de conflicto detonantes de la violencia del progenitor. Está convencida de que la violencia, de ningún tipo, es la estrategia educativa ni eficiente, ni adecuada. A diferencia de sus hermanas, ella no busca formas de justificar la actitud agresiva del padre hacia ellas. Ella quiere alejarse del hogar familiar lo más pronto posible y se ha fijado como meta inmediata terminar su bachillerato y estudiar una carrera en medios digitales que le permita un estilo de vida independiente y autónoma del padre.

En este sentido, la violencia doméstica está sustentada en aquellas nociones sobre masculinidad dominante acerca del control de las actitudes y actividades de las mujeres del núcleo doméstico a través de posturas reguladoras como la censura de formas de ser en público y en privado, a través de la violencia física y verbal (Zárate Vidal, 2012). Estas actitudes y formas de pensar desde la masculinidad en la comunidad son legitimadas y reproducidas, tanto por hombres como mujeres, lo que no significa que, de parte de las mujeres, se acepte en todas sus expresiones y aún menos en las generaciones más jóvenes. Así lo aseveran estudiosos sobre la violencia de género.

La violencia se construye social y culturalmente, se transmite y reproduce a través de las relaciones entre los distintos agentes que componen las sociedades contemporáneas globalizadas. La violencia no inicia ni finaliza en las familias; no nace ni muere en ellas, sino que les atraviesa en su historia y en su presente, adquiriendo tintes y matices diferenciadores de acuerdo a las configuraciones familiares y a las formas específicas de resolución del conflicto en la vida cotidiana. Es a través de las relaciones desiguales de poder, de las asimetrías de género y entre generaciones, en el contexto de la lucha cotidiana por el control de los recursos, sean físicos o simbólicos, como se encarna la violencia en las familias.

A la luz de estas experiencias, para Mariel, ser mujer adolescente mixe, aunque tiene significados multidimensionales (Aquino, 2013), en una primera instancia significa cumplir con las expectativas de sus padres y de su grupo familiar extenso y tiene orden de prioridad ser obediente a la disciplina impuesta por sus padres, hablar y escribir mixe, participar en los eventos familiares, sean recreativos, domésticos; asistir a la escuela, sentirse orgullosa de ser mixe, saber tocar un instrumento musical. Estas manifestaciones se presentan en función de la relación con los otros miembros de la familia y de la comunidad. Sin embargo, existen otros elementos de carácter personal, y por tanto subjetivo que refiere a las vivencias con respecto a sus pares generacionales, al uso del tiempo de escuela y el de recreación, y sobre todo en la configuración del proyecto de vida (sueños y deseos) en relación con las demandas familiares y de la comunidad. Al respecto, Aquino (2013) y Aquino y Contreras (2016) hacen referencia a los conflictos en las aspiraciones que tienen los jóvenes en la Sierra Norte (zona zapoteca) y en Tlahuitoltepec con referencias a lo que la comunidad espera de ellos y lo que ellos como individuos desean.

A través de los medios masivos de comunicación en todos los rincones del planeta se han difundido los estilos de vida urbanos de clase alta que se caracterizan por un alto nivel de consumo y por una movilidad espacial. Muchos jóvenes serranos también sueñan con alcanzar estos estilos de vida y en las actuales condiciones del campo mexicano, la única forma de adquirirlos es emigrando a Estados Unidos. Como ellos mismos explican, si se quedan en sus pueblos pueden “sobrevivir” pero difícilmente podrán tener el modo de vida que les gustaría o si lo logran les va a costar demasiado trabajo (Aquino, 2013, p. 17).

En este sentido, la forma en que Mariel y sus hermanas han sido socializadas demuestra, por un lado, la influencia de los modelos urbanos hacia la movilidad socioeconómica a partir del acceso a las oportunidades educativas en la comunidad, y por otro lado las demandas de carácter local más enraizadas en lo considerado como tradicional y culturalmente relevante. Esta disyuntiva parece resolverse con la salida de las hijas para estudiar la universidad fuera de Tlahuitoltepec. Esta decisión, no obstante, crea conflictos en el día

a día de las relaciones entre padre y madre, y de los padres hacia las hijas. La existencia de un proyecto de vida familiar se rompe cuando las hijas manifiestan deseos personales o cuando toman decisiones que afectan ese proyecto familiar. El proyecto familiar está construido en el ideal de la familia armónica que invierte en educación, trabajo y la reproducción de cuyos frutos y esfuerzos están encaminados a conservar mientras se transforman a través de sus procesos educativos institucionales y las aspiraciones personales por medio de la migración con fines de profesionalización.

Se observa, asimismo, que entre los elementos que mantienen cohesión familiar está el idioma, en este caso el idioma mixe. El idioma materno permite la continuación de los lazos familiares intergeneracionales y por tanto es un aspecto valorado positivamente por las tres generaciones.

En esta forma de educar, de crianza en una familia con un grado significativo de formación institucional, de experiencias de vida hay un cúmulo de expectativas progresistas de los padres, pero también conservadoras de tradición agrícola, lo que sin duda ha influido en las configuraciones acerca del mundo de las adolescentes. Existe un sentido de ambivalencia entre el deber ser y el querer ser de estas jóvenes mujeres (Rodríguez-Cázares, 2006).

LA VIOLENCIA NORMALIZADA A TRAVÉS DE LA FIESTA PATRONAL

Ahora bien, los hallazgos que se recuperaron fuera del hogar en torno a las situaciones comunicativas fueron en la fiesta de la Ascensión en mayo. Esta celebración, una de las tres más importantes en la comunidad, presentó elementos importantes que podrían ser una vía para entender el proceso socializador y de toma de decisiones de las adolescentes, algunos de los cuales reflejan a nivel micro las actitudes y las relaciones que se dan a nivel macro. Este trabajo no es exhaustivo en ese sentido por el tipo de información que se recuperó, pero sí permite realizar un análisis comparativo entre la familia y la comunidad.

El 21 de mayo, el tercer día de celebraciones, continuaban los eventos característicos de las fiestas patronales de las comunidades oaxaqueñas: torneos ráfaga de basquetbol, bailes de música tradicional y música regional mixteca, carreras atléticas. Lo que llama la atención en esta región de Oaxaca es la introducción del boxeo, que se anunciaba como “box ranchero”;² y al que se inscribieron personas de casi todas las edades y géneros.

Mientras se desarrollaban partidos en la cancha techada del pueblo, en la otra cancha se había instalado un cuadrilátero de boxeo muy básico. Varios hombres con camisas de bordado tradicional llamaban por el altavoz a las personas para inscribirse y al público en general para asistir. Durante varias horas estuvieron arengando desde la plaza. Alrededor de las 18:30 h comenzaron las presentaciones de boxeo. Primero pasaron un par de hombres en sus 30 años a quienes cubrieron con protectores de cabeza, de boca y guantes. La presentadora era una mujer joven vestida con el traje tradicional mixe. Mientras, dos hombres del cabildo, dispuestos en cada esquina, eran los que animaban tanto a los contrincantes como al público. Las peleas se transmitieron en vivo por un canal de YouTube, y además se filmaron con una pequeña grúa que sostenía un celular y con un dron y una cámara de video.

Los cronistas realizaban una descripción jocosa en mixe, de vez en cuando aparecían palabras en español. Todos los participantes del box recibieron apodos en mixe para caracterizar al novato pugilista. Las peleas concluyeron alrededor de las 11.00 de la noche. Pelearon niños de ocho años, niñas de la misma edad. Los asistentes se veían bastante entretenidos y se burlaban cada vez que aparecía algún movimiento que pareciera gracioso, como los saltos o las caídas.

Desde un enfoque procesual y de acuerdo con Van Gennepe (1960) y Turner (1974) la fiesta no es sino el ritual donde se suspenden las actividades cotidianas, así como las formas de convivencia, donde se privilegia lo “sagrado” y lo festivo sobre lo secular. Las clases en las

² El “box ranchero” es el término local con el que los habitantes de la comunidad nombran a esta forma de entretenimiento, que la distingue del box comercial o amateur por practicarse en comunidades rurales o ranchos.

escuelas se interrumpen, las labores en el campo se detienen, las personas conviven en los varios eventos que se realizan donde participan tanto la comunidad religiosa (los sacerdotes, monjas, capellanes), como la laica (la autoridad municipal, el comité agrario, el consejo de ancianos, los maestros de los diferentes niveles educativos). De acuerdo con Turner, el ritual se inicia con una muerte metafórica, es decir, en la renovación de algo en la comunidad que se observa en la vida secular.

Such rites characteristically begin with ritual metaphors of killing or death marking the separation of the subject from ordinary secular relationships (in which status role behaviour tends to prevail even in informal situations) and conclude with a symbolic rebirth of re-incorporation into society as shaped by the law and moral code. (Turner, 1974, p. 273)

La fiesta coincide con el inicio de la temporada de la siembra de la milpa, es decir, con el inicio de la fertilidad agrícola y la temporada de lluvias. En la fiesta, por tanto, aunque se relajan normas, actitudes ordinarias y cotidianas, se presenta un nuevo orden, donde se celebra la renovación a través de diversas expresiones, manifestaciones que son por demás “tradicionales” y algunas de recién incorporación, como el boxeo ranchero.

La liminalidad a la que refiere Turner, tomada de Van Gennep, es la transición, la suspensión entre lo secular, lo sagrado y lo secular nuevamente, donde se cancelan las normas y la institucionalidad de la estructura cotidiana. En este momento de liminalidad, se hace evidente lo que Turner nombra como “communitas” que son las relaciones horizontales, espontáneas, inmediatas y por tanto de carácter transitorio o pasajero, lo que permite interrumpir las reglas cotidianas privilegiando relaciones más igualitarias. Lo que aquí se destaca del análisis procesual de Turner es justamente que permite evidenciar estos gestos y demostraciones de amistad entre iguales, basadas en la simpatía y el sentimiento de humanidad. “Communitas does not merge identities; it liberates them from conformity to general norms, though this is necessarily a transient condition if society is to continue to operate in an orderly fashion” (Turner, 1974, p. 274).

La pregunta entonces es ¿cuál es la relación que guarda la fiesta con la vida cotidiana de las adolescentes de este estudio y sus procesos educativos (formales y en la familia)?

La fiesta es la expresión de los contrastes y similitudes que existen entre la comunidad y las relaciones y decisiones llevadas a cabo en la familia. Por un lado, están todas esas actividades propias de la fiesta y en las que se involucran todos aquellos miembros religiosos o simpatizantes de la fiesta, y por otro lado están las actividades y las forma en que se dan las relaciones en la familia. Los padres tienden a ser más tolerantes ante sus hijas, les permiten pasar más tiempo fuera de casa y los castigos se suavizan. Sin embargo, con la reincorporación a las actividades cotidianas, este encanto se rompe y se vuelve a la disciplina de la autoridad masculina.

Por otro lado, al mirar la fiesta como un evento representativo de las relaciones de la comunidad como armónicas, se corre el riesgo de ignorar conflictos, escisiones contradicciones que se viven cotidianamente como ya se mostró anteriormente. Es decir, las relaciones al interior de la comunidad siempre tendrán fisuras y conflictos.

Al mirar el evento del boxeo, se muestra la manera en que la violencia es institucionalizada y/o naturalizada a través de la fiesta. En apariencia, "el boxeo ranchero" se presenta como algo inocuo por estar legitimado por varios componentes (el uso de la lengua, la transmisión en vivo, la participación de la autoridad, entre otros). Aparentemente, no había censura de ningún tipo, el ojo observador y ajeno hubiera pensado que las peleas entre menores de edad, por más que sean parte de la diversión "sana" en una comunidad, deberían estar sancionadas; sin embargo, el hecho de ser compartidas por video en transmisión en vivo, refiere a que en la comunidad aún la censura y regulación contra la violencia infantil no se discute y mucho menos se menciona. Lo mismo va para con las mujeres quienes, incentivadas por el pago de su participación, no dejaron la oportunidad de hacerlo, aun cuando los golpes eran reales. Otro elemento que la legitiman son la autoridad municipal organizadora de dicho evento, como una autoridad tradicional y heteronormativa, es decir, la figura que debería mirar por la regulación de "deportes" como estos, estuvo detrás de su organización. Esta práctica "deportiva" se ha hecho popular en el país desde hace aproximadamente 12 años, cuando se encuentran

los primeros videos en YouTube. Son más frecuentes en los estados del sur del país, en las fiestas patronales, y generalmente se llevan a cabo en la plaza. El cuadrilátero de Tlahuitoltepec es algo mucho más reciente y por tanto sofisticado. Generalmente se realiza en la plaza o en el jaripeo, y pelean mujeres y hombres de todas las edades.

El boxeo ranchero, una práctica relativamente reciente, reproduce muchos de los estereotipos y valores de la masculinidad autoritaria y agresiva. Aunque en ella participan también mujeres y niños (que es la parte liminal y ritualista), al ser organizada por las autoridades religiosas y seculares, legitima la violencia a través del entretenimiento, lo que distrae a la comunidad de las violencias tanto simbólicas, como manifiestas que se dan cotidianamente en la comunidad.

Se podría pensar que la globalización continúa permeando los procesos comunitarios en el mundo. El box sería una forma de expresión de esta influencia globalizadora incorporada a la vida ritual; sin embargo, las expresiones locales fomentadas por la autoridad y la aceptación del pueblo equivalen a una resignificación de una práctica “deportiva” de carácter capitalista, internacional, comercial y fuertemente regulado por un cuerpo internacional de boxeo. Las reglas en este caso se modifican (los contrincantes pelean sin técnica, se permite a niños y mujeres pelear, se evita el uso de equipo de pelea, se premia a ganadores y perdedores, se aceptan participantes ebrios, se videografan y transmiten en vivo por los canales internacionales como YouTube o TikTok), así como los recursos usados para tales eventos se vuelven locales (el uso de la plaza, la falta de uniformes), adaptados al gusto de la audiencia indígena y agraria (el uso del mixe, el uso de epítetos o apodos de carácter local). De acuerdo con Blommaert (2010, p. 24) “fenómenos como este, globales, ocurran en varias partes del mundo, las historias locales en las que se sitúan crean diversos efectos, significados, funciones y valores”. Estos últimos, sin embargo, parecerían chocar con una reinterpretación de lo global en lo local: el boxeo, el campeonato de básquetbol, el carnaval, por citar algunos ejemplos; en donde las reglas o patrones autoritativos están bien delineados desde su fuente globalizadora, pero que en lo local dan pie a expresiones que esos mismos patrones locales generalmente censuran o regulan, ajustan como inadecuados (Blommaert, 2010, p. 39), como el caso del boxeo infantil y el boxeo

de participantes ebrios. Hay una segmentación entre un fenómeno global conocido e interpretado a través de la acción local.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos querido mostrar, a través de un estudio ejemplar de una familia, las posibilidades de mantener el idioma indígena, en este caso la lengua mixe. Hemos tomado el caso de Santa María Tlahuitoltepec, en Oaxaca, una comunidad tradicionalmente caracterizada por su alta vitalidad de uso de la lengua mixe.

A través de este análisis micro, y del análisis intergeneracional, centrándonos en dos procesos como el de los consumos culturales y los procesos de socialización de los jóvenes, vemos cómo se han diversificado los espacios y actividades de las nuevas generaciones, pero donde el idioma se mantiene entre aquellas familias que lo han transmitido en edades tempranas. No obstante, en la narrativa de los jóvenes puede mostrarse los conflictos y tensiones que se producen entre las generaciones. Un asunto por el que, en otros trabajos, estamos llamados a integrar la dimensión subjetiva de las personas, cuando hacemos estudios que involucran las historias de vida y sus procesos de socialización.

Uno de los espacios de socialización comunitaria, sin duda, lo constituyen las fiestas, donde los rituales cobran relevancia en la conformación de la identidad de una comunidad. No obstante, a través del análisis procesual de Víctor Turner, descubrimos las tensiones y conflictos que permiten la reconfiguración de las identidades. Algunas de las opiniones de los jóvenes nos dan pistas de que se están removiendo visiones y formas de entender el significado y proyectos de vida de los jóvenes indígenas. No sin enfrentar conflictos entre las generaciones. No obstante, un dato interesante, y que requeriría profundizar mejor a través de otros estudios, es que descubrimos que, a pesar de las tensiones, la lengua indígena permite mantener la cohesión del grupo.

Haciendo a un lado el tema de la violencia, el evento del “box ranchero” muestra la gran influencia de la globalización y cómo las comunidades se apropian y resignifican estos eventos externos,

donde la lengua indígena mantiene funciones comunicativas. Es así que responder a la pregunta de si los jóvenes tendrán la posibilidad de mantener los idiomas originales de las comunidades indígenas, tendrá que ser contestada a través de estudios no sólo longitudinales, sino a través de estudios de caso que den cuenta de los contextos e historias comunitarias.

En el escenario educativo contemporáneo de Oaxaca, la pregunta sobre el mantenimiento y permanencia de las lenguas indígenas desde las instituciones educativas, desde los diversos actores de las propias comunidades, cobra relevancia pues la circulación de discursos sobre educación comunitaria, propia, originaria, etc., mantiene su vigencia, al menos en una retórica en defensa y reconocimiento de los pueblos originarios. Sin embargo, necesitamos más estudios puntuales y específicos que nos permitan acercarnos a los retos y desafíos que representa, para las instituciones educativas, mantener los idiomas originarios, en este circuito de migración, cambios generacionales, circulación de mercancías y consumos culturales, incluido el acceso a las tecnologías, donde ninguna

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino Moreschi, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. En *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, año 18, Núm 34, Ciudad de México: CIESAS/UABJO.
- Aquino-Moreschi, A. & Contreras-Pastrana, I. (2016). Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Niñez, y Juventud*, vol.14 no.1 Manizales Jan./June. <https://www.redalyc.org/journal/773/77344439031/movil/>
- Baker, R.G. (1998). Negotiating identities, a study of the lives of street children in Nepal; PhD Thesis, Durham: Durham University, Dept. of Anthropology.
- BICAP (s.f.). Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, documento ejecutivo, fotocopia, Ms.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brim, O. G. J. (1966). Socialisation through the life cycle, in O. G. J. Brim and S. Wheeler (eds.), *Socialisation after Childhood*, New York: Wiley.
- Censo de Población y Vivienda 2020. Principales resultados por localidad (ITER), elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). *Índice de Rezago Social a nivel estatal y municipal*. [smd]
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2020). *Medición Multidimensional de la Pobreza*. Con información del INEGI 2020.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2020). *Índice de marginación por entidad federativa y municipios*. [smd]
- Enríquez Rosas, R. (2012). Capítulo III, configuraciones/ reconfiguraciones familiares y violencia doméstica/social. En Rodríguez Gómez, G. (coord.), *La realidad social y las violencias: Zona Metropolitana de Guadalajara*. Guadalajara:ITESO, p.14.
- Escobar Latapí, A., Guillén Rodríguez, D., Serrano Ortega, J. A., Vázquez Salguero, D., Sánchez López, G. y Paredes Bañuelos, P., (coords.) (2021). *Es futuro de los jóvenes pobres en México*. SLP:CIESAS/COLSAN/InstitutoMora/COLMICH/CONACYT
- Gallardo Vásquez, J. C. (2021). *¿Niwinääk atëm? Población y lengua mixe en el censo 2020*. Colectivo Mixe.
- García Alcantar, A. B. (2023). *Acercamiento al entorno y prácticas socioculturales de las juventudes de San Cristóbal Amatlán, Miahuatlán, Oaxaca*. Ms.
- Gennep, A. van. (1960). *The Rites of Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gobierno de México (s/f). Municipio de Santa María Tlahuitoltepec, Data Mexico. <https://datamexico.org/es/profile/geo/santa-maria-tlahuitoltepec>
- González Apodaca, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuu-jk*. Mexico D.F.: Centro de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020, Principales resultados por localidad (ITER)*. [smd]
- James, A. (1993). The structure and experience of childhood and adolescence, PhD Thesis, Durham: University of Durham, Dept. of Anthropology.
- Martínez Rizo, F. (2023). *Luces y sombras de la educación: una perspectiva histórica*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Publicación electrónica.
- Mead, M. (1949). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Books.

- Mendez Altamirano, C. A. (2020). El proyecto de lengua ayuuik en Tlahuitoltepec: una mirada a las prácticas de enseñanza de la lengua. Tesis para obtener el grado de Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica Bilingüe. Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional.
- Miller, L. & Marion, J. S. (s.f). Globalization, in Perspectives: An open invitation to cultural anthropology. <https://courses.lumenlearning.com/suny-culturalanthropology/chapter/globalization/#return-footnote-363-3>
- Muñoz Cruz, H. (2001). *Prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica: Innovaciones y barreras a la comunicación, la diversidad y los aprendizajes*. Mexico, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Lingüística, Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología.
- Nieuwenhuys, O. (1994). *Children's life worlds, gender, welfare and labour in the developing world*. London: Routledge.
- Perez Ruiz, M. L. & Valladares de la Cruz, L. R. (2014) Senderos imbricados, la construcción de una agenda política de los jóvenes indígenas en México. En M. L. Pérez Ruíz y L. R. Valladares de la Cruz (coords.), *Juventudes indígenas de hip hop y protesta social en América Latina*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia
- Punch, S. (2001). Household division of labour: generation, gender age, birth and sibling composition, *Work, Employment and Society*, 15 (4): 803-823.
- Rodríguez-Cázares, L.M. (2006). *Constructing the child work experiences: relational processes among the children of Monte Alban, Mexico*, Durham theses, Durham University, UK.
- Strathern, M. (1988). *The gender of gift: problems with women and problems with society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press.
- Turner, V. (1974). *Dramas, fields and metaphors: Symbolic action in human society*. New York: Cornell University Press.
- Vásquez-García, S. y Gómez-González, G. (2006). Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. *Ra Ximhai*, Vol., núm.1, pp.151-169 [Consultado: 20 de junio de 2023]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46120108>
- Zárate Vidal, M. C. (2012). *Resistencias en movimiento de dignidad, deseo y emociones: Una mirada antropológica*. México, D.F.: Universidad Autónoma

Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Antropología:
Juan Pablos Editor.

ANEXO 1

Características de las tres generaciones de este estudio:

1. Generación de los abuelos:
 - La fuente económica para la reproducción de la unidad doméstica es la siembra de maíz, hortalizas, café y de huertos frutales, producción de mezcal. La producción es para el autoconsumo.
 - El grado de escolaridad es de uno o dos años de primaria
 - La lengua principal y única es el ayuuik con uso muy incipiente del español.
 - La residencia se localiza fuera de la cabecera municipal, en el rancho o en la agencia municipal.
 - Las redes sociales son físicas y se ubican en la agencia y el rancho, por tanto, no es necesario el aprendizaje del español. Conforme los individuos se hacen adultos, la necesidad de comunicación en español se hace urgente, lo que no significa que se aprenda, más que lo esencial para comunicarse con algunos sujetos (fuereños, o para trabajar como mozo en Villa Alta).
 - Los consumos culturales y materiales están localizados en la comunidad: la compra de enseres domésticos, de despensa y ropa industrializada. Existen consumos culturales no mixtes mínimos: uso del radio, de las casetas de teléfono para llamar a los hijos.
 - Los medios para la adquisición de conocimiento e información (en *ayuuik*) son cara a cara y a través de enseñanzas entre generaciones.
 - Las formas de transmitir conocimiento en casa/familia se dan por dos vías principales: la observación y por medio de instrucciones directas hacia la generación intermedia y la tercera en lengua *ayuuik*. Estas dos vías conllevan formas de guiar o disciplinar los aprendizajes, en casa, uno por la vía del ejemplo que se da a los más jóvenes a través de las instrucciones y al aprender las actividades del campo y de la casa por medio del ensayo y el error. La otra vía es por medio de la disciplina física (los golpes) y verbal (la descalificación hacia quien está en el

proceso de aprendizaje). El conocimiento y aprendizajes obtenidos se han modificado. En la generación de los padres ya no se realizan algunas de las actividades agrícolas que realizaban los abuelos, por ejemplo, la producción de café y de mezcal se han perdido con la muerte de los abuelos.

2. Generación de los padres:

- La fuente económica principal es el trabajo asalariado. Los padres son maestros de educación básica y perciben un salario y prestaciones laborales. Sin embargo, se obtienen recursos del campo con el trabajo agrícola en la milpa que les heredaron los padres (abuelos), sin que por ello exista una presión económica que obedezca a una sujeción del calendario agrícola. Se puede dejar de sembrar en temporadas y eso no significa la pérdida de recursos para sobrevivir que se satisfacen a través de la adquisición de alimentos y otras necesidades con el salario.
- El grado de escolaridad es de bachillerato y licenciatura estudiados en el BICAP y en la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de Oaxaca.
- Las lenguas habladas son el *ayuujk* como L1 y español como L2. La L1 se aprendió en casa y la L2 en la escuela a partir de los seis años. En casa se habla principalmente en ayuujk, en los centros de trabajo se combina con el español. El padre sabe leer y escribir su lengua materna, que ha enseñado a sus hijas. Esto también le ha permitido elaborar algunos materiales en mixe para sus alumnos.
- La residencia se encuentra en la cabecera municipal, la casa fue construida sobre un terreno donado por los padres del padre y con los recursos de la madre y el padre.
- Las redes sociales son físicas y virtuales y permiten a los miembros de la familia mantenerse en comunicación entre sí, con otros parientes y con los padres de familia de las escuelas donde trabajan los padres (maestros de educación básica). Así mismo, los padres ampliaron sus redes sociales a través de las experiencias formadoras como maestros en el transcurso de sus carreras universitarias, una concluida (madre) y la otra trunca (padre). Ambos viajaban cada 15 días a la ciudad de Oaxaca para estudiar la licenciatura en sistema semiescolarizado en educación primaria para el medio indígena. Lo que les permitió ampliar sus redes de amistad y apoyo. Durante la adolescencia y la primera juventud, ambos padres viajaron con una de las bandas municipales a

diferentes regiones del estado y a otros estados del país. Por lo que, el uso del español ha sido importante en el desarrollo personal de ambos progenitores al relacionarse con una red más amplia de personas.

- Los consumos culturales y materiales se han ampliado y diversificado con respecto a la primera generación. Por un lado, la residencia ya no se encuentra en un rancho o en alguna de las dos agencias de procedencia, sino en la cabecera municipal, lo que significa que recursos materiales, simbólicos, educativos entre otros, se encuentran disponibles con mayor facilidad que para los abuelos. Por ejemplo, la casa está construida de concreto y tabique, vivienda que contrasta con la de los abuelos, que es principalmente de lámina y madera. En la trayectoria educativa, ambos aprendieron a usar las computadoras y a hacer uso de esta herramienta en sus aulas. Ambos padres saben manejar y son dueños de dos camionetas de trabajo. La música preferida es la banda, la local, dado que ambos tienen formación musical. La forma de vestir también se ha modificado, haciendo una combinación entre prendas urbanas que se compran en la comunidad o en la ciudad de Oaxaca.
 - Los medios para la adquisición de conocimiento e información se realizan cara a cara (en la escuela), por medio de las redes virtuales (en época de pandemia, por medio del servicio de mensajería virtual), por el teléfono o por mensajería (vía los taxis entre la comunidad y la capital).
 - Las formas de transmitir conocimiento en casa se dan por varias vías: a través del ejemplo, de las instrucciones directas donde se evalúan los resultados y estos sirven para mejorar el aprendizaje de las hijas. La madre suele ser la que enseña con paciencia a sus hijas, mientras el padre recurre a la disciplina física y verbal y por tanto tolera poco los errores que son fuertemente castigados de manera verbal y física.
3. La generación de las hijas:
- La fuente económica principal son los ingresos con los que contribuyen los padres para el sostenimiento de las hijas. Se realizan tareas agrícolas para el autoconsumo, pero con menor intensidad. Las dos hijas mayores trabajan fuera de la comunidad, la más grande desde hace tres años y la segunda desde hace un año. La más pequeña se encuentra empleada únicamente durante las vacaciones de verano con el fin de ahorrar un poco de dinero para la compra de una motocicleta o una televisión.

- El grado de escolaridad es de bachillerato completado de las dos primeras hijas y de dos años de la pequeña, todas estudiantes del BICAP.
- Las lenguas habladas son el *ayuuik* como L1, que se aprendió desde la infancia y el español como L2, y las dos hijas mayores hablan inglés como L3 (tienen un nivel proficiente de más de B1). La menor sabe inglés de manera incipiente que le sirve para el uso de las redes virtuales.
- La residencia principal se encuentra en la cabecera municipal, sin embargo, las dos hijas mayores viven fuera de la comunidad. Ambas estudian licenciaturas: una en la Universidad del Mar (Huatulco) y la segunda en la UNAM en la CDMX. La pequeña sigue viviendo en el hogar de sus padres. Las mayores regresan ocasionalmente a la comunidad a visitar a sus padres.
- Las redes sociales son una combinación de relaciones cara a cara y virtuales. Las redes virtuales son esenciales para las adolescentes ya que es el medio por el que se comunican con sus padres (mensajería virtual, llamadas telefónicas, videollamadas). Las jóvenes privilegian las redes virtuales por sobre las basadas en relaciones cara a cara. Emplean gran parte de su tiempo libre en Instagram, Facebook, TikTok y YouTube. Muchas de las amistades son por tanto virtuales y localizadas fuera de la comunidad o los lugares de residencia. Las hijas han hecho uso de las redes físicas de sus padres para estudiar fuera de la comunidad mientras se realizaban ajustes en los nuevos lugares de residencia (a través de amistades, familiares y relaciones de compadrazgo).
- Los consumos culturales y materiales se han diversificado con respecto a los de los padres. Las hijas escuchan la música de moda entre adolescentes: reggaetón, hip hop, corridos tumbados, música en otros idiomas, sobre todo en inglés, aunque también heredaron el gusto musical de sus padres tanto en términos de música más personales, como de la banda mixe, usan ropa con logos en otros idiomas; los ahorros que logran tener se dedican para la compra de nuevos aparatos de teléfono, computadoras y videojuegos, aplicaciones digitales y para viajar, convivir con otros jóvenes como en caso de las dos hijas que salieron. Las aspiraciones profesionales de la hija más joven están sustentadas en el uso de los medios digitales y le gustaría incurrir en el diseño digital de animación.



Estratificación y desigualdad sociolingüísticas en procesos socioculturales

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

INTRODUCCIÓN¹

La heterogeneidad e historia evolutiva de comunidades, lenguas y hablantes constituyen retos y problemas principales de la lingüística desde mucho tiempo antes de su constitución como ciencia particular. Variabilidad y cambios de las estructuras lingüísticas han sido interpretados principalmente desde el estructuralismo diacrónico y diatópico o de territorialidad, bajo los axiomas de que el sistema debe permanecer estable e invariable y de que los cambios ocurren en la dimensión del uso en la estructura de superficie. Desigualdad social, edades, estratos socioeconómicos, géneros, identidades y etnicidad, en cambio, han sido interpretados desde postulados deterministas o correlacionistas. La consecuencia de esta epistemología estratificada es que las intervenciones o políticas institucionales y sectoriales sobre los fenómenos asociados a la diversidad lingüística, por siglos, han seguido itinerarios de centralización, homogeneización y jerarquización de los recursos lingüísticos y comunicativos de la humanidad, como estrategias de protección ante evoluciones.

¹ Basado en mi texto de acceso abierto "Clases sociales en la comunicación y en la configuración de identidades: una omisión de la realidad indoamericana". *Cad. Cedes, Campinas*, v. XX, n. XX, p. 1-22, sep-dec 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216705>.

La *sociolingüística* en América Latina, por su parte, representa un campo interdisciplinario que se ha ocupado prioritariamente de las reivindicaciones socioculturales indoamericanas desde los años 70, alineando su desarrollo científico con el paradigma de la discriminación, y declarando el compromiso sociopolítico de promover la emancipación cultural y lingüística de los pueblos indoamericanos. Justamente, los principales referentes de formación profesional y de investigación de esta ciencia social en la región apuntan hacia la situación subalterna de los pueblos originarios, las crisis y rezagos de la educación bilingüe indígena, las corrientes migratorias internas y transnacionales y, de manera muy subordinada a la problemática de la desigualdad social en los intercambios interculturales y las prácticas comunicativas en general.

En comparación con sus inicios en los años 60, la *sociolingüística* actualmente es una disciplina preocupada sobre todos los aspectos de la comunicación verbal en las sociedades humanas. De modo específico, destacan intereses por el análisis empírico detallado sobre cómo las interacciones comunicativas constituyen y reflejan a la vez las relaciones de poder y hegemonía, también sobre cómo el lenguaje influye en la formación y perpetuación de instituciones sociales, así como en la educación escolar, la transmisión de la cultura, fenómenos que representan problemas centrales de las ciencias sociales contemporáneas.

De hecho, muchos de los científicos sociales modernos más influyentes conciben los procesos sociales como procesos esencialmente comunicativos. Y sólo necesito mencionar el nombre de M. Ponty, A. Gramsci y, más recientemente, de P. Bourdieu, M. Foucault y el filósofo alemán Habermas, quienes han escrito extensamente acerca de las bases comunicativas de los procesos sociales (Gumperz, 1966, p. 33).

Desde los primeros estudios sociolingüísticos se encuentran evidencias de que tanto la lengua como el habla reflejan regularidades sistemáticas de organización y de contextualización, que operan en estrecha vinculación con la división social del trabajo en la sociedad. Hilary Putnam (1975), precisamente, desarrolla innovadoras implicaciones semánticas sobre la división social de trabajo, lo que fortalece la visión de que el conocimiento lingüístico no proviene

o se desarrolla en comunidades homogéneas y abstractas, sino que refleja la complejidad y heterogeneidad de los procesos interaccionales y socioculturales, sobre los cuales se posibilita la vida social organizada.

En este trabajo propongo que gran parte de la complejidad y desigualdad de las prácticas comunicativas interaccionales provienen de la gravitación de fenómenos que edifican la estratificación social y la configuración de las diversas identidades que influyen en la direccionalidad contemporánea de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural.² Esta perspectiva de análisis se centrará por ahora en las categorías clases sociales y etnicidad. Desafortunadamente, no se dispone aún de suficientes conocimientos propios sobre la naturaleza, estructura y consecuencias de este fenómeno en los diferentes dominios sociales. Tampoco ha resultado benéfico el acuñamiento acrítico y positivista de conceptos indispensables de las ciencias sociales, tales como “comunidad”, “clase social”, “sociedad de clase”, “identidad étnica”, “conflicto”, “poder y dominación”, entre otras, las cuales resultan imprecisas o engañosas como categorías analíticas de los intercambios comunicativos, por lo que requieren ser replanteadas.

En suma, a pesar de los avances logrados en el estudio de las jerarquías y conflictos socioculturales, la investigación *sociolingüística* no ha logrado tener una influencia fuerte en la teoría social, ni ha conseguido un papel orientador independiente en la elaboración de regulaciones jurídicas y sociales, expresadas en políticas del lenguaje. Con todo, la *sociolingüística* goza de difusión y de buena aceptación en los contextos sociales concernidos.

² Las teorías de Charles S. Peirce (1992), J-F Dortier (2004) y Dan Sperber (2005), entre otros, conciben a la cultura como un proceso que está mediado poderosamente por las representaciones mentales, que resultan mucho más direccionadoras e influyentes que las reglas pragmáticas sobre las cuales se materializan verbal y no verbalmente las relaciones sociales cotidianas (Peirce, citado en House & Kloesel, 1992).

ETNICIDAD Y CLASES SOCIALES EN CONTEXTOS INDÍGENAS

La historia de las discusiones políticas sobre clases sociales y pueblos indoamericanos ha sido prolongada y multidisciplinaria. A modo de ejemplos contrastantes, me referiré brevemente a coyunturas sociopolíticas en el continente americano, que despliegan perspectivas desde la economía política y la crítica latinoamericana del capitalismo.

En Estados Unidos, una nueva etapa de las interacciones entre las organizaciones indígenas y movimientos de izquierda parece estarse gestando, a partir de las protestas de comunidades tribales Standing Rock (Sioux) en 2017 y las fuertes polémicas en torno al apoyo político de la confederación sindical AFL-CIO al oleoducto de Dakota (Dakota Access Pipeline, DAPL). Sin duda, se trata de un claro golpe de timón; puesto que, en los años 80, el Movimiento Indio Americano (American Indian Movement, AIM) ratificaba con frecuencia su rechazo a toda la tradición intelectual europea y occidental, vinculada a la plataforma marxista, porque estas ideas no ofrecían a los pueblos indios de USA nada diferente del capitalismo y, más aún, el marxismo de la época concebía a los indígenas y sus tierras como un coste del desarrollo económico (Balthaser, 2017).³

Durante la primera mitad del siglo xx, la soberanía de los pueblos indios de USA ha sido re-interpretada con alguna frecuencia y la historia desigual con respecto a las organizaciones políticas progresistas que impulsaron movimientos culturales y políticos pluralistas solidarios desde los años 30, los cuales se transformaron o derivaron inercialmente en movimientos anticoloniales y de nacionalismo afroamericano, que absorbieron objetivos y acciones de los movimientos indios.

En ese tiempo, se asumía que el marxismo y las luchas indígenas no eran compatibles, debido a que a éste teoriza la modernidad capitalista y la transformación histórica, tomando como sujeto al

³ Mientras que muchos sindicatos han emitido declaraciones de apoyo a la lucha de Standing Rock de los sioux en defensa de sus tierras y su tratado, el hecho de que la confederación sindical más importante de EE.UU. (AFL-CIO) respalde la construcción del oleoducto indica que todavía existe una brecha entre las luchas de los pueblos indígenas y las de los trabajadores. El “desarrollo” convierte a las personas y la tierra en insumos abstractos, según Balthaser.

obrero industrial. Jodi Byrd (2015), respecto de las estrategias políticas marxistas preponderantes en el siglo xx, plantea que las teorías de Antonio Gramsci sobre las prácticas contrahegemónicas solo adquieren sentido cuando se piensa en un estado colonial democrático multiétnico y no en una genuina independencia o autodeterminación tribal. En suma, en este contexto el marxismo habría omitido los objetivos de soberanía y autodeterminación propias de los pueblos indígenas.⁴

En el resto de las naciones de América Latina, en los últimos años, el fenómeno de la etnicidad o de la identidad étnica se ha convertido en un discurso relevante en ámbitos de políticas públicas interculturales y en medios académicos.

El racismo, articulado consustancialmente al colonialismo como proceso histórico, constituyó una forma de violencia global que interrumpió, invadió y desgarró el curso de las historias mapuches. Las consecuencias del accionar colonial se pueden ver en varios ámbitos [...] las tierras de nuestros antepasados han sido ocupadas de forma masiva como sustento económico para la República chilena, a partir de un modelo extractivista que hoy causa graves daños ecológicos [...] Sin desconocer el interesante debate que se ha abierto [...], nos preocupa que nuevamente las ciencias sociales sean utilizadas como intentos por deslegitimar la lucha política de nuestra gente (Alvarado Lincopan *et al.*, 2015, p. 1).

Pero cabe reconocer que la utilización de las identidades étnicas para lograr avances políticos no es una estrategia nueva. En los años 1920, la Internacional Comunista (Comintern) —a partir de las interpretaciones de Vladimir Lenin sobre nacionalidad y las colonias— defendió los derechos de autodeterminación de las minorías nacionales, recomendando la separación de las minorías de las estructuras estatales opresivas.⁵ Si bien estas discusiones ayudaban

⁴ Complementariamente al enfoque sobre la raza, se destaca en estas discusiones el interés por definir lo específico de la lucha indígena, agregando la problemática de la justicia ecológica. La lucha por la soberanía indígena no sería contradictoria con el deseo de transformar la modernidad capitalista, sino que es un elemento central del mismo.

⁵ En esos años, abogaba por el establecimiento de unas “repúblicas nativas independientes” para los negros en Sudáfrica y los Estados Unidos. Estas

a las organizaciones de izquierda a comprender la situación de las minorías étnicas y el racismo en marcos nacionalistas, no pudieron evitar discrepancias más profundas en las interpretaciones sobre la lucha de clases (Balthaser, 2017).

La persistente discusión sobre si la opresión era ante todo un asunto de clase, raza o nacionalidad se intensificó en 1929. José Carlos Mariátegui postuló que la llamada “cuestión indígena” formaba parte de las relaciones de clases, en las cuales la burguesía presionaba a un proletariado rural. Y además que podría solucionar con cambios estructurales en el sistema de la tenencia de la tierra (Becker, 2012).⁶

En Bolivia –quizás el caso más reciente, en décadas recientes y en 2005, en particular con la elección de Evo Morales– las identidades indígenas se han empleado como mediaciones indispensables entre clase social y etnia, y a la vez se han utilizado como fundamento principal de las acciones públicas de estado: una auténtica lucha de clases emprendida desde el empoderamiento de la subalternidad sociocultural, en torno a una ideología discursiva acerca de la identificación étnica y la pertinencia cultural de los pueblos andinos, especialmente (Pajuelo, 2007).

Las discusiones sobre el carácter indígena de los movimientos políticos indígenas en Bolivia –por ejemplo, la controversia acerca de la centralidad ético-cosmológica de la etnia por sobre la ideología de clase social– colocan a los indígenas en espacios de poder que exigen nuevas interpretaciones y estrategias coherentes que recaen en la educación, en los derechos culturales y en las políticas de lenguaje. En consecuencia, permanece abierta la discusión sobre si en la agenda indígena es más determinante la división de clases sociales que las adscripciones de la etnicidad (Huber, 2011).

discusiones sobre el papel de la raza en los movimientos revolucionarios que surgieron en Sudáfrica y los Estados Unidos pronto se extendieron a América Latina (Cuenca, 2014; Huber, 2011).

⁶ Mariátegui, en su obra *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, plantea que el imperio incaico construyó un muy desarrollado y armónico sistema comunista. Para Mariátegui, sería mucho mejor que los indígenas lucharan por la igualdad dentro de la cultura dominante en vez de marginarse de los beneficios de la modernidad (Becker, 2012).

Desde la perspectiva política de la experiencia boliviana prevalece la categoría de “etnicidad” por sobre noción de “clase social” y desde allí se emplaza a toda la estructura social, a través de acciones políticas en contra del Estado y sectores hegemónicos (Cuenca, 2014). En resumidas cuentas, se trata de una estrategia de lucha contra las desigualdades, particularmente de aquellas que impiden el reconocimiento de los otros y su representación en la vida política social

MEGADIVERSIDAD Y DESIGUALDADES SOCIALES EN MOVILIDAD

Una propuesta actual postula que los fenómenos sociolingüísticos contemporáneos son procesos intrínsecamente conectados a la complejidad de la globalización y movilidad (Blommaert, 2010). Los desarrollos, resultados y recursos lingüísticos, de intercomprensión y comunicación son interpretados desde dos paradigmas: uno, establecido y otro, emergente.

El paradigma establecido es la *sociolingüística de la discriminación* (déficit vs. diferencia vs. compensación), que concibe la dinámica de los recursos lingüísticos como variabilidades en espacios horizontales, estables y en un orden cronológico. También admite que la estratificación vertical o contextualización ocurre en un continuum de clases sociales, géneros, generaciones, identidades étnicas y estatus. El objeto de estudio, en este paradigma, resulta una suerte de “fotografía instantánea”, donde las cosas están y siguen en su lugar. Los enfoques más conocidos en este marco paradigmático se expresan en los estudios de Basil Bernstein (Hipótesis del déficit) y de William Labov (Hipótesis de la diferencia). Analizamos con mayor detalle esta discusión a continuación.

Existe, a modo de alternativa, una corriente emergente en *sociolingüística* y disciplinas afines, que batalla por un estatus de aceptación académica y que ofrece una comprensión de la complejidad socio-cultural más allá de parches a las cuestiones conceptuales y metodológicas establecidas. Se trata del paradigma emergente llamado *sociolingüística de la movilidad*, que no se centra en las lenguas de la comunidad, sino en sus interrelaciones, con varios marcos espacio-temporales que interactúan entre sí, en escalas diferentes y

en capas.⁷ El acceso y control de las escalas se distribuye de forma desigual, es una cuestión de poder y desigualdad, que se refleja cuando se trata de acceso a niveles más altos y se conciben los recursos de movilidad como una variedad sofisticada de idioma estándar o habilidades de alfabetización multimodal y multilingüe.

El paradigma emergente intenta desmontar un bicondicionamiento categorial para definir la interrelación entre lenguaje y globalización, paralelismo metafórico que se ha usado en ciencias sociales para simplificar las reciprocidades entre lengua y cultura o el de lenguaje y sociedad, para denotar que la globalización, como se ha hecho con cultura y sociedad, representa sólo un tipo de contexto donde se practica el lenguaje, que desconoce el hecho de que las lenguas históricas cambian también por mecanismos propios y más aún, que excluye la posibilidad de que el concepto tradicional de “lengua” sea desalojada y desestabilizada por la globalización.

Un reto fundamental de este paradigma es establecer una comprensión teórica más profunda del espacio vertical, como espacio estratificado. Cada espacio horizontal (un barrio, una ciudad, una región o un país, por ejemplo) es a la vez un espacio vertical, en el que se producen todo tipo de distinciones sociales, culturales y políticas, que proyectan diferencias lingüísticas como patrones estratificados, asociados a valores sociales, culturales y políticos. Así, las diferencias lingüísticas y semióticas se transforman en inequidades sociales y, por lo tanto, se constituyen en “normas de uso del lenguaje situado”. Blommaert (2005) las llama “patrones de indexicalidad”, siguiendo el concepto de orden del discurso de M. Foucault (1971), aludiendo a la secuencia y estratificación.⁸ En suma, se busca evitar la reducción de

⁷ Mientras que una sociolingüística de la distribución está preocupada por el “lenguaje”, objetos definidos lingüísticamente, una *sociolingüística de la movilidad* se ocupa de los recursos concretos. En suma, es una *sociolingüística del “discurso”*, de los recursos lingüísticos reales desplegados en contextos socioculturales, históricos y políticos reales (Hymes, 1996).

⁸ Cada espacio (horizontal) se llena con tales órdenes de indexicalidad mediante complejos normativos estratificados que organizan distinciones entre el uso del lenguaje “bueno”, “normal”, “apropiado” y “aceptable” por un lado, y el uso del lenguaje “desviado”, “anormal”, etc., por el otro. Los órdenes de independencia determinan las líneas dominantes para los sentidos de pertenencia, para las identidades y los roles en la sociedad.

las cuestiones *sociolingüísticas* de la globalización a meros problemas de técnicas descriptivas de mayor alcance, ignorando las cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, como tareas de construcción de una nueva teoría.

En estricto sentido, esta discusión no es nueva, tiene décadas. Aunque limitada a eventos e interacciones de habla, tal preocupación aparece en estudios de etnografía de la comunicación (Gumperz e Hymes, 1972), en los cuales se plantea la necesidad de un objeto sociolingüístico alternativo: la sustitución de la centralidad de la estructura lingüística por una orientación hacia la función comunicativa en contextos históricos. No es suficiente comenzar con la lengua o una descripción lingüística estándar y mirar hacia el contexto social. Una característica crucial de este enfoque sociolingüístico alternativo es que mira el lenguaje, por así decirlo, desde su matriz social. Comenzar con la lengua, o con un código individual, es invitar a las limitaciones de un enfoque puramente correlacional o covariacional y perderse gran parte de la organización de los fenómenos lingüísticos (Hymes 1972, p. 75). Desde otra perspectiva, también Hobsbawm (1975; 2007) reforzó enormemente la necesidad de construir una teoría crítica y social de la lingüística:

La globalización actual del mercado libre ha provocado un crecimiento dramático de las desigualdades económicas y sociales tanto dentro de los Estados nacionales como a nivel internacional. No hay indicios de que esta polarización no continúe hacia el interior de los países, a pesar de una disminución general de la pobreza extrema (...) Además, el impacto de esta globalización se siente más en quienes menos se benefician (...) existe un "ejército de trabajo de reserva" globalizado de inmigrantes procedentes de las aldeas de las grandes zonas de pobreza, y "Si bien la escala real de la globalización sigue siendo modesta (...) su impacto político y cultural es desproporcionadamente grande" (Hobsbawm, 2007, p. 3-4).

Este panorama de globalización, de oportunidades y restricciones, apela a reconocer nuevas posibilidades de análisis, así como nuevos problemas (Blommaert, 2005). La migración desde las "zonas de pobreza" a las sociedades europeas y norteamericanas, se ha vuelto un factor político importante, ha cambiado la faz de los

principales centros urbanos y a la vez, ha motivado el surgimiento de reacciones reaccionarias, racistas o fascistas, dando muchísimo sentido a la interrogante de A. Touraine (1997), “¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes”, y a la genial expresión del filósofo italiano, R. Escobar (1997), conceptualizando el proceso como “*la metamorfosi della paura*”.

Grupos de derecha han generado una mayor conciencia de las identidades politizadas, de nacionalismo etnolingüístico y de chauvinismo nacionalista. Pero cabe reconocer también que ha cambiado la naturaleza del *multilingüismo*, por medio de nuevos y complejos mercados para los recursos lingüísticos y comunicativos. Tales mercados complejos incluyen ganadores y perdedores: los recursos y repertorios lingüísticos de muchos son minorizados en los entornos globalizados. Los recursos lingüísticos y comunicativos no son viables en todos los contextos; carecen de movilidad semiótica o deben volverse móviles. Este fenómeno no es un problema solo de diferencias, sino de desigualdades (Blommaert, 2010).

La fenomenología de la migración y la diáspora se convirtieron en nuevos objetos teóricos en sociología, antropología y estudios culturales. Nociones como flujos transculturales, la transidiomaticidad, *translanguaging*, desterritorialización y educación intercultural plurilingüe se abrieron paso en las ciencias sociales en general (García, 2019). Hoy comprendemos que la movilidad de las personas también implica la movilidad de los recursos lingüísticos y sociolingüísticos, que los patrones de uso del lenguaje “sedentarios” o “territorializados” se complementan con el lenguaje “translocal” o “desterritorializado”, y que la combinación de ambos produce efectos sociolingüísticos no convencionales. Por eso, la estructura de los repertorios de los hablantes multiculturales y los patrones del multilingüismo se han vuelto menos predecibles y mucho más complejos.

En consecuencia, la *sociolingüística* que intenta salir de sus moldes estructuralistas diacrónicos está cambiando también la concepción de diversidad *sociolingüística*. Sintomáticamente, sin embargo, la *sociolingüística* moderna ha conservado el modelo de variabilidad de las hablas en el tiempo y el espacio, pero mantuvo y no ha repensado la vieja sincronía saussureana en la constitución del sistema lingüístico. La teoría saussureana, que concibe a la gramática como un tópico de

análisis independiente y distante de los fenómenos sociales, domina aún en las ciencias sociales y en los ámbitos institucionales que administran las lenguas y la comunicación pública.

HIPÓTESIS DEL DÉFICIT Y LOS CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE CLASE SOCIAL

En el transcurso de la década de los años 60, los estudios sociológicos en Gran Bretaña exploraron tres discusiones en torno a las clases sociales. Una fue el alcance de la movilidad y de la estratificación sociales dentro de una sociedad específica. Otra, el impacto de la movilidad geográfica, en las relaciones sociales, culturales y de parentesco, en particular en las clases medias. Y una tercera discusión se ocupó de la influencia del mayor bienestar material sobre las prácticas sociales y culturales y de la reflexividad en torno de las interrelaciones entre clase social y las prácticas cotidianas, tales como el uso del lenguaje en la crianza de los niños (*cf.* Ryan y Maxwell, 2016).

Las discusiones buscaban establecer las consecuencias de la movilidad social para los trabajadores. Sobre la base del panorama cambiante de las economías occidentales, particularmente desde finales de la década de 1940, aumentó notablemente la afluencia de las clases sociales al consumismo y la automatización de las manufacturas industriales, dando soporte a la hipótesis del “aburguesamiento”, la cual implicaría la prosperidad material como un factor de transformación de la naturaleza de la clase obrera. En suma, un gran contingente de los trabajadores se habría vuelto burgueses o de clase media.

Este cambio, entre otros rasgos, debería haberse traducido en un gran cambio de las identidades de clase, ética y perspectivas que conforman los estilos de vida cotidiana, originando una situación estructuralmente ambigua en la sociedad en general. Los trabajadores de cuello blanco también habrían experimentado esta ambigüedad, por no considerarse ni proletariado ni burguesía. La naturaleza ambigua de la adscripción social se reflejaría en formas heterogéneas e incluso contradictorias de interacciones comunicativas y de representación como sector social.

Si bien las conceptualizaciones de clase social constituyen aspectos prioritarios en los estudios sociológicos, cabe considerar también las discusiones metodológicas. En un comienzo, en efecto, se observa el uso generalizado de la encuesta por muestreo, incluso en estudios locales a pequeña escala. Con el tiempo, este enfoque investigativo fue eclipsado gradualmente por métodos cualitativos (entrevistas en profundidad y grupos focales), que incluyeron temas relacionados con géneros y políticas de identidad.

Basil Bernstein (1962) fue un pionero de la investigación sobre las relaciones entre clase social y educación y lo que ahora podría llamarse “capital cultural”. En coautoría con Henderson, publicó en 1969 el artículo “Diferencias de clase social en la relevancia del lenguaje para la socialización”, donde proponen las diferencias de clase social para transmitir el conocimiento. Según los datos elicitados, el niño de clase obrera resultaría más pasivo que el niño de clase media, relativamente más activo. Sugieren los autores, que la clase obrera y la clase media tienen diferentes conceptos de aprendizaje. La socialización del niño de clase media enfatiza la autonomía. Los autores recurrieron a un corpus amplio, con una muestra numerosa de madres, por varios años. Sus datos revelaron que es menos probable que las madres de clase media eviten responder las preguntas difíciles que les hacen sus hijos. Es más probable que las madres de clase media ofrezcan explicaciones a sus hijos y que usen métodos de control coercitivos. Esto hace referencia al trabajo anterior de Bernstein sobre códigos de idiomas elaborados y restringidos.

Las implicaciones más amplias de este estudio se explican en términos de las posibles discontinuidades experimentadas por el niño al ingresar al sistema escolar. Los niños de la clase obrera, en particular, pueden encontrar que la forma de socialización y el aprendizaje pasivo experimentado en el hogar choca con el aprendizaje activo esperado en el entorno escolar, causando una sensación de discontinuidad. Sin embargo, Bernstein y Henderson (1969) relativizaron sus hipótesis iniciales, reconociendo la necesidad de más estudios etnográficos, experimentales y de microanálisis. Aunque resulte evidente que las diferencias entre clases sociales que viven en muy diferentes condiciones materiales ejercen influencia sobre las formas de control y de innovación de procedimientos de socialización, cabe

admitir que la estructura profunda de la comunicación experimenta transformaciones, pero no de un modo irrevocable y definitivo.

Si bien los cientistas sociales siguen interesados en la clase social, la movilidad social, las prácticas de clase y las identidades, los estudios revelan grandes cambios en las formas de conceptualizar e investigar este fenómeno. Investigaciones recientes muestran claramente un mayor reconocimiento del efecto del género y la raza/etnia en la configuración de las prácticas y relaciones de clase (Garnsey, 1978, por ejemplo).

HIPÓTESIS DE LA DIFERENCIA, UN CONTINUO DE LA ESTRATIFICACIÓN

En *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, Weinreich, Labov y Herzog (1968) introdujeron la extendida concepción de que los sistemas lingüísticos combinan su estructurabilidad con mecanismos de adaptación y evolución, que operan con reglas variables y movilidad de las normas, de acuerdo con los estratos socioeconómicos, estilos de habla y evaluaciones de los hablantes. La propuesta se consolida y se extiende aún más con la obra de Labov (1966), *The Social Stratification of English of The New York City*, en la cual se postula que los cambios sociales del lenguaje tienen fundamentos empíricos y racionales en el sistema lingüístico.

Es el momento fundacional de la tradición correlacionista (o covariacionista) para interpretar las relaciones entre factores estructurales, contextuales y evaluativos dentro de un ciclo de cambio lingüístico. La heterogeneidad de formas lingüísticas para expresar un mismo significado social tiene una expresión sistemática a través de reglas variables que permiten la existencia de normas coexistentes de uso. El mismo sistema permite transiciones o posibles evoluciones (transitions), que son el mecanismo básico y primario del cambio lingüístico.

El potencial de significado social aumenta cuando las transiciones se incorporan a patrones de correlación con variables de contextualización (*embedding*), entre las cuales destacan factores psicológicos y niveles de estratificación socioeconómica. Los primeros refieren a grados de atención sobre el discurso (*styles of*

speech), los cuales se ordenan en un continuum progresivo desde el modo vernacular hasta el habla de declamación oratoria o lectura en voz alta de pares mínimos. Los segundos, se asocian a rasgos sociométricos materiales (clase social, ingresos, escolaridad) que son integradas a una tipología de niveles socioeconómicos y culturales traducidos por categorías tales como clase alta, clase media y clase baja, entre otras. Este segundo mecanismo de cambio muestra que los estratos o sectores socioeconómicos poseen sus modelos propios de comunicación y conocen también modelos ajenos de referencia o contraste, lo que genera una dispersión cotidiana de modelos lingüísticos de uso.

El tercer mecanismo de cambio (*evaluations*) consiste en factores psicosociales ideológicos o identitarios que fijan la dirección de los cambios por medio de correlaciones o parámetros de dominación y status. De este modo, la estratificación socioeconómica constituye el mayor factor de ordenamiento y jerarquización de la variabilidad lingüística (*cfr.* Labov, 1972).

La teoría de Labov se basa en el supuesto de que la difusión de las innovaciones lingüísticas depende del prestigio social que se les atribuye. Se trata de una noción de prestigio encubierto que propaga cambios o innovaciones desde diversos niveles: desde abajo, desde la clase media baja o la clase obrera; pero también desde la clase social alta. Labov realmente no ofrece una explicación para la diferencia en mecanismos de cambio que se originan desde arriba o abajo en la jerarquía.

Sin embargo, un hallazgo empírico de Labov poco aprovechado en los estudios sociolingüísticos es el comportamiento peculiar de la clase media, que se caracteriza por una menor diferenciación interna y una mayor heterogeneidad y ambigüedad (Chekh, González, Said y Fernández, 2019). Pero el paradigma metodológico se concentró casi exclusivamente en el habla de la clase trabajadora, bajo el supuesto de que es el nicho más consistente de cambio, poniendo en un sitio secundario a la clase media.⁹

⁹ La mayoría de los cambios vocales discutidos en Labov (1972) se originan en la clase obrera vernácula. Una vez que reconocemos la existencia de diferentes normas de

La notable difusión del modelo laboviano generó discusiones disciplinarias de gran relevancia, que favorecieron avances en la descripción del cambio lingüístico como un sistema estructurado mediante una gradiente direccional por factores internos y externos, a través de la clase social, territorialidad y tiempo. Uno de sus aportes más importantes, entre otros, es la relación entre el continuo de clases sociales con el continuo de estilos o niveles de atención al habla.¹⁰ Labov afirma que las características lingüísticas siguen un patrón paralelo, correlativo, consistente en la adhesión de la condición de clase social al continuo de estilos de habla. Romaine (1982), sin embargo, encuentra insuficiencias en el modelo como teoría del cambio lingüístico como teoría del habla/discurso, en el cual homogeneidad y variabilidad solo tienen significado en el nivel de estructura de superficie, en especial como variables fonológicas.¹¹

Por otra parte, estudios sobre lengua de señas, sobre escrituras híbridas (Literacias, como se citó en García, 2019) y sobre pidgin/creole revelan que la aplicación de las técnicas lingüísticas genera controversias teóricas sobre la factibilidad de patrones y estructuración de sistemas de comunicación, promueven la crítica de las concepciones regulativas de lengua y empujan la apertura de las definiciones sobre las llamadas hablas o “lenguas naturales”. Una mejor comprensión

habla y prestigio que se les atribuye como coexistente dentro del mismo discurso de la comunidad, entonces la noción de la comunidad del habla se puede describir en términos de su uso de una variable lingüística controlada por una sola regla variable, lo cual resulta ser demasiado simplista.

¹⁰ Por ejemplo, si asumimos que una variable cuenta como diagnóstico de estilo de habla, ¿será posible predecir que también es un diagnóstico de pertenencia a una clase social? Si se asume que las variantes lingüísticas están integradas tanto en lo social como en lo estilístico, entonces la relación entre la variación social y estilística representan extremos del continuo estilístico y de la estratificación social media, alta y baja.

¹¹ El hecho de que se hayan realizado trabajos sobre el lenguaje de señas estadounidense, desde un punto de vista disciplinario es un alentador y prometedor Indicador del alcance de la *sociolingüística*. El estudio de la lengua en el ámbito manual-visual, en oposición al oral-auditivo, no es de un variacionista. La perspectiva teórica ha llevado a una comprensión significativa de su patrón y organización (cfr. especialmente Woodward, 1975).

de estos fenómenos puede implicar nuevas formas de aplicar la *sociolingüística* (o lingüística) como reconocimiento, sobre qué constituye exactamente la información lingüística y cómo se manifiesta el lenguaje. No hay ninguna razón aparente para que una teoría como Hymes (1966) haya sido desarrollada para una “etnografía del habla” y no se pueda transformar en una “etnografía de la lengua”, ya que el marco es lo suficientemente amplio como para incluir instancias de la lengua en diversos medios (canal, según Hymes, 1966).

Cualquier análisis de la diferenciación social del lenguaje debería basarse en una teoría general de la práctica social (performance, actuación), que defina la relación entre acciones no lingüísticas y lingüísticas en marcos culturales y que además replantee las dimensiones de diferenciación de los sistemas de actuación. Una teoría semejante no se ha formulado hasta ahora; por eso no podemos referirnos explícitamente a una teoría sobre las relaciones entre lenguas y estructuras de clases sociales (Gumperz, 1996; Schlieben-Lange, 1977; Luckmann, 1969).

Un aspecto central que resta por aclarar es la función de la ideología: se establecen estratos o clases también en la conciencia de los hablantes, a partir de la división social del trabajo: tipos de trabajo (manual/planificador), diferencias de ingresos y escolaridad, lo cual muchas veces impide la solidaridad de clases (Muñoz Cruz, 2010).¹² Pero si estamos interesados en obtener conclusiones acerca de las acciones humanas, un enfoque de la interrelación “lengua-clase social” seguramente prejuiciará nuestro análisis. Las estructuras sociales, como todos lo sabemos, están marcadas por grandes diferencias en sus creencias y valores morales y políticos.

Hemos llegado, finalmente, a un punto en que tenemos que abandonar el intento de situar a la desigualdad de clases en el lenguaje en una sola esfera disciplinaria e intensificar la crítica por omisión en las

¹² El problema de la ideología es también objeto de algunos movimientos de la sociología, sin que este se sujete a las estructuras de clase que hay en su base. ¿qué posición ocupa la lengua en los contextos de valoración? Cabe distinguir dos aspectos: uno, los sistemas evaluativos se transmiten en términos lingüísticos. Los mismos contenidos de lengua ofrecen ciertas categorías interpretativas de la realidad preexistente. Otro, es que la lengua se convierte como totalidad en objeto de la actividad evaluativo-ideológica.

discusiones estratégicas de la lingüística social contemporánea, entre las cuales tienen gran relevancia las regulaciones más bien jurídicas y escolares en políticas del lenguaje. Ciertamente, no es la mejor solución ignorar la historia de estratificaciones, desigualdades de clases y las relaciones culturales globales en la organización comunicativa de las sociedades específicas, y modelizar la influencia de la desigualdad de clases sociales en el lenguaje mediante modelos analíticos basados en taxonomías discretas y representaciones relativistas bipolares del espectro sociopolítico de los hablantes. Al menos, corresponde reinstalar este fenómeno en el programa científico de la *sociolingüística* proclive a los pueblos indoamericanos y retomar las potencialidades que proporcionan los análisis de dominación desde etnicidades emergentes.

CONCLUSIONES

Los nuevos patrones de “superdiversidad” generarán probablemente desigualdades tan acentuadas entre diferentes estratos dentro de una misma sociedad, como efecto de nuevas migraciones combinadas con un debilitamiento de segmentos del mercado laboral, donde convencionalmente se ha dado el conflicto de clases sociales. El alto desempleo y el aumento de los precios de los productos básicos empujan a las personas a los márgenes de la sociedad, y la brecha entre los que tienen y los que no tienen se amplía. Tales formas de marginación socioeconómica “dura” suelen ir acompañadas de formas de marginación “blanda”: la marginación de características culturales particulares, identidades, prácticas y recursos, como el lenguaje. El estado globalizado es un actor importante en tales procesos de marginación.

La apreciación global del significado de las clases sociales en el lenguaje se sustenta en enfoques de democratización y dignificación de identidades, pero el solo reconocimiento de la diferencialidad y validez de discursos y variantes lingüísticas no detienen ni revierten las prácticas de dominación y de jerarquización en el uso de idiomas y relaciones socioculturales, como indicios de la desigualdad de clases sociales. Bajo esta percepción, los significados contemporáneos de las estratificaciones sociales del lenguaje resultan ser plenamente

compatibles con la pérdida de idiomas, de la distribución desigual del saber social y de la transición de los circuitos de diversidad local, nacional y global hacia parámetros de uniformidad lingüística (Calvet, 2004; Bastardas i Boada, 2002). De cualquier forma, las propuestas democratizadoras deberán armonizar el desarrollo de competencias y repertorios comunicativos con la libertad y la integración democrática de los diversos estratos y clases sociales.

La estructura social de clases actúa sobre la estructura profunda de la comunicación durante los ciclos de socialización. Si bien se acepta el postulado de que la estratificación no se reduce a los aspectos lingüísticos, también es cierto que no existe un modelo teórico de consenso que defina estas determinaciones. El alcance de este tipo de análisis permite comprender la naturaleza comunicativa de los procesos sociales, la forma como estratos, grupos y clases se delimitan y cómo opera, a modo de trasfondo principal, el fenómeno de la dominación simbólica. También podemos comprender el modo cómo funcionan los procesos comunicativos y sociales en sociedades complejas modernas, donde coexisten diversas estructuras sociales, no sólo las de clases sociales.

Debe admitirse que aún hay mucho por hacer antes de dar por establecido un modelo teórico viable sobre la interacción entre las estructuras sociales y las historias de las lenguas. Las comentadas propuestas de Labov y Bernstein permiten identificar variables, patrones y códigos sociolingüísticos dentro de fenómenos generales de heterogeneidad *sociolingüística*, pero no pueden considerarse como criterios universales para explicar las complejas estratificaciones de las comunidades de habla.

Finalmente, en el mundo superdiverso del siglo xxi, los seres humanos viven sus vidas en un mundo reticular de apertura y complejas interacciones que a menudo implican desarrollar vínculos existenciales significativos en más de un país de origen, de un área de residencia, de un sitio de trabajo y educación escolar, rebasando la correlación entre el espacio social-simbólico con el espacio socioeconómico, cuestionando supuestos muy arraigados sobre pertenencia, desarrollo y equidad (Blommaert, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado Lincopan, C.; Antileo Baeza, E.; Millaman Reinao, R. y Parican Padilla, F. (2015). El colonianismo de izquierda. En *Comunidad de Historia Mapuche-Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche*.
- Balthaser, B. (2017). Marxismo y luchas indígenas. <https://marxismocritico.com/2017/06/23/marxismo-y-luchas-indigenas/>
- Bastardas i Boada, A. (2002). Política lingüística mundial a l'era de la globalització: diversitat i intercomunicació des de la perspectiva de la 'complexitat'. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, México, v.1, 2002, 1-14. Consultado 2 sept. 2017. <http://www.gencat.cat/llengua/noves>
- Becker, M. (2012). Mariátegui y el problema de las razas en América Latina. *Revista Andina, Cuzco*, Nº35, 2012. <https://www.yachana.org/research/revista-andina.pdf>
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, volumen I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London/New York: Routledge & Kegan Paul. http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein05.pdf
- Byrd, J. A. (2015). Mind the Gap: Indigenous Sovereignty and the Antinomies of Empire. In Luisetti, F.; Pickles, J. y Kaiser, W. (eds). *The Anomie of the Earth: Philosophy, Politics, and Autonomy in Europe and the Americas*. Durham: Duke University Press, 110-136.
- Bernstein, B. (1962). Family role systems, socialisation and communication. manuscript, Sociological Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bernstein, B. (1972). A socio-linguistic approach to socialisation. In Gumperz, J. and Hymes, D. (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 465-498.
- Bernstein, B. y Henderson, D. (1969). Social class differences in the relevance of language to socialisation. *Sociology* 3, No. 1.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2017). Chronotopes, Scales and Complexity in the Study of Language in Society. In Arnaut, K. et al. (eds.). *Engaging Superdiversity. Recombining Spaces, Times and Language Practices*. Bristol & Blue Ridge

- Summit: Multilingual Matters, 47-64.
- Calvet, L-J. (2004). Globalización, lenguas y políticas lingüísticas. En Instituto chileno-francés. *La diversidad cultural, un debate en Chile*. Santiago: Le Monde Diplomatique, Instituto chileno-francés/Edit., 39-54.
- Chekh, E., González, K., Said, C. y Fernández, O. (2019). A propósito de Luksic, ¿Cómo es la clase media en Chile? La Tercera PM. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm>
- Cuenca, R. (2014). Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú. En Cuenca, R. (ed.). *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*. Lima: IEP, 167-216.
- Dortier, J-F. (2004). *L'homme cet étrange animal... Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*. Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- Escobar, R. (1997). *Metamorfosi della paura*. Bologna: il Mulino.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours*. Paris: Éditions Gallimard.
- García, O. (2019). *Lectores y escritores bilingües: El translanguaging y las literacias*. The Graduate Center, City University of New York, USA.
- Garnsey, E. (1978). Women's Work and Theories of Class Stratification. *New Hall, Cambridge*, Vol.12 issue: 2, 223-243. <https://doi.org/10.1177/003803857801200203>
- Gumperz, J. (1966). El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno. En Muñoz Cruz, H., Lewin, P. (eds.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Centro INAH Oaxaca, 33-47.
- Gumperz, J., e Hymes, D. (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. New York-Chicago-San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 407-434.
- Hobsbawm, E. (1975). *The Age of Capital*. London: Weidenfeld & Nickolson.
- Hobsbawm, E. (2007). *Globalisation, Democracy and Terrorism*. London: Little, Brown.
- Houser, N. H. y Kloesel, C. (1992). *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings, (1867–1893)*, Volume 1. Bloomington, Indiana: University Press.
- Huber, L. (2011). Desigualdad, diferencia y "políticas de la identidad". En Cotler, J. y Cuenca, R. (eds). *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 97-132.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction on Language and Social Life. In

- Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. New York-Chicago-San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 35-71.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1996). Report from an Underdeveloped Country: Toward Linguistic Competence in The United States. In *Current Issues in Linguistic Theory* (Towards a Critical Sociolinguistics, Vol. 125), Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 150-195.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English of The New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). On the Mechanism of Linguistic Change. In Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. New York-Chicago-San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 512-538.
- Luchmann, T. (1969). Soziologie der Sprache. In König, R. (ed.). *Handbuch der Empirischen Sozialforschung II*. Stuttgart: Ferdinand Enke, 1050-1101.
- Muñoz Cruz, H. (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas. Concepciones y cambio sociocultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Pajuelo, R. (2007). *Reinventando comunidades imaginadas: movimientos indígenas, nación y procesos sociopolíticos en los países andinos*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos/Instituto de Estudios Peruanos.
- Putnam, H. (1975). *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*. Cambridge: University Press.
- Romaine, S. (1982). *Socio-historical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, L. & Maxwell, C. (2016). Social Class and Sociology: The State of the Debate Between 1967 and 1979, *Sociology E-Special Issue* 3, also in 50(1).
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid: Editorial Morata.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? –Égaux et différents*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Weinreich, U., Labov, W. y Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a Theory

- of language change. In Lehman, W. & Malkiel, Y. (eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin, Texas and London: University of Texas Press.
- Woodward, J. (1975). Signs of Change: Historical Variation in American Sign Language. In *Sign Language Studies*, Gallaudet University Press, Volume 10, Spring 1976, 81-94.



CONACYT N° A1-S-28687
CONVENIO UAM-CONACYT N°119030
2019-2024

El español L2 va a la escuela bilingüe indígena



Proyecto A1-S-28687 'Español segunda lengua (L2) va a la escuela bilingüe indígena'; Convenio CONACYT-UAM N° 119030; Ciencia básica, Dirección de Ciencia de Frontera, Programa Presupuestario F003, CONACYT; Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Avenida Ferrocarril San Rafael Atlixco N° 186, Colonia Leyes de Reforma 1a Sección, Alcaldía Iztapalapa, CP 09310 Ciudad de México. Tel (5255) 58044780. Extensión 2822. Fax (5255), 58044778. E-mail: hmc@xanum.uam.mx y hmunozcruz@gmail.com.

PRESENTACIÓN

Es una investigación de ciencia básica inserta en los campos disciplinarios de la sociolingüística y de la educación bilingüe, que contará con la participación de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Veracruzana Intercultural y Universidad del Valle de México, Tlalpan, Ciudad de México. Se contará además con la colaboración de educadores bilingües de los Estados de Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Veracruz y Chihuahua. Asimismo, se contará con el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Lingüística y de la Maestría en Humanidades, Línea lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Filosofía. Estudiantes de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca.

En este estudio se desarrollarán tres líneas de análisis relacionadas con los cambios y la reorganización sociolingüística que experimentan las sociedades y culturas actuales. La primera línea se orienta hacia el vertiginoso fenómeno actual del cambio de lengua y plantea la interrogante sobre si es posible que una lengua como el Español, que ya domina en el proceso social y escolar de cambio de lengua pueda estabilizarse en el rol de segunda lengua (Reversing Language Shift). La segunda línea de investigación se orienta hacia las tendencias e impactos de las políticas institucionales de lenguaje y de educación intercultural. Y la tercera línea de investigación se refiere a la exploración y comprensión de los procesos escolares que enfrentan la diversidad lingüística de la educación básica indígena y propone la interrogante de si la eventual instauración de la enseñanza multilingüística favorecerá la calidad cognitiva de los aprendizajes escolares y la cohesión etnocultural de las comunidades educativas (Spolsky, 2009; Muñoz Cruz, 2010).

Investigaciones actuales plantean un ‘desplazamiento’ cultural y epistemológico de la sociedad y del sistema educacional hacia concepciones de inclusión, gestión y vinculación con el desarrollo económico y político, que todavía no se han traducido en éxitos etnolingüísticos sostenidos en el territorio mexicano (Fishman

& García, 2011). En nuestro proyecto, se conducirá una experiencia colaborativa en la que el estudio sistemático del Español como Segunda Lengua es una condición indispensable para fortalecer el desempeño escolar de alumnos indígenas y facilitar la integración plural en los sistemas locales, regionales y nacionales de comunicación social.

La asignatura Segunda Lengua Español ha sido aplicada discontinuamente en escuelas de educación indígena desde 1978, a través de diferentes materiales: juegos, libros para el maestro, libros para el alumno y documentos de apoyo a capacitadores. En determinada época, se elaboraron dos propuestas para enseñar y aprender el español como segunda lengua: el método IIISEO (Instituto de Investigación Social del Estado de Oaxaca) y el método Swadesh, las cuales hicieron peculiares innovaciones sobre las relaciones entre bilingüismo social funcional y bilingüismo escolar. A pesar del vanguardismo teórico y pedagógico de esas propuestas y de otras experiencias, no existen evidencias de que se haya arraigado y mejorado el bilingüismo escolar de tipo aditivo, enriquecedor (Muñoz, 2018).

OBJETIVO GENERAL

Interpretar cualitativa y semi-longitudinalmente un ciclo escolar anual (2020-2021) de aplicación de una propuesta de enseñanza y aprendizaje del Español, como segunda lengua (L2), primer Ciclo, en escuelas bilingües indígenas, con el fin de identificar y comprender las concepciones, prácticas y regulaciones pedagógicas y socioculturales de maestros sobre el multilingüismo en la escuela y el grado de aceptación de esta innovación curricular.

Objetivos específicos

- 2.1.1 Establecer un panorama acerca de la investigación científica y de buenas experiencias en el campo de enseñanza de segundas lenguas nacionales.
- 2.1.2 Desarrollar una mediación programática y sociolingüística para apoyar y profesionalizar a maestros bilingües que

conducirán procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en alumnos de primer y segundo grados de Educación Básica.

2.1.3 Diseñar un modelo de análisis programático, etnográfico e institucional que sustente un seguimiento semi-longitudinal de una cohorte ejemplar de grupos escolares de Ciclo I de Educación Básica Bilingüe, en diversas regiones multilingües y comunidades indígenas de México.

2.1.4 Analizar las concepciones pedagógicas y de reflexividad sociolingüística de maestros, familias, representantes comunitarios y autoridades educacionales para establecer las perspectivas de arraigo curricular y cotidiano del español L2 en las escuelas bilingües indígenas.

METODOLOGÍA GENERAL

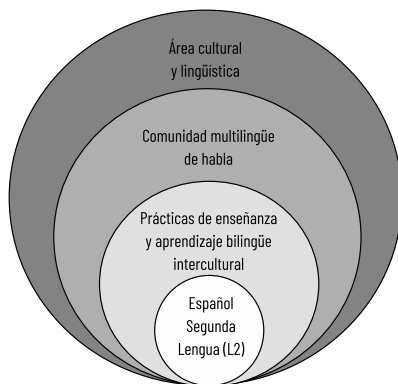
Con base en las políticas de lenguaje y Derechos lingüísticos adoptados por el Estado Mexicano planteamos que se debe reconocer y prestigiar la diversidad lingüística, valorándola como un factor positivo y enriquecedor de cohesión social, tanto individual como comunitariamente. En el México del presente el multilingüismo es la norma y el monolingüismo es la excepción. Participamos, por tanto, del compromiso de preservar la pluralidad lingüística, porque la diferencia es un Derecho. De ahí que lo importante sea afrontar la diversidad lingüística con una actitud pluralista y manejar con extremo cuidado el convencionalismo terminológico de L1 vs L2, que sugiere un ambiguo proceso secuencial de desarrollo lingüístico. Otro principio no menos importante es la idea de que la jerarquización y distribución funcional diglósica de las lenguas disponibles en las comunidades indígenas aconsejan una mayor coordinación programática y didáctica con las otras áreas curriculares del lenguaje (lengua materna, segundas lenguas y lengua extranjera), con el fin

de mejorar las condiciones de desarrollo público del multilingüismo local y regional. Una consecuencia de este principio es que la función pedagógica de lengua de instrucción en las prácticas docentes debe tener un carácter plural e incluyente.

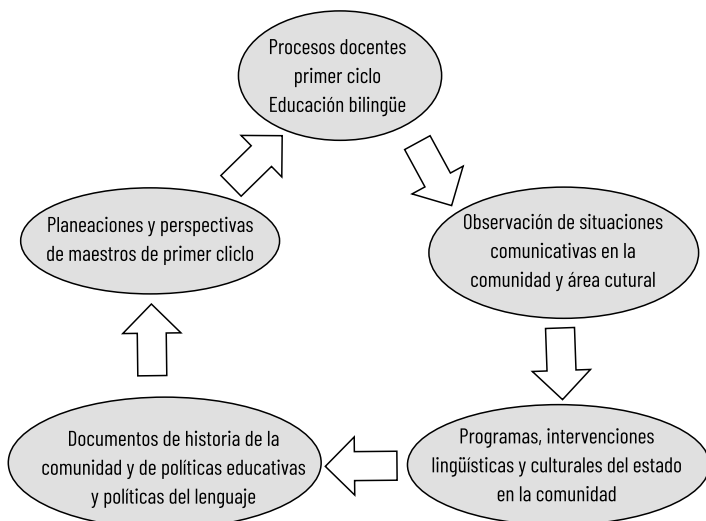
Desde una perspectiva pedagógica, se asume también el principio de diseño de que la enseñanza del lenguaje debe crear condiciones para que los alumnos del Primer Ciclo (1º y 2º grados de Educación Bilingüe) desarrollen seguridad comunicativa y autoestima favorable, factores psicolingüísticos muy destacados en las fuentes curriculares institucionales.

Para atender estos desafíos epistemológicos y metodológicos de la sociolingüística educacional, estableceremos una articulación de enfoques cualitativos de la etnografía de la comunicación, cuyo arreglo analítico más aceptado es la comprensión integral de contextos (dominios sociales), acciones (prácticas comunicativas) y significados (concepciones y visiones de la interculturalidad y la diversidad lingüística).

ESPACIOS O TERRITORIOS DEL TRABAJO INVESTIGATIVO



FUENTES DE INFORMACIÓN Y OBSERVACIÓN PARA EL ANÁLISIS INTEGRAL DEL ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA (L2)



INVESTIGADORES E INSTITUCIONES PARTICIPANTES

- Dr. Héctor Muñoz Cruz, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México (Responsable técnico).
- Dr. Cutberto Arzate Soltero, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua
- Mtro. José Álvaro Hernández, Universidad Veracruzana Intercultural, Veracruz.
- Mtro. Joaquín Márquez Trinidad, Centro de Integración Social No. 16 “Vasco de Quiroga”, Internado Indígena, Michoacán de Ocampo C.P. 60250.
- Dra. Verónica Martínez Santiago, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca
- Dra. Patricia Mena Ledesma, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca
- Mtra. Amalia Isabel Núñez Avilés, Centro de Integración Social No. 16 “Vasco de Quiroga”, Internado Indígena, Michoacán de Ocampo.

- Mtra. Sandra Muñoz Sepúlveda, Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan, Ciudad de México
- Dr. Eliseo Ruiz Aragón, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca

Programa de actividades por etapas anuales

Etapa	Actividades	Periodo
AÑO 1 Planificación técnica, captación y capacitación de colaboradores, construcción metodológica y contacto con comunidades y escuelas bilingües	Visitas exploratorias, talleres de capacitación, diseño y validación de instrumentos y formulación de la propuesta teórica, didáctica y metodológica del proyecto.	Octubre a agosto 2020
AÑO 2 Seguimiento semilongitudinal de enseñanza del español L2 en ciclo escolar anual (2020-2021) en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca, Michoacán, Veracruz y Chihuahua.	Ejecución de trabajo de campo semi-longitudinal en ciclo anual 2020-2021 (3 ciclos de registro etnográfico y asesorías <i>in situ</i>)	Septiembre 2020-Agosto 2021
AÑO 3 Análisis de procesos sociolingüísticos y escolares. Comunicación de resultados. Informe técnico final.	Redacción de estudios específicos; preparación y edición de publicaciones especializadas. Formulación del Informe Técnico Final.	Octubre 2021 a Octubre 2022

ALGUNOS RESULTADOS Y PRODUCTOS DEL PROYECTO 2018-2024

Libros especializados

Interculturalizaciones. Transiciones, retos y conflictos en las lenguas, comunidades e identidades (2018). México: Coedición Comité editorial Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa & Tirant Humanidades márgenes, ISBN UAM 978-607-28-1165-2.

Mediación en comunidades multilingües: experiencias de cohesión comunitaria y acciones de formación (2018) Coautoría con Mara Morelli y Danilo de Luise. México: Coedición Comité editorial Departamento

de Filosofía Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa & Tirant Humanidades Márgenes, ISBN UAM 978-607-28-1290-1.

El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales. (2022). México: Biblioteca de Signos, Comité editorial del Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa & Ediciones del Lirio. ISBN 978-6072-8266-12.

Relevancias socio-educativas del lenguaje y del multilingüismo. (2023). Biblioteca de Signos, Comité editorial del Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa & Ediciones del Lirio. ISBN 978-6072-8287-6.

Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización u movilidad: perspectivas conceptuales y metodológicas (2023). México: Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa & Ediciones del Lirio. ISBN 978-6978-9304-49.

Educación escolar y lenguas indígenas. Un acervo sociolingüístico (2023) Autoría Héctor Muñoz Cruz. México: Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa & Ediciones del Lirio. ISBN 978-6078-9308-38.

¿Vamos hacia pedagogías plurilingües, integradas e interculturales de lenguas? (2024). Biblioteca de Signos, Comité editorial del Departamento de Filosofía, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, en prensa.

Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural (segunda edición ebook). Comité editorial del Departamento de Filosofía, Biblioteca digital de Signos, UAM-Iztapalapa. ISBN 978-6074-7700-70 (en proceso).

Tesis de licenciatura terminadas, aprobadas y asesoradas por colaboradores del proyecto

La identidad como reconocimiento de la actividad del Ser, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Carlos Manuel Camacho Grave, 2020.

Breve acercamiento al bilingüismo: un fenómeno de organización funcional y de status de las lenguas reflejado en el desarrollo lingüístico individual y social, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Denisse Adriana Moreno Batista, 2020.

Políticas del lenguaje y las dificultades de su aplicación: la subjetividad del hablante como factor clave, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Claudia Andrea Espinosa Morales, 2021.

Modelo educativo para la comunidad Sorda: Una mirada a la praxis docente de la comunidad Sorda bajo el enfoque intercultural bilingüe, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Martha Daniela Méndez de la Brena, 2021.

Enseñanza de la lengua en contextos de diversidad lingüística en México. Implementación de políticas educativas y modelos académicos, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Deyanira Rueda Hernandez, 2020.

Método de enseñanza del español L2, a diferencia de la castellanización, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Elizabeth Esteban Leal, 2021.

Procesos afectivos en el aprendizaje de una L2 (Motivación y actitud lingüística), Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Karina Sánchez Aquiahuatl, 2021.

Procesos de creación léxica y de identidad en la comunidad Drag Queen mexicana, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Saraí Carrasco Aguilar, 2021.

Alfabetización inicial en un contexto bilingüe indígena, Licenciatura en lingüística, UAM-Iztapalapa, Cynthia Lizeth Vázquez Páez, 2022.

GEN Z: Gestores de su lenguaje, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Lizeth Selena Vázquez Cisneros, 2022.

La multiculturalidad en México y sus efectos en la educación, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Luis Enrique Amaro Vázquez, 2022.

Desempeño de estudiantes internacionales bilingües en Japón, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Karen Collantes Stevens, 2023.

Cambios lingüísticos derivados de la gentrificación en la Colonia Roma de la Ciudad de México, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Natalia Cortés Arredondo, 2023.

Análisis acerca de la conciencia y reflexividad lingüística en la enseñanza del español, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Daniela Galeana Perales, 2023.

La trascendencia de los Derechos lingüísticos, Licenciatura en lingüística, UAM-Iztapalapa, Narcedalia Jocelyn Ixtlapale Linares, 2023. Prácticas de certificación de intérpretes y traductores de lenguas indígenas en la CDMX, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Valdés Mora Sofía, 2023.

Exámenes de colocación lingüística y su posible aplicación en Escuelas Bilingües en México, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Nivania Paredes Tavizón, 2023.

El lenguaje y la conciencia ¿Qué fue primero?, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Gabriel Velásquez Soto, 2024.

Material educativo para la enseñanza del japonés bajo el contexto mexicano, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Luis Javier Sosa López, 2024.

El Reto de la Escuela Intercultural Bilingüe en México, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Francisco Gabriel León Caballero, 2024.

La enseñanza de lengua en un contexto bilingüe indígena, Licenciatura en Lingüística, UAM-Iztapalapa, Jorge Aguilar Pérez, 2024.

Tesis de posgrado terminadas, aprobadas y asesoradas por colaboradores del proyecto

Políticas de enseñanza del español a poblaciones indígenas en México: una tarea pendiente, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Verónica Concepción Mijangos Cruz, 2022.

La escritura de preescolar. Revisión teórica desde la perspectiva social de la alfabetización, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Alma Nubia Velasco Gutiérrez, 2020.

Bases conceptuales para una evaluación de proficiencias lingüísticas y comunicativas escolares, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Jacob Maldonado Morales, 2023.

Algunas consideraciones para la enseñanza de la lengua en poblaciones indígenas, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Eric Benitez Valdez, 2024.

La enseñanza-aprendizaje del Español como L2 a niños indígenas huaves. Reporte de una experiencia, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Noé Dávalos Hinojosa, 2024.

La interacción comunicativa entre docente y alumnos en un grupo de tercer grado de Primaria Bilingüe, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Martha Cervantes GaRCÍA, 2024.

Las tareas académicas en una clase de inglés de primer grado de educación primaria, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, Irving Sánchez Galicia.

Uso de recursos lúdicos en la enseñanza de español como L2 en México, Maestría en Humanidades, Línea lingüística, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, CDMX, Rubén Juárez Muñoz, 2022.

Actitudes lingüísticas de migrantes cubanos asentados en la Ciudad de México, Maestría en Humanidades, Línea lingüística, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, CDMX, Aylin Figueroa González, 2021

Hacia la caracterización de las identidades indígenas en contextos urbanos: el caso de los artesanos en el Centro histórico, Maestría en Psicología Social, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, CDMX, Itzel Viridiana Martínez Blancarte, 2021.



SOBRE LOS AUTORES

Tania Arredondo Sánchez. ORCID: orcid.org/0009-0004-6801-6153. Licenciatura en Lingüística, Universidad Autónoma Metropolitana. Diplomado en Lingüística Forense. Pasante en el laboratorio de lenguaje y cognición, haciendo terapia de lenguaje en el Hospital General Dr. Manuel Gea González. tania.arredondo249@gmail.com

Gabriel Cruz Ignacio. ORCID: orcid.org/0000-0003-3380-1034. Licenciado en Educación Primaria y Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201; Doctorado en Humanidades, Línea de Lingüística por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, ciudad de México. Profesor de Educación Básica en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y docente en la Universidad del Pueblo, Unidad Oaxaca. GAELTH007@gmail.com. Última publicación: Cruz, G. [2018]. Reflexividad sociolingüística de estudiantes universitarios indígenas de Oaxaca. En H. Muñoz (Coord.), *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. México: Tirant lo Blanch.

Colette Despaigne Broxner. ORCID: orcid.org/0000-0001-9636-5685. Profesora Investigadora del Posgrado en Ciencias del Lenguaje Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego"- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Integrante del Cuerpo Académico 254: Racismo, Identidades y modos de Subjetivación.

Amelia Escobar Potenciano. ORCID: orcid.org/0000-0001-9608-7822. Alumna del Doctorado en Ciencias del Lenguaje Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Docente en la Universidad Intercultural del estado de Tabasco (México) (amescop215@gmail.com).

José Luis Gómez Pérez. ORCID: orcid.org/0009-0002-7409-8357. Docente investigador de educación primaria bilingüe, adscrito a la subsecretaría de educación federalizada del estado de Chiapas. Licenciado en Educación. Docente de educación primaria indígena, adscrito a la primaria bilingüe Ignacio José de Allende y Unzaga, localidad San Marcos, Ocosingo, Chiapas. Desde el 30/08/2023. Estudios de Maestría en Educación Básica, de Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. tochtly.go@gmail.com.

Robert M. Leavitt. ORCID: orcid.org/0009-0007-3883-5395. Profesor emérito de educación de la Universidad de New Brunswick, Canadá, es coautor, con el passamaquoddy-hablante David A. Francis, del diccionario *Peskotomuhkati Wolastoqewi Latuwewakon: A Passamaquoddy-Maliseet Dictionary* (2008). El profesor Leavitt ha publicado numerosos artículos sobre educación y lengua indígena. Recibió la licenciatura (arquitectura) y la maestría (educación) de la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts. rleavitt@unb.ca.

Patricia Mena Ledesma. Licenciada en Antropología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; con Maestría en Ciencias de la Educación del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV). Así mismo, obtuvo su doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales por la Universidad de Granada, España. Es profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 de Oaxaca desde 1992, donde se desempeña como Coordinadora del programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación básica y bilingüe. Correo electrónico: pmenaledesma@yahoo.com

Muriel Molinié. Docente en cursos del BELC, profesora en Middlebury College, profesora visitante en la Universidad de Chicago, antes de fundar la carrera DFLE y el Centro Internacional de Lengua Francesa y Acción Cultural en la Universidad de Cergy-Pontoise. Actualmente, es profesora en la Universidad Sorbonne Nouvelle, co-responsable del eje de Literacidades, Plurilingüismo e Interculturalidad (EA 2288

DILTEC). La Dra. Muriel Molinié creó en 2022 la red PARDIS (Plurilingüismo, artes, didáctica y sociedades).

Amalia Isabel Núñez Avilés. ORCID: orcid.org/0000-0002-6952-7519. Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena; Licenciada en educación media superior en lengua española y literatura; Maestra en Formación Docente Intercultural. Actualmente es docente en el Centro de Integración Social No. 16 (CIS), de la comunidad de Paracho, Michoacán. Colabora en el Instituto de Enseñanza de Lenguas Originarias (IELO) del Estado de Michoacán. Última publicación: Muñoz, Núñez, Ávila *et al.* (2018). *Español segunda lengua*. SEP; Muñoz, Núñez, Ávila *et al.* (2018) *Español, mi otra lengua*. SEP Correo electrónico: amaliaisabel554@gmail.com.

Patricia Natividad Preciado Lloyd. ORCID: orcid.org/0000-0002-2048-0756. Profesora Investigadora del Posgrado en Ciencias del Lenguaje Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Integrante del Cuerpo Académico 254: Racismo, Identidades y modos de Subjetivación.

Oscar Gamaliel Osorio García. ORCID: orcid.org/0009-0007-3928-2243. Licenciado en Lenguas Modernas (Francés) por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; especialista en la enseñanza del Español como lengua extranjera (LE) por la Universidad Nacional Autónoma de México; maestro y doctorante en Humanidades, línea académica de Lingüística por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; maestro en Didáctica del Francés como LE, por la Université Sorbonne Nouvelle. Ha trabajado como docente de LE en diferentes instituciones públicas y privadas de nivel básico, medio superior y superior. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UAM, Unidad Iztapalapa. Correo electrónico: osorio@izt.uam.mx. Última publicación: Osorio García, O. G. (2020) La microetnografía como enfoque metodológico utilizado en la lingüística aplicada a enseñanza de lenguas. En A. E. Pérez Barajas & A. Hernández Díaz

(coords.), *Propuestas Metodológicas para el Trabajo y la Investigación Lingüística. Aplicaciones Teóricas y Descriptivas* (pp. 983-1014). Universidad de Colima.

Laura Miriam Rodríguez Cázares. Doctora en Antropología por la Universidad de Durham, Reino Unido. Se graduó de la licenciatura en Antropología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Fue profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca. Entre sus líneas de investigación se encuentra la educación intercultural y política en la educación bilingüe en México; mujeres y empleo informal; trabajo infantil y juvenil en Oaxaca. Fue docente del programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la UPN de 2015 a 2018. Se desempeñó como coordinadora académica de la Unidad de Educación Indígena del Instituto de Estatal de Educación Pública de Oaxaca en 2018. De 2019 a 2022 fue jefa del Departamento de docencia en Investigación del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO). En coautoría ha participado en el *Libro de Español como L2 para primer ciclo de educación indígena* y *Libro de Español como L2 para el maestro* de la DGEI (2018). Correo electrónico: daphne200106@gmail.com

Alma Nubia Velasco Gutiérrez. ORCID: orcid.org/0009-0001-9771-8638. Licenciada en educación preescolar, Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca. Obtuvo la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca. Especialidad en orientación y desarrollo humano, Centro de Formación Humanista y Psicoterapia Gestalt. Asesora técnico-pedagógica en la Mesa técnica de educación preescolar; Coordinadora regional del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca (MECEOAX), en la Sierra Norte; Asesora técnico pedagógica en el equipo central del Proyecto MECEOAX.

Héctor Muñoz Cruz. ORCID: orcid.org/0000-0001-5015-6736. Doctorado en lingüística hispánica, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, México DF. Profesor Investigador, Lingüística, Departamento de Filosofía, Unidad Iztapalapa de la

Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Emérito. Miembro de la Academia Chilena de la Lengua, miembro correspondiente de número en México desde 2017. Emails: hmc@xanum.uam.mx y hmunozcruz@gmail.com.





Multiculturalismo, plurilingüismo y concurrencia de identidades diferenciadas constituyen una realidad que debe comprenderse y asumirse de un modo mucho más profundo y transformador en el campo educacional. El mayor desafío actual sigue siendo el “desplazamiento” coherente y epistemológico de la sociedad y del sistema educacional hacia esquemas solidarios, interculturales y plurales. Como afirma Bradford Keeney (1988), la estética y la ética de este cambio global constituyen un reto de la mayor importancia para las sociedades contemporáneas, el cual compromete el diseño armónico de concepciones y prácticas sociales de igual dignidad con acciones de integración de las diferencias, sobre la base de inéditas e innovadoras negociaciones entre los diversos actores de la institucionalización del plurilingüismo y la interculturalidad propositiva en las sociedades y en los Estados-nación. Con esa meta asumida, el desarrollo propositivo del multilingüismo debe considerarse como un objeto de la teoría del cambio cultural.

Los trabajos que se presentan en este libro colectivo, en suma, reflejan concepciones, discusiones y experiencias de la creciente cohorte de forjadores y pensadores de la educación plurilingüe integrada, correspondiente a lo que Singleton y Aronin (2019) llaman *la tercera fase de conocimiento y organización del multilingüismo en la educación*, la cual nos ayuda a comprender mejor la dinámica de las organizaciones socioculturales y la funcionalidad escolar del sistema global de lenguas.

Proyecto A1-S-28687 ‘Español L2 va a la escuela bilingüe indígena’, convenio CONAHCYT-UAM N°119030, Ciencia Básica, Dirección de Ciencias de Frontera, Programa Presupuestario F003, CONAHCYT Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. Sede del proyecto: Área de Lingüística, Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa, Universidad Autónoma Metropolitana