



UN DÍA DE CLASE EN UN AULA INTERCULTURAL WIXÁRIKA DEL NORTE DE JALISCO

A DAY OF CLASS AT THE WIXARIKA INTERCULTURAL SCHOOL FROM NORTH JALISCO

Gloria Briceño Alcaraz
evora@prodigy.net.mx

Currículo: doctora en Educación. Profesora-investigadora en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación Jalisco. Su línea de investigación es la educación intercultural.

Alejandro Chávez González
alexchavez.0767@gmail.com

Currículo: maestro en Investigación Educativa. Docente e investigador en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Maestros de Jalisco. Su línea de investigación es la educación intercultural y el desarrollo tecnológico.

Martha Patricia Murillo
patitiamu1@hotmail.com

Currículo: maestra en Educación. Docente e investigador en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Maestros de Jalisco. Su línea de investigación es la educación intercultural, rural e informal.

Recibido: 31 de agosto de 2018. Aceptado para su publicación: 10 de enero de 2018.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/790>

DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-002

Resumen

En este trabajo describimos las condiciones socioculturales y educativas de una escuela intercultural bilingüe wixárika del norte de Jalisco. El interés principal es conocer de cerca cómo se instrumentalizan las acciones pedagógicas del programa intercultural bilingüe en comunidades rurales, como la de Haimatsie, así como observar las estrategias didácticas que emplean los docentes indígenas para estimular el uso de lengua materna wixárika en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. El trabajo de campo de este estudio etnográfico fue desarrollado en tres etapas a lo largo de tres años (con estancias de un mes cada periodo escolar). Uno de los hallazgos revela que los docentes de esta escuela desconocían las estrategias interculturales que el contexto requería ni tampoco mostraron dominio lingüístico bilingüe suficiente para la enseñanza.

Palabras clave: interculturalidad, bilingüismo, escuela, cultura.

Abstract

In this paper, we describe the socio-cultural and educational conditions of an intercultural bilingual school from the wixárika culture at Northern Jalisco. This study aims to explore how the pedagogical actions of the bilingual intercultural program are implanted in rural communities like Haimatsie. Therefore, we observed the didactic strategies used by native teachers for encourage the use of the wixárika mother language in the teaching and learning of literacy. The

fieldwork of this ethnographic study was developed in three stages over three years (with stays of one month each school year). One of the findings is that the teachers of this school did not know the intercultural teaching strategies that the context required and they did not have enough bilingual linguistic command for teaching.

Keywords: interculturality, bilingualism, school, culture.

INTRODUCCIÓN

En diferentes foros y lugares de encuentro sobre educación intercultural en nuestro país se expresa entre varios colegas la necesidad de profundizar con investigaciones etnográficas en la cotidianidad del aula intercultural a fin de conocer de cerca sus necesidades y poder intervenir de manera pertinente: cómo instrumentan los docentes los programas pedagógicos, el uso que le dan a los materiales de apoyo pedagógico –incluyendo los textos para la enseñanza bilingüe–, cómo son las prácticas pedagógicas, es decir, conocer de primera mano la problemática *in situ* y, así, poder atenderla al nivel y sensibilidad que se requiere (Salzmänn, 2016; Vergara, Esparza, Mayorga, Huízar y Rivera, 2016).

Como bien se documenta, la escasez de información empírica sobre lo que en verdad ocurre en un aula intercultural, donde los docentes, niños y niñas conviven en un mundo de significados diversos e interaccionan a partir de sus culturas, lenguas y costumbres, origina el diseño de programas descontextualizados de la realidad particular en la que se desarrollan los alumnos indígenas (Benítez, 2017).

Precisamente, dada la complejidad de esta problemática que se da en el aula, el concepto de interculturalidad, si bien tiene que ver con lo pedagógico y didáctico en primera instancia, adquiere su sentido social y pertinencia en aspectos antropológicos y políticos cuando nos cuestionamos sobre las políticas educativas que sustentan el currículo escolar para los pueblos originarios. Por ello, la educación intercultural se podría entender como un espacio simbólico en tensión representado por diversas posiciones y debates confrontados, en los cuales la heterogeneidad de los discursos de las instituciones escolares nacionales y las agencias externas, así como los reclamos de los propios pueblos originarios, marcarían el curso de las acciones y propuestas (Dietz, Mendoza-Zuany y Téllez, 2008).

En este sentido, uno de los reclamos más persistentes de los pueblos originarios es la protección y preservación de la lengua materna y sus costumbres como sustento de su identidad cultural y cosmovisión indígena. Este reclamo se justifica por un gradual desplazamiento de las lenguas indígenas a lo largo de las últimas décadas en favor de la castellanización, la aculturación y la integración a la educación homogeneizadora del Estado (Gutiérrez, 2010; Benítez, 2017).

En México hay 68 lenguas con 364 variantes en todo el país, de las cuales destacan, por el número de hablantes, en primer lugar el náhuatl (23.4%), le sigue el maya (11.7%) y el tzeltal (7.5%). De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, en nuestro país existen 7'382,785 personas de más de tres años que hablan alguna lengua indígena; esto representa 6.5% del total nacional, cifra que contrasta con la del censo de 1970, que alcanzó 7.8% (Conapo, 2015).

Por la importancia que reviste para la pluriculturalidad de México mantener vivas las lenguas indígenas, presentamos este artículo que aborda las condiciones de una escuela unitaria bilingüe de la comunidad Haimatsie, de Huejuquilla el Alto, Jalisco, así como los procesos de enseñanza basados en este enfoque de un

grupo de niños wixaritari. Nos fundamentamos en algunos registros etnográficos del aula y extractos de las entrevistas a los maestros que conformaron el corpus de datos de la investigación realizada durante tres ciclos escolares, la cual fue parte de un estudio más amplio que comprendió una propuesta de materiales pedagógicos adecuados a las necesidades específicas de esa escuela y comunidad wixárika.

A continuación reseñamos de manera breve el marco legal de políticas públicas sobre el tema; en seguida, presentamos los antecedentes, el marco teórico y la metodología, y luego describimos el contexto histórico-social del pueblo wixárika. En los resultados analizamos, a manera de ejemplo, uno de los registros y, finalmente, explicamos las categorías de análisis que fueron las guías de la reflexión final que esperamos abonen a la comprensión del asunto tratado y su complejidad.

MARCO LEGAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS

En 2001, el sistema educativo experimentó una serie de cambios que llevaron a desarrollar programas interculturales para los pueblos originarios con la finalidad de disminuir la brecha de desigualdad existente a lo largo de los tramos de educación básica, media y superior (hoy llamada obligatoria). Por ello, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya función principal fue la coordinación de las diversas acciones tendentes a mejorar la educación para los pueblos indígenas.

Ese programa tuvo las siguientes fases secuenciadas: a) un diagnóstico en 2002 de la población infantil que demandaba los servicios educativos; b) una propuesta de educación intercultural para escuelas primarias generales en 2003; y c) el proceso de implantación pedagógica en 2004 en aquellas escuelas en las que la población indígena era mayoritaria (Schmelkes, 2005). En 2006 se generalizaron las experiencias obtenidas de este programa en las demás escuelas del país, y se consideraron tanto las zonas rurales como las urbanas donde se localizaba esta población (SEP, 2006).

En 2003 entró en vigor la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y, a la par, se fundó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y se reformó la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación, el cual indica que se debe promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Con estas nuevas disposiciones expresadas en la ley, el Estado consideró las lenguas indígenas como parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional. Estos hechos representan un parteaguas para la vida política de los pueblos originarios, pues quedó establecido por decreto constitucional que los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.

En forma más reciente, en esta administración, el gobierno federal decretó dentro del Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 un capítulo especial para los pueblos indígenas: “México incluyente”, que establece objetivos, estrategias y líneas de acción con el propósito de orientar las políticas requeridas en materia de comunidades y pueblos originarios. Habría que esperar sus resultados y evaluación al término de este sexenio.

Podemos con certeza decir que, a casi dos décadas de haberse iniciado estos programas, aún persisten las brechas y desigualdades entre escuelas —ya sean urbanas o rurales— que trabajan con programas interculturales, si nos atenemos a lo que se observa en los registros etnográficos que aquí presentamos, más los otros

estudios que así lo refieren. Todos estos evidencian que la problemática es tan amplia y compleja como la composición poblacional de nuestro país, así como la diversidad, no exenta esta de una lacerante desigualdad, producto de la desatención crónica educativa que ha impedido la democratización del país, porque un ciudadano formado y crítico, es decir, educado, es la base para la buena gobernanza de sus instituciones y, por ende, para que estas lo representen.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Es claro que no se puede garantizar la supervivencia de una cultura sin preservar la lengua originaria, como tampoco se podría hablar de gobernanza de sus territorios sin la autonomía y autodeterminación como pueblo (Bertely, Martínez y Muñoz, 2015).

Para la socióloga y poeta Elisa Ramírez Castañeda (2017), los libros escritos por indígenas están a punto de desaparecer, no porque la escuela se haya caído por los sismos, sino porque “las ideas” están derrumbadas y porque el progreso “acabó con la narración oral, con la tradición de respeto a la memoria”.

En efecto, como varios estudios lo señalan, la oralidad de sus historias y tradiciones como pueblos originarios se ve amenazada por un gradual desplazamiento de las lenguas indígenas durante las últimas décadas en favor de la castellanización, la aculturación e integración a la educación homogeneizadora del Estado (Gutiérrez, 2010; Benítez, 2017). Esa tendencia se constata en la última Encuesta Intercensal de 2015, que registró 7'382,785 personas de más de tres años que hablan alguna lengua indígena, es decir, 6.5% del total nacional, a diferencia de 7.8% obtenido en el censo de 1970 (Conapo, 2015). Como sabemos, en nuestro país conviven 68 lenguas con 364 variantes. Por el número de hablantes, destacan, en primer lugar, el náhuatl (23.4%), el maya (11.7%) y el tzeltal (7.5%).

Ante ese lento, pero inexorable desplazamiento, habría que cuestionarnos el papel que desempeña la educación intercultural y bilingüe a lo largo de los tramos de formación obligatoria, pero de manera particular en los primeros años de la primaria. Al respecto, Gutiérrez (2010) señala que mientras los currículos escolares promueven el bilingüismo, el currículo oculto de las prácticas docentes tiende a marginar el uso de la lengua originaria, por lo que la transmisión y producción de conocimientos se impone desde la hegemonía del idioma español y lo que ello implica:

Mientras que existe en la dinámica del trabajo educativo de las escuelas indígenas del Valle del Mezquital una formal presencia de libros de texto, recursos didácticos y apoyo al docente que favorecen la enseñanza de la lengua originaria a alumnos cuya lengua materna ya no es el Hñã hñu sino el español, en lo oculto existe un desinterés de los docentes por la enseñanza de la lengua, la presencia de procesos de evaluación donde la lengua indígena no se certifica, una estructura pedagógico-administrativa que trata de cumplir con lo formal, pero que no tiene impacto en lo oculto y, además, un latente desinterés de los padres de familia por la enseñanza de la lengua (Gutiérrez, 2010, p. 4).

Otro factor relevante que incide en esta problemática de la enseñanza bilingüe resulta ser la formación de los propios docentes indígenas. En un estudio de Vergara *et al.* (2016) sobre el contexto sociocultural y la formación docente de profesores wixaritari se encontraron resultados por demás inquietantes al

respecto: si bien entre 90 y 100% de los docentes del norte de Jalisco dominan la lengua wixárika, solo 47% consideraron tener un dominio alto del castellano; esta cuestión influye evidentemente en el dominio de la escritura, ya que únicamente 49% escriben bien en español, 20%, regular y 31%, deficiente.

Con esos datos empíricos, podríamos preguntarnos por principio ¿qué tipo de formación profesional reciben entonces los maestros indígenas, si un poco más de 50% de ellos admiten no tener dominio del español? Con las endebles bases de un bilingüismo “débil”, ¿cómo se esperaría que transmitieran a sus alumnos wixaritari los conocimientos esperados del curso? Lo anterior es de particular relevancia para considerar el posible impacto de una deficiente formación en el desempeño escolar de estas poblaciones y, de igual manera, como posible factor explicativo del consecuente rezago escolar crónico de los estudiantes indígenas; no obstante, para constatarlo se requieren más estudios empíricos que profundicen esas relaciones causales.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En el contexto de los discursos sobre educación intercultural, debemos advertir que no hay una visión monolítica, sino dos posturas encontradas acerca de cómo se asume aquella. La primera se refiere a formas naturalizadas de dominio neocolonial a través de una educación que replica las sugerencias o directrices de los organismos internacionales (programas compensatorios, currículo inclusivo, acciones afirmativas, etcétera), que, si bien visibiliza las necesidades de estas poblaciones, no deja de tener una visión “culturalista” que las cosifica como atractivo turístico por medio de su folclore; por ello, podría llamarse “funcionalista”.

La segunda postura tiene un matiz crítico/decolonial, que pasa por la revisión de los procesos históricos, políticos y sociales de la sujeción neocolonial, y no solamente se queda en lo discursivo de la crítica, sino que propone acciones para un “caminar juntos”, al diseñar contenidos curriculares desde sus circunstancias y experiencias que se apartan de los que ofrece la educación totalizadora y hegemónica del Estado-nación, y de luchas contra las asimetrías de poder (Medina, 2012; Dietz, Mendoza-Zuany y Téllez, 2008). Esta última postura tiende a deslindarse de una posición esencialista de la diversidad cultural y, por el contrario, plantea dinámicas en constante pugna (Díaz-Polanco, 2009).

Una vez aclaradas las fuentes de las diversas acepciones y derivados, con base en el enfoque de la CGEIB, la educación intercultural se entiende

... como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él, respetarlo (CGEIB, 2004, p. 40).

Esta sería, pues, una formulación que abonaría a la primera clasificación mencionada, la cual, si bien reconoce la diferencia del otro, desconoce la carga histórica-cultural de la sujeción neocolonial, originadora de las marcadas desigualdades entre los mexicanos. No obstante de que en ella no hay participación directa de la población indígena, habría que reconocer que plantea la posibilidad de establecer

nuevos puentes entre el Estado mexicano, las organizaciones indígenas y el resto de la sociedad, como lo expresa Muñoz (1999).

En cuanto a la educación intercultural bilingüe en México, este mismo autor identifica un proceso sociohistórico de las últimas décadas que habría que tomar en cuenta cuando se habla de educación. Según Muñoz (1999), gracias a los cambios sociales, jurídicos e ideológicos en torno a la diversidad, el viejo paradigma integracionista de la “educación bilingüe” fue sustituido por el modelo bipolar del “bilingüe bicultural” fundado en el capital humano y la superación de la marginalidad, y este último por el de la “interculturalidad”, que intenta asumir las reivindicaciones y los derechos culturales de los pueblos originarios.

Una vez aportados estos elementos de análisis sobre la educación intercultural, consideraremos ahora la importancia que reviste el lenguaje como aspecto central para la transmisión cultural y, por ende, la educación como medio de formación; para ello, abordaremos algunas contribuciones y planteamientos de la génesis social del conocimiento.

Sabemos que el lenguaje es, por excelencia, la mediación simbólica que organiza, estructura y determina el pensamiento de los individuos. A través del símbolo nos interrelacionamos comunicativamente, aprendemos y ensanchamos nuestros conocimientos sobre el mundo que habitamos, creando y recreando las prácticas y los significados de la cultura a través de la historia (Vygotski, 1993). En esta concepción ontogenética de la cultura, el símbolo adquiere una importancia fundamental para la supervivencia humana que va más allá de lo social y se adentra en el plano evolutivo de la especie y su filogénesis (Elias, 1994).

En la tradición del pensamiento histórico-cultural vygotskiano, gracias al lenguaje como signo o *herramienta*, le es posible al individuo trascender el mundo físico, es decir, descontextualizar su pensamiento de los objetos que tiene a la vista para poder referirse de manera indirecta a ellos en un sistema representacional al que otros podrán también acceder gracias a los códigos lingüísticos que comparan como grupo cultural:

... con la ayuda del lenguaje, pueden ocuparse de unas cosas que no han percibido siquiera indirectamente y de otras que eran parte de la experiencia de generaciones anteriores. Así, la palabra añade otra dimensión al mundo de los humanos [...] los animales tienen sólo un mundo, el mundo de los objetos y las situaciones. Los humanos tienen un *mundo doble* (Luria, 1985, p. 35).

Dada esa herramienta conceptual que impulsa el desarrollo social de los pueblos, se preserva también la herencia cultural para las siguientes generaciones. Mantener viva la lengua materna de un pueblo originario resulta por ello indispensable para su memoria colectiva, pues no solo se atesoran a través de esta, la historia oral y las tradiciones que constituyen sus mitos de origen, sino que también permite acceder fenomenológicamente a un mundo diverso de vida, un “mundo doble”, como lo dice Luria (1985), que amplía la capacidad creadora e imaginativa de los individuos.

El desarrollo de las capacidades superiores en el sentido vygotskiano, como el lenguaje, la imaginación y el pensamiento, depende en todo momento del contexto sociocultural y sus mediadores: familia, maestros e instituciones, que estén en condición de promover en la vida cotidiana del infante un lenguaje socializado,

clave para las funciones del pensamiento lógico que la escuela deberá continuar desarrollando a lo largo de sus etapas con la ayuda del docente.

En el campo pedagógico, la educación intercultural sería, por lo tanto, un instrumento mediacional que promovería los procesos sociales y subjetivos que se ponen en juego en la convivencia de individuos con distintas herencias híbridas culturales. De ahí que, para favorecer las competencias y capacidades de los sujetos educandos en espacios áulicos, se debería saber atender los procesos intersubjetivos que emergen en el plano de la diversidad (Bruner, 1981).

La enseñanza bilingüe, vista de manera general y en otros contextos globalizados, se utiliza de modo preferente como vector de la educación multicultural de los escolares, ya que posibilita un proceso gradual de adquisición de un segundo idioma a través de la inmersión idiomática en el contexto nacional amplio, sin dejar las propias raíces lingüísticas. Este sistema pretende que, en la etapa inicial de la infancia, se reafirmen primero las estructuras lingüísticas en el idioma materno y, luego, se realice una gradual transición al segundo idioma.

De esa forma se espera que los niños y las niñas adquieran los códigos lingüísticos básicos de su lengua materna y, posteriormente —con mayor confianza y seguridad—, puedan acceder a las estructuras más complejas gramaticales que exige el currículo escolarizado (Padilla *et al.*, 1991). Entonces, con el dominio de nuevos códigos lingüísticos, los infantes estarán preparados para comprender otros planos de intersubjetividad: mundos “dobles”, heterogéneos, fragmentados, pero a la vez globalizados, como los de nuestra sociedad contemporánea.

A partir de estas consideraciones, la acción educativa basada en el enfoque intercultural y bilingüe lleva a plantearse metas y propósitos plasmados en las políticas educativas que impulsa la CGEIB en el caso de nuestro país, a saber:

- Usar y enseñar las lenguas indígenas y el español en las diferentes actividades de aprendizaje, considerando a estas como objeto de estudio y medio de comunicación.
- Definir objetivos de aprendizaje congruentes con las características, necesidades y demandas de los alumnos, con base en los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio vigentes, así como en los planteados para la educación intercultural bilingüe.
- Seleccionar contenidos escolares que incorporen saberes sociales de carácter comunitario, local, regional, nacional y mundial.
- Adoptar y usar enfoques didácticos globalizadores que respondan a las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de los alumnos indígenas.
- Seleccionar y usar materiales educativos congruentes con los objetivos de aprendizaje y los contenidos escolares, y pertinentes a las características de los alumnos, además de impulsar la elaboración de aquellos que respondan a necesidades específicas.

En cuanto a la metodología, la investigación se llevó a cabo en ambientes naturales, específicamente en los salones de la escuela intercultural (como se describe en el apartado del contexto), la cual está ubicada en la región de Huejuquilla el Alto, Jalisco. Debido a que en las primeras fases se diseñó como un estudio exploratorio, utilizamos el enfoque cualitativo etnográfico, el cual nos permitió la observación participante y periódica con los grupos y docentes que ahí laboraban. Las

herramientas de recolección de datos fueron la bitácora de campo, la entrevista semiestructurada (Grinnell, 1997) y las observaciones *in situ* durante las clases con apoyo de cámara fotográfica y grabadora.

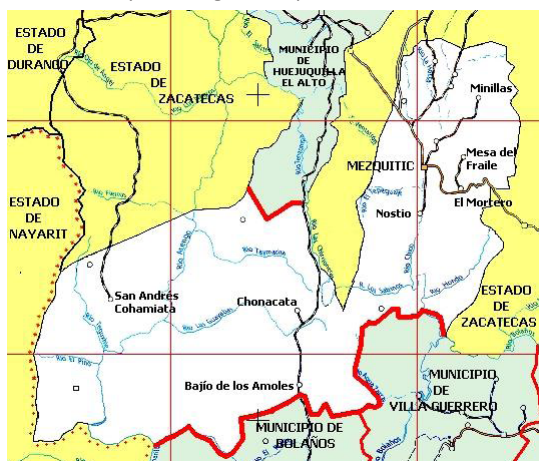
Al respecto habría que señalar que la unidad de análisis durante este periodo exploratorio se centró en la intervención pedagógica, es decir, en la interacción verbal docente-alumno. Uno de los criterios de credibilidad (validez interna cualitativa) de los datos fue la doble observación de los hechos por miembros del equipo, como lo recomienda Mertens (2005), y vigilar el cumplimiento de la “corroboración estructural” (Franklin & Ballau, 2005), que consiste en establecer relaciones entre todos los datos con la finalidad de que den consistencia total por sí mismos.

Las categorías propuestas en este estudio exploratorio surgieron de los mismos datos al irse generando estos, y las explicamos a lo largo del análisis detallado de la sesión descrita más adelante.

EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Un “lugar cerca de las nubes”: la colonia Haimatsie

Una de las colonias wixárika que ha mantenido casi intacta su cultura es Haimatsie; esta comunidad pertenece al municipio de Huejuquilla el Alto, que, aunque se ubica al norte de Jalisco, queda englobada por el estado de Zacatecas.



Fuente: <http://www.mezquitic.gob.mx/website/images/2017/julio/14061.jpg>

La colonia, además de tener gobierno indígena, pertenece a la jurisdicción de Tenzompa, que tiene un control mínimo en la vida política de esta. El gobierno autóctono se ejerce, como en otras regiones wixárika, por medio de un consejo de ancianos que nombra a un “Tatúan” (gobernador) en una ceremonia llamada “cambio de varas”, realizada, por lo general, cada tres años.

El pueblo wixárika, como es sabido, conserva fuertes tradiciones culturales y un arraigo en sus creencias espirituales de origen animista-prehispánicas, las cuales configuran su cosmovisión de vida. La pureza —por decirlo así— de sus tradiciones se debe a varios factores: a su habitual resistencia a la asimilación de la cultura mestiza y religión católica, a la desconfianza que muestran frente a los extraños y a la férrea defensa de su territorio que les permitió estar aislados del resto (Benítez, 1997).

Dentro de su cosmogonía, el “Ojo de Dios” (*tsik+ri*) constituye la representación religiosa más importante, ya que en este símbolo confluyen los cinco puntos cardinales del cosmos (oriente, poniente, norte, sur y el centro); el oriente es el punto geográfico más importante del universo por representar al “abuelo fuego” (Téllez, 2005). La religiosidad forma parte inextricable de su identidad y, por tanto, representa el núcleo fundamental de su existencia. Sus ceremonias permean todas las áreas de su vida como individuos unidos a su comunidad. Como parte central de sus tradiciones ligadas a lo religioso, se encuentra la peregrinación anual al sitio sagrado de *Wirikuta* (Real de Catorce, San Luis Potosí), en donde recolectan por el camino el cactus del peyote (*hikuri*), que es consumido en rituales colectivos.

La comunidad wixárika de Haimatsie, que significa “Lugar cerca de las nubes”, mantiene una identidad colectiva ancestral expresada con singular creatividad en sus múltiples obras artísticas apreciadas dentro y fuera del país. De ahí que tanto maestros como padres de familia, conscientes de continuar con las costumbres y tradiciones orales de la comunidad, comparten con los niños los relatos fundacionales del pueblo; por ejemplo, es costumbre escuchar a un adulto narrar el “peregrinar” que hicieron de Peña Colorada a la parte más alta de la región donde se asentaron, por ser un lugar de mayor seguridad y más propicio para sembrar.

Las actividades económicas de la comunidad wixárika están basadas principalmente en la agricultura, y el maíz es el sustento principal en sentido nutricional e ideológico; en segundo término está el frijol y la calabaza. También se dedican en algunas partes a la cría de animales, sobre todo vacas y gallinas.

El trabajo artesanal es aprendido desde niños, quienes fomentan, así, su capacidad de observación y gran creatividad; de igual modo, ayudan a las labores de la casa y, ya de grandes, van al campo a sembrar. La comunidad inculca desde la infancia que el producto del trabajo tiene un sentido social y que toda actividad es para el bienestar comunitario, de ahí que la transición a las siguientes etapas del desarrollo no sea tan marcada como en la vida de los mestizos u occidentales (niñez, pubertad, adolescencia, juventud, adulto). Para este pueblo, la vida es un continuo desde el nacimiento hasta la muerte.

La población la conformaban 480 habitantes, que se agrupaban en 102 familias, contando desde el más anciano al más pequeño; la población en edad escolar era de 106 niños y niñas.

La escuela y sus procesos de enseñanza en el aula

La escuela donde se realizaron las observaciones tenía la dimensión de una casa habitación pequeña, con tres cuartos de adobe, la puerta de madera era rústica y el mobiliario se encontraba en regulares condiciones (butacas binarias, pizarrones); todo el conjunto denotaba la precariedad del lugar. La ventilación en las aulas no era la adecuada como tampoco la iluminación, que era proporcionada por una planta solar. Posteriormente, fueron construidas dos aulas más con estructura de tipo Capece (Comité Administrador del Programa Estatal de Construcción de Escuelas), que ofrecieron mejores condiciones. El lugar tenía, además, un patio cívico de 6x7 metros, donde los niños realizaban los honores y se formaban para entrar a sus salones; en el recreo, los alumnos podían salir a jugar al campo abierto.

De acuerdo con el tipo de organización, la escuela era multigrado: consistía en tres grupos de primero, segundo y tercer ciclo de educación primaria; no obstante, al lado se encontraba un aula pequeña destinada a la educación preescolar. Solo

había tres maestros, y uno de ellos fungía como director comisionado y su formación era de licenciado en Educación Primaria; los otros dos continuaban sus estudios: uno cursaba el bachillerato y el otro se formaba como docente en la Escuela Normal Experimental de Colotlán, Jalisco.

En la comunidad es costumbre que los niños desde temprana edad asistan al preescolar para acompañar a sus hermanos mayores, aunque no se inscriben. Es usual también ver en los grados de la primaria a algunos alumnos con “extraedad”, es decir, que tienen más edad de la que corresponde al grado.

Una de nuestras primeras observaciones fue que los maestros desarrollaban sus clases sin material didáctico; utilizaban únicamente el pizarrón y el gis. Por otra parte, el único material de apoyo con el que contaban era un par de libros de texto escritos en wixárika y en castellano, así como un cuaderno de trabajo.

El profesor del grupo del primer grado nos comunicó que la lengua wixárika posee regionalismos y que, para conservarla —como fue enseñada por sus padres—, se necesitaba involucrar a la comunidad en un proyecto de “Historia oral”, en la cual los adultos comparten con los más jóvenes las dificultades que tuvieron para conservarse como grupo étnico, además de darles a conocer su cosmogonía y tradiciones vivas.

En cuanto a la enseñanza, nos pudimos dar cuenta de que el trabajo del maestro en preescolar estaba articulado con el primer ciclo de educación primaria, momento en el que se debía iniciar la enseñanza de lengua materna wixárika para preservar su cultura. A partir del segundo ciclo se introducía la enseñanza bilingüe con el español. Esta observación revistió de interés particular por tratarse de un proceso cognitivo básico de resignificación que iba de la lengua materna (símbolo sencillo) al español (símbolo complejo).

Esta primera experiencia en la comunidad de Haimatsie sirvió para lograr el acceso y conocer de cerca cómo se impartía la educación bilingüe; observamos de primera mano la problemática que viven los profesores para llevar a cabo el programa de la SEP/CGEIB que debe cumplir con los objetivos de ser bilingüe, a pesar de las precarias condiciones del entorno y la insuficiente preparación de los docentes.

Una de nuestras primeras observaciones aconteció durante la clase: con frecuencia la interacción comunicativa entre maestro y alumnos se interrumpía y surgían largas pausas de silencio. Esto sucedía cuando el maestro, después de haber explicado el significado de una palabra en castellano, les pedía dar ejemplos de la misma familia lingüística a la que pertenecía la palabra presentada. Los niños entonces miraban hacia otro lado y daban muestra de desinterés.

Nos pareció que tal hecho podría tener su explicación en que la actividad carecía de una intención didáctica y significativa para los alumnos, de ahí la expresión atónita de sus caritas y la desviación de su atención. Coincidimos en que, precisamente, ese vacío en la comunicación evidenciaba un desequilibrio cognitivo que opera cuando un nuevo conocimiento trata de ser asimilado a los esquemas previos y, al no lograrlo (por ser el material poco relevante, o bien, porque el maestro no construye una red conceptual previa al nuevo material), entonces no quedaba anclado en las estructuras mentales, por lo cual decaía el interés del alumno por el aprendizaje (Piaget, 1961); es decir, la interacción no propiciaba el aprendizaje significativo y, por lo tanto, no se producían los nuevos conceptos lingüísticos.

En esta primera incursión en el campo, advertimos que se carecía de una estrategia didáctica bilingüe y de material de apoyo pertinente a la idiosincrasia de

los niños de esta colonia, con los cuales el maestro pudiera introducir o crear conectores conceptuales que fueran el puente entre la lengua materna wixárika y el castellano, y dejar, así, vacíos de significado que eran llenados con conductas evasivas por parte de los niños. En resumen: la intención didáctica del programa de construir nuevo significado verbal en español no se lograba, pero tampoco se reforzaba la lengua materna; esto se debía, entre otros factores, a que el maestro no era nativo wixaritari, como veremos en las descripciones que incluimos más adelante.

Habría que hacer una acotación en el sentido de que la CGIEB/SEP ha diseñado libros de texto y material de trabajo con el enfoque intercultural para ampliar las estrategias con las que los maestros planean sus actividades didácticas en clase. Algunos refieren hasta 22 libros editados por la SEP para poblaciones wixárikas; sin embargo, parece que estos no han sido utilizados por no encontrarlos adecuados al contexto, ya que, como lo han señalado especialistas, se requiere la participación de los propios docentes wixaritari para diseñar y planificar en forma didáctica las actividades escolares considerando el bagaje cultural y lingüístico propios del grupo étnico (Corona, 2013; Vergara *et al.*, 2016; Benítez, 2017).

A continuación presentamos un registro como muestra de lo que pasa al interior del aula intercultural bilingüe en esa colonia.

Un día de clase del primer periodo (extracto)

El maestro entra saludando al grupo en lengua wixárika y todos le contestan mientras se acomodan en sus pupitres. Es el primer periodo (1° y 2° grado) en el cual la enseñanza debía estar basada principalmente en la lengua materna. En seguida, el maestro saca de su bolsa una hoja ilustrada, la coloca en el pizarrón y les pregunta en wixárika:

- ¿Se acuerdan qué es? Los alumnos voltean con interés hacia el frente:
- Es xure-manzana. Contestan alternadamente en ambos idiomas los niños. A lo que prosigue el maestro:
- ¿Y cómo es la manzana? Señalando hacia la ilustración y a una lámina de sílabas con las consonantes “m-n-p-t-k-x”, que también pega en el pizarrón.

Los niños intercambian comentarios en su lengua y luego interviene el maestro en español mientras va anotando en el pizarrón algunas de las respuestas que dan los alumnos sobre las características de la manzana:

- Sí, es roja... grande... jugosa... suave... anoten todas estas cosas que vimos de la manzana en su cuaderno (en español), las vamos a leer.

Los niños repiten las palabras en coro mientras el maestro se concreta a señalarlas con su regla en el pizarrón; el resto del tiempo estuvo detrás de su mesa de trabajo. Esta secuencia de clase la pudimos observar de manera idéntica, aunque con diferentes grupos, durante la primera y segunda fase de nuestra estancia, es decir, la estrategia no varió en cada una de nuestras observaciones de campo realizadas en noviembre de cada año.

Análisis de la sesión

En esta clase, el maestro pretendió introducir un concepto nuevo en castellano a partir de su propia lengua y formar sílabas compuestas; para ello se apoyó en una

hoja de block con la ilustración en rojo de una manzana y al pie la palabra *Xure* (fonéticamente “rrure”), alrededor había algunas sílabas de la consonante “m” con cada una de las vocales, las cuales repetían.

El dibujo, si bien causó interés en un inicio, poco a poco fue perdiendo su atractivo para el grupo debido a que la estrategia de enseñanza fue memorística y no se hizo referencia a otros elementos contextuales de la comunidad, que tenían que haberse utilizado para hacer un puente de significados y anclar el nuevo concepto; sin embargo, el maestro no los empleó ni en wixárika ni en español.

Lo que merece la pena resaltar en este análisis es que, más allá de que el material fue simple en su diseño, el objetivo de introducir el nuevo vocabulario en español a partir de la lengua wixárika, no se cumplió dada la falta de dominio de estrategias didácticas y lingüísticas en español por parte del maestro.

Observamos, además, que no contó con el material didáctico de apoyo pertinente al contexto de la colonia. En cuanto a las estrategias, estas estuvieron basadas en la memorización de sílabas y luego en la mera repetición de palabras que tenían que escribir los alumnos en su cuaderno sin haber comprendido del todo el significado de los nuevos conceptos en español. No ofreció más ejemplos con los cuales ampliar el vocabulario ni tampoco propició experiencias de aprendizaje que favorecieran la apropiación o el anclaje del nuevo material a los esquemas previos de los niños.

Este registro de la clase ilustró de manera clara que la deficiente apropiación del español por parte del maestro repercutió de modo directo en el aprendizaje bilingüe de los niños. Cabe destacar que en ese grado debió haberse reforzado la propia lengua wixárika a fin de que las estructuras gramaticales de un segundo idioma (el español) pudieran haber sido acomodadas formal y semánticamente a los esquemas lingüísticos previos de los niños.

Las voces de los maestros

Durante el tiempo que duró el trabajo de campo entrevistamos a dos maestros del primero y segundo periodo (de origen wixárika y náhuatl, respectivamente), así como al director de la escuela, con el propósito de conocer desde su propia voz cómo conciben su trabajo y las necesidades que enfrentan. Al momento de esas entrevistas, el maestro del primer periodo se encontraba estudiando el bachillerato (corresponde al extracto de la clase ya comentada), mientras que el del segundo periodo ya había completado su formación en la Escuela Normal Experimental de Colotlán.

La información obtenida cubrió los siguientes aspectos: la importancia de la lengua wixárika en la enseñanza bilingüe, la aplicación del enfoque intercultural en sus clases y las necesidades en la formación y capacitación profesional docente. Por principio, observamos que entre los maestros existía una gran coincidencia en cuanto al papel central que ocupa el dominio y preservación de la lengua materna wixárika en la comunidad Haimatsie. Más allá de la coincidencia en señalar que la escuela es de utilidad para “leer, escribir y sacar cuentas”, es decir, aprender competencias para la vida cotidiana y comercial (venta de mercancías, artesanías, etcétera), lo fundamental es:

- Conocer los derechos como pueblos originarios (director).
- Conocer la propia cultura y la de los mestizos, que son la mayoría en nuestro país (maestro del primer periodo).

- Poder integrarnos, pero sin perder nuestras tradiciones (maestro del segundo periodo).

Esa necesidad parte del reconocimiento de que, para preservar su cultura originaria, los wixaritari se deben abrir al *otro* (los mestizos), aprender su idioma y códigos de comunicación, sus costumbres y las leyes a través de la escuela; por ello:

- Los alumnos deben saber redactar correctamente y leer, que dominen el español y el wixárika (maestro del segundo periodo).
- Preservar nuestra lengua a las nuevas generaciones, es importante porque con ella podemos conversar con los señores ancianos y rezar (maestro del primer periodo).

En esa necesidad radica la utilidad de una pedagogía sensible con enfoque intercultural, como lo propone Salzmänn (2016), mediante la cual deberían ser formados y capacitados los docentes. Con base en este enfoque, la inmersión en un ambiente mestizo y globalizado hace necesario el dominio del español, sin dejar de preservar la lengua materna; de esa manera se esperaría que la identidad cultural propia se refuerce y mantenga viva la transmisión de sus historias orales, narraciones, mitos fundacionales y leyendas, pero también sus creencias religiosas.

Por otro lado, los maestros entrevistados reconocieron la necesidad de estar mejor preparados y capacitados para ayudar a los niños; no obstante, dos de ellos aún no tienen la formación en educación intercultural bilingüe: “Estoy estudiando la prepa, algún día seré maestro y sabré más” (maestro del primer periodo), o bien, no dominan totalmente la lengua wixárika y dan su clase en español, como el maestro de origen náhuatl que se encargaba del segundo periodo.

Sus voces destacaron la importancia de que los niños preserven el uso de la lengua materna para mantener su identidad comunitaria como pueblo originario wixárika que los liga a sus tradiciones y, por otro lado, la necesidad de que aprendan el español por ser el puente al mundo mestizo y al comercio, a la preparación profesional y a mostrar su cultura más allá de los límites de su comunidad.

Esas necesidades justifican tomar acciones en dos planos estrechamente relacionados: a) en la construcción de un currículo intercultural bilingüe centrado en la lengua wixárika que integre elementos, contenidos y estrategias que sean significativos a la idiosincrasia de la comunidad, y b) en la formación inicial y profesionalización bilingüe de los docentes indígenas.

De esa manera, se esperaría que los programas actuales de la CGEIB tomaran sentido en la práctica de los docentes indígenas que imparten sus clases en las comunidades étnicas como Haimatsie.

CONCLUSIONES

El trabajo etnográfico realizado en tres etapas en la escuela intercultural de la colonia Haimatsie en Huejuquilla el Alto, Jalisco, fue una rica experiencia de inmersión en un campo si bien no novedoso desde la educación rural, sí desde la interculturalidad de uno de los pueblos originarios que conserva a la fecha casi intacta su lengua, cultura y cosmovisión. Durante este tiempo, pudimos comprender el significado e importancia que tiene la lengua materna wixárika para la afirmación y preservación de la identidad de este grupo étnico: eje de su cosmovisión

y sentido de vida. De ahí que nos hayamos centrado en lo que ocurre en el aula para conocer cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el enfoque bilingüe propuesto por la CGEIB, las estrategias más utilizadas y la interacción maestro-alumno.

En la primera fase del trabajo de campo nos pudimos dar cuenta de las condiciones generales de precariedad de la escuela y, en especial, de la falta de recursos didácticos idóneos para el fortalecimiento y la enseñanza de la lengua materna; observamos que los materiales utilizados eran los usuales para la alfabetización de las poblaciones mestizas.

Durante nuestra segunda fase de trabajo, nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del primer periodo (1° y 2° grado), así como en la interacción del maestro-alumno. Constatamos, a partir de esas interacciones, que el rol del docente siguió el modelo tradicional en el cual la comunicación con los alumnos es vertical y centrado en un modelo pedagógico obsoleto, en el que los educandos son tomados como sujetos receptivos que repiten y memorizan conceptos, pero que no permite profundizar en los procesos. Los docentes utilizaban el método de lectura silábico y se apoyaban con dibujos y láminas que colocaban al frente en el pizarrón; sin embargo, no retroalimentaban la ejecución de los ejercicios. Sus intervenciones didácticas fueron en general pobres en significación y estuvieron lejos de impactar el interés y la motivación de sus alumnos.

Corroboramos que los procesos de aprendizaje en el aula intercultural bilingüe distan mucho de favorecer el uso y fortalecimiento de la lengua materna y el español, según lo sugiere la CGEIB, ya que los maestros no dominaban las estrategias didácticas debido a una deficiente formación; es decir, a nuestro parecer no lograban conectar significativamente los contenidos y propiciar las transferencias cognoscitivas y lingüísticas (puentes) entre ambas lenguas; por ello, el desarrollo de nuevas redes semánticas bilingües, necesarias para los siguientes aprendizajes escolares, quedó inconclusa.

De igual manera, consideramos que el maestro, al carecer de los instrumentos y las herramientas pedagógicas adecuadas a su formación, no pudo intervenir de modo efectivo con su práctica y desaprovechó su rol de mediador para crear andamiajes con los nuevos conceptos (zonas de desarrollo próximo) en el sentido constructivista que proponen los programas, y dejó de lado el aprendizaje entre los propios alumnos.

Si bien es cierto que la CGEIB especifica que los propósitos de la educación bilingüe deben adecuarse a las necesidades de los pueblos originarios y promover el uso y conocimiento tanto de las lenguas maternas como del español a través de “Guías para el maestro”, la meta difícilmente fue lograda como aquí lo vimos; esto se debió a la falta de formación profesional en materia intercultural bilingüe y al escaso dominio de las habilidades lingüísticas por parte de los docentes. Si a eso le añadimos las condiciones de precariedad del entorno, el panorama de la enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas sigue siendo el gran reto y el compromiso a cumplir.

Por último, consideramos que la manera como se comprende y se instrumentaliza la educación bilingüe en nuestro país tendría que ir más allá de la segregación de la “educación para indígenas” (restringida a comunidades rurales) y, por el contrario, debería ampliarse a los espacios urbanos, donde cada vez más conviven distintos grupos culturales, producto de la migración interna del país. De esa manera,

se entendería que la educación intercultural cumple su cometido al responder a las necesidades de una población diversa y heterogénea racialmente.

Ese cambio de paradigma educativo sugiere hacer verdaderas modificaciones en el sistema que comprendan la transversalidad de lo intercultural a lo largo del sistema educativo y no dejarlo exclusivamente en el subsistema intercultural bilingüe. El desafío de poner en práctica el lema “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2005, 2013) requiere la participación conjunta de la sociedad mexicana; por ello, es imprescindible la inclusión de las voces diversas y los actores clave que dan el carácter multiétnico y pluricultural a una sociedad como la nuestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, F. (2017). *Formación docente y fortalecimiento de la identidad de los wixaritari en la región norte de Jalisco: un enfoque intercultural*. Tesis de doctorado, Guadalajara, Jalisco, SEJ/ISIDM.
- Benítez, F. (1997). *Los indios de México*. México: Ediciones Era.
- Bertely, M., Martínez, M. E. y Muñoz, R. (2015, mayo-agosto). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos Revista de Ciencias Sociales*, núm. 48, pp. 6-11.
- Bruner, J. S. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2015). *Infografía. Población indígena*. México.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- CGEIB (2005). *Explorando nuestros materiales de primaria para la educación intercultural*. México.
- CGEIB (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.
- Corona, S. (2013). *Libros para wixaritari. Una historia de integración, exclusión y emancipación*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188252X2013000100002.
- Díaz-Polanco, H. (2009). *La diversidad cultural y la autonomía en México*. México: Nostra Ediciones.
- Dietz, G., Mendoza-Zuany G. y Téllez, S. (eds.) (2008). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.
- Elias, N. (1994). *La teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Península.
- Franklin, C. & Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En Grinnell, R. & Unrau, Y. (eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 438-449). Nueva York: Oxford University Press.
- Gutiérrez, M. G. (2010). *Educación para indígenas en el Valle del Mezquital, ¿es el Hñä hñu una lengua amenazada?* [Archivo de datos]. Recuperado de <http://campus-virtual.uaq.mx/yaak/ac/otomi/gutierrezeduc.pdf>
- Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (quinta edición). Illinois: E.E. Peacock Publishers.
- Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Medina, P. (2012). Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales? *Pedagogía y Saberes*, núm. 36, pp. 9-31.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Muñoz, H. (1999). *Política pública y educación escolarizada en México*. Cuadernos Cedes, año XIX, núm. 49.
- Padilla, A. M., Lindholm, K. J., Chen, A., Duran, R., Hakuta, K., Lambert, W. & Tucker, G. R. (1991). The English-only movement: Myths, reality, and implications for psychology. *American Psychologist*, vol. 46, núm. 2, pp. 120-130.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez Castañeda, Elisa (2017) *La Jornada*, 9 de noviembre. Recuperada de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2017/11/09/difunden-la-memoria-y-narrativa-del-mexico-multicultural-8572.html>
- Salzmänn, T. (2016). Interculturalidad en el aula: una propuesta educativa de sensibilización en México. En G. Briceño y T. Salzmänn (coords.). *Multiculturalismo y educación intercultural en México. Realidades y desafíos* (55-72). Guadalajara, Jalisco: DAAD y CIPS/SEJ.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, núm. 40, pp. 01-12. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3er-4to trimestre, año/vol. XXXV, núms. 3-4, pp. 9-33.
- Téllez, V. (2005). La reorganización del recinto ceremonial (Tukipa) huichol de Guadalupe Ocotán, Nayarit, México. En *Fundación para el avance de los estudios mesoamericanos*, INC. (FAMSI). Recuperado de <http://www.famsi.org/reports/05083es/>.
- Vergara, M., Esparza, I., Mayorga L., Huizar, A. y Rivera, G. (2016). Situación actual de los profesores wixaritari en Jalisco. Un análisis del contexto sociocultural y su formación como docentes. En M. Vergara (coord.). *Formación docente y problemática en la práctica de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*. Guadalajara, Jalisco: UdeG/Conacyt.
- Vygotski, L. S. (1993). Lenguaje y pensamiento. En L. S. Vygotski. *Obras escogidas II* (pp. 9-28). Madrid: Aprendizaje. A. Machado Libros.