



La voz de docentes indígenas en escuelas rurales de organización multigrado: de organización multigrado: Identificación de prácticas culturales y elementos centrales para la enseñanza de una lengua originaria

*A voz dos professores indígenas em escolas rurais de organização multisseriada:
Identificação de práticas culturais e elementos centrais para o ensino de uma língua nativa*

*Voices from Indigenous Educators in rural multigrade schools:
Identification of Cultural practices and key elements for teaching a native language*

Tania Santos Cano¹
Universidad Veracruzana (UV)

RESUMEN

A través de la voz de docentes indígenas ubicados en escuelas rurales de organización multigrado en el estado de Puebla, en México, se muestra parte de los resultados obtenidos en una investigación de corte cualitativo vinculada con el aprendizaje de una lengua originaria mexicana. Los datos obtenidos toman en consideración tres núcleos de información que van desde la historia de vida y la relación que se tiene con la lengua originaria, las prácticas culturales y la lengua originaria, así como aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Desde un abordaje más amplio, se abordan los aspectos de orden lingüístico, social, cultural y pedagógico que inciden de manera directa en la enseñanza de una lengua originaria dentro de aulas rurales indígenas multigrado en el contexto mexicano.

Palabras clave: Escuela rural; Lenguas originarias; Organización multigrado; Didáctica de las lenguas; Práctica docente.

RESUMO

Por meio da voz de professores indígenas localizados em escolas rurais multisseriadas no estado de Puebla, no México, mostra-se parte dos resultados obtidos em uma pesquisa qualitativa vinculada ao aprendizado de uma língua nativa mexicana. Os dados obtidos levam em consideração três núcleos de informações que vão desde a história de vida e a relação com a língua nativa, as práticas culturais e a língua nativa, além de aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua. A partir de uma abordagem mais ampla, são abordados os aspectos lingüísticos, sociais, culturais e pedagógicos que afetam diretamente o ensino de uma língua original em salas de aula rurais indígenas multisseriadas no contexto mexicano.

Palavras-chave: Escola rural; Línguas nativas; Organização multigrado; Didática das línguas; Prática de ensino.

ABSTRACT

This work aims to present the results obtained in a qualitative language research linked to the process of learning a native Mexican language throughout the voice of indigenous educators located in multi-grade rural schools in Puebla, Mexico. The data obtained takes into consideration three nuclei of information that range from lifeworld

¹ Doctoranda en el Programa de Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada de la Universidad Veracruzana en México. Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro de la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER) y del Seminario de Lingüística y Educación de El Colegio de México (SEMLE). Su área de investigación se centra en la didáctica de las lenguas originarias y la elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje de las lenguas. <https://orcid.org/0000-0002-9546-0661>
Correo electrónico: taniasc05@gmail.com



and the relationship with the use of a native language (nawat), cultural practices and its relation to native language, as well as some issues related to the teaching and learning process of the nawat language. From a broader approach, this contribution addresses the linguistic, social, cultural, and pedagogical aspects that directly affect the teaching of an original language within multigrade indigenous rural classrooms in the Mexican context.

Keywords: Rural School; Native Languages, Multi-grade teaching, Language learning and teaching, Teaching strategies.

Introducción

Los retos educativos para los profesores que trabajan con población indígena en contextos rurales y urbanos mexicanos son de diferente índole. En contextos indígenas rurales y semirurales, por ejemplo, de 24 625 escuelas con estudiantes y docentes que hablan o están en contacto con una lengua originaria, en solo 59.7% de ellas los docentes hablan la misma lengua que las y los alumnos, en 9.5% hablan la lengua de solo algunos (as), y en 25% los docentes hablan una lengua distinta a la del alumnado (UNICEF/INEE, 2016, 11), es decir, aún cuando en México existe todo un subsistema de educación indígena hay, en todo el tramo de la educación básica, un importante porcentaje de docentes que no dominan la lengua materna de sus alumnos o de la comunidad. En el caso de las y los profesores en contextos urbanos, la gran mayoría no conoce ni son hablantes y/o escritores de alguna lengua originaria nacional. Para ambos contextos, el reto principal es la falta herramientas metodológicas efectivas que permitan el desarrollo y/o fortalecimiento de las lenguas originarias y el español como segunda lengua, del aprendizaje de la lengua originaria como L2, así como las tareas que deben realizarse para el reconocimiento y valoración de las lenguas y saberes propios de las culturas nacionales. Este artículo se enmarca en los resultados de la investigación titulada “Procesos de enseñanza y aprendizaje del nawat de la Sierra Noreste de Puebla, a través de una propuesta metodológica basada en repertorios lingüísticos” del programa de doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada de la Universidad Veracruzana en México². La aportación retoma parte de los datos obtenidos sobre las experiencias de profesores y profesoras de educación primaria, ubicados en contextos rurales indígenas, en cuanto al uso

² La investigación se llevó a cabo desde el segundo semestre de 2019, la información referida en este capítulo fue recopilada en 2021.



de la lengua originaria y sus percepciones para aprenderla y enseñarla en un contexto de desplazamiento lingüístico. Lo anterior se retomó como base para la formulación de un dispositivo metodológico para la enseñanza de la lengua *nawat*³ como segunda lengua.

Desde la formulación inicial de esta investigación se planteó la necesidad de contar con la participación de docentes indígenas ubicados en escuelas rurales de organización multigrado como interlocutores, expertos y transmisores de experiencias y conocimientos tanto de las prácticas culturales del pueblo nahua, como de aquellos elementos necesarios para la enseñanza de la lengua *nawat*, incluidos los repertorios lingüísticos de la lengua. Este artículo pone de manifiesto el proceso de recopilación de experiencias docentes referentes a la lengua y la cultura nahuas, así como las diversas formas de atender la enseñanza de la lengua originaria en contextos rurales multigrado. De igual forma, se muestran las decisiones tomadas para la organización y análisis de la información recabada en campo. Las consideraciones que se exponen a lo largo de esta indagación, debe decirse, no se ciñen únicamente a la identificación de prácticas culturales y repertorios lingüísticos sino que, a través de la voz de docentes indígenas, se intenta mostrar una perspectiva más amplia sobre todos los aspectos de orden lingüístico, social, cultural y pedagógico que inciden de manera directa en la enseñanza de una lengua originaria dentro de aulas rurales indígenas multigrado en el contexto mexicano.

Para lograr este cometido, se toman en consideración los intereses clásicos de la sociolingüística y su vinculación o aplicación directa en la didáctica de las lenguas.

1. Las escuelas rurales en México: Tres modelos de atención

Las escuelas ubicadas en el medio rural mexicano dan atención, en todo el tramo de la educación básica, a más de 6.8 millones de alumnos. De ahí, 55 252 son primarias (CANO y JUÁREZ, 2020, p. 335) y el 57% de estos centros educativos se localiza en comunidades menores a 2500 habitantes (p. 337). Debe mencionarse que la atención educativa en estos contextos se realiza a través de tres subsistemas o modelos de atención. Por un lado, se encuentran las escuelas comunitarias que pertenecen al Consejo Nacional de Fomento

³ *Nawat* es la forma en que se escribe y se nombra a la variante de la lengua náhuatl de la Sierra Noreste de Puebla, región em donde se llevó a cabo la investigación.

Educativo (CONAFE), todas son escuelas multigrado y atienden desde cuatro a 29 estudiantes; las escuelas generales, el subsistema más grande en el medio rural, con profesoras y profesores egresados de las Escuelas Normales o Universidades Pedagógicas Nacionales, así como el subsistema indígena que depende de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), con escuelas preescolares y primarias ubicadas en localidades en donde tradicionalmente se ubica la población de origen indígena (p. 337-341).

Para los fines de este capítulo, resulta necesario establecer un marco general sobre la presencia de escuelas indígenas en el territorio nacional, dado que es el subsistema a donde pertenecen los maestros y maestras que colaboraron en la investigación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) refería que, para el 2019, la educación indígena en México atendía a 931 000 estudiantes, de ellos, 629 877 son estudiantes de primaria ubicados en 9245 escuelas indígenas (INEE, 2019). De éstas, 6737 escuelas tienen organización multigrado (SANTOS, 2019, p. 57). El estado de Puebla, por su parte, congrega a 737 escuelas indígenas, de ellas, 488 son de organización multigrado. (MEJOREDU, 2021, p. 79)

Los datos de tipo estadístico sobre la población indígena dan cuenta del contexto indígena y la atención que se brinda a través de sus escuelas. Esta dimensión; es decir, este alto porcentaje de alumnos, contrasta con las pocas propuestas para enseñar y aprender las lenguas originarias como primera y segunda lengua a nivel nacional. Hay, sin embargo, algunos proyectos de tipo local que vale la pena mencionar. Una de estas propuestas es la doble inmersión en dos lenguas nacionales: una metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de bilingüedad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México, que se implementa sobre todo en el estado de Guerrero (FELTES, 2021), la propuesta impulsada por el INALI y la UPN Ajusco (PÉREZ, 2021), la evidencia de prácticas translingüísticas observadas y documentadas en escuelas oaxaqueñas (ROCKWELL y BRISEÑO, 2020), así como otras propuestas que ponen énfasis en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas originarias (SANTOS, 2015; SANTOS GARCÍA y RUIZ, 2020), solo por mencionar algunos.



2. El entorno de los participantes e instrumentos para la recopilación de datos: Una caracterización

El estudio planteó la participación de profesoras y profesores que laboraran en escuelas indígenas rurales cercanas al municipio de Teziutlán, en el estado de Puebla, en México. Por instrucciones de la titular de la dirección de educación indígena en el estado de Puebla y vía la supervisión escolar de los municipios de Atempan y Ayotoxco de Guerrero, se convocó a profesores y profesoras para colaborar en esta investigación. Los profesores y profesoras deberían ser docentes indígenas frente a grupo en escuelas bilingües de organización multigrado ubicadas en comunidades en donde la lengua indígena nawat presenta grados avanzados de desplazamiento. La variante lingüística del náhuatl (*nawat*) que se habla y enseña en todos los casos es la correspondiente a la de la Sierra Noreste de Puebla. Los municipios antes citados se sitúan en esta región, según datos del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, consultado en 2021) ambos territorios estuvieron históricamente habitados por los pueblos otomíes y totonacos aunque después fueron sometidos por la triple alianza (México-Texcoco-Tlacopan), de ahí la conformación de poblaciones nahuas y la propagación de la lengua nawat en la región. De acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas (2015), emitido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, las comunidades de estos municipios en donde se habla esta lengua son: **Atempan:** Apatauyan, Atempan, Atzalán, Cala Norte, Cala Sur, El Cerrito, El Cuatro, Huexoteno, Las Canoas, Las Delicias, Meyuco, Potrero Nuevo, San Ambrosio, San Nicolás (Animazco), Tacopan, Tanhuixco, Tezhuatepec, Tezompan; **Ayotoxco de Guerrero:** Acaltzontán, Agua Bonita, Arenal, Ayotoxco de Guerrero, Buena Vista, Casa Quemada, Colozapan, Copales, Cuauhtémoc (Tlacuilolostoc), El Roble, Flores Villar, Gachupinate (Rancho Nuevo), La Lagunilla, La Manigua, La Quebradora, La Unión, Las Ceibas, Las Cibeles, Las Cruces, Los Aguacates, Los Mangos, Malintepec, Nanacatepec, Plan de la Palma, San Antonio Metzónapa, San Francisco Atecalax, Santa Cecilia, Santa Elena, Trapiche Viejo, Uruapan, Vega Redonda, Xaltorre. (CLIN, 2015, p.101)

Durante la visita a estas localidades se realizaron diez entrevistas, todas ellas a maestros (8) y maestras (2) frente a grupo de escuelas indígenas de organización multigrado (unitarias, bidocentes y tridocentes). Se realizaron entrevistas individuales y dos reuniones de trabajo



con las y los docentes en donde se llevó a cabo un ejercicio de reflexión metalingüística para detonar el reconocimiento de repertorios lingüísticos de la lengua nawat de la Sierra noreste de Puebla⁴. Una segunda etapa de trabajo de campo se realizó en meses posteriores donde se realizaron dos entrevistas más con docentes del municipio de Xiutetelco, Puebla, así como con un especialista en la lengua y la cultura de la región nahua de Teziutlán.

Para el trabajo en campo se utilizaron dos instrumentos: *el Guion de entrevista de uso de la lengua y relación entre la lengua y la cultura*, cuyo propósito era recopilar información sobre el uso de la lengua indígena nawat en las comunidades y su vinculación con las prácticas socioculturales de la región. El instrumento establece tres momentos de indagación: a) uso de la lengua originaria y experiencia de vida; b) prácticas culturales y uso de la lengua originaria; y c) práctica docente. El segundo instrumento se denomina *Prácticas comunicativas de la lengua originaria. Cuestionario para la conformación de repertorios lingüísticos*, mediante el cual se buscó indagar sobre las diferentes formas en que se utiliza la lengua originaria en determinadas situaciones y con diferentes interlocutores. El instrumento presenta una serie de funciones comunicativas (saludar, despedirse, presentarse, presentar a la familia, expresar gustos, expresar emociones/sentimientos, dar y seguir instrucciones, describir cosas del entorno rural/urbano, describir personas, narrar actividades de la vida diaria (hábitos)).

3. Referentes para el análisis de la información

Para el análisis de datos se optó por el uso de la plataforma Atlas.ti que contiene herramientas para organizar, agrupar, gestionar y cruzar datos y que, además, brinda la posibilidad de incorporar reflexiones analíticas o notas teóricas, así como determinar y describir hallazgos sobre tramos específicos de la información recabada. El proceso de análisis de los datos recopilados inició con la identificación de núcleos de información representativos (temas) los cuales fueron surgiendo a partir de tres preguntas, de acuerdo con

⁴ Debe recordarse que la noción de repertorio lingüístico (denominados repertorios verbales) fue desarrollada por John Gumperz (1964) quien se refería a ellos como todas aquellas formas lingüísticas que normalmente se utilizan en el curso de la interacción social (Gumperz, 1964, p. 137).



los tres momentos señalados en la descripción de los instrumentos para la recabación de datos:

- ¿Cómo se ha configurado la relación con la lengua originaria como parte del trayecto de vida de los docentes?
- ¿Cuáles y cómo se conforman las representaciones de prácticas culturales y su vinculación con la lengua para los hombres y mujeres indígenas nahuas?
- ¿Cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje de la lengua originaria?

A partir de estas consideraciones se delimitaron los siguientes núcleos de información:

1. Historia de vida y relación con la lengua originaria
2. Prácticas culturales y lengua originaria
3. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias en contextos indígenas rurales

Estos fueron la base para establecer los códigos que sirvieron de guía para realizar este análisis. Debe señalarse que, para entender mejor desde dónde se concibieron los datos y tener más herramientas para su codificación y análisis, se tomaron como referentes tres grupos de criterios para identificar la forma en que se enuncian las respuestas de las y los colaboradores: El primero de ellos incorpora el criterio de espontaneidad (refiere a la enunciación del dato relevante ya sea por cuenta propia del colaborador), el criterio de alusión (cuando el dato relevante aparece porque el investigador lo pregunta de manera específica). Un segundo grupo lo conforman el criterio interpretativo (cuando se enuncian las causas o la explicación de la información que da el colaborador) y el criterio descriptivo (cuando se describen hechos, situaciones, fenómenos pero sin saber por qué ocurren). El último grupo, el de patrón común, contiene el criterio de compatibilidad (cuando varios o todos hacen la misma referencia), el criterio disociado (cuando hay interpretaciones diferentes) y el criterio de singularidad (la apreciación aparece en un solo colaborador).

La organización de la información obtenida fue agrupando y organizando las respuestas de acuerdo con los criterios anteriores, así como la codificación arriba mencionada. Los resultados se presentan a continuación.

4. **Historia de vida y relación con la lengua originaria:** Un espacio de convergencia entre la sociolingüística y la didáctica de las lenguas

La influencia de la sociolingüística sobre la lingüística aplicada es evidente por numerosas razones, en primer lugar para comprender que en el uso del lenguaje intervienen diferentes factores de orden social y cultural que permiten y delimitan la comunicación, en el plano de la investigación sobre la enseñanza de las lenguas los intereses de la sociolingüística han sido siempre referente para entender cómo se configura la competencia lingüística de los hablantes y también de los estudiantes. En la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas resulta necesario situar el contexto de uso de la lengua, identificar las características del entorno sociocultural, las causas del desplazamiento lingüístico, la variación intrínseca de las lenguas, los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua, las actitudes, valores y creencias hacia la lengua que se enseña, así como las repercusiones que puede tener en los procesos de enseñanza de una lengua. Moreno Fernández (2015) menciona que la sociolingüística ha venido a reforzar la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita en los métodos de enseñanza de lenguas más recientes y ha hecho ver la necesidad de incorporar variables sociales a las investigaciones aplicadas que manejan informantes como fuentes proveedoras de datos. (MORENO FERNÁNDEZ, 2015, p. 325). Para exponer la importancia de la sociolingüística en cuanto a la investigación en el ámbito de la didáctica de las lenguas, Moreno Fernández retoma el clásico *Introducing Applied Linguistics* de Pit Corder (1973) en donde se afirmaba que (...) el contenido lingüístico de los cursos está cerca de las necesidades funcionales de los estudiantes y que el cumplimiento de esa afirmación exige valorar las figuras teóricas de la variación, de la función comunicativa y del contexto socio-situacional, dicho de otra forma, requiere una atención a la lengua en su contexto social. (p. 325). Los datos obtenidos en el trabajo de campo para esta investigación sin duda presentan esta relación; las preguntas que se realizaron y las respuestas obtenidas refieren a las características del contexto sociocultural y lingüístico de la región de la Sierra Noreste de Puebla, refieren también al uso de la lengua, a las representaciones sobre la cultura y la lengua propia, a las actitudes, a la ruptura del canal de transmisión y a la pérdida de la lengua. Atañen



también a la reflexión sobre la lengua, a situar la lengua dentro de su dimensión pedagógica, a las expectativas y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde la experiencia personal y también hacia los estudiantes.

A través de las narraciones de profesores y profesoras sobre la presencia de la lengua en sus vidas se pudo constatar que el discurso está mediado por la añoranza y el recuerdo de comunidades que han dejado de ser lo que eran antes en lo que refiere al uso de la lengua originaria; es decir, la lengua indígena se recuerda como el medio de comunicación utilizado en los espacios familiares y comunitarios que caracterizan la infancia de los docentes. Los siguientes ejemplos dan muestra de lo anterior⁵:

(...) Lo que recuerdo es que esa lengua era el medio de comunicación para la familia, para los vecinos, porque ahí se hablaba la lengua, todos en su lengua, hablaban la lengua. Sí, así era la comunicación en la familia. (Doc3)

(...) Pues se haga de cuenta que yo quiero pensar que desde el primer momento en que yo nací me empezaron a hablar en nawat, porque a la edad que tiene ahorita mi niña pues ya era hablante de la lengua nawat. (Doc1)

(...) Así era en ese entonces la comunidad, la lengua se utilizaba para todo [...] pues nuestra lengua indígena nawat era para la comunicación diaria; para todas nuestras actividades que teníamos que hacer nos comunicábamos en la lengua materna. (Doc4)

(...) Recuerdo que mis padres y mis abuelos se comunicaban en lengua con los visitantes de sus familias o con padres o amigos que se visitaban. Se hablaban en lengua nawat y yo la escuchaba desde mi niñez. (Doc5)

(...) Sí, la mayoría hablaba porque la abuelita, la tía, la cuñada, los hijos, los vecinos, todos hablaban, mi entorno familiar era puro nawat. Haga de cuenta que con el español pasaba lo que está sucediendo ahorita con el nawat, de 100 gentes era más frecuente escuchar hablar a 80 o 90 personas hablar en nawat, solamente el maestro, algunas personas hablaban español. (Doc6)

(...) Recuerdo que la gente de la comunidad viajaba por esta calle, por este camino, porque antes era un camino. Estoy hablando del 85, entonces la gente [...], mi casa está ubicada acá bajito como a cinco minutos, la gente, ese era su camino de paso, los domingos venían a hacer sus compras al municipio, entonces mi mamá siempre se comunicaba con ellos siempre, siempre en la lengua y platicaba mucho con estas personas. Ellos, originalmente su lengua materna era el nawat. (Doc8)

(...) Se utilizaba el nawat para la comunicación, para las relaciones familiares y las conversaciones comunitarias, las reuniones en la comunidad, todo lo restringido al ámbito comunitario pero en aquel entonces tenía mucha vitalidad, al saludar, al despedir, al hablar. (Doc13)

⁵ En consideración a los criterios de orden ético en esta investigación para proteger la privacidad de los docentes colaboradores, a lo largo del capítulo se utiliza, después de sus apreciaciones, la denominación Doc (docente), seguido de un número, únicamente con fines organizativos.

La vitalidad de la lengua en la etapa de infancia de los y las docentes se pone de manifiesto a través de estas apreciaciones que evidencian el contacto con la lengua en el seno familiar (padres, abuelos, hijos, incluso cuñadas) así como también en el entorno comunitario con vecinos y visitantes (reuniones, conversaciones, saludos). Era, según concuerdan los profesores en las apreciaciones anteriores, el medio de comunicación.

Algunos profesores y profesoras identifican y narran en qué momento se dejó de transmitir la lengua:

(...) Pues la lengua de mi familia es el nawat, bueno, mi papá es de aquí cerca, del Estado de Veracruz, de Coxquihui, él habla el totonaco. Y mi mamá es nahua. Pero, desafortunadamente, cuando se comunicaban no podían comunicarse en su lengua y usaban puro español. Es lo que aprendimos nosotros. (Doc4)

(...) Sí ellos (*mi familia*) hablaban nawat, pero a mí en lo particular no me hablaban en lengua, no, me hablaban en español, ¿tiene hermanos? Sí, y a ellos tampoco les quisieron enseñar el nawat, lo que pasa es que hubo una falla en la educación formal; mi mamá repitió tres años en segundo, o sea tres en primero y tres en segundo de primaria, porque ella no hablaba castellano y entonces, como hablaba nawat y todo lo que le enseñaban no le entendía, le costó mucho trabajo avanzar al siguiente grado; no tenía los conocimientos o la experiencia que les pedían en esas épocas y esa fue su anécdota de que le utilizaron el maltrato físico. Por eso no quiso que creyéramos con eso. Y allá en Chinantla no había escuelas de educación indígena, había puras escuelas de claves rurales. Y entonces, pues mejor optó por cambiar el modelo. (Doc5)

(...) El uso de la lengua nawat. Pues, sí ha cambiado mucho porque en un momento determinado ¿no?, pues no se le daba el valor adecuado, al contrario, como que te señalaban, no, pues como es indígena no sabe hablar, él es de ahí, de la comunidad o él es el cerro de Atzalán, en fin. Se dirigen a uno de una manera despectiva, ¿no? Pero bueno, con el paso del tiempo, pues sí te sientes mal porque vine a estudiar aquí a la primaria del centro. Allá hay una primaria en Atzalán, pero cursé primero, segundo y tercero y mejor me vine para el centro, pero es cuando yo sentí que fui señalado, entonces, al querer ya pertenecer a ese estrato social. Pues dices no, pues yo también voy a hablar en español para que sea yo aceptado. Entonces con mi familia, con mis hermanos y algunos familiares menos con mis padres me empecé a dirigir en español para pues ya sentirme identificado con los del centro. Y pero de regreso a mi comunidad, obviamente a seguir con la lengua materna, que es el nawat. (Doc3)

El testimonio de los profesores y profesoras pone en evidencia la ruptura en la cadena de transmisión de la lengua a la par que deja ver algunas de las causas del desplazamiento lingüístico de la lengua nawat. Las citas anteriores refieren al contacto entre lenguas (dos minoritarias -tononaco y nawat- frente a una de prestigio que al final resulta ser la lengua de comunicación y transmisión), así como experiencias familiares en donde se instalan



manifestaciones de discriminación y desvalorización de la lengua originaria. El proceso de desplazamiento lingüístico se hace evidente a través de los relatos de las y los profesores al evocar las condiciones o uso de la lengua que se tenían antes en las comunidades en relación con las que hoy se tienen.

(...) No, desafortunadamente la lengua, como que la van desvalorizando. Hay parejas jóvenes que se van a la ciudad, viven en la ciudad y pues ya ahí tienen a sus hijos y ya no les enseñan a hablar la lengua indígena. Entonces haga de cuenta que después de un tiempo que están en la ciudad regresan al pueblo, regresan a la Comunidad. Pero los niños ya no saben nawat ... no saben hablar nawat. (Doc3)

(...) Hoy en la actualidad, se da más preferencia al español porque por lo mismo de que ahora sí, todos los textos bien escritos en español, en inglés, entonces ya esa lengua materna pasa como a segundo término para los jóvenes. En su mayoría allá ya no lo practican, aunque sí saben pues, pero pues muy pocos son los que hablan así en su lengua indígena. (Doc12)

(...) En la familia ya se habla muy poco, ya casi no se utilizan los diálogos, son las oraciones o el diálogo con personas, se hace en español o en nawat y en español, en una como no se practican las palabras, ya no son en nawat, sino en español. En otras porque actualmente algunas palabras no se encuentran traducidas en el nawat, sí, por eso, en el contexto indígena donde desarrollo mi práctica docente lo hablan únicamente los abuelos o los papás, papás y abuelos, ya los niños no hablan la lengua, entonces nosotros la utilizamos como un medio de enseñanza. (Doc1)

(...) En mi comunidad de origen ya se ha desplazado; solo las personas mayores de 40 años hablan la lengua. (Doc13)

(...) Bueno, aquí en el municipio de Ayotoxco, lo que ha pasado es que es un ejido y ese ejido se formó de varias localidades, por ejemplo, Cuetzalan, por acá de San Antonio, Rayón, comunidades que están aquí cerca, incluso gente de Tlatlauquitepec. Todos ellos conformaron este lugar, aquí Ayotoxco y ahí se fue perdiendo en la práctica de la lengua. Porque unos hablaban incluso totonaco. Y entonces no se hablaban en su lengua, sino el que la mayor parte de las comunicaciones en español, y ahorita las nuevas generaciones pues ya no lo hablan. Como ya no lo hablan los demás pues ellos no le toman tanta importancia. (Doc7)

(...) Yo digo que por la influencia que hay de la sociedad. En general hacia los pueblos y los medios de comunicación, pues difunden pero no la hacen práctica. Porque tenemos aquí en Cuetzalan tenemos una radiodifusora, yo escucho que las personas mayores de 60 años para arriba encienden su radio y estaban escuchando. Pero sí ahí está el niño, pues el niño mejor se va a su cuarto y está escuchando su celular en español. (Doc2)

La migración, la cercanía con la cabecera municipal, pero sobre todo la desvalorización de la lengua frente a otra de mayor prestigio junto con algunas prácticas de discriminación hacia los hablantes de la lengua originaria, son factores que han contribuido a este desplazamiento.

Las actitudes hacia la lengua indígena, en la voz de las y los docentes es de apreciación y respeto en algunos casos:

(...) Yo siento que como que el español es más directo brusco, tajante. Y el nawat no, es más simple, sencillo, franco. Y tiene una profundidad, así como de que te lleva más a pensar, que es con mucho respeto. Entonces el español te lo dice así, de golpe y porrazo. Y el nawat lo suaviza y los deja como que en un sentido de más respeto. (Doc 5)

(...) Pues para mí la lengua es valiosa porque me permite comunicarme con la gente mayor que no habla el español, porque actualmente en las comunidades nos encontramos con abuelitos que no te hablan el español y me ha tocado cuando a veces coincidimos en el Centro de salud, luego van abuelitos a consulta y llegan ahí con las enfermeras. Y luego los señores, “es que no entiendo”, pues alguien de aquí que entienda el nawat para que me traduzca lo que me está diciendo la abuelita o el abuelito, bueno, a mí me ha pasado. Y me ha dado un satisfacción personal ayudarlos. A mí me ha dado mucha satisfacción ayudarlos en ese aspecto y a veces me ha dado mucho, mucho coraje. (Doc7)

En otros se valora la lengua y sobre todo se hace manifiesta la revalorización y revitalización de la lengua nawat. Estos procesos se observan incluso en la práctica de los docentes:

(...) Y siempre yo lo he dicho en las reuniones con padres de familia, les digo, miren, si ustedes tienen alguien que le hable a un abuelito, ustedes mismos denle el valor que tiene que ser y yo sé que el día de mañana no se van a arrepentir. Yo la verdad, estoy muy arrepentido, arrepentido de no haberla aprendido, inclusive mis papás nunca me la enseñaron, tampoco podían hablarla, pero ustedes que lo tienen ¿qué van a hacer? (Doc3)

Las apreciaciones sobre el uso de la lengua tomadas de la experiencia de vida de las y los profesores permite observar de manera más clara no solo el contexto que rodea los espacios en donde se enseñará la lengua, sino también la manera en que el contacto entre lenguas influye de manera contundente en la representación que se tienen sobre la lengua familiar y las repercusiones que puede tener para el ámbito laboral y, en particular, en los procesos de enseñanza de una lengua que por momentos para unos parece lejana y en cambio, para otros es el elemento identitario de mayor importancia en la vida de las y los profesores.



5. Prácticas culturales y lengua originaria: Identificación y análisis

Las prácticas culturales mencionadas y descritas por los y las profesoras se ponen de manifiesto en el plano de las festividades, como la celebración a los muertos, pero sobre todo en las actividades productivas de la región, se mencionaron prácticas de pesca, de cultivo y cosecha de cítricos, del maíz y también del café. De igual forma, se alude a prácticas culturales de la vida diaria, como elaborar cunas para los bebés, elaboración del comal, así como la elaboración de algunos alimentos. Estas descripciones ponen de manifiesto prácticas vigentes cercanas a los niños y niñas; ellos tienen en ocasiones responsabilidades específicas o participación puntual en dichas prácticas. En voz de las y los docentes se describen algunas prácticas del entorno rural.

(...) Los niños observan y ayudan porque también se los llevan, por ejemplo, ya cuando son niños grandecitos de unos 5 o 6 años, se los llevan al campo, o sea, se los llevan ahí donde están sembrando el maíz, porque el papá ya les va enseñando, porque se siembra en forma de surcos. Y son de dos a tres días que se tienen que ir metiendo hoyito por hoyito. Hay papás que ya se llevan a los niños de esa edad para que vayan observando, vayan viendo cómo se siembra, de hecho, le digo que los niños grandecitos de unos 10 años ya participan en la siembra. Con el papá, ya les enseñan a sembrar, les enseñan, por ejemplo, cómo sembrar, cómo limpiar la milpa. (Doc2)

(...) Sí se les toma en cuenta que ese día, por ejemplo, que el día primero vienen todos juntos a visitarnos, se les inculca que ese día, pues ese día no tienen que andar brincando corriendo frente al altar, porque es un día muy especial. Ellos tienen que estar portándose bien. Por ejemplo, si yo tengo mi altar en la entrada principal pues la puerta de la casa tiene que estar abierta, no podemos cerrar, tiene que estar abierta, los niños no tienen que estar corriendo, cruzando, sino que tienen que estar estáticos. [...] Nos ayudan a hacer los tamales, nos ayudan arreglar el altar con la flor, a colocar las ofrendas, lo que son las frutas que hacen los niños, pues ellos nos ayudan, por ejemplo, mi niña me ayuda a veces a extenderme en las hojas las hojas de maíz, luego extender la masa. (Doc3)

(...) Pues ellos como la tarraya pesa se les dan tarrayas chiquitas y dependiendo el kilaje del plomo, algunos ya los enseñan a pescar, otros van separando el pescado. Y esta práctica se hace hoy en día. (Doc6)

Para algunas prácticas culturales la función que cumplen los niños es importante pues es una manera de transmitir y asegurar que los conocimientos se transfieran a otras generaciones. En los relatos de los y las profesoras se pueden identificar actores y funciones en cada una de las prácticas y las acciones que tienen a su cargo. Se encuentran similitudes en la apreciación que se tiene sobre estas prácticas como rasgo identitario y de cohesión. La

lengua nawat está presente aún en las comunidades en donde se ha desplazado, los maestros reportan que existe un lenguaje caracterizado por tener rasgos de la lengua indígena y que es común.

La prácticas culturales son parte de la vida comunitaria de las y los niños, todas ellas ponen de manifiesto no solo la importancia que tienen en la formación y en la vida diaria de los habitantes de los pueblos nahuas, sino también dejan ver elementos fundamentales que pueden traducirse en contenidos temáticos para la enseñanza del nawat como segunda lengua. La descripción minuciosa de los procedimientos en la elaboración de objetos o en los procesos de la siembra o el cultivo de productos de la región sugiere un sinnúmero de oportunidades para extraer no solamente léxico referente a las prácticas, así como alternativas para la elaboración de situaciones de uso de la lengua a través de la elaboración de diálogos y juegos de rol que los profesores pueden proponer como parte de sus actividades para la enseñanza de componentes lingüísticos basados en contenidos culturales.

6. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias: Experiencia de vida y la experiencia docente

En la narración de las y los docentes se pudo identificar un hallazgo que no solo delimita y explicita las condiciones en que una lengua se enseña y aprende a lo largo de la vida, sino que estas metodologías de enseñanza de la lengua originaria experimentadas en los diferentes momentos de la vida de las y los profesores forman parte de lo que ellos consideran útil ahora para enseñar la lengua en sus espacios de trabajo. En primera instancia, la información obtenida da cuenta de los diferentes actores que fungen como “maestros” en la enseñanza del nawat, contrario a lo que se esperaba de estos relatos, no son los padres de familia quienes han enseñado y transmitido la lengua a todos los y las profesoras (o al menos no los únicos que se mencionan). En la historia de los y las profesoras se sitúa a los abuelos como transmisores de la lengua, se mencionan también otros familiares como cuñados o hermanos, así también la presencia de los propios alumnos y alumnas hablantes de la lengua como expertos conocedores capaces de enseñar la lengua a sus profesores. Los siguientes ejemplos refieren a estos actores fundamentales en el aprendizaje de la lengua originaria que



fueron parte del proceso de aprendizaje y apropiación de la lengua que hoy en día utilizan los y las profesores.

(...) Sí, bueno, pues tal vez suene un poco extraño, pero a mí me interesó mucho practicarlo. Precisamente fue porque mi papá tenía grandes parcelas e invitaba a varios trabajadores a la siembra, a chapear y entonces, como los mexicanos nos caracterizamos por ser albureros, los trabajadores de mi papá pues se iban albureando y entonces a mí me interesaba y yo me imponía a trabajar con ellos. [...] decía mi papá, le jalas la hierba por ahí todavía, pero tú sigues con ellos ¿por qué vas? pues porque suena interesante su plática, y eso fue lo que me interesó y más cómo veía que se albureaban. Y eso me interesaba, me parecía divertido, entonces yo me seguía, pues acercando con ellos y aunque no aguantara trabajando el asador. Pero ahí voy, que se quede la hierba, yo no. Y eso fue una etapa muy hermosa para mí, porque es en donde yo también empecé como buen mexicano a alburear. Con las palabras en nawat. Y utilizaba las dos lenguas, sí. De hecho, ya las utilizaba porque iba como cuarto quinto de primaria cuando me incorporaba el trabajo en el campo. (Doc7)

(...) Primeramente de la familia, en la familia yo de niño al nacer 5, 6 años, 7 años, yo hablaba español totalmente español, porque mis padres se hablaban en español. Aunque ellos dominan la lengua indígena, pero hablaba en español. A los 8, 9 años me quedo con la abuela y la abuela, pues simplemente hablaba la lengua nawat como para entendernos. Pues ella es la que empezó a generar el uso de la lengua indígena, o sea, establecer la línea de comunicación y a partir de ahí pues ya fui adoptando hablar lengua indígena aunque en mi casa sí lo hablan porque entre ellos sí hablaban, pero para entenderlos como estaba el sistema de castellanización, que ello no sé por qué lo quisieron, porque lo pusieron, pues en la primaria no permitían que yo hablara lenguas indígenas, por eso le digo que recuerdo bien lo que dice el maestro "Que se le descontrolan las neuronas". Porque el maestro que tuve en tercer año pues hablaba perfectamente pero tenía bien inculcado que teníamos que tener que aprender el español y no el nawat. No fui a la escuela bilingüe, no, yo fui a una escuela rural pero aún así con los amiguitos, con los compañeritos, todas las personas que estábamos pues hablábamos nuestra lengua. Allá te prohibían, pero haga de cuenta que no les hacíamos caso y ya llegamos ahí y hablábamos en nawat. (Doc5)

(...) Ah, mire aprendí mucho de mis alumnos, de algunos que lo sabían, ¿no? Aprendí de ellos y de algunas familias. (Doc8)

(...) La mayor parte que fue que aprendí un poquito más, fue en la Sierra Negra, estuve en Tehuacán. Ahí llegué a una comunidad que era monolingüe en náhuatl (sic.). Ahí busqué intérpretes, gente que me ayudara, incluso había un alumno que solo hablaba nawat y él quería que yo le enseñara el español y yo le dije, quiero que me enseñes el nawat y ahí se hizo el intercambio. Él me traducía las clases o las palabras, por ejemplo, para la división, la lectura, qué se lleva, qué le quitamos y entonces ahí el niño tuvo un lugar muy importante dentro de la práctica ¿y él aprendió español? Sí. Él era ya estaba grande, ya tenía 11 años y apenas iba en cuarto. Pero era inquieto. (Doc6)

(...) En mi caso la lengua la aprendí de mis abuelos, con ellos crecí con los padres de mi padre, mi papá salía a vender y casi no estaba en casa y mi mamá hablaba solo español, la aprendí de los cero a los 10, 11 años en el contexto familiar. En mi pueblo no había educación indígena era primaria rural, los maestros no enseñaban la lengua pero sí la hablábamos entre nosotros. (Doc13)

Los profesores y profesoras concuerdan en que tienen pocas habilidades para enseñar la lengua; no han recibido capacitación específica para enseñar esta lengua en contextos de baja vitalidad.

(...) Como maestros hacemos lo que podemos de acuerdo a nuestra formación para la enseñanza de la lengua (..) o sea, en realidad esa es la gran área de oportunidad porque la mayor parte de los materiales son para espacios monolingües, no hay materiales para la enseñanza de la lengua originaria como segunda lengua es el desafío creo que ahí está nuestra debilidad en la manera de intervenir en el aula, el problema es que no tenemos tiempo de enseñar la lengua. (Doc13)

Se puede observar que muchos de los materiales que llegan a las profesoras no son pertinentes a las condiciones sociolingüísticas. Tampoco utilizan los libros de texto por la condición multigrado de sus aulas ni los libros que llegan de DGEIIB, ya sea porque la variante no es la del aula o la del profesor, ya sea porque su uso es complejo y no saben cómo ocuparlos o porque no llegan a las escuelas.

La mayoría de los profesores planea actividades para enseñar la lengua originaria de manera intuitiva, establecen y ponen en práctica formas en las que una lengua se enseña y se aprende. Las actividades que proponen tienen como fin hacer listas de palabras, campos semánticos y luego oraciones.

(...) Son dibujos mediante o que investiguen cómo se dicen palabras sueltas y así. Así, trabajamos con imágenes, la relación palabra imagen. (Doc7)
(...) empiezo por el vocabulario, pero sí incluso pues hacemos campos semánticos o hacemos palabras sueltas y empezamos a trabajar también los artículos. (Doc3)
(...) Campos semánticos por ejemplo de herramientas de campo o herramientas de cocina. Y ya de ahí, pues los artículos, los verbos y vamos formando oraciones, por ejemplo. *In pitzo kikua taot* “el puerco come maíz” y es algo que les hace sentido porque todos tienen puercos en sus casas, les lavan y todo eso, hay animales también de corral *in piolama kikat sakat* que ya andan sueltos y comen zacate, de esa forma hasta ahí hemos llegado y tal vez algunos pequeños cuentos en nawat. (Doc4)
(...) Hago una relación imagen palabra español y nawat, y nos ponemos a jugar aprendiendo, jugando, aprendemos. Entonces nos ponemos a jugar con el memorama y entonces pues sí, si no se acuerda que dicen, la imagen les ayuda. Está dibujado un río, una llave con agua cayendo. Se da la idea, no, *a* de *at*, de agua. Después puedes manejarles nuevamente otro memorama, pero sin imagen. Entonces ya la pura palabra, y entonces sí, pues aquí dice *at*, pues es el agua y busca el otro parecido. Y posteriormente, pues ya un poco más complicado, desde los campos semánticos. Que se refieran a un determinado grupo de utensilios o herramientas, de colores, de números. Siempre y cuando nunca perder de vista. ¿A qué quieres conducir a los niños? En mi caso, pues es lo de la construcción de oraciones. (Doc5)
(...) Más complicado como es la construcción de las oraciones, porque de antemano ya pasaron por la etapa de traducción de palabras sueltas, memorama, canto, campo



semántico, prácticas culturales, en fin, palabras que se utilizan en alguna práctica. Ya para que los incorporen y pues construir esta oración a final de cuentas, construyendo una oración. (Doc6)

(...) Por ejemplo, hemos trabajado lo que son campos semánticos. De plantas de animales e colores las partes del cuerpo. (Doc8)

(...) Pues le digo que el material que utilizamos ahí, que ellos hagan o construyan sus propios textos, ellos los traduzcan, y ya en plenaria lo leen con sus compañeros. Es así como lo practican, algunos lo entienden e incluso estamos en clase y yo pregunto, ¿cómo se dice eso? Y pues ya me dicen. ¿Como diría si yo pido permiso? y algunos dicen y algunos no y ya de ahí empezamos y le digo que ellos hagan sus propios textos en la lengua. (Doc9)

Como estrategia para la enseñanza de la lengua se propone también la traducción de textos del español a la lengua originaria. Los maestros también exponen que no tienen tiempo (hay mucha carga administrativa⁶) ni existe un espacio curricular que los obligue a tener procesos más sistemáticos y rigurosos para enseñar la lengua. Pareciera por momentos que aquellas prácticas o métodos de enseñanza explicitados por las y los profesores se ciñen únicamente a la enseñanza de la lengua a través de estos mecanismos (vocabulario, campos semánticos, traducción, elaboración de oraciones) porque así lo han visto, así lo han experimentado y no se necesita más para que los niños se apropien de la lengua y la aprendan.

Los profesores también refieren aspectos que dificultan la enseñanza de la lengua nawat, uno de ellos es la escritura. Al no haber una normalización de la lengua, no hay una sistematización que permita enseñarla de una sola forma. Las convenciones son diferentes en muchos casos, hay mucha variación lingüística y no resulta fácil enseñar a leer y escribir. Se explicitan también aspectos problemáticos con la sintaxis de la lengua y también sobre su condición aglutinante o polisintética. Se mencionaron los siguientes:

(...) Pues fíjese que. ¿Ya tenía yo algunas palabras? Y estaba escuchando y todo eso. Pero sentía que me faltaba un poco esto de la entonación, de la entonación propia, de la lengua nawat, porque tiene sus acentuaciones, sus formas. (Doc4)

(...) Bueno, las variantes y las palabras son dos cosas que a mí me cuestan trabajo y luego la forma de escribir, porque con eso de que van cambian la forma de escribir, con las normas. ortográficas y todo eso. (Doc3)

Uno de los aspectos que también se mencionan como significativos y problemáticos atañen a los procesos de alfabetización desde la lengua indígena, los y las profesoras parten de

⁶ Debe recordarse que en las escuelas de organización multigrado, sobre todo en las unitarias, el docente es también el director de la escuela y, por ende, debe encargarse de todos los asuntos administrativos y de infraestructura y funcionamiento del plantel educativo.

español para alfabetizar porque los niños hablan español; sin embargo, no ven posibilidades para hacer este proceso simultáneo porque no han tenido la oportunidad de tener espacios para hacer o crear conciencia lingüística sobre la lengua que saben y enseñan.

Resalta en este análisis de experiencias docentes sobre la enseñanza de la lengua nawat cómo algunos profesores retoman su experiencia en el aprendizaje de la lengua para después incorporar los mismos procedimientos en su propia práctica docente. Sirva de ejemplo la siguiente narración:

[...] De eso yo enseñé un vocabulario móvil en nawat *¿Y qué hacía maestro?* Por ejemplo, así de las palabras, el niño tenía que investigar todas las palabras con a con b de ahí se iba haciendo ese vocabulario. Y él iba a hacer sus pequeñas oraciones. Lo doy porque cuando estuve en la Sierra Negra así apuntaba yo mis palabras y la iba yo practicando y vi que mientras más crecía mi vocabulario, más podía yo tener el diálogo con ellos en la lengua. El detalle era por la variante, allá se usa mucho la *tl* y acá no. Y le digo, y como allá lo practicaba y ya me vine para acá y casi no se habla, se va uno olvidando. Tuve otra experiencia cuando fui un tiempo al norte, estuve trabajando en un restorant donde asaba yo carnes, en Texas, quería yo experimentar cómo era la vida por allá. Y si vi que mientras yo tenía más vocabulario en inglés era conforme lo iba yo aprendiendo. Sólo hablo unas palabras. Ahí donde estaba yo. Siempre llegaba y decía yo. *Hi sir, how you like your steak, you like medium well, medium red*, y ya otras palabras iba yo aprendiendo y me platicaban y ya iba yo respondiendo, creo que mientras tenga la interacción con la lengua y tengas tú un vocabulario que lo vayas practicando es conforme vas aprendiendo. Por eso le digo que la estrategia que quiero implementar es el vocabulario móvil, que veo que sí ha funcionado, bueno, al menos a mí en esos medios donde he estado y teniendo que ir aprendiendo la lengua. (Doc8)

De igual forma, los y las profesoras refieren el trabajo con la lengua dentro de un aula multigrado:

(...) Pues ahí este se va diferenciando los grados de dificultad, por ejemplo, igual a los niños de tercero, ya se pueden escribir ya escriben también los de segundo. También los de primero solamente, tal vez en forma oral y una que otra palabra también ya lo escriben porque ya les gusta y dicen aquí dice *ixcuiti* perro, aprovacho entonces el conocimiento de los grandes. Se trabaja en equipo, igual a los niños de grado superior, tercero, si les exiges un poco más, pero los demás chicos responden. (Doc4)

(...)Es parejo ya nada más los aprendizajes o las actividades, pues van de manera gradual. Los más pequeños menos. Por ejemplo, si en este caso vamos de quinto grado, pues tal vez los de primero y segundo con palabras sueltas, los de segundo memorama, en fin, y ya los más grandes, pues se les pone un trabajo más complicado como es la construcción de las oraciones, porque de antemano ya pasaron por la etapa de traducción de palabras sueltas, memorama, canto, campo semántico, prácticas culturales, en fin, palabras que se utilizan en alguna práctica. (Doc6)



Las citas anteriores dan cuenta de las prácticas características de un aula multigrado (organización flexible, atención diferenciada, por ejemplo); sin embargo, en los registros de información no se encontraron datos sobre cómo gradúan lo que enseñan en sus aulas (sobre la lengua nawat) ni para las escuelas unitarias ni tampoco para aquellas escuelas de organización bidocente o tridocente.

Conclusiones

Todos estos elementos referidos por los profesores y profesoras de educación indígena, desde la delimitación de los componentes sociolingüísticos que enmarcan el contexto de enseñanza de la lengua hasta las representaciones y concepciones que tienen los y las profesoras sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, sirvieron como criterios de reflexión y pertinencia para la conformación del componente metodológico que fue parte crucial en esta investigación. Su importancia radica en que la información da cuenta de las percepciones que los maestros y maestras tienen sobre la lengua que enseñan y los elementos didácticos y pedagógicos que ahí se entrelazan. Con esta información se tuvo, además, mayor precisión en cuanto a las causas del desplazamiento lingüístico, dato relevante para situar el contexto y sus características, pero también para saber quiénes son los actores clave que pueden apoyar con la enseñanza de la lengua en estos contextos de baja vitalidad. Las situaciones en donde se daba la comunicación entre los miembros de la comunidad y en el plano rural familiar son datos relevantes que también pueden ayudar a definir situaciones de comunicación situadas en donde sea posible hablar y enseñar la lengua. Las prácticas culturales y su descripción aportan elementos fundamentales que pueden darle pertinencia al tipo de actividades que se sugieran para enmarcar la enseñanza de la lengua.

La información sobre la manera en que los y las docentes conciben la enseñanza de la lengua es de suma importancia para determinar alternativas metodológicas de enseñanza de la lengua originaria en contextos rurales de desplazamiento lingüístico. Los datos arrojan similitudes entre aquellos componentes de la lengua nawat que resultan importantes, así como aquellos que son complejos para enseñarlos. En la voz de los y las profesoras hay una preocupación latente en cuanto a la falta de herramientas para que ellos mismos desarrollen



sus propias habilidades lingüísticas; es decir, herramientas que les permitan el desarrollo de la consciencia lingüística para ellos mismos y también para sus estudiantes. El contexto y la condición de los profesores y profesoras es complejo; sin embargo, con los datos obtenidos en esta etapa de la investigación se pudo tener un panorama mucho más amplio sobre los aspectos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria dentro de las aulas rurales indígenas multigrado, así como los retos que día a día enfrentan los docentes frente a contextos de desplazamiento lingüístico. Contar con esta información sin duda puede aportar elementos para que las políticas lingüísticas partan de manera más contundente sobre la condición real de las y los docentes indígenas mexicanos.

Referencias

CANO, Amanda y JUÁREZ, Diego. Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. *In: JUÁREZ, D. (EDITOR). Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. México: UNESP, 2020. p. 327 – 354.

CORDER, Pit. **Introducing Applied Linguistics**. New York: Penguin Education, 1973.

FELTES, JOAN (et.al). **La doble inmersión en dos lenguas nacionales**. México: INIDE/Universidad Iberoamericana/Sertull, AC., 2021.

INALI. **Catálogo de las lenguas Indígenas Nacionales**. México: SEP/INALI, 2015.

INAFED, **Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México**. Instituto Nacional para el Federalismo y el desarrollo municipal. Disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM21puebla/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE. **Directrices para mejorar la educación multigrado**. Ciudad de México: Autor., 2019.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE. **Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior**. Ciudad de México: Autor. , 2019.

MEJOREDU. **Indicadores estatales de la mejora continua de la educación**. Puebla. **Información del ciclo escolar 2018-2019**. México: Autor., 2021.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel Letras, 2015.

PÉREZ, Soledad. **El diseño de programas y materiales de lenguas indígenas como segundas lenguas**. México: UPN Ajusco, 2019.



ROCKWELL, Elsie y BRISEÑO, Julieta. **Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México.** Argentina, El tolo de Astier. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 31-40.

SANTOS, Anette. **Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad.** RLEE Nueva Época. Volumen XLIX número 1., 2019.

SANTOS, Saúl y RUÍZ, Alma G. (Coords.). **Experiencias y Retos en la Formación de Profesores de Lenguas Indígenas como Segundas Lenguas en México.** Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit, 2020.

SANTOS, Tania. **Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en la educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia.** México: CGEIB/SEP, 2015.

UNICEF/INEE. **Panorama Educativo de la población indígena 2015.** México: UNICEF/INEE, 2016.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 11 de junho de 2022.

Artigo aprovado para publicação em: 17 de junho de 2022.