



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**DIÁLOGOS MULTIVOCALES EN TORNO AL ESPAÑOL ESCRITO: LA
ESCUELA UNITARIA DEL PUEBLO CHINANTECO DE SAN ISIDRO
LAGUNA**

Tesis que presenta

Valeria Rebolledo Angulo

Para Obtener el Grado de

Doctora en Ciencias

En la Especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Elsie Rockwell Richmond

México, D.F.

Junio, 2015

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Dedicada a:

**François Lartigue y Tania Serrano Candela
por mostrarme el camino.**

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó gracias a la participación de muchas personas, que de una u otra forma colaboraron para que este trabajo fuera posible.

En primer lugar quiero agradecer a todos los habitantes de la comunidad de San Isidro Laguna, que desde el primer momento que llegué, hace ya doce años, me abrieron la puerta de sus casas y me permitieron estar ahí, convivir en el día a día. Especialmente quiero agradecer al maestro Cristóbal y a los niños, Juan José, Diana, Patricia, Carmen, María Angélica, María Abi, Teresa, Juan Manuel, Anselmo, Orlando, David, Miriam, Freddy Iván, Guillermo, Ángela, Ana Lilia, Felipe Neri y Mayra, que en el 2011 estaban cursando la primaria y con quienes tuve la oportunidad de asistir a la escuela todas las mañanas de un semestre escolar.

Quiero agradecer a la Dra. Antonia Candela y a la Dra. Ruth Paradise quienes acompañaron este proceso desde un inicio, por sus comentarios que enriquecieron y ayudaron en la redacción, gracias por su disposición, amabilidad y sonrisas. Agradezco a la Dra. Gabriela Naranjo y a la Dra. Iliana Reyes por aceptar integrarse a mi comité en la parte final del desarrollo, su lectura minuciosa, su cuestionamiento e interés ayudaron a repensar mis interpretaciones y explorar otras vías de análisis. A todas gracias por su lectura y sugerencias.

Agradezco a todos y cada uno de mis compañeros de seminario con quienes compartí este viaje. Especialmente quiero agradecer a Susana Ayala, Julieta Briseño, Esther Tapia y Manuel Rejón, quienes fueron un apoyo incondicional durante el cierre del trabajo. Gracias por compartir su experiencia y conocimiento, sin ustedes esto no habría sido tan divertido.

A todos mis colegas y compañeros argentinos con quienes tuve la oportunidad y la suerte de hacer mi estancia de doctorado en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Gracias a Octavio Falconi por andar este camino juntos, Ana Padawer por recibirme, por leerme, por ayudarme en mi redacción tanto del artículo como de la tesis. Finalmente gracias Laura Santillan por estar aquí justo cuando más lo necesitaba, gracias por tu lectura detallada y tu apoyo para poder culminar la redacción de la tesis.

A todo el personal del Departamento de Investigaciones Educativas, Juanita, Rosa María, Aleida, Rodolfo, Ángel, Socorro y Martha por su apoyo, colaboración y

disposición para ayudarme, siempre con una sonrisa, frente a todos los requerimientos que tuve a lo largo del doctorado. A todos los auxiliares de investigación que siempre me apoyaron y me estimularon para que siguiera adelante.

A mis papás les doy gracias por ser grandes abuelos, por cuidar a mis hijos, por estar ahí siempre.

Gracias a mi familia, Rodolfo, Lucio y Julia por aguantar, por estar a mi lado, por acompañarme cada día, aquí, allá o donde fuera. Rodolfo gracias por creer en mi, sin ti no hubiera llegado hasta aquí. Lucio y Julia gracias por ser el motor y el impulso en mi vida.

Por último quiero agradecer con todo mi corazón a Elsie por estos ocho años de experiencias compartidas. Gracias por tantas cosas, por su paciencia, por su insistencia, por su tenacidad, por su sonrisa y cariño, por su humildad y respeto. Agradezco haber tenido la oportunidad de conocerla y ser alumna. Gracias por ser una gran maestra.

RESUMEN

Este estudio se sitúa en San Isidro Laguna, Oaxaca, pequeña comunidad en la que la lengua chinanteca mantiene una alta vitalidad cotidiana en todas las generaciones, pese a su relación asimétrica con la lengua oficial, el español oral y escrito requerido para toda transacción oficial y trabajo fuera de la región. Padres y maestros comparten la consigna de que los niños van a la escuela a aprender a leer, escribir y hablar español. En este caso como otros, el maestro entendía pero no hablaba la variante del chinanteco de sus alumnos, carecía de textos escritos en la lengua local y tenía que responder a la presión que ejercían los padres de familia y las autoridades de enseñar el español. La escuela de San Isidro Laguna, de organización unitaria y completa (un maestro con los seis grados) tenía que funcionar bajo reglas administrativas, evaluativas y curriculares diseñadas para escuelas graduadas urbanas de todo México, lo cual implicaba un reto enorme para el maestro y los alumnos. En la tesis, analizo los procesos de entendimiento que ellos construían en el aula de San Isidro en torno a textos en español, especialmente al trabajar con los *Libros de Texto Gratuito* de la Secretaría de Educación Pública. En estas condiciones lingüísticas, escolares y sociales, el maestro y los estudiantes trabajaban para formar lo que denomino un "espacio multivocal". Tanto el maestro como los alumnos utilizaban los recursos lingüísticos que tenían para establecer una comunicación fluida, realizar las actividades escolares y comprender los temas marcados por el currículum oficial común. Con esta investigación aportó una nueva forma de analizar y de interpretar la interacción verbal y los usos de la escritura en escuelas a los que asisten niños indígenas. Siguiendo corrientes recientes de la lingüística antropológica, propongo entender el multilingüismo y la multivocalidad como características de una relación colectiva que se construye entre personas en contextos específicos, y no como la presencia o ausencia de diferentes niveles de competencia lingüística individual.

ABSTRACT

This study was done in San Isidro Laguna, Oaxaca, a small community in which the chinantec language is used daily among all generations, in spite of the oral and written dominance of official Spanish, required for all transactions and jobs outside of the region. Parents and teachers share the mandate that children go to school to learn to read, write and speak Spanish. In this case as in others, the teacher understood but did

not speak the language of his students, lacked teaching materials in the local language and had to respond to both official and parental pressure to teach Spanish. The San Isidro school is a one-teacher six-grade primary school that had to function under administrative, evaluative and curricular rules designed for urban graded schools of all Mexico; this represented an enormous challenge for both students and teachers. In this dissertation, I analyze the processes involved of understanding Spanish constructed between the students and the teacher, particularly as they worked with the Ministry of Education's *Libros de Texto Gratuito*. In these linguistic, educational and social conditions, the teacher and students worked together to build what I call a "multivocal space". Both teacher and students used all linguistic resources they had to establish a fluid communication, do classroom activities and understand the contents of the official common curriculum. With this study I offer new ways to analyze and interpret verbal interaction and literacy practices in classrooms with indigenous children. Following recent lines of thought in anthropological linguistics, I propose understanding multilingualism and multivocality as characteristics of a collective relationship achieved among speakers in specific contexts, rather than as the presence or absence of levels of individual linguistic competence.

Índice

Capítulo 1. Introducción	13
Planteamiento del problema	14
Propuesta metodológica	20
Antecedentes conceptuales	26
Estructura de la tesis	47
Capítulo 2. Historia y contextos de la escuela en San Isidro Laguna.....	51
2.1 Breve recorrido por la historia escolar de San Isidro	59
2.2 Migración y escolaridad en las familias de San Isidro Laguna	65
2.3 La escuela primaria bilingüe unitaria "Abraham Castellanos"	73
2.4 Conclusiones	77
Capítulo 3. Realidades de una enseñanza multigrado indígena	81
3.1 Dinámicas y complejidades de un grupo multigrado	82
3.2 Estrategias y usos de los libros de texto en un aula multigrado	94
3.3 Conclusión	112
Capítulo 4. El aula: un espacio de interacción multivocal.....	115
4.1 El aula, un espacio multivocal.....	125
4.2 Tensiones en el espacio multivocal	131
4.3. Los silencios como voces.	139
4.4 La mediación multivocal del español escrito.....	145
4.4 Conclusión	151
Capítulo 5. El texto escrito en un contexto multivocal	155
5.1 La escritura y la lectura en el hogar.....	156
5.3 Usos de la lengua escrita en el aula	160
5.3 Los libros de texto, entre límites y oportunidades.....	163
<i>Proyecto: El recuento histórico</i>	167
<i>Palabras sobre palabras en el diccionario</i>	175
<i>Las complejidades de la copia</i>	185
5.4 Conclusión	195
Epílogo: Niños que van al albergue	201
Conclusiones finales	207
Referencias bibliográficas.....	219
Anexo 1.....	227

Capítulo 1. Introducción

[Juvencio] Aquí siempre nosotros como padres, los tenemos que sacar, mandarlos a otro lado donde se habla español, donde hay albergue, porque allí salen adelante por expresar en español, si no sale, aquí todo el tiempo, con su lengua indígena nunca progresan.

Los niños chinantecos de los pueblos indígenas de Valle Nacional se han apropiado del mundo que los rodea a través de una tradición oral que se ha transmitido de generación en generación, mediante el uso del chinanteco en su vida cotidiana, en sus relaciones familiares y comunitarias. Han construido su mundo, le han dado significado a todo aquello que los ha rodeado, han nombrado su realidad en chinanteco. En su contexto sociocultural la vida transcurre con poco contacto con el español. Cuando estos niños ingresan a la escuela buscan aprender a hablar, escribir y leer el español, lengua dominante en el contexto nacional. En situaciones sociolingüísticas como la observada en San Isidro, existe una asimetría política e ideológica por la valoración diferencial que asocia la lengua dominante, el español, con la escritura y con la cultura dominante. Las familias chinantecas de San Isidro Laguna buscaban que en la escuela los niños aprendieran a leer, escribir y hablar español. Esto respondía a varias razones; una de ellas era que el español era el idioma oficial que se utilizaba en las diferentes instituciones gubernamentales con las que se relacionaban y otra razón eran los crecientes flujos migratorios de los jóvenes hacia las ciudades, principalmente la ciudad de México. Frente a esta necesidad de saber leer y escribir en español, los habitantes construían una valoración sobre la educación escolar que tenía un papel fundamental en la vida social, cultural y política de la comunidad.

Uno de los principales objetivos de las escuelas primarias en zonas indígenas en México ha sido enseñar a los niños el español al mismo tiempo que se les enseña a leer y a escribir. Tanto en las escuelas de educación indígena bilingüe como en las primarias rurales ubicadas en comunidades indígenas, se busca no tan solo que los niños aprendan a leer y a escribir, sino que, a partir de éste proceso logren paulatinamente la adquisición del castellano. Si bien desde los años setentas se han

publicado programas y libros destinados a la enseñanza de la escritura de las lenguas indígenas, estas políticas han tenido escasa vigencia en el municipio de Valle Nacional.

En este trabajo de investigación me propongo contribuir a la comprensión de las prácticas que realizan maestros y alumnos en su intento por trabajar con los contenidos escolares dentro de un aula multilingüe en una escuela unitaria indígena en la Chinantla. Analizo las estrategias y los recursos que emplean el maestro y los alumnos durante las actividades escolares, especialmente en aquellas tareas que implicaban usar los libros de texto escritos en español. El análisis se centró en las interacciones orales que se daban en chinanteco y/o en español y sus variantes entre el maestro bilingüe de la escuela unitaria de San Isidro y los alumnos. El objetivo es conocer cómo los usos de diferentes recursos lingüísticos durante el desarrollo de las clases pueden apoyar u obstaculizar la comprensión o interpretación del significado de los contenidos escolares por parte de los niños. A partir de este estudio pretendo acercarme a la preocupación que tanto los maestros como los padres de familia manifestaban sobre la "no comprensión" del español por parte de los niños. En algunos casos eran los propios niños y jóvenes quienes hacían referencia a las dificultades que tenían para comprender los textos en español en el contexto escolar. Ellos mismos atribuían a esta "incomprensión" la reprobación y deserción de algunos niños en la zona, sobre todo cuando intentaban continuar sus estudios en la secundaria. El análisis de los datos de campo me ha permitido plantear otra interpretación del proceso de interacción en el aula, a partir de la constatación de que tanto el maestro como los alumnos mantenían una comunicación fluida haciendo uso de sus diversos recursos lingüísticos, en torno a las tareas escolares. En su trabajo cotidiano con los textos en español, buscaban entre todos la manera de dar sentido a lo que leían o escribían en español.

Planteamiento del problema

Durante el trabajo de investigación de maestría que realicé en el pueblo chinanteco de San Isidro Laguna, escuché que tanto el maestro como los padres y niños decían que uno de los problemas que enfrentaban en la escuela en el transcurso de los seis años de primaria era que los niños lograban escribir y leer en español pero no lograban comprender el significado de aquello que leían y escribían. Consideraban que lo que los niños hacían era copiar los signos escritos en el pizarrón y en los libros, conocían el

sonido que le correspondía a cada uno de ellos, podían pronunciar algunas palabras en español, pero no comprendían el sentido que se construía en el uso de estas palabras. Esto correspondía con cierto sentido común que circula en medios académicos sobre el problema del "fracaso" de los niños indígenas en las escuelas. Al no comprender el código dominante de la escuela, no era posible que accedieran a los conocimientos que la educación formal ofrece.

Aunque referida a la situación de hablantes de una lengua distinta a la oficial, esta percepción tiene cierta relación con la atribución del fracaso escolar a una *carencia o deficiencia lingüística*, incluso de hispanohablantes. Por ejemplo, Refugio Nava, lingüista y hablante nativo del náhuatl de Tlaxcala, reconoce que:

Entre los factores más importantes que han contribuido a que la región de La Malintzin viva este continuum en su desplazamiento lingüístico, destaca la campaña ideológica en detrimento de las lenguas indígenas orquestada por el Estado y reproducidas por sus mismas instituciones (escuela, administración de justicia, centros de salud) y por algunos grupos de poder político y económico que trataban de legitimar sus beneficios, enarbolando una imaginada "superioridad lingüística y cultural." La ideología que privilegiaba la hegemonía del español servía para referirse a los hablantes de lenguas indígenas, en términos de individuos atrasados e ignorantes que debían de superar esa condición. (Nava, 2008).

El estigma que existe sobre los hablantes de lenguas indígenas parte de una interpretación que ve la diferencia como deficiencia. Hace años la sociolingüística norteamericana mostró que estas explicaciones del fracaso escolar no tenían fundamento. (Gumperz, 1988, Stubbs, 1984), y que corresponden a lo que Labov definió como *el mito de la deficiencia lingüística*. Se parte del planteamiento de que "si el lenguaje es distinto al de la lengua normativa, es que es deficiente. La noción de que el lenguaje de los grupos socialmente necesitados es deficiente e infra-desarrollado estructuralmente descansa en un grave error conceptual acerca de la naturaleza del lenguaje humano." (Stubbs, 1984:68).

Frente a esta situación, los padres y maestros de la región chinanteca exigían una enseñanza en español más que una enseñanza del español como segunda lengua; es decir, preferían, como muchos padres y educadores, recurrir a un "método de inmersión" para que sus hijos aprendieran a hablar el español en situaciones en que no podrían hacer uso de su propia lengua. Resulta paradójico que ellos reconocieran que los niños no entendían el español y pidieran que la escuela fuera sólo en español.

El recuento de la historia escolar y social de los habitantes del pueblo de San Isidro permite reconstruir de dónde proviene el planteamiento de los padres. (Rebolledo, 2009). Por ejemplo esta necesidad de saber leer, escribir y hablar español respondía a que las autoridades gubernamentales con las que se llevaban a cabo las negociaciones y se solicitaban los subsidios otorgados a los pueblos indígenas y campesinos desconocían las lenguas indígenas y los encargados sólo eran hablantes del español. La presión social que ejerce en los hechos el gobierno – independientemente de las leyes - ha sido calificada como una de las principales causantes del desplazamiento lingüístico. Nava argumenta que estas situaciones lejos de contribuir al desarrollo de las lenguas indígenas llevan a una reformulación al interior de los pueblos en donde cada lengua adquiere valores distintos: "[son] Negados los [valores] del náhuatl y deseados los del español." (Nava, 2008:16-17). Es decir, en estas comunidades se vive una situación efectiva de *diglosia lingüística*, caracterizada por una asimetría que privilegia el español como medio para toda transacción oficial escrita y pública, y subordina las lenguas indígenas al ámbito relativamente privado, y a un uso exclusivamente oral (Fishman, 1991).

La historia escolar de la comunidad de San Isidro nos remite a experiencias pasadas donde la opción que se eligió fue la de enviar a los niños a un lugar lejano y distante para adquirir los conocimientos de una lengua y cultura dominante que los margina. Algunos padres y maestros consideraban el uso del chinanteco en el aula, en las interacciones entre maestro y alumnos y entre los propios alumnos, como obstáculo para el acceso al castellano oral y a la lectoescritura en español. Es así que algunos padres de familia tenían una preferencia por las escuelas en las que los maestros no hablaban el chinanteco local y los niños se encontrarían inmersos en un contexto escolar con uso exclusivo del español. Como Andrés Aubry señala, para el caso de Chiapas, una de las estrategias de los pueblos indígenas de responder a la escolarización ha sido "tomar las armas del opresor indígena, exigir el cumplimiento de los maestros de la enseñanza del castellano, ante todo para evitar el estigma asociado al monolingüismo." (Aubry, 1988 en Rockwell, 2006:210). Al parecer para las familias de San Isidro la propuesta de una educación bilingüe, que proponía el uso del chinanteco para la enseñanza, era vista como un obstáculo central para que los hijos logran aprender la lengua dominante.

Mi investigación surge al contrastar este discurso social, que identifica las condiciones lingüísticas de los niños como problema con las prácticas escolares

observadas en las clases de la escuela de San Isidro. Algunos maestros de la zona planteaban que los niños chinantecos eran "callados, tímidos y poco participativos" porque no sabían hablar español; decían que como consecuencia no comprendían los contenidos del libro de texto nacionales con los que trabajaban. A partir de mis observaciones en el aula pude darme cuenta de que los niños chinantecos que asistían participaban en clase y hacían uso de su voz y de sus conocimientos de manera similar a los niños de otras escuelas. Al analizar lo que los niños hacían con la lengua escrita, empecé a abordar mi análisis desde otra perspectiva y a comprender los elementos que llevaban al planteamiento de padres de familia, niños y maestros de que los niños "no comprenden". Identifiqué en las interacciones dentro del aula entre maestro y niños las relaciones sociales que subyacen a la idea de la "no comprensión".

Me planteaba el problema, primero de comprender qué estaban tomando los maestros como muestra de que los niños "no comprendían". Durante todo el proceso de investigación mi análisis se fue transformando a partir de una revisión constante de las notas de campo y las transcripciones de las clases. Lo cotidiano en las clases era escuchar muchas voces a lo largo de las jornadas escolares. La interacción verbal no respondía a una estructura rígida y estable de participación. Sin embargo, parecía que los maestros tomaban la "no respuesta" o el "silencio" frente a ciertas preguntas que hacían a sus alumnos como señal de lo que asumían como "no comprensión". Algunos maestros interpretaban esta falta de respuesta como consecuencia de que los niños no entendían lo que les decían en español o lo que leían en el libro de texto en español.

En el fondo de este discurso se encuentra la idea de que el niño no comprende porque habla una lengua indígena, es decir, se ve a la lengua chinanteca como un obstáculo para la comprensión. Este discurso reafirma la discriminación, segregación y exclusión hacia los grupos hablantes de una lengua indígena. La nueva ola de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales suele confirmar que los niños indígenas tienen bajos puntajes en "comprensión de lectura", pero no logran mostrar todo lo que los niños y maestros logran construir dentro de un contexto ideológico y material particular. Desde mi punto de vista la pregunta no puede seguir siendo por qué los niños chinantecos de San Isidro no comprenden lo que leen y escriben en español. Frente a las difíciles condiciones en las que el maestro debía enseñar y los niños debían aprender se puede observar que los niños leían y escribían en español y se apropiaban progresivamente de los contenidos escolares así como de mayores recursos del español; lo interesante es ver cómo lo hacían. Posiblemente ahí

sea posible encontrar la respuesta a cómo enseñar los contenidos que la curricula escolar espera que aprendan.

Pretendo distanciarme de aquellas interpretaciones que definen la "no comprensión" como una característica individual de falta de comprensión lingüística y demostrar que la "no participación" de los niños hablantes del chinanteco no era parte de su propio ser, sino producto de un momento en un proceso social que se construye bajo ciertas condiciones, en situaciones específicas en las aulas.

A lo largo de las jornadas escolares observadas en el trabajo de campo, los trabajos escolares estaban mediados por la interacción verbal entre maestro y alumnos, o entre los propios estudiantes. En mi trabajo de investigación analizo las interacciones que se construían entre este maestro y los alumnos, así como entre los alumnos. Es decir, mi interés se centra en los actos de habla y en los procesos de comunicación que se iban presentando a lo largo de las jornadas escolares. Para ello recurro a los estudios de la antropología lingüística que tiene ciertas características: "La especificidad de la antropología lingüística reside en mirar las lenguas como constructos humanos que son síntoma y parte de las vidas de los pueblos, a la vez que son instrumentos de comunicación y representación del mundo." (Duranti, 2000:8).

En un primer nivel del análisis abordo las estrategias de trabajo y los medios discursivos a los que recurrían tanto el maestro como los niños para darse a entender y comprender los textos en español. La investigación no tiene como objeto evaluar el grado de comprensión de lectura o del español de los alumnos de San Isidro, sino observar las prácticas colectivas e individuales que permitían a los niños interpretar de alguna manera los textos con los que trabajaban. Se analizan los diferentes recursos lingüísticos y las diferentes estrategias pedagógicas que usaban los niños y el maestro para acercarse a los contenidos de los libros.

Un segundo eje del análisis es el uso que se daba a los libros de texto y otros materiales impresos en español. En las escuelas bilingües y rurales chinantecas del municipio de Valle Nacional el material impreso con el cual los maestros y alumnos trabajaban eran los libros de texto gratuitos, oficiales, escritos en español, utilizados en todas las primarias mexicanas. No estaban diseñados para uso con niños hablantes de las lenguas indígenas. Sumado a esto algunos de los contenidos de los libros de texto tenían poca correspondencia con la realidad sociocultural de los niños chinantecos de San Isidro. Las características de los libros de texto sugerían abordar el problema de entender en qué medida el protocolo de lectura establecido en los libros correspondía

con lo que en realidad sucedía en el aula. ¿Cómo se apropiaba el maestro en la práctica de estos libros, o no, y cómo los adaptaba a las condiciones sociales, culturales y materiales en las cuales impartía su clase? Analizo los usos que el maestro y los niños hacían de los textos ya que era con este material impreso con el que se buscaba que aprendieran a leer, escribir y comprender los contenidos curriculares de la primaria. También busco comprender cómo los niños participaban como sujetos activos y qué hacían con estos y otros materiales escritos en la escuela. En este proceso podían también influir otros materiales impresos o manuscritos disponibles en el aula multigrado, como los libros del rincón, los diccionarios, o los escritos que el maestro y los alumnos elaboraban en clase; además existía una computadora con el programa de Encarta¹. Las preguntas que intento responder son: ¿cómo hacía el maestro uso de los textos para diseñar y organizar las actividades, y cómo respondían los niños a los cuestionamientos del maestro en torno a las lecciones de los libros?, ¿qué hacían los niños y el maestro, y qué estrategias y acuerdos construían para que los niños resolvieran las tareas escolares?, ¿cómo se relacionaban los niños y el maestro con la escritura y la lectura en la escuela? y ¿cuáles eran los usos de lengua oral y escrita que hacían tanto el maestro y los niños durante la clase?

Examino cómo influían en la apropiación de la lengua escrita los distintos tipos de materiales impresos o manuscritos disponibles para los niños fuera de la escuela; algunos niños accedían a libros religiosos o documentos oficiales que circulaban en la comunidad y los hogares, apoyaban a sus padres en la lectura y escritura de estos y veían carteles de distintos tipos. En casa también hacían uso de los libros de texto de años anteriores que utilizaron los distintos miembros de la familia. Es por esto que consideré importante tener presente tanto el tipo de material escrito como la disponibilidad y el acceso extraescolar que tenían los niños con la escritura, para analizar de que manera estos elementos podían condicionar y orientar las maneras de leer en el contexto escolar.

Una pregunta central en la investigación era conocer cómo las formas de leer y escribir características de situaciones marcadas por una relación asimétrica entre la lengua dominante, utilizada para la escritura y la educación escolar, y la lengua materna de los alumnos, permitían a los niños empezar a apropiarse de la lengua escrita, o bien en qué medida representaban un obstáculo a su proceso. Como señala

¹ Debido a la ubicación geográfica del poblado no contaban con conexión a internet.

² Mi investigación formó parte del proyecto "Medio ambiente, economía campesina y sistemas productivos en la Chinantla, Oaxaca" Línea de Investigación: Antropología Económica del Departamento de

Rockwell, "Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, a no buscar el sentido de lo que leen... Particularmente en comunidades donde predomina una lengua indígena, y los libros están en español, la lectura escolar muchas veces no rebasa el hábil desciframiento de renglones de palabras inconexas." (Rockwell, 2001). A primera vista, prácticas como la copia de palabras o textos parecían poder hacerse sin mayor comprensión del español, sin embargo un análisis más detallado permitía distinguir diferentes sentidos y usos de la copia y la lectura dentro de las tareas escolares.

Para resumir, me propuse responder una serie de preguntas: ¿cómo lidian tanto los niños como el maestro con los textos en las prácticas escolares?; ¿qué estrategias realizaban maestro y alumnos para poder cumplir con los requerimientos que exigía la escuela?; ¿cuáles eran las formas dialógicas de participar en las tareas escolares que requerían el manejo escolar de la lengua escrita en un contexto de asimetría lingüística y cultural? Para abordar este problema examino en detalle las interacciones verbales en torno a los textos escolares que se daban entre el maestro y los niños chinantecos. Reconstruí algunas prácticas escolares que me ayudaron a entender cómo los alumnos y el maestro construían relaciones en torno a los contenidos escolares de los textos, dentro de un contexto escolar multilingüe y multigrado. A partir de estas prácticas intento dar cuenta del complejo proceso por el cual los niños iban apropiándose de la escritura en español.

Me propuse observar y escuchar cómo una comunidad de habla específica (chinantecos de San Isidro Laguna), circunscrita a un espacio y tiempo definido (la escuela) a partir de una interacción verbal (maestro/alumnos y alumnos/alumnos) y de ciertos eventos letrados (las actividades escolares) construía un discurso multivocal específico. Este discurso permitía realizar los trabajos de enseñar y aprender en el contexto multilingüe de una escuela unitaria. A partir de observar y escuchar al maestro y a los alumnos en un nivel micro, en lo local, en el aula, intenté acercarme y entender lo que sucedía en las prácticas cotidianas que se construían día a día en un salón de clase unitario multilingüe.

Propuesta metodológica

Realicé el trabajo de campo etnográfico a lo largo del primer semestre del calendario escolar, de agosto a diciembre, del año 2011. La estancia en campo tuvo una característica especial porque la realicé en compañía de mi familia, lo cual me permitió

establecer una relación cercana con las familias del pueblo. Tuve la oportunidad de convivir como madre de familia de mi hijo mayor quien cursó el primer semestre de tercero del preescolar en la comunidad; asistí a las juntas y a la escuela para padres. Al tener yo dos hijos, los niños del pueblo solían ir a la casa a realizar sus tareas, jugar, salir a pescar, cazar murciélagos, etcétera. Al parecer a los niños de San Isidro también les gustaba observarnos y participar de nuestra forma de vida en el pueblo. Esta convivencia familiar me permitió acercarme más a los niños y que los niños tuvieran mayor confianza conmigo. Cuando alguno de mis hijos se enfermaba las mujeres y abuelas me ayudaban y viceversa algunas veces, cuando sus hijos se enfermaban acudían a nosotros en busca de ayuda. Es así que establecimos una relación de confianza con los padres y abuelos.

Junto con mi familia llegué a vivir al pueblo, nos establecimos en una casa y nos adaptamos a vivir de una manera similar a la gente del pueblo. Este estar en la cotidianidad me permitió acercarme a situaciones que iban más allá de lo que sucedía en el aula pero que estaban vinculadas con la vida escolar de las familias. Obtuve información de manera alterna a lo que observaba en las clases que me sirvió para comprender y observar desde otros lugares lo que veía en la escuela. De manera paralela a las observaciones en el aula, realicé observaciones en el contexto extraescolar, principalmente en el espacio del hogar, observando la manera en que los niños llevaban a cabo las tareas escolares que el maestro les dejaba para la casa. Observé el tipo de materiales y estrategias que empleaban para la elaboración de los trabajos, si trabajan de manera solitaria y aislada o si se daba una interacción con los padres o hermanos para realizar el trabajo, o entre los propios alumnos. Al mismo tiempo observé las prácticas de lectura y escritura más allá de las tareas escolares, es decir, qué tipo de textos circulaban y tenían acceso dentro del hogar, para qué y cómo se hacía uso de la escritura en casa, a qué otros medios escritos tenían acceso, como los subtítulos de las películas. Junto con esta observación en el aula y el hogar tuve conversaciones y entrevistas abiertas con los niños, los maestros y los padres de familia en las que pregunté sobre la historia personal y sus experiencias escolares.

Un antecedente importante que considero como ventaja para mi estudio es que había realizado mi trabajo de investigación de licenciatura y posteriormente de maestría en la misma localidad. Llegué por primera vez a la región de la Chinantla en el año 2002 junto con otras cuatro compañeras y posteriormente se fueron sumando más compañeras al equipo. Cada una de nosotras trabajó en una comunidad distinta

dentro del mismo municipio de Valle Nacional. A partir de un mapa impreso del municipio de Valle Nacional elegí hacer mi trabajo de campo en el pueblo de San Isidro Laguna. Este trabajo compartido y colectivo me permitió tener un acercamiento y conocimiento no sólo de la comunidad, sino del municipio y la región². El periodo de estancia durante el desarrollo de mi investigación de licenciatura fue de seis meses. En el año 2006 decido volver a la misma comunidad para realizar proyecto de investigación de maestría y retomo el contacto con las personas de San Isidro. Regreso al pueblo con mi pareja y mi hijo mayor en brazos, lo cual modificó la relación con los habitantes del pueblo conmigo y la percepción que tenían de mi. Durante mi primer estancia en la localidad las personas del pueblo me llamaban *dsa mó teg /mujer blanca*³. Las personas constantemente me cuestionaban por qué una mujer joven, sola y de la ciudad querría estar en un pueblo campesino como San Isidro. Al pasar de los años, alguna vez una mujer del pueblo me dijo que yo era mujer de campo y que por eso siempre volvía. El volver, y además acompañada de mi familia, me permitió establecer una relación mucho más estrecha y cercana que me abrió espacios y situaciones en las que antes no me era fácil acceder. Finalmente en el 2011 vuelvo una vez más al pueblo con un miembro más de mi familia, mi hija.

Es así que a muchos de los niños que durante el trabajo de campo estaban cursando la primaria los conocí desde que eran unos bebés y a algunos desde la panza de su mamá. A pesar de que habían pasado algunos años desde la última vez que había ido al pueblo, las personas ya nos conocían y las posibilidades de relacionarme y realizar mi investigación fueron más sencillas. Cada investigación tuvo un objetivo diferente, pero los tres diferentes momentos de trabajo de campo realizados a lo largo de doce años me permitieron acompañar y construir una interpretación en un periodo de tiempo de más larga duración. Aun cuando delimito mi trabajo de campo para esta investigación a cinco meses de estancia, considero que el resultado de este trabajo retoma muchas de las observaciones y reflexiones de las investigaciones pasadas. Incluso después de ese periodo formal de trabajo de campo he mantenido la comunicación con muchos de los vecinos, vuelto a la comunidad varias veces y recibido a algunos de los hijos mayores de visita en mi casa.

² Mi investigación formó parte del proyecto “Medio ambiente, economía campesina y sistemas productivos en la Chinantla, Oaxaca” Línea de Investigación: Antropología Económica del Departamento de Antropología, UAM dirigido por la Dra. Ana Paula de Teresa. Periodo: 2002-2004.

³ Diccionario chinanteco de la diáspora del pueblo antiguo de San Pedro Tlatepuzco Oaxaca. Instituto Lingüístico de Verano A.C. Serie de diccionarios y vocabularios indígenas. Num. 39. 2007.

Sumado a los antecedentes de investigación y a mi estar y convivir en el pueblo durante este periodo de campo, mi foco de interés fue la escuela de San Isidro. Es así que durante muchos días de clases, asistí a la escuela junto con los niños de la primaria. Dentro de la escuela realicé observaciones a lo largo de las jornadas escolares, con una duración que iban de dos hasta cinco horas. El tiempo de la jornada escolar era muy variado debido a las múltiples tareas que el maestro debía realizar. A veces el maestro debía asistir a reuniones o marchas con el sindicato o a la supervisión escolar de la zona, para resolver asuntos que debía cumplir como director de la escuela, además de estar frente a grupo multigrado con 19 niños de primero a sexto grado. De estas observaciones de clases, 11 corresponden al trabajo de la materia de español a lo largo de toda la jornada, 12 a clases de matemáticas, dos fueron de educación cívica y ética, una de educación física, una de ciencias naturales y hubo además cinco jornadas escolares en que se realizaron otras actividades como festividad de Todos Santos, examen diagnóstico, bienvenida, elaboración del jardín escolar y junta de padres de familia. Se retomaron para este análisis sobre todo las clases que correspondían a las materias de español y matemáticas de primaria.

Durante el trabajo de campo busqué convivir, estar en el lugar, estar en el aula y observar lo que ahí sucedía. Observé las conversaciones cotidianas que se daban entre el maestro y los alumnos, entre los propios alumnos, y esperaba encontrar ahí la punta del hilo que me condujera al conocimiento que buscaba construir. Establecí diálogos con el maestro y los alumnos durante las clases y fuera de la escuela; también platicué con las familias de los niños que estaban cursando la primaria en ese momento. En este "estar allí" (Geertz, 1987), intenté crear un espacio de confianza, para que en el transcurso del tiempo fluyeran las palabras. Fue importante estar atentos a la situación que engloba el momento, es decir, bajo qué contexto se daban las conversaciones y los diálogos entre ellos y conmigo, para lograr identificar las contradicciones entre lo que se decía y lo que se hacía, distinguir el discurso de la práctica y analizar el discurso social. No pretendí dar por terminada una conversación en un solo encuentro, sino que volvía con quien ya había platicado; escuché las narraciones más de una vez, pues cosas que no se dijeron o sucedieron en un primer momento surgieron en los encuentros siguientes. Buscaba escuchar nuevas versiones sobre lo ya conocido. Estos reencuentros permitieron completar una idea que posiblemente no se había logrado concretar en una primer mirada. La importancia del contexto radica en que muchas veces la significación que le da un sujeto a un

fenómeno social en un determinado tiempo y espacio no corresponde con la interpretación que le da en otro momento.

En un aula multigrado la dinámica de trabajo tiene un uso del tiempo particular. La duración del trabajo en cada materia dependía de situaciones como el grado de complejidad de la tarea escolar, del tiempo que tenía el maestro para dedicarle a cada grupo y grado y de la disposición de los materiales que requerían los alumnos para realizar el ejercicio. Por esta razón una misma actividad a veces la resolvían a lo largo de varios días de clase. Cada grado resolvía las actividades en distintos tiempos, por lo tanto el cambio de trabajo de una materia a otro dependía del tiempo de resolución. Es así que, probablemente dentro en las observaciones de clases en las que trabajaban con la materia de español, tres correspondían a una misma actividad realizada en tres días por un solo grupo, mientras que los otros grupos realizaban diferentes actividades que podían resolver en un mismo día o que también resolvían en varios días. No había una relación de actividad por día de clase, y es así que tomé como unidad de análisis las actividades escolares más que las sesiones de clase .

Las observaciones fueron audiograbadas (aproximadamente 80 horas en total) y posteriormente unas partes fueron transcritas para su análisis (aproximadamente 20 horas). Junto con las grabaciones tomé fotografías de las clases observadas y de los materiales usados. También se contó con algunas videograbaciones de otras clases diferentes a las registradas en mis observaciones en aula, que no fueron retomadas específicamente en el esquema de investigación pero que ayudaron a observar y recuperar ciertos elementos y situaciones que no había logrado registrar en los audios y notas de campo⁴. Independientemente de esta tecnología empleada en el desarrollo del trabajo de campo, mi principal herramienta de investigación fue el diario de campo. A partir de mis notas de campo pude recrear, enriquecer y profundizar las transcripciones. En las notas de campo encontré información que iba mucho más allá del aula; en el diario integraba las observaciones y conversaciones que realicé en los espacios no escolares, como las casas, la iglesia, la cabecera municipal, el río, la milpa, entre otros.

Las observaciones en el aula se dieron de distintas maneras; en ocasiones me sentaba en la parte trasera del salón para observar desde un lugar más apartado; otras

⁴ Durante el trabajo de campo se llevo a cabo la realización de una película documental titulada "Escúchame *TIIÁ*" bajo la dirección de Rodolfo Santa María Troncoso. En este proyecto de cine se recupera parte de la investigación realizada durante la maestría y el doctorado.

veces tenía que acercarme a las mesas de un cierto grupo de niños o al escritorio del maestro para poder escuchar y observar con mayor detalle las interacciones que se estaban dando en el momento. Caminaba entre los pasillos y las bancas para observar los trabajos de los alumnos, los acompañaba a las actividades fuera del salón, o me sentaba en el escritorio del maestro. Observé desde distintos lugares del aula.

Con la información obtenida en las observaciones, audiograbaciones transcritas, las notas de campo y las videograbaciones, me propuse reconstruir las diversas interacciones que se daban entre el maestro y los alumnos a partir del uso de distintos recursos lingüísticos. Analicé las diferentes estrategias que llevaban a cabo para la resolución de los ejercicios escolares y las múltiples formas en las que se relacionaban el maestro y los niños con los textos escritos. Me propuse analizar cuál era el vínculo entre el texto y la expresión oral, y considerar al texto inmerso en una interacción oral.

El foco de interés en mi investigación fue analizar las interacciones orales que se presentaban en el desarrollo de las actividades escolares, especialmente donde intervenía de una forma u otra el libro de texto; es así que decidí acercarme al habla para entender lo que sucedía en estas interacciones. No considero que este trabajo se enmarque dentro de los estudios considerados como análisis del discurso (Candela, 2001), ni fue mi intención hacerlo, pero sí retomé ciertos recursos de esta perspectiva para analizar mis transcripciones. Sumado a ello, estaba la complejidad que implicaba este contexto educativo: la escuela de San Isidro era un espacio multilingüe y multigrado, se hablaba chinanteco y español con sus variantes, el maestro atendía seis grados diferentes y asistían alumnos de los 6 a los 13 años de edad.

Bajo estas condiciones me propuse analizar las interacciones entre el maestro y los alumnos; por lo tanto la transcripción implicó todo un reto. La transcripción requirió de un trabajo reiterado para poder mostrar las dificultades que enfrentaba un maestro en una aula unitaria y multilingüe. Escuché los audios y revisé las transcripciones muchas veces para poder estructurar y analizar las situaciones que se presentaban durante las clases. Cada modificación en la transcripción llevó a una modificación del análisis. En un primer análisis desagregué las transcripciones ordenándolas por actividad y grupo, aparentando un trabajo del maestro con un solo grado. Este análisis me permitió entender e identificar ciertas estrategias usadas por el maestro y los alumnos, pero de forma descontextualizada, pues se perdía la dinámica de lo que sucedía en el aula. Una vez analizadas las actividades por grado, regresé a hacer un

entrecruzamiento de las actividades tal como se presentan en un grupo multigrado. Para que se pudiera entender este entrecruzamiento entre grados, actividades y recursos lingüísticos fue necesario explicitar y hacer una descripción complementaria de aquello que se decía en cada turno, por ejemplo; a quién se dirigía el maestro, qué actividad trabajaba con cada grupo, si respondía en chinanteco o español, si era pregunta, si era lectura. Además, los chicos intervenían en las diferentes actividades, aunque no fuera propiamente de su grado, y a menudo hablaban entre ellos en chinanteco⁵. Durante la redacción de los capítulos se fueron matizando y detallando más las descripciones y las transcripciones como resultado del análisis. Como se puede observar el trabajo de transcripción, análisis y redacción no fueron momentos aislados. La investigación etnográfica no es un proceso lineal donde una vez que se termina un paso se inicia el otro, sino un trabajo integral y simultáneo.

Este proceso de transcripción, análisis y redacción todo el tiempo estuvo acompañado de una lectura de distintos textos sobre investigaciones, teorías y conceptos que complementaron el análisis y la reflexión que fui desarrollando a lo largo del trabajo. La lectura y reflexión en torno a diversos textos teóricos fueron parte de la investigación desde el inicio, con la conformación del proyecto, hasta el final, con la entrega de la tesis.

Antecedentes conceptuales

Múltiples conocimientos y posiciones teóricas y conceptuales se han construido acerca de la relación entre educación, diversidad cultural y pueblos indígenas en México. Uno de los temas más álgidos que han existido en la investigación sobre poblaciones indígenas es la relación entre las lenguas indígenas y el español en las escuelas y en la vida comunitaria, donde se entretajan los conocimientos y herramientas de la lingüística y la antropología educativa.

El estudio de la educación indígena en México

La educación primaria diferenciada para los pueblos indígenas de México data de los años 1930, en los que se empezaron a establecer escuelas e internados especiales para atender a esta población. Hubo álgidos debates sobre qué lengua utilizar para la

⁵ Al no ser hablante del chinanteco y con las dificultades que presentaba el audio, donde por momentos se escuchaban varios voces simultáneas tanto en español como en chinanteco lo cual no me permitió contar con estas transcripciones.

enseñanza a los niños hablantes de lenguas indígenas, en que se oponían los métodos “directos”, que abogaban por el uso del castellano desde un inicio, y los “indirectos”, que sugerían utilizar las lenguas indígenas de manera transitoria hacia el uso del español en la primaria. Durante varias décadas, el Instituto Nacional Indigenista preparó a promotores bilingües quienes estaban encargados de atender a los niños más pequeños, con el fin de prepararlos para ingresar a las escuelas primarias completas en que se impartían clases en español. Algunos de ellos utilizaban las primeras “cartillas” bilingües para hacer su trabajo. A partir de los años 1970, bajo la gestión del Antropólogo Aguirre Beltrán como subsecretario de la Secretaría de Educación Pública, se empezó a promover la Educación Bilingüe, con el fomento de una educación en ambas lenguas, aunque tanto la formación de maestros bilingües como la producción de materiales en las lenguas indígenas fue lento. Después de 1993, con el reconocimiento de ciertos derechos indígenas (Cap.1 Art.4)⁶, se aceleró este programa, bajo influencia de la nueva orientación que circulaba en América Latina de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En esa década, se produjeron libros para la enseñanza escrita de lenguas indígenas para una considerable cantidad de variantes de las lenguas. Paralelamente, se realizaron investigaciones que mostraban algo de las realidades lingüísticas en escuelas localizadas en comunidades indígenas, algunas de ellas con maestros bilingües.

Varios estudios sociolingüísticos se enfocaron a la problemática del bilingüismo en las regiones indígenas y mostraba su relación con lo que ocurría en la educación indígena. Algunos trabajos se acercaron al conflicto del desplazamiento lingüístico y el conflicto en el contacto entre las lenguas indígenas y el español (De la Torre, 1994; Hamel, 1998; Zimmerman, 1997; Podestá 1993, 2000; Muñoz 1999; Cruz, 2001). Otros autores se centraban en los problemas de la adquisición de la segunda lengua y la evaluación del aprovechamiento escolar en escuelas que atendían a los niños indígenas monolingües, así como las posibilidades de utilizar las lenguas indígenas en la primaria, algunos de los autores que trabajan esta línea de investigación encontramos a Mena (1996, 2001), Mena, Muñoz y Ruiz (1999), Podestá (1996, 1997, 2000) y Coronado (1999). Finalmente, algunos investigadores se orientaron más bien a la búsqueda de procesos de revitalización lingüística en espacios no escolares, con medios audiovisuales, más que escritos (Flores Farfán, 1999).

⁶ Capítulo 1. Art. 4 De las garantías individuales. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Otros estudios en este campo se han abocado a la comprensión de las formas de aprender culturalmente situadas, bajo un enfoque sociocultural. Estas investigaciones analizan las relaciones entre la interacción social, la experiencia cotidiana y las maneras de aprender fuera y dentro de las escuelas, y los procesos de socialización y aprendizaje culturalmente determinados, entre otros. Ruth Paradise ha sido una de las pioneras en el estudio de esta problemática a partir de la observación de las interacciones, aprendizajes y comunicación entre niños y adultos basados en una cultura no verbal y en las prácticas de la vida cotidiana. (Paradise, 1996, 1998, 2002; Paradise y De Haan, 2009).

Nuevas directrices teóricas y metodológicas han surgido en México centrados en los procesos de *etnogénesis*, en relación con la escolarización y la formación de jóvenes y profesionistas indígenas. Estos estudios hacen evidente las diversas formas en que los sujetos indígenas han sido capaces de negociar, resistir y reivindicar sus demandas. Desde este campo de investigación se ha estudiado una gama de expresiones de la etnicidad que giran alrededor de la educación indígena y que en la actualidad son un marco de referencia (de la Peña, 2002, 2006; Dietz, 1999; Bertely, 1999, 2005; Maldonado, 2002, González Apodaca, 2008).

Políticas del lenguaje recientes en México

Tanto en las investigaciones académicas como en las instituciones educativas, el asunto de las lenguas indígenas y del español ha sido un eje central de las políticas llamadas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En el ámbito político e institucional nacional la *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígena* publicada estipula que: "Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizaran que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos."⁷ Establece que el sistema educativo mexicano debe: "Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de

⁷ *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, 2003, Capítulo II. Sobre los derechos de los hablantes de lenguas indígenas. Artículo 1

educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas." También propone: "supervisar que en la educación pública y privada se fomente e implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales y su literatura." ⁸

Esta política está respaldada por La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de la UNESCO (1996), que en la sección II sobre Educación establece que la educación: "debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida; al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida." Dicha declaración plantea:

Disponer de todos los recursos humanos y materiales necesarios para conseguir el grado deseado de presencia de su lengua en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: enseñantes debidamente formados, métodos pedagógicos adecuados, manuales, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores. [...] derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer [...] la educación en la lengua propia del territorio donde reside.

En respuesta a estos mandatos nacionales e internacionales, la Secretaria de Educación Pública, emitió en 1999 *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP/SEByN-DGEI, 1999), que establece la interculturalidad y el bilingüismo como respuesta a las necesidades educativas de los grupos indígenas. Como parte de sus lineamientos "sostiene un enfoque de colaboración intercultural que fortalezca y consolide tanto la lengua indígena como el español, eliminando la imposición de una lengua sobre la otra en todos los ámbitos de la vida social." (SEP/SEByN-DGEI, 1999: 56). En el 2008 la DGEI emitió el documento *Parámetros curriculares de la lengua indígena. Primaria Indígena*, en el que propuso la asignatura de lengua indígena como un objeto de estudio para la reflexión sobre las formas y usos de la lengua y para propiciar diversas formas de

⁸ *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, 2003*, Capítulo III. Sobre la distribución, concurrencia y coordinación de competencias. Artículo 13.

aprendizaje de estas lenguas. Al poner el lenguaje al centro de una asignatura se esperaba preservar la diversidad lingüística del país y su función en la vida social: "Convertir la lengua en objeto de estudio del medio escolar exige que los niños y niñas reflexionen sobre la lengua en contextos de interacción significativos para su aprendizaje." (SEP-DGEI, 2008:11). A pesar de que originalmente la educación intercultural se planteaba como una política que atravesara toda la educación básica oficial, para indígenas y no indígenas esto, no sucedió. Como Ruth Paradise ha señalado: "los esfuerzos por hacer vigente la educación intercultural se han dirigido únicamente a las poblaciones indígenas, planteándose en términos de un reconocimiento y valoración de sus lenguas y culturas."(Paradise, 2004:62).

El modelo de la EIB ha sido sostenido y analizado por muchos investigadores, tanto en México como en otros países latinoamericanos (López, 19996a, 1996b, 1998, 2002; Godenzzi, 1994; Moya, 1998; Hornberger, 1996, 2003), quienes retoman una larga tradición que defiende el modelo de un bilingüismo aditivo y equilibrado. Desde esta posición teórica el problema parte de lo que Labov señaló: "un problema importante para los hablantes de dialectos anormativos en la escuela es la ignorancia mutua, por parte de profesores y alumnos, del lenguaje de cada uno de los otros." (Stubbs, 1984:76). Se asume una incompreensión mutua entre niños que hablan lengua indígena o que son "bilingües incipientes" y los maestros que hablan español, y se propone como solución educativa un uso de ambas lenguas en la interacción en clase, con maestros hablantes de las lenguas que manejan los alumnos, y una enseñanza formal del español como segunda lengua. Enrique Hamel por ejemplo, define el concepto de interculturalidad como un modelo de preservación y revitalización lingüística que apunta a la "creación de una capacidad plena en las dos lenguas (bilingüismo aditivo) y de una facultad de actuar exitosamente en las dos culturas correspondientes a partir de la cultura propia... donde una lengua no sustituye otra" (Hamel, 2000:143). Sin embargo el modelo de un "bilingüismo equilibrado" raras veces corresponde a la experiencia de los hablantes de lenguas indígenas de México, quienes han vivido bajo el estigma y desprestigio de su lengua frente al español que se exigía en todos los espacios públicos, incluyendo los contextos escolares.

Se argumenta por otra parte que en la definición de educación "bilingüe", como concepción de la interculturalidad, subyace el planteamiento tradicional del binomio lengua/cultura. Implícitamente se considera que existe una relación uno a uno entre una lengua y una cultura. Guillermo Bonfil señalaba que la construcción del México

independiente se sustentaba en la idea de la relación intrínseca entre una nación-una cultura-una lengua, la cual pretendía homogenizar e imponer una cultura y desplazar las otras (Bonfil, 1989:95). La educación intercultural bilingüe aboga por una nación pluricultural y plurilingüe, sin embargo mantiene la relación "una lengua-una cultura", como característica que define a cada grupo étnico. En el modelo de la EIB, se supone que dos "lenguas-culturas" pueden entrar en "diálogo" e interactuar en una relación equilibrada entre iguales. Se tiende a perder de vista las relaciones asimétricas reales que existen entre las lenguas, y la desigualdad de fondo que condiciona la valoración diferencial de las lenguas y la estigmatización social de quienes hablan lenguas indígenas.

Como resultado de la *Ley general de derechos lingüísticos* en 2003 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo objeto es "promover el fortalecimiento la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional"⁹. El INALI elaboró el *Catálogo de Lenguas Indígenas de México*¹⁰ para mostrar la realidad lingüística del país; se asumió la postura que caracterizaba a las lenguas indígenas en México como un conjunto mucho más variable y complejo de lo que en términos generales se creía hasta ese momento; por ejemplo en los *Resultados Definitivos del Censo de Población 2005* se reconocían sólo 38 lenguas indígenas en todo el país (INEGI,2009:35). El INALI reconoció lo impreciso del concepto de *lengua* para explicar la diversidad lingüística mexicana, específicamente porque se sustenta en la creencia de que "los pueblos indígenas hablan "una sola lengua" -altamente uniforme en todos sus componentes- sin advertir la existencia de variantes lingüísticas, explicables bien sea por razones geográficas, genealógicas o sociales, como ocurre en todo el mundo." (INALI, 2008:36). A partir del reconocimiento de la complejidad y de las limitaciones del concepto tradicional de lengua, el INALI retomó la categoría de "variante lingüística" que define como: "una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes." (INALI; 2008:37). Sus lineamientos

⁹ Estatuto de creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 13 de marzo de 2003, según mandato de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP).

¹⁰ Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* por el INALI, lunes 14 de enero de 2008.

recomiendan a las distintas instancias gubernamentales incluyendo las educativas, que reconozcan a las variantes lingüísticas como lenguas.

A pesar de estas recomendaciones, en muchos planteamientos de la EIB, se asume la lengua como algo claramente definido, específico e identificable que permite una delimitación nítida entre dos lenguas. Estos planteamientos remiten a un concepto de lengua como un sistema estable y permanente, es decir sincrónico, que se mantiene a través del tiempo sin transformarse. Se perciben las lenguas como sistemas lingüísticos coherentes, correspondientes al objeto construido sobre todo por la lingüística descriptiva, que privilegia las estructuras fonéticas y morfo-sintácticas, sin referencia a los contextos y las prácticas de uso de las lenguas. Desde esta perspectiva pareciera que la solución a los problemas educativos en zonas indígenas sería la elaboración de diccionarios, de un currículo y de materiales didácticos específicos para enseñar cada lengua, con métodos y materiales correspondientes a una situación de bilingüismo equilibrado.

En la situación escolar, no suele existir una relación equilibrada entre la lengua oficial y las lenguas de pueblos indígenas. Meek y Messing (2007) analizan cómo los programas escolares que promueven el uso de dos lenguas a menudo hacen una distinción entre "lengua matriz (matrix)" y "lengua meta (target)". La lengua meta se refiere a la lengua que se quiere enseñar como parte del currículum explícito y la lengua matriz remite a la lengua que se usa como medio de comunicación. En algunas de las escuelas del medio indígena en México encontramos que en contextos donde ha existido un desplazamiento lingüístico, la lengua meta es la lengua indígena desplazada y el español es el medio de comunicación cotidiano; y en otros casos, como en San Isidro, donde la lengua indígena tiene gran vitalidad, el español se vuelve la lengua meta y la interacción en clase puede darse en la lengua indígena, por lo menos entre los alumnos. En la diversidad de situaciones complejas de multilingüismo en México, se encuentra toda la gama de posibilidades, pues en muchas comunidades indígenas los niños ya son hablantes del español, y en el mejor de los casos se intenta "revitalizar" la lengua indígena con diferentes métodos. Sin embargo existen otras regiones, como la Chinantla, en las que la vitalidad lingüística ha permitido una continuidad de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, y los niños todavía las hablan (Cifuentes, 1998; Cifuentes y Moctezuma, 2006). Rossana Podestá plantea la hipótesis de que "la reproducción y por tanto la mantención de la lengua náhuatl no se lleva a cabo porque la escuela, sea está bilingüe o no, impulse su

rescate o aprendizaje, sino por la práctica sociolingüística ejercida, durante siglos en el seno de la comunidad". (Podestá, 1991:132). Es en el quehacer cotidiano donde se recrea, se transmite, se constituye y reproduce una lengua.

Lengua y multilingüismo desde la perspectiva antropológica

Una larga tradición de la sociolingüística y de la lingüística antropológica ha orientado el estudio de las lenguas hacia una perspectiva distinta a la lingüística estructural. Al abordar la interacción en el aula como objeto de estudio, John Gumperz resumía la crítica a la visión sistémica sostenida por esta vertiente de la lingüística.

El lenguaje es a menudo visto como una sola variable holística y no como un sistema de opciones lingüísticas ligadas al contexto que tiene un sentido social. Desde una perspectiva interaccional vemos que, antes de poder afrontar de una manera fundamental las cuestiones lingüísticas, es preciso tener más ideas básicas sobre el modo en que las tendencias y selectividades inherentes canalizan y restringen la transmisión social. Es este proceso el que da forma a los juicios y decisiones que tiene lugar en las clases. (Gumperz, 1988:67).

Alessandro Duranti (2000), retomando la larga tradición de la sociolingüística, define el habla como acto social y al mismo tiempo como productor de acciones sociales: "el habla produce acción social y tiene consecuencias para nuestros modos de estar en el mundo y, en última instancia para la humanidad". Recuerda la importancia de observar y estudiar "lo que la gente *hace* realmente con el lenguaje, relacionando las palabras, los silencios y los gestos con el contexto en que se producen estos signos." Destaca la importancia de fijarnos en las maneras en que los participantes llevan a cabo sus interacciones cotidianas y solucionan problemas. Propone que es en la interacción cotidiana donde los participantes buscan que los demás accedan a y conozcan su propia explicación de lo que sucede: "En otras palabras los miembros de la sociedad trabajan para que sus acciones (incluidas las palabras) sean inteligibles, es decir, que sean racionales y significativas a todos los efectos prácticos". (Duranti, 2000: 30-31).

La antropología lingüística centra su atención en el uso del lenguaje, en el discurso situado. Estudia cómo las comunidades de habla se forman, se rehacen y negocian a través de miles de actos de habla. El lenguaje, desde esta perspectiva, es al mismo tiempo condición y resultado de la interacción social. Un concepto clave es de *participación*. El habla de quienes participan en una interacción verbal responde tanto a

las características de la situación como a su propia competencia comunicativa (Hymes, 1972). Es en los intercambios donde se construyen diversas formas de organización "que permite participar a unos y segregar a otros, hacer preguntas o responderlas". (Duranti:2000). En esta tesis decidí centrar el análisis en esta dimensión, en las características de la situación y del intercambio, para comprender la participación de los niños en las clases.

Dell Hymes argumentó que hablar con fluidez, mostrar habilidad conversacional o competencia comunicativa, es ser capaz de entrar en cualquier conversación sin alterar la misma y hacerlo del modo apropiado. Desde esta perspectiva "ser un hablante competente de una lengua significa ser capaz de hacer cosas con ese lenguaje como parte de un conjunto de actividades sociales que están organizadas culturalmente y que han de ser interpretadas a la luz de la cultura." (Duranti, 2000: 44). Hymes consideraba que el significado se construye mediante la yuxtaposición de palabras distintas, cada una de las cuales se puede realizar mediante el uso de lenguas, variantes y estilos comunicativos distintos. Promovió la etnografía del habla para indagar la funcionalidad de las lenguas, su uso en la vida cotidiana en diferentes contextos, y los diferentes factores que inciden en su variabilidad. Este planteamiento me permitió analizar y comprender cómo el maestro y los alumnos lograban comunicarse entre ellos. Observar cómo en el salón de clases cada uno de los participantes, maestro y alumnos, expresaban una creciente habilidad conversacional y lograba participar durante el desarrollo de las clases, ya fuera con sus compañeros o con el maestro.

Al cuestionar la utilidad de presuponer como unidad "distintas lenguas", es importante anclar el estudio del lenguaje en un análisis empírico y diferenciado que considere las particularidades de las comunidades, instituciones y redes como sitios cambiantes y flexibles en que se desarrollan prácticas lingüísticas diversas. Desde luego, es posible hacer abstracción de toda variación contextual para describir los aspectos estructurales de una "lengua", en sentido saussureano, como el chinanteco o el español, independientemente de las instancias del "habla". Esto puede ser útil para determinar los niveles de dominio de esas lenguas, fuera de contexto de comunicación, sin embargo no es pertinente para analizar la complejidad de las interacciones en el aula, y sobre todo para captar las maneras en que los hablantes utilizan la lengua para comunicarse y argumentar sus posiciones (Candela, 2001).

Retomo este planteamiento del lenguaje como producto de una construcción en contextos de habla en mi intento por analizar y entender las interacciones entre el maestro y los alumnos de San Isidro. Los alumnos eran hablantes de una variante local del chinanteco y estaban adquiriendo, tanto por las clases como por los diversos contextos comunitarios, ciertos recursos lingüísticos del español. El maestro era hablante del español y de una variante distinta del chinanteco y al igual que los alumnos, él también adquiría nuevos recursos lingüísticos de la variante del chinanteco de San Isidro. Esta perspectiva del habla me permitió analizar cómo el maestro y los alumnos lograban comunicarse y llevar a cabo la clase independientemente de las lenguas y variantes que hablaran cada uno de los participantes.

Sobre esta perspectiva general, una noción que me permitió articular el análisis de la interacción fue el de *dialogismo* desarrollado por Mijail Bajtín;

La palabra nace en el interior del diálogo como su réplica viva, se forma en interacción dialógica con la palabra ajena en el interior del objeto. La palabra concibe su objeto de manera dialogística. Pero con eso no se agota la dialogización interna de la palabra. Esta, no sólo se encuentra en el objeto de la palabra ajena. Toda palabra está orientada hacia una respuesta y no puede evitar la influencia profunda de la palabra-replica prevista. La palabra viva, que pertenece al lenguaje hablado, está orientada directamente hacia la futura palabra-respuesta: provoca su respuesta, la anticipa y se construye orientada a ella. Formándose en la atmósfera de lo que se ha dicho anteriormente, la palabra viene determinada, a su vez, por lo que todavía no se ha dicho, pero que viene ya forzado y previsto por la palabra-respuesta. Así sucede en todo diálogo vivo. (Bajtín, 1938:97).

Una situación particular en las interacciones en el aula de San Isidro era que el dialogismo se construía a partir del uso de dos lenguas y variantes diferentes. La palabra dicha por el maestro era en español y escuchada en una variante del chinanteco y la palabra de los alumnos a veces hablada en español y a veces en su variante del chinanteco.

Diversos autores han trabajado con la noción de dialogismo en el análisis y reconocen su presencia en todas las interacciones humanas, tanto en los procesos educativos como en otros ámbitos. Como Rockwell señala: "Algunos autores inmediatamente prescriben métodos para "promover el dialogismo", implicando que ello no existe en la práctica ordinaria. Una perspectiva alternativa buscaría investigar la naturaleza dialógica de cualquier tipo de habla o texto educativo, incluso cuando las

instancias particulares pueden no ser las más recomendables, desde lo pedagógico." (Rockwell, 2006:402; traducción del autor). La búsqueda de la dimensión dialógica de la interacción entre niños hablantes de lenguas indígenas y sus maestros hablantes del español abre una perspectiva distinta a la conceptualización de una confrontación entre dos lenguas. En lugar de asumir el encuentro entre dos lenguas en el aula como situación de conflicto o problema, la noción de dialogismo nos permite entender cómo a partir del uso de diferentes lenguas también se puede establecer un dialogo, dialogo que busca una comprensión mutua. Como Bajtín lo señala; "todos los discursos están también orientados hacia la comprensión recíproca [...] La comprensión recíproca constituye la fuerza esencial que interviene en la formación de la palabra; es siempre *activa*, y percibe la palabra como soporte enriquecedor." (Bajtín,1938:98). Este planteamiento de la *comprensión recíproca*, que yo llamé comprensión mutua o entendimiento mutuo, me permitió observar y analizar de que manera esta fuerza permitía la comunicación entre el maestro y los alumnos. Esta comprensión, que Bajtín llama *activa*,

[...] implica lo que ha de ser entendido en el nuevo horizonte del que comprende, establece una serie de interrelaciones complejas, de consonancias y disonancias, con lo que es entendido, lo enriquece con nuevos elementos. [...] su orientación hacia el oyente es una orientación hacia un horizonte especial, el universo característico del oyente; introduce en su discurso elementos totalmente nuevos; porque se produce, al mismo tiempo, una interacción entre diversos contextos, puntos de vista, horizontes, sistemas de acentuación expresiva y <<lenguajes>> sociales diferentes. El hablante tiende a orientar su palabra, con su horizonte determinante, hacia el horizonte ajeno del que entiende y establece relaciones dialogísticas. (Bajtín, 1938:99)

Al combinar el análisis de esta situación específica de comunicación con la perspectiva del dialogismo inherente a toda comunicación, el concepto que más resultó más útil de la tradición bajtiniana fue el de voces. Según la definición que recupera Blommaert;

Las voces representan la manera en que las personas consiguen darse entender por los otros o fracasan en su intento. En este intento, ellos deben desplegar y mostrar los medios discursivos con los que disponen, y tienen que usarlos en contextos que son especificados según las condiciones de uso. En consecuencia, si los medios discursivos no cumplen con las condiciones de uso, "no adquieren sentido" para las personas – no logran comprenderse y no se dan a entender - y las razones de esto son múltiples. (Blommaert, Collins y Slembrouck 2005:5).

En las investigaciones realizadas desde esta perspectiva, se propone considerar los repertorios lingüísticos que cada hablante posee, más que utilizar un modelo de dominio o de adquisición de "una lengua materna" o de "una segunda lengua" que pertenece a una comunidad de habla específica y estable, y que refleja un cierto grado de competencia y coherencia en el discurso. El concepto de *repertorio lingüístico* permite observar la pluralidad y los diferentes estilos, registros, y géneros discursivos, que cada hablante puede y elige usar, desde su propia historia de vida. Los repertorios lingüísticos se comprenden de aquellos recursos lingüísticos que cada uno de los hablantes se han apropiado y que son adecuados a cada situación particular. Al hablar de repertorios lingüísticos no me refiero a una situación estática donde los hablantes simplemente van acumulando palabras en su interior que luego retoman de manera sistemática durante las interacciones, sino como un proceso de apropiación de palabras ajenas que adquieren diferentes significados a partir de la situación donde son usadas. Retomo el concepto de *apropiación* de Roger Chartier (Chartier, 1991 en Rockwell, 2000) que él define como la pluralidad de usos e interpretaciones que se construyen en los discursos culturales situados en prácticas específicas. Hay una multiplicidad de palabras y diversas maneras de usar esas palabras que maestros y alumnos interpretan y significan durante las actividades escolares. Los repertorios lingüísticos son aquellas palabras ajenas que cada participante retoma y hace propias, dándoles usos y un significados correspondientes a la situación en la que se da cada diálogo. En estos diálogos también surgen palabras nuevas que los hablantes escuchan, significan, y a veces retoman, para poder comunicarse y lograr un entendimiento mutuo.

Bajtín reafirma la variación lingüística como la norma, con la construcción de lo que nombra *heteroglosia*. Para Bajtín una situación caracterizada por heteroglosia presenta ciertas tensiones que llamó *fuerzas centrípetas* o *centrifugas*. Las fuerzas centrípetas son aquellas

Fuerzas creadoras de la vida del lenguaje que sobrepasan el plurilingüismo, unifican y centralizan el pensamiento ideológico literario, crean, dentro de la lengua nacional plurilingüe, un núcleo lingüístico duro y estable del lenguaje literario oficial, reconocido [...] Por eso, el lenguaje único es expresión de las fuerzas de unificación y centralización ideológico-literarias concretas que se

desarrollan en indisoluble relación con los procesos de centralización político-social y cultural. (Bajtín, 1938: 88-89).

Mientras que las fuerzas centrífugas las define cómo:

La lengua, en cada uno de los momentos de su proceso de formación, no sólo se estratifica en dialectos lingüísticos en el sentido exacto de la palabra (según los rasgos lingüística formal, especialmente los fonéticos), sino también – y ello es esencial – en lenguajes ideológicos-sociales: de grupos sociales, <profesionales>, <de género>, lenguajes de generaciones, etc. [...] Esta estratificación efectiva y el plurilingüismo, no constituyen la estática de la vida lingüística, sino también su dinámica: la estratificación y el plurilingüismo se amplifican y se profundizan durante todo el tiempo en que está viva y evoluciona la lengua; junto a las fuerzas centrípetas actúan constantemente las fuerzas centrífugas de la lengua, a la vez que la centralización ideológico-verbal; con la unificación se desarrolla ininterrumpidamente el proceso de descentralización y separación. (Bajtín, 1938: 89-90).

Estos conceptos parecían ser más acordes con lo que ocurría en las interacciones en el aula de San Isidro. Podría pensarse en la educación formal oficial como institución social y política participaba como esta fuerza centrípeta; los programas educativos, el currículum, los contenidos de los libros de texto parten de una normatividad nacional que establecen "el español", tanto oral como escrito, como una lengua única. Mientras tanto, los alumnos y el maestro en el aula actuaban como las fuerzas centrífugas, a través del uso de palabras a menudo ajenas a esta normatividad del español, que formaban parte de sus repertorios lingüísticos. El maestro y los alumnos descentralizaban la imposición del español "correcto" a partir del uso de otras variantes del propio español y del uso de las variantes del chinanteco en su intento por comunicarse entre ellos y en su esfuerzo por apropiarse de los conocimientos escolares propuestos en el programa educativo. Era en el encuentro de ambas fuerzas que se construía un espacio de heteroglosia, en el que todos participaban con los medios discursivos de los que disponían, en cualquier variante lingüística, e incluso con el silencio.

Una línea de investigación reciente explora cómo y bajo qué condiciones se produce y se permite y/o se limita la construcción de voces en las interacciones. Juffermans & Van Der Aa (2013:112) proponen que la producción de voces se encuentra siempre dentro de una situación que está socialmente determinada e

institucionalmente organizada, y resaltan la heterogeneidad de contextos de habla. La noción de que ciertas prácticas permiten o constriñen las voces permite mostrar cómo los estudiantes y maestros transitan dentro de estas situaciones escolares multilingües.

Bajtín (1938) plantea que cada persona construye su voz a partir de la apropiación de palabras dichas por otros en un continuo y que estas palabras van adquiriendo nuevas formas y significados que se ensamblan para transformarse en una voz propia, entendida como un proceso social (Copp Mökkönen 2013, p.125). En varios trabajos se resalta la importancia de comprender cómo la expresión de una voz nunca es neutral. Jan Blommaert (2005) señala que el contexto donde se expresan esas voces, y su recepción por otros participantes, nunca son neutrales. Alexandra Jaffe muestra cómo en una interacción cada participante se posiciona (*stancetaking*): "En algunas formas de hablar y escribir la posición es más acentuada (*stance-saturated*) que en otras; no existe tal cosa como una posición completamente neutral de la producción lingüística de cada uno, porque la neutralidad es un posicionamiento en sí misma". (Jaffe, 2009:3, traducción mía). Cualquier expresión en una interacción implica tomar posición en relación con los turnos que los anteceden y que le siguen.

Esta corriente de pensamiento ha forjado una concepción radicalmente distinta de *multilingüismo* como característica no de los hablantes sino de las situaciones. Es definido por Blommaert, Collins y Slembrouk como:

La falta de competencia para comunicarse adecuadamente no es entendida aquí como un problema *del* hablante, pero sí como una problema *para* el hablante, no se encuentra en el individuo como un déficit o incapacidad pero sí en la conexión entre el potencial comunicativo individual y los requerimientos que el entorno exige. Los individuos mantienen (inclusive expanden) sus repertorios y habilidades en ese entorno particular que ha cambiado. (Blommaert, Collins, Slembrouk, 2005:198, traducción mía).

Este planteamiento recuerda el punto de partida de esta investigación, que surgió de escuchar cómo maestros, padres de familia y los propios niños asumían el fracaso escolar o las deficiencias de los alumnos de la escuela de San Isidro como consecuencia del hecho que hablaran la lengua indígena y que no comprendieran el español. El problema lo ubicaban al interior de cada uno de los alumnos, como una carencia personal de los niños. El éxito o fracaso de los estudiantes dependería, según esta visión de la posibilidad de dominar el español como una segunda lengua. Los esfuerzos de los padres iban dirigidos a situar a los niños en contextos en los que

estarían obligados a comunicarse en español, al no tener interlocutores que comprendieran o admitieran el uso del chinanteco de su comunidad. La perspectiva de la antropología lingüística, y en particular de Bajtín, permitió construir otra interpretación de lo que sucedía en el aula de San Isidro.

Otra contribución reciente se encuentra en la corriente teórica que aborda las ideologías lingüísticas (Woolard, Schieffelin y Kroskrity, 1998). Esta nueva perspectiva de estudios del lenguaje, lejos de presuponer la estabilidad y delimitación de cada lengua, enfatiza continuos de variación y recombinación lingüística dentro de una dinámica política e histórica. Trabajos recientes sobre ideología del lenguaje incluso han cuestionado el uso del concepto de "lengua" como una unidad de análisis aislable, con límites establecidos; señalan el papel del poder estatal que determina y avala a ciertas variantes lingüísticas como "lenguas", mientras relega a otras variantes al estatus de "dialectos" o incluso no lenguas. Susan Gal y Judith Irvine (1995), por ejemplo, reconocen lo que se ha llamado lenguas hasta hoy como una construcción ideológica e histórica que ha llevado a la conformación de los estados-nación. No obstante, la asociación entre una lengua oficial y una nación ha perdurado y continua impactando en las políticas y prácticas institucionales y también influye en las representaciones que expresan los propios hablantes acerca del valor de las variantes y de su conocimiento. (Hymes,1980; Collins, 1998; Blommaert, 1999; Gal & Irvine,1995; Makoni & Pennycook, 2007, Heller, 2007). Como señalan Blommaert y Rampton;

La idea tradicional de "una lengua", entonces es un artefacto ideológico considerable poder – opera como un ingrediente mayor en el aparato de la gobernabilidad moderna; se despliega en una gran variedad de dominios (educación, inmigración, culturas "altas" y "populares", etc.).¹¹ (Blommaert y Rampton,2011:4; traducción del autor).

A partir de este planteamiento mi investigación se ha enfocado en las diferentes formas en las que el maestro y los alumnos producen diferentes voces en momentos precisos de las clases. Retomo la recomendación de Blommaert; "Se tiene que investigar cómo intentan optar por entrar o salir (del juego), cómo actúan o juegan con los signos lingüísticos de la pertenencia, y cómo desarrollan trayectorias particulares de

¹¹ The traditional idea of "a language", then, is an ideological artifact with very considerable power – it operates as a major ingredient in the apparatus of modern governmentality; it is played out in a wide variety of domains (education, immigration, high and popular culture, etc.)

identificación grupal a lo largo de sus vidas."¹² (2005:5; traducción del autor). El análisis permite mostrar cómo en situaciones donde interactúan el maestro y los alumnos logran comunicarse y establecer una relación con "voces" construidas con recursos lingüísticos provenientes de variantes tanto del chinanteco como del español.

Desde esta perspectiva propongo en esta tesis entender el aula como un espacio multivocal. Describo la interacción en el aula no como el encuentro, o "conflicto", entre de dos lenguas claramente diferenciadas en un mismo tiempo y espacio, sino como la confluencia de hablantes que usan recursos lingüísticos de diferentes variantes lingüísticas y como un conjunto de voces emergentes y contingentes, y que logran establecer una comunicación fluida. Al distanciarme del concepto de lengua y recuperar la noción de voces, preferí no hablar de multilingüismo sino de *multivocalidad*. Bruce Mannheim y Dennis Tedlock definen la multivocalidad como:

La naturaleza dialógica del mismo lenguaje, hecho que lleva a los actores a posicionarse dentro de un mundo social y también permite que un solo individuo, hablando sin interrupciones, ponga en juego una multiplicidad de voces contrastantes. Los mundos compartidos que emergen de los diálogos se hallan en continuo estado de creación y recreación, negociación y renegociación. [...] En el sentido funcional, un texto o interacción social es tratado como un campo social a través del cual múltiples voces, múltiples lógicas culturales compiten unas con otras [...] la habilidad de un texto o de una interacción social para sostener múltiples voces se contrapone con el relativo autoritarismo de los textos cerrados. (Mannheim y Tedlock, 1995).

En este espacio multivocal el maestro y los alumnos de la escuela de San Isidro hacían uso de las diferentes recursos que se habían apropiado a lo largo de sus vidas, fueran palabras, frases, ideas; producían algunas en su habla y otras las comprendían o intentaban interpretar y usar, disponibles en los diferentes repertorios lingüísticos y de las fuentes textuales presentes en el contexto, que les permitía expresar su propia voz. Resultaba más interesante comprender los encuentros y desencuentros que se presentaban en los diálogos como momentos en un proceso de construcción vinculado con el espacio donde se llevaba a cabo la interacción. El aula como espacio estaba lleno de voces procedentes de múltiples lugares. Intento analizar las voces que eran retomadas y usadas por el maestro y los alumnos en una conversación constante y

¹² It has to investigate how they (try to) opt in and opt out, how they perform or play with linguistic signs of group belonging, and how they develop particular trajectories of group identification throughout their lives.

fluida, en torno a y con las voces impresas en los libros de texto y otros materiales escolares.

El cambiar de perspectiva de un modelo de bilingüismo, utilizado en las políticas de educación indígena, como la coexistencia de dos "lenguas" diferentes, divididas y distanciadas una de otra, a una visión de construcción activa de un espacio multivocal particular, pude acercarme de otra forma a observar cómo los niños se acercaban a los conocimientos escolares. Es decir, pude analizar cómo los niños conocían y usaban diferentes recursos lingüísticos en lugar de suponer que simplemente no sabían español o apenas lo estaban aprendiendo, y que no comprendían las lecciones que leían.

Escuela y trabajo docente

De manera paralela al debate teórico sobre los límites y las fronteras entre distintas lenguas también se da un debate sobre el problema de la delimitación del espacio, en este caso de la conformación del aula como un espacio cerrado y aislado del espacio exterior. Jan Nespór hace una crítica a aquellos estudios que definen o asumen el "salón de clases" como un hecho, como algo dado, natural y que conforma un espacio cerrado. Como el autor dice: "el aula misma es tratada como un espacio con fronteras." (Nespór, 2002:2). Bajo esta perspectiva se genera una visión de estabilidad y homogeneidad en "el" salón de clases, como si todos los salones de clase fueran iguales y autocontenidos. Incluso se asume que sólo suceden situaciones de enseñanza explícitamente escolares, con las mismas formas de enseñanza y aprendizaje. Hay una estandarización conceptual del "aula", desde la normatividad oficial, pero también desde la investigación, que no permite ver lo que sucede en la práctica y que no siempre es lo que se asume debería suceder en una clase. Frente a este planteamiento Nespór propone entender el aula como un espacio en el que "maestros y alumnos siempre están interpretando lo que están haciendo, dentro del contexto de experiencias constantes más amplias que rebasan los límites del salón de clase y de la escuela." (Nespór, 2002:3). Las observaciones realizadas en el aula multigrado, multilingüe de San Isidro corresponden a este planteamiento de la escuela como permeable a lo que los sujetos aportan desde sus largas trayectorias previas y paralelas a las clases. A lo largo de la tesis intento mostrar cómo muchas de las situaciones que se presentaban en las interacciones entre el maestro y los niños tenían su origen en otros lugares que no eran la escuela. Maestro y alumnos, en su intento

por comunicarse y lograr resolver las tareas escolares, buscaban *palabras* dentro de su repertorio lingüístico y hacían usos de recursos culturales y conocimientos previos. Habían apropiado algunas de sus expresiones y de sus conocimientos en otros espacios, como la iglesia, la casa, los comercios, o en el caso del maestro, sus familiares docente, compañeros maestros y la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Es así que me fue útil la descripción de Massey que cita Nespor para entender el aula como un *lugar*.

La especificidad de un lugar... se construye de interacciones particulares y articulaciones mutuas de relaciones sociales, procesos sociales, experiencias y comprensiones, en una situación de co-presencia, pero en donde esas relaciones, experiencias y comprensiones se construyen, en realidad, a una escala mucho mayor de la que definimos para ese momento como el propio lugar. (Massey, 1993:65 en Nespor, 2002:4).

Desde un enfoque sociocultural se plantea a la escuela y al salón de clases como un espacio social situado en un lugar y tiempo específicos donde ocurren diversas situaciones sociales. Es decir, la escuela se construye a través de las interacciones sociales que se dan entre maestros, alumnos, padres de familia, como personas que provienen de diversos lugares e historias, y tienen conocimientos aprendidos en múltiples espacios donde se han desarrollado. Ruth Paradise señala como, "el conocimiento cultural se manifiesta en el salón de clases por medio de comportamientos y actitudes frente al quehacer escolar que tienen su origen en la experiencia extraescolar de los niños." (Paradise 1991:74) Agregaría también que los maestros también tienen un conocimiento cultural apropiado en sus experiencias extraescolares. Así como los niños recurren a sus saberes previos para responder y resolver las tareas escolares, los maestros también recurren a sus propios saberes. Elsie Rockwell y Ruth Mercado nos remiten la teoría de Agnes Heller sobre la vida cotidiana para hablar de los saberes docentes: "los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que des llega desde la escuela y fuera de ella." (Rockwell y Mercado ,1999).

Ubico este estudio así dentro de la corriente de investigación que ha concebido a la educación escolar como una *construcción social* que se conforma no sólo a partir de una política educativa y de un currículum, sino de los procesos de apropiación,

interpretación y sentido que otorgan tanto el maestro como los alumnos en sus interacciones al interior del aula.

La lengua escrita en contextos escolares multilingües

La educación escolar se ha sustentado en una serie de mitos o creencias en torno a la escritura que diversos autores han identificado; algunos de estos mitos son “la superioridad de la escritura sobre lo oral, la superioridad de los sistemas de escritura alfabético, la alfabetización como órgano del progreso social, como el instrumento para el desarrollo científico y cultural y como instrumento para el desarrollo cognitivo” (David Olson, citado en: Street, 2009:334). Por otra parte, la alfabetización, o el dominio de la lengua escrita, a menudo se ha usado como criterio para distinguir lo “primitivo” de lo “moderno”, lo desarrollado de lo subdesarrollado, los letrados de los no letrados (Street, 2009). Como señala Elizabeth Long, el saber leer y escribir puede ser un distintivo dentro de la sociedad: “La lectura, no se puede comprender como un bien “puro” porque también es, en el sentido de Bourdieu, una etiqueta de distinción social y de exclusividad... la actividad de leer está inevitablemente matizada por cuestiones de prestigio, estatutos y poder cultural.”¹³ (Long, 2009:191; traducción del autor).

La escuela se ha visto como el espacio privilegiado para adquirir la lectura y escritura, ya que existe la idea de que la alfabetización se encuentra atada a la enseñanza escolar (Scribner & Cole, 2004: 57-81). Esta visión limita el estudio del aprendizaje de la lectura y la escritura a un problema puramente pedagógico, dejando fuera la multiplicidad de formas en que las personas enfrentan, y se apropian de la escritura fuera del contexto escolar. Como señalan Scribner y Cole, “El supuesto de que la lógica está en el texto y el texto en la escuela puede llevar a una seria subestimación de las habilidades cognitivas involucradas en la escritura no escolar, no académica.”¹⁴ (Scribner & Cole 1978:25 en Street, 2009:333; traducción del autor). Ellos mostraron, en cambio, en sus investigaciones sobre tres modalidades y escrituras distintas entre el grupo de Vai de Liberia, que la adquisición de la lengua escrita y la escolarización son dos procesos distintos, cada uno con características y consecuencias particulares.

¹³ Reading, then, cannot be understood as a “pure” good because it is also, in the Bourdieuan sense, a badge of social distinction and exclusivity... the activity of reading is inevitably colored by issues of prestige, status and cultural power.

¹⁴ The assumption that logicity is in the text and the text is in school can lead a serious underestimation of the cognitive skills involved in non-school, non-essay writing.

Rockwell retoma el concepto de *apropiación cultural* de Bonfil (1991) y Chartier (1991) para comprender cómo el aprendizaje de la lengua escrita puede ir más allá de la enseñanza escolar. Este concepto de *apropiación* nos permite observar dos cuestiones: "Primero acentúa el rol activo de los sujetos involucrados en tomar para sí y hacer uso de la escritura. En segundo lugar, permite examinar los cambios que pueden sufrir los bienes culturales, como la escritura cuando son apropiados por los sujetos." (Rockwell, 2000). El concepto de apropiación nos deja ver cómo los sujetos a lo largo de su historia, "modifican, transforman, reformulan y exceden lo que reciben" en el momento en que se apropian de una nueva lengua. (Chartier, 1991 en Rockwell, 2000).

En México, los pueblos indígenas se han apropiado de la escritura, generalmente en español, en función de las múltiples gestiones oficiales que han tenido que hacer para defender sus tierras y sus derechos. Al igual que el caso de los tzeltales relatado por Rockwell, la escritura, la lectura y el habla están presentes en diversas situaciones sociales que permiten su apropiación y que se vuelven parte de una práctica cultural comunitaria (Rockwell, 2005). Tanto la escritura como la lengua siempre han estado en interacción con la historia oficial. (Rebolledo, 2009:32).

Otra dimensión significativa es la relación y la comparación entre las prácticas de lectura y escritura escolares y las que se dan en otros contextos con los cuales están familiarizados los niños. En un estudio clásico, *Ways with Words*, Shirley B. Heath (1983) mostró que en ciertos casos los usos escolares de la lengua escrita son menos familiares para unos niños que para otros, lo cual influye en los resultados escolares y los niños fracasan.

En el proceso de interacción de los padres orientados hacia la escuela y sus hijos en los años preescolares, los adultos les dan a éstos, a través de una instrucción especial, maneras de asimilar los libros que parecen naturales en la escuela...En algunas comunidades, estos métodos de las escuelas e instituciones son muy similares a los que se aprenden en el hogar; en otras, los métodos de la escuela simplemente se superponen a los del hogar y pueden entrar en conflicto. (Heath, 2004:144).

Por otra parte Frederick Erickson enfatiza que las tareas escolares más que mostrar los capacidades cognitivas de los niños, muestran las habilidades y conocimientos que se adquieren mediante prácticas escolares específicas, que no corresponden necesariamente a su conocimiento cultural.

La habilidad de realizar tareas de razonamiento tipo escolar adecuadamente, entonces, no se concibe como evidencia de una habilidad cognitiva inherente (libre de cultura) sino como evidencia de un aprendizaje cultural específico. Al ir a las escuela, los niños aprenden los principios culturales para actuar de maneras escolares al jugar juegos escolares de razonamiento. Las personas no escolarizadas o no-alfabetizadas poseen las mismas habilidades de razonamiento que los que han sido escolarizadas: sólo que los no escolarizados no poseen el conocimiento cultural necesaria para jugar los juegos de tipo escolar que presuponen los ítems en las pruebas.¹⁵ (Erickson, 1988:212; traducción del autor).

La escuela enseña cierto tipo de prácticas de lectura y escritura en situaciones específicas y por lo tanto es importante enfatizar la cultura y situación específica en el aprendizaje de la lengua escrita tanto dentro como fuera de la escuela. Varios autores han explorado el nivel de correspondencia o de distancia existente entre los usos escolares de la lectura y escritura y los usos en contextos del entorno social. El trabajo de Virginia Zavala en los Andes peruanos muestra este distanciamiento entre la literacidad escolar y los pobladores de una comunidad rural.

Como la literacidad se ha identificado con el castellano y, en general, con un mundo externo, los *umaquinos* no se han apropiado de ella para incorporarla en sus propias vidas... A pesar de que los campesinos saben que la escritura puede ser usada para defenderse y hasta para obtener bienes y beneficios para el provecho de la comunidad, la palabra escrita se sigue identificando con factores culturales foráneos que muchas veces no hacen más que obstaculizar la manipulación de la literacidad para sus propias necesidades. (Zavala, 2002:191).

Los conceptos teóricos que presento en este apartado serán retomados y detallados de manera más profunda en el desarrollo de cada uno de los capítulos siguientes. En este primer capítulo he intentado, esbozar de manera general la perspectiva teórica que retomé y reconstruí durante todo el proceso y desarrollo de la investigación, a partir de las diversas voces escritas, leídas, comentadas y escuchadas a lo largo de

¹⁵ The ability to perform appropriately in school-like reasoning tasks, then, is seen not as evidence of inherent (culture free) cognitive ability but as evidence of culture specific learning. By going to school, children learn the cultural principles for acting in school-like ways when playing school-like reasoning games. Nonschooled and nonliterate people may possess the same reasoning abilities as do those who have been schooled; it just that the nonschooled do not possess the cultural knowledge necessary to be able to play the school-like reasoning games that the test items present.

toda la investigación que llevé a cabo el trabajo de campo, el análisis y la redacción de mi tesis.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en cinco capítulos, incluyendo esta introducción. En el segundo capítulo, "La escuela, espacios y contexto", describo el contexto socioeconómico, cultural y lingüístico de la comunidad de San Isidro Laguna. A partir de lo local expongo las condiciones de un contexto más amplio que abarca tanto el municipio de Valle Nacional como la región de la Chinantla. En este primer apartado pretendo ubicar al lector en la zona de estudio y mostrar algunas de las características más relevantes para la investigación como son los servicios educativos y la situación lingüística presentes en la zona.

A través de un breve recorrido histórico sobre las experiencias escolares de las familias chinantecas de San Isidro, busco historizar lo que han significado los diferentes tipos de acceso a la escuela y las consecuencias que tuvieron en la vida comunitaria del pueblo. A partir de los antecedentes de investigación realizado en mi tesis de maestría, de manera sintética presento las diferentes opciones escolares que tuvieron los niños desde 1978 hasta el 2006 y cómo la elección de educación escolar que hizo cada familia dio resultados diferentes en la trayectoria de vida de cada persona. Este recorrido histórico permite acercar al lector a entender las trayectorias y los cambios, los puntos de fractura y/o de revitalización sociocultural y lingüística que han vivido los habitantes de San Isidro.

En un tercer apartado hago una descripción de algunas de las familias que tenían a sus hijos cursando la primaria durante el periodo de trabajo de campo que abarco el primer semestre del ciclo escolar 2011-2012. A partir de las experiencias de migración y escolaridad, de cada uno de sus miembros y de las diversas historias que narraron sobre su relación con la escritura y la lectura, pretendo mostrar la heterogeneidad de los alumnos que asistían a la escuela durante mi trabajo de campo. Estas diversas historias familiares atraviesan y entretajan muchas de las situaciones que se fueron desarrollando en las jornadas escolares analizadas.

Con el objetivo de ubicar al lector dentro de un espacio físico y material particular como era el aula de San Isidro, hago una descripción del salón de clases. Presento la diversidad de objetos que se encontraban dentro del salón no como objetos inmutables y estáticos sino como materiales maleables y flexibles que eran

adaptados por los participantes en las clases según las situaciones que se iban desarrollando. Ofrezco una descripción del aula como un espacio abierto y en constante movimiento.

El tercer capítulo se titula: "Realidades de una enseñanza multigrado indígena." La escuela de San Isidro era una escuela unitaria completa, es decir, un solo maestro atendía los seis grados de primaria. En este capítulo presento las diferentes formas de organización que realizaba el maestro junto con sus alumnos en un aula multigrado y las condiciones en las cuales trabajaban. Analizo las diferentes estrategias que empleaban el maestro y los alumnos para poder llevar a cabo las actividades escolares propuestas en el programa de educación nacional. Describo las formas de trabajar un programa educativo pensado y planteado para una escuela monogrado, completa y con maestro por grupo. En diversas interacciones observadas en el aula, se hacen visibles las dificultades, los esfuerzos y los logros que el maestro y los alumnos realizaban en cada jornada escolar. Resaltan las formas en que el maestro organizaba al grupo para poder enseñar los contenidos escolares y atender las necesidades y dificultades que cada uno de sus estudiantes, de los seis grados, tenía durante las clases.

Junto con esta descripción de las complejidades de trabajar en una aula multigrado, también analizó cómo el maestro y los niños usaban los libros de texto gratuitos. El maestro trabajaba con un programa pensado para escuelas monogrado, y los libros de texto oficiales también eran diseñados y pensados para trabajar por grado. El maestro también resolvía e inventaba estrategias para que cada grupo realizara las lecciones propuestas en los libros de texto gratuitos.

El cuarto capítulo se titula: "El aula un espacio de interacción multivocal." En el aula de la escuela de San Isidro, además de ser una escuela multigrado también pertenecía al sistema de educación bilingüe. Las estrategias que observé estaban cruzadas por una oralidad construida en español y chinanteco. El uso del español y el chinanteco eran recursos lingüísticos que usaban el maestro y los niños como medios discursivos para resolver las tareas escolares.

A partir de la perspectiva aportada por los investigadores reseñados, hago un análisis de la interacción en clases que acentúa, en lugar de una "falta de comprensión" entre los hablantes, mucha evidencia de las maneras en que lograban comunicarse y entender las palabras y contenidos de las actividades escolares. A partir del análisis que presento en este capítulo, reflexiono acerca de las dificultades

empíricas que representa el querer establecer fronteras entre una lengua o variante y otra en el fluir de los diversos diálogos que se suceden en un espacio multilingüe. Retomo los conceptos de *repertorios lingüísticos*, *recursos lingüísticos* y *voces* para analizar y entender las diferentes medios discursivos que el maestro y los alumnos empleaban durante las clases. A través de la cotidianidad escolar intento mostrar cómo se construía, en un intercambio lingüístico entre el maestro y los alumnos, lo que denomino "un espacio multivocal".

Finalmente analizo los procesos de entendimiento o significación que se construían a partir del uso oral entorno a los textos escritos en la variante del español específico que se usa en los Libros de Texto Gratuitos. Describo las diferentes maneras de relacionarse con los textos impresos, manuscritos o en las pantallas, y los usos orales que se presentaban en cada evento letrado. Reflexiono acerca del papel de la oralidad en los procesos de lectura y escritura escolar dentro de un espacio multivocal, y observó cómo en el aula se creaba una reconstrucción multivocal de lo escrito.

El quinto capítulo se titula: "El texto escrito en un contexto multivocal." En este último capítulo me enfoqué en los manejos del texto escrito en clase. Los padres de familia de San Isidro Lagunas consideraban el aprendizaje de la lectura y la escritura en español como el objetivo principal de la enseñanza escolar. Bajo esta necesidad, planteaban que los niños leían y escribían pero no comprendían lo que leían y escribían. Estas certezas locales fueron el punto de partida para las reflexiones presentes en este capítulo. Seleccioné varias secuencias de clase para analizar los usos de la escritura y la lectura en la vida escolar de los niños. En un primer momento hago una breve descripción de los tipos de textos que circulaban al interior de las casas de los niños que asistían en ese periodo a la escuela y los usos que tenía la escritura en otros espacios que no fueran los escolares como la iglesia y el hogar.

En este análisis conceptual, recupero los conceptos teóricos que se han venido trabajando desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies NLS), en especial los conceptos de eventos y prácticas letradas. El objetivo principal que tiene este capítulo es ubicar la lengua escrita dentro de situaciones sociales de interacción oral, no analizar la lectura o la escritura como competencias enseñadas o aprendidas en clase por los estudiantes. Examino cómo en los procesos de enseñanza escolar, los alumnos y el docente construyen una forma particular de relacionarse entre sí, en torno a la escritura, los textos que leen o escriben, utilizando

los recursos lingüísticos disponibles. Identifico cómo en las interacciones con la escritura se presentan ciertas pautas discursivas en los momentos en que usan los materiales impresos.

Libro de texto y otros materiales impresos, en este apartado, describo y analizo los recursos y estrategias que el maestro y los alumnos usaban en las interacciones con la lectura y la escritura dentro de un aula multigrado y multivocal. Estudio cómo las formas de organización de un espacio particular, como era la escuela unitaria, promovían ciertas formas de relacionarse con la escritura. Una de las situaciones recurrentes que observé durante las clases fue el uso de la copia y la búsqueda de palabras en el diccionario. Estas dos prácticas cotidianas en las escuelas suelen ser señaladas como formas de enseñanza que limitan la apropiación y la comprensión del contenido de los textos. En este apartado intento complejizar y analizar a detalle los diferentes procesos que implicaban tanto el uso de la copia como del diccionario en las clases. Estas dos formas de relacionarse con textos escritos presentan varios matices y sentidos distintos en el desarrollo de las clases. Los usos del diccionario y la copia no siempre se hacían de la misma forma y no siempre tenían un mismo objetivo. Propongo colocar estas dos prácticas escolares del aula de San Isidro en el contexto de interacción multivocal y multigrado complejo.

Por último analizo el papel de los libros de texto en el desarrollo de las tareas escolares, principalmente las que involucraban la lectura. El libro de texto gratuito era un elemento central para la enseñanza dentro del aula de San Isidro. La mayoría de las actividades observadas en clase partían de una propuesta del libro de texto. Probablemente no se realizaban al pie de la letra lo propuesto en los libros, pero las lecciones desencadenaban una serie de ejercicios y tareas que el maestro realizaba junto con los niños. Los libros de texto, con toda la distancia que representaban en relación con las realidades socioculturales y lingüísticas de los niños, resultaban ser guías y eran promotores de las actividades escolares.

Capítulo 2. Historia y contextos de la escuela en San Isidro Laguna

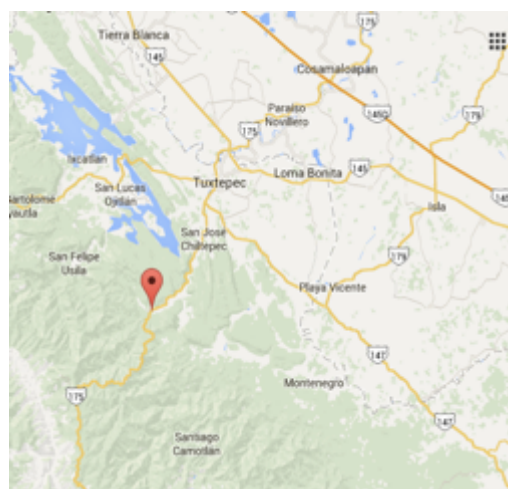
[Juvencio] A nosotros aquí en el pueblo, aquí chinanteco, cuando nos toca fungir cualquier cargo en la comunidad, del pueblo, cuando vayamos a cualquier instancia de gobierno, sentimos pues, que no nos hacen caso, por eso mismo estamos muy atrasados de las obras, de la comunidad, no nos hacen caso porque a veces no traducimos bien el español, en primer lugar, porque hay muchas palabras que, que, uno no entiende, qué hablan.

El trabajo de investigación se realizó en la comunidad de San Isidro Laguna, ubicada en la parte serrana del municipio de Valle Nacional. El pueblo se fundó en el año de 1928 por las familias sobrevivientes de la tromba acaecida en la comunidad de Santiago Tlatepuzco en el municipio de Usila. Tras la desaparición de ese poblado se formaron nuevos asentamientos entre los que se encuentran San Juan Palantla, San Antonio Ocote, Cerro de Pita y San Isidro Laguna, que en la actualidad conforman un solo ejido perteneciente al municipio de Valle Nacional. (Rebolledo, 2005).



El municipio de Valle Nacional forma parte de la región de la Chinantla que se encuentra ubicada en el noroeste del estado de Oaxaca extendiéndose sobre las laderas de la Sierra Juárez y la cuenca del Papaloapan. La Chinantla se conforma de

14 municipios que se ubican en los distritos de Tuxtepec, Choapam, Ixtlán y Cuicatlán y abarcan 258 localidades en total. Por sus condiciones ecogeográficas se divide en tres subregiones; la Chinantla baja (a menos de 400m de altitud; la Chinantla media (entre los 400 y 1 000 m de altitud) donde se ubica el municipio de Valle Nacional; y la Chinantla alta (con una altitud mayor a los 1000 m.). El territorio que conforma la Chinantla se encuentra rodeado de grandes cadenas montañosas y colinda al norte con región mazateca, al este con Tuxtepec y Veracruz, al sur-sureste con la región zapoteca del Istmo y con la Cuicateca. Hay una gran diversidad de climas que van desde los templados en las parte más altas hasta los cálidos subhúmedos, por lo que presenta una gran diversidad biológica y una gran riqueza de recursos naturales. La economía está basada en actividades agropecuarias y en el aprovechamiento de los recursos naturales. (de Teresa; 1999).



La principal actividad económica de los habitantes del pueblo de San Isidro desde 1978 cuando llegó el Instituto Mexicano del Café (INMECAFE) a la zona era la producción de café. A pesar de las gran crisis de 1988 que vivieron los productores de café en el municipio de Valle Nacional con el cierre de la paraestatal, que les compraba el café, los pobladores de San Isidro continuaron cosechando café. A partir de esta crisis económica los habitantes buscaron alternativas de producción como el cultivo de la vainilla y el ixtle, que fracasaron debido a "un hongo". Sembraron cedro y caoba, lo cual era a largo plazo porque debían esperar a que los árboles alcanzaran el tamaño para poder ser talados; y se intensificó la entrada de ganado al pueblo y la producción de mojarras.

Junto con la producción de café, ganado y mojarra algunas familias del pueblo contaban con algún familiar migrante en Estados Unidos o en la ciudad de México. La mayoría de los migrantes del pueblo eran jóvenes solteros que trabajaban en los campos de cultivo en Estados Unidos. Los jóvenes que vivían en la ciudad de México trabajaban como lava lozas, garroteros o meseros en restaurantes. Los habitantes empleaban el dinero enviado por los migrantes principalmente para la construcción y mejoramiento de las casas. Las madres que se iban dejaban a sus hijos pequeños al cuidado de los abuelos y mandaban dinero para su manutención.

En la comunidad había una producción agrícola de productos como el maíz, el frijol, el chile para el autoconsumo, una gran diversidad de hierbas comestibles, así como una gran variedad de frutas según la estación del año. Todas las familias tenían un buen número de gallinas por lo que comían pollo y huevo. También comían mojarra que producían o compraban entre ellos. Los productos que consumían en los comercios eran para la higiene personal y de la casa, así como ciertos productos comestibles como sal, azúcar, jitomate, cebolla y leche.

San Isidro Laguna se encuentra en una ubicación geográfica muy accidentada, pues se encuentra inserta en una zanja formada por dos grandes cerros y a la vera del río. Esto hace que las señales de televisión y radio abierta no lleguen. En el momento del trabajo de campo un par de casas tenían señal de televisión satelital de paga (VeTv). Algunas familias podían cubrir los gastos de este tipo de servicios era porque tenían varios familiares (sobretudo hijos solteros) en Estados Unidos que les enviaban dinero. Las familias que no contaban con este servicio acostumbraban comprar películas en DVD en español o subtituladas. En el 2011 llegó a la comunidad una nueva forma de entretenimiento, un maquina reproductora de música, video-rockola, que se ubicaba en una casa al costado de la cancha; ahí las personas podían escuchar una gran variedad de música en español. El volumen del aparato era muy fuerte por lo que podía escucharse en una amplia extensión del pueblo. Los niños pagaban un peso en esta máquina y elegían la canción que deseaban escuchar. Este se volvió el principal punto de reunión de los niños, pues también había una maquina de juegos electrónicos en el local. Con la llegada de la estas nuevas tecnologías a la comunidad se crearon nuevas formas de interacción con el español, pero esto era algo nuevo que apenas estaba entrando en la comunidad.

Durante la primera década de este siglo el acceso al pueblo se hizo cada vez más fácil. El camino de terracería permitía un mayor tránsito de vehículos. Una de las

familias contaba con una camioneta para el transporte de los habitantes del pueblo, que hacía dos viajes al día. El costo por viaje a la cabecera municipal era de \$15 y a la comunidad vecina de Arroyo de Banco era de \$10. Ocasionalmente se podían presentar más viajes, sobre todo si había varias personas que lo solicitaban; una sola persona podía solicitar un viaje especial por un costo entre \$120 y \$150. La localidad también contaba con el paso de las camionetas de San Antonio Ocote que se encuentra algunos kilómetros adelante, así como las camionetas de Arroyo de Banco. Esta mejora del transporte hizo que el flujo de personas a la cabecera municipal fuera mayor y hubo un mayor acceso de personas externas al pueblo. Por ejemplo en el 2006 el pueblo contaba con una modesta iglesia de madera a la cual solo una vez al año asistía el sacerdote a dar misa. Para el 2011 los católicos tenían una nueva iglesia, más grande, construida con material comercial; todos los sábados a las cinco de la tarde el padre subía en su auto a officiar la misa. También había un grupo de familias que asistían a un templo evangelista. Era una pequeña construcción ubicada en la parte trasera de la casa del pastor del pueblo.

Los servicios en la comunidad, siempre escasos, seguían aumentando. Además de la tienda DICONSA que abría una hora por la mañana y una hora por la noche, se encontraban pequeñas tiendas adaptadas en dos casas de la comunidad, donde se vendía principalmente dulces, refrescos, cerveza, agua ardiente y algunos productos para la higiene personal y la casa. No se contaba con servicios de salud y los servicios educativos que tenía el pueblo eran un preescolar unitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que inicio en el año 2009 y la primaria bilingüe completa multigrado y unitaria. Algunos niños eran enviados a vivir al albergue de Arroyo de Banco para que cursaran la telesecundaria y otros podían viajar todos los días; esto dependía de las condiciones económicas de cada familia.

Estas transformaciones de los medios de comunicación y acceso a la cabecera municipal estaban generando grandes cambios en el espacio social, cultural y lingüístico de San Isidro Laguna. El acceso a estos servicios hizo más evidente las diferencias de recursos entre las familias al interior del pueblo. Algunas familias tenían tele, tenían camioneta y viajaban diario a la escuela; otras no tenían tele, sus hijos vivían en el albergue y no les sobraba el peso para poner música. Antes había cierta estratificación social, por ejemplo entre contar o no con familiares que hablaran, leyeran y escribieran en español o tener o no familiares que migraran al exterior. La diferencia que noté entre el 2006 y el 2011 era que el acceso a las nuevas tecnologías

y medios de transporte remarcaba las distinciones sociales entre unas y otras familias en la cotidianidad.

Según el *Catálogo de Lenguas Indígenas*¹⁶ realizado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la agrupación lingüística del chinanteco pertenece a la familia lingüística del oto-mangue y tiene once variantes lingüísticas. Estas se definen como: “una forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; e implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes”. Dentro del municipio de Valle Nacional se identifican dos variantes a partir de sus referencias geoestadísticas; el chinanteco central bajo y chinanteco central. La comunidad de San Isidro Laguna pertenece a la variante dialectal del chinanteco central. La región de la Chinantla, así como el propio municipio de Valle Nacional son muestra de la gran diversidad lingüística y cultural de México y también de una marcada situación de diglosia sociolingüística, pues la lengua de prestigio y la única lengua que se utiliza para la comunicación escrita es el español.

En la mayor parte de las comunidades que conforman el municipio de Valle Nacional, fuera de la cabecera municipal, la lengua que se hablaba en la vida cotidiana de los pueblos entre la población era el chinanteco. Las interacciones y diálogos cotidianos entre los habitantes del pueblo de San Isidro era en chinanteco. Cuando las personas, sobre todo los adultos, salían a la cabecera municipal para comprar el “mandado”, usaban el español para hablar con los familiares que se encontraban en el norte, para ir al médico o por asuntos administrativos. Las personas que eran nombradas autoridades comunitarias, generalmente, tenían mayor conocimiento del español. Eran ellos quienes tenían que hablar español con personas externas que por diversos motivos acudían a la comunidad, principalmente empleados provenientes de instituciones como Oportunidades, Secretaria del Medio Ambiente y de Recursos Naturales (SEMARNAT) o trabajadores de empresas privadas que estaban realizando alguna obra en el pueblo. A partir de la creciente migración de los hombres, las mujeres se han visto obligadas a ocupar estos cargos, además en la actualidad muchos programas de asistencia social están destinados a las mujeres. De igual manera eran las mujeres quienes establecen relación con los comerciantes para la

¹⁶ Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus auto denominaciones y referencias geoestadísticas. INALI. 2008.

compra de su abasto. al parecer hay una tendencia a que las mujeres hagan un mayor uso del español que antes, tanto hablado como escrito.

En el caso de los niños el uso del español se presentaba más en el espacio escolar y en las iglesias. En la iglesia los niños escuchaban al padre dar la misa en español y hacían uso de la Biblia que estaba escrita en español. Los hijos de familias católicas recibían clases de catecismo a cargo de la catequista del pueblo, una joven del pueblo, hablante del chinanteco. Las interacciones entre la catequista y los niños eran en chinanteco pero la lectura de la Biblia era en español. La lectura del texto, como en la escuela, era mediada por la interacción oral.

Estas dos instituciones, la escuela y la iglesia, se consolidan históricamente en México con un reconocimiento y predominio de uso del español oral y escrito, dejando a las lenguas indígenas en una condición marginal. Por lo tanto los niños de San Isidro, que asistían de manera cotidiana a estos dos espacios tenían un contacto con ciertas variantes del español, de lunes a viernes en la escuela y los sábados en la iglesia. Los textos impresos utilizados en estos espacios estaban en español, pero cada uno representaba variantes particulares, con presentación, diseño y protocolos diferentes. El sacerdote y el maestro hablaban variantes del español, pues el sacerdote y la Biblia hacían uso de un léxico distinto al usado por el maestro y los libros de texto escolares. Al mismo tiempo que usaban el chinanteco oral en sus interacciones, en el aula entre los alumnos y con el maestro; y en la iglesia entre los niños y la catequista.

Los niños podían pasar meses sin salir de la comunidad. Cuando los padres bajaban a la cabecera preferían hacerlo solos por el desgaste y cansancio que implicaba para los niños bajar, ya que iban a realizar algún trámite en el palacio municipal o iban a surtirse de productos para el hogar. Por otro lado viajar con los hijos implicaba el pago de un pasaje más. Solo en el caso en que no tenían con quien dejar a los niños en el pueblo o de que se requiriera de su presencia en el municipio llevaban a los niños. Cuando los niños viajaban con los padres a la cabecera municipal, de manera indirecta, estaban en contacto con el español. Estas diversas situaciones en las que los niños interactuaban con el español, dentro y fuera de la escuela, permitió la construcción de un repertorio lingüístico particular. Al crecer, los niños adquirían los recursos lingüísticos necesarios para hablar y entender el chinanteco, y muchos lograban, hacia finales de la primaria, cierta comprensión del español; y recursos para expresarse en la segunda lengua en determinadas situaciones.

En las comunidades más lejanas e incomunicadas como San Isidro, la mayoría de las interacciones directas con el español iniciaban con el ingreso a la escuela. A partir del establecimiento del preescolar en 2004 este contacto con el español en las escuelas inicia a partir de los cuatro años de edad.

La cabecera municipal de Valle Nacional, a una hora de San Isidro, cuenta con todos los niveles de educación básica y media superior; tiene estancias infantiles, preescolares, dos escuelas primarias estatales, una escuela secundaria técnica, una preparatoria y un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE). La oferta educativa a nivel de educación básica en las 43 comunidades de Valle Nacional es mucho menor. Algunas cuentan con servicios de preescolar y de telesecundaria, y tres localidades tienen preparatoria. A nivel de primaria los principales servicios son las primarias bilingües que atienden a las localidades con población predominantemente indígena. Por normatividad de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), estas escuelas deben propiciar el uso, desarrollo y estudio sistemático del idioma original del niño como primer lengua, paralelamente con la enseñanza del español como segunda lengua. Además, aunque deben impartir el currículo común de educación básica nacional, se supone que los contenidos educativos se deben vincular con las raíces culturales de los grupos indígenas, bajo el esquema de Educación Intercultural Bilingüe. Algunas comunidades tienen primarias rurales estatales, en las que se espera que los maestros sólo hablen y trabajen en español. Dependiendo de la densidad de población en edad escolar que tiene las localidades, la organización de las escuelas puede ser o no completas, con los seis grados. Por último existen dos albergues escolares de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)¹⁷ que ofrecen hospedaje y alimentación para que los niños de localidades lejanas y sin escuela completa puedan asistir a primarias completas organizadas por el servicio de educación indígena en pueblos más grandes, Arroyo de Banco y San Felipe de León. En esta región los albergues escolares estaban organizados en dos espacios; uno correspondía a los dormitorios diferenciados por género, así como un comedor, cocina y área para el aseo personal, y en otra parte del mismo terreno se encontraba el edificio de la primaria, con seis aulas para atender los seis grados escolares.

¹⁷ La Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígena se fundó en 2003, para sustituir al antiguo Instituto Nacional Indigenista (INI)

Según la normatividad nacional, las dos modalidades de educación primaria, la rurales estatales y las bilingües, hacen uso del mismo plan y programa de estudios que la SEP elabora para la atención del nivel obligatorio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Uno de los principales objetivos planteados en el programa de estudios es la atención a la diversidad cultural y lingüística presente en las escuelas del país. Retomando los acuerdos internacionales y nacionales en torno a los derechos lingüísticos como parte de los derechos humanos, el programa señala que “los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”.¹⁸ Para poder cumplir con la atención a esta diversidad el sistema educativo busca ofrecer espacios y oportunidades educativas con modalidades pertinentes como son las escuelas bilingües presentes en estas localidades. Como parte del programa de educación indígena bilingüe se debe contar con maestros que hablen la lengua indígena de los niños, así como materiales y estrategias que deberán ser adecuados a las condiciones del entorno social, cultural y lingüístico. Los maestros de las escuelas bilingües preferentemente “deben ser” hablantes de la misma lengua que los niños, mientras que en la escuela rural los maestros “deben ser” hablantes del español.

A pesar de esta norma, tanto en el material escrito como en la organización del mapa curricular, la atención a la lengua y cultura indígena solo está presente de manera formal o explícita en una materia que pertenece al campo formativo de lenguaje y comunicación, como una asignatura estatal de la lengua adicional. Por lo tanto el material escrito con el que trabajaban los niños en la escuela, en el caso de que lleguen a contar con libros de texto en su lengua materna, era solo para esa materia. Para el resto de las materias (matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales, español, formación cívica), los Libros de Texto y la enseñanza eran en español.

Muchos estudios a nivel nacional han mostrado que no suelen acatarse las normas de asignación de docentes bilingües en el sistema para educación indígena. En las escuelas bilingües a menudo se encuentran maestros que son hablantes de una lengua indígena o de una variante diferente a la de los niños, por lo que el maestro suele usar el español en su trabajo con ellos. También se encuentran casos en que los maestros de las escuelas bilingües son monolingües del español, y en algunos casos, que los maestros de escuelas rurales de hecho saben hablar alguna lengua indígena.

¹⁸ Plan y programa de estudios. SEP. 2009. Pp15.

Las condiciones lingüísticas de la región de la Chinantla han dificultado la elaboración de libros textos para la asignatura del chinanteco. Desde 1998 la Dirección General de Educación Indígena diseñó libros de texto para las variantes del chinanteco de Usila y de Ojitlán, que fueron distribuidos en toda la región de la Chinantla. Las otras cinco variantes identificadas en ese tiempo, incluyendo la de Valle Nacional, no contaban con libros en su propia variante, y los maestros bilingües de municipio de Valle Nacional no solían hacer uso de los libros existentes en lengua chinanteca para esta materia, por considerar que eran de otra variante. En cambio, sí usaban los Libros de Texto nacionales para las demás materias. Por lo tanto la diferencia entre las escuelas indígenas y las rurales radicaba en el uso oral de la lengua indígena. Mientras que en la escuela bilingüe era válido el uso del chinanteco tanto por maestros como por alumnos, en las primarias rurales el uso de la lengua chinanteca se encontraba más restringido.

El hecho de que en la escuela se hacía uso del libro de texto en español no quería decir que las lenguas indígenas quedaran fuera del aula. En varias regiones indígenas, se ha observado cómo en las prácticas de lectura y escritura en español que se construyen en las aulas el uso oral de la lengua indígena es una constante. En San Isidro se escuchaba constantemente cómo los niños y el maestro hablaban en chinanteco y en español para discutir, argumentar y preguntar sobre los contenidos y las lecciones de los libros de texto escolares. Este uso constante de las lenguas indígenas no sucedía en general en las escuelas que no pertenecían al sistema bilingüe.

2.1 Breve recorrido por la historia escolar de San Isidro

En mi investigación de maestría (Rebolledo, 2009) llevé a cabo una reflexión en relación a las experiencias escolares de las familias de la comunidad de San Isidro Laguna durante tres periodos históricos; el primero de 1978-1988 con la llegada del Instituto Mexicano del Café y el auge de la producción de café en la región de la Chinantla, el segundo periodo abarca de 1988-1998 en esta década se da el cierre de la paraestatal y la caída drástica del precio del café lo cual lleva a todos los productores cafetaleros a una crisis económica y por último 1998-2006 con la intensificación migratoria de los habitantes de la comunidad en busca de nuevas oportunidades laborales y económicas.

A lo largo de estas tres décadas se fueron presentando una serie de transformaciones en las experiencias y trayectorias escolares al interior de las familias. El discurso de las familias desde el año 2006 que realicé mi trabajo de maestría hasta el momento de esta investigación en relación a las expectativas y significados que tienen sobre la escuela se ha mantenido. Este discurso se basa, sobretodo, en el planteamiento de la necesidad de saber hablar, leer y escribir en español para poder defenderse y luchar por sus derechos. Los padres que en 1978 tenían a sus hijos en la primaria deseaban y esperaban que la escuela les enseñara estas herramientas. En 2011 los padres de familia continuaban deseando que la escuela les enseñara a sus hijos hablar, leer y escribir en español. Sin embargo, al analizar y reflexionar acerca de las decisiones y elecciones de escuelas que las familias han hecho, podemos ver que las estrategias y las experiencias escolares de los miembros de esta comunidad han ido cambiando a lo largo de su historia. Se han modificado con el tiempo los contextos sociales, políticos y económicos dentro de los cuales las familias han ido tomando decisiones sobre la educación escolar que deseaban y desean para sus hijos. Estos cambios de contexto han tenido un cierto impacto sobre las experiencias escolares y en los discursos de las familias del pueblo.

En la primer década (1978-1988), la primaria de San Isidro solo contaba con los tres primeros grados, por lo que si los niños querían continuar con sus estudios debían salir del pueblo en busca de escuela. En ese entonces no existía carretera de terracería, solo una vereda en medio del monte y se transportaban en mula; el pueblo se encontraba muy aislado y el contacto y acceso al exterior era muy limitado. Durante este periodo los padres llevaban a los niños a un internado llamado “La Ciudad de los Niños” en la ciudad de Oaxaca, vinculado con la iglesia católica. Los sacerdotes se encargaban de la enseñanza y cuidado de los niños.

[Hilda] Mi hermano mayor estudió en Oaxaca, en un internado que se llama La Ciudad de los Niños; el segundo estudió allá en el pueblo (San Isidro) hasta tercero y ya después se fue para Valle y terminó la primaria y la secundaria en Valle y nada más llegó a segundo de prepa y se salió; el tercero estudió en Tuxtepec pero se aburría y se fue para Oaxaca pero se aburría y ya no siguió estudiando; el cuarto es Mario, el estudió en Oaxaca y ya después hizo el bachillerato. (citado en Rebolledo, 2009: 35).

Algunos que estudiaron en el internado narran cómo padecieron maltrato físico y psicológico por parte de los sacerdotes. Los padres llevaban a sus hijos a inicio del año

escolar y volvían por ellos hasta que concluía el ciclo. Algunas personas que fueron al internado hablan del gran sufrimiento que implicó el distanciamiento con sus familias y comunidad pero reconocen que gracias a esto ellos lograron aprender a leer, escribir y hablar español. El costo, sin embargo, fue haber olvidado hablar en chinanteco y no poder comunicarse con sus padres, familiares y miembros del pueblo de San Isidro. La mayoría de estos niños nunca volvieron al pueblo; sus padres tenían muy poco contacto con ellos y en algunos casos no sabían que fue de sus hijos. A cambio de que los hijos lograran adquirir los conocimientos del español, se produjo una fractura familiar y comunitaria.

Por otra parte la estabilidad económica que se vivía en ese momento permitió a algunos niños quedarse con sus padres a trabajar el campo y dejar la escuela.

[Jerónimo] Le dije a mi papá, porque [él] me pega a mí, es mi problema papi, si yo quiero estudiar es mi problema, sale, es mi problema, es tú obligación como mi padre mandarme a la escuela, entonces si mi corazón no quiere estudiar es mi problema, yo se cómo voy hacer cuando sea grande, cuando den cargo, aquí hay agente municipal, comité de camino, comité de escuela, es mi problema si me toca cargo ahí, yo voy a saber cómo resolver mi problema, yo no voy andar detrás de ti, yo voy andar solo a ver cómo voy hacer solo... Mi papá me enseñó el campo, estoy chambeando el campo, mi papá me enseñó como sembrar maíz, cómo voy a rozar, cómo voy agarrar machete..." (citado en Rebolledo, 2009:30-31).

A diferencia de los niños que concluyeron la primaria en el internado, estos niños, en su edad adulta tenían un conocimiento y uso limitado del español, así como de la lectura y escritura, pero continuaron su vida en el pueblo, formaron sus familias y asumieron cargos comunitarios. Los que aprendieron el español en el internado para poder ocupar los cargos comunitarios y defender las causas de su pueblo, se fueron y no regresaron, los que abandonaron la escuela y se quedaron a trabajar el campo junto a sus padres fueron quienes asumieron los compromisos sociales y políticos de la comunidad. Sus hijos son los que asistían a la primaria de San Isidro en el ciclo escolar 2011-2012. Las familias de estas personas que cuando niños decidieron quedarse en el pueblo han dado continuidad de la lengua chinanteca, hablando chinanteco en su vida cotidiana.

En un segundo periodo (1988-1998), los padres de familia continuaban planteando la urgencia de saber leer, escribir y hablar español. En esta década, la

generación de niños vivió una gran movilidad escolar, lo que hizo más variadas las experiencias escolares así como las trayectorias personales de cada niño; al parecer como reflejo de un crecimiento en la oferta educativa de la región. En la primera mitad de este periodo en la comunidad solo se contaba con los tres primeros años de primaria, al igual que la generación anterior, pero las opciones de escuelas a las que asistieron cambiaron. El internado católico de la ciudad de Oaxaca desapareció de las elecciones de escuela de los padres de familia, en parte por las experiencias vividas por hermanos mayores que no permitieron que llevaran a sus hermanitos a ese lugar. En lugar de ir al internado un gran número de niños asistió al albergue del Instituto Nacional Indigenista ubicado en la comunidad zapoteca de Macuiltianguis. El albergue de Macuil tenía gran presencia en la elección de escuelas por la coincidencia de varios factores. Por un lado la comunidad de Macuil era un pueblo despoblado, con una baja densidad de población infantil, que estaba constituida como cabecera municipal con toda la infraestructura económica y educativa. Para poder mantener este estatus sociopolítico, las autoridades de este albergue salían en busca de niños a los pueblos de la región de la Chinantla (Tovar, 1999); es así como llegaron a la comunidad de San Isidro en busca de niños. Les ofrecían una mejor calidad educativa; decían que en el albergue los niños aprenderían a leer, escribir y hablar español, les darían hospedaje y los tres alimentos del día sin ningún costo económico.

[Norma] No sabía ni... (español) no, ni se cómo expresar, ni sabía nada, ahí fue que fui aprendiendo poco a poco... sí me costó trabajo, difícil, como aquí es puro dialecto chinanteco, allá es zapoteco, pues allá no, nos hablaban así [en zapoteco], encontrábamos a los que viven aquí que están allá, nos encontrábamos allá, pero no nos dejaban que habláramos en chinanteco, para aprender rápido español y aprender bien... sí nos regañaban [por hablar chinanteco] y había veces que nos pegaban, y a los que no obedecen lo que ellos quieren, "ahora si pon la mano porque ahí te va", con un cable nos pegaban y hasta marca morada al día siguiente, por eso mejor no hablábamos chinanteco. (citado en Rebolledo, 2009:65).

Para algunas las familias de San Isidro el albergue les resultaba atractiva. Los padres de familia no tenían que preocuparse por los gastos escolares y de la alimentación de los hijos. Un motivo para elegir esta opción escolar fue lo que percibían como una deficiente enseñanza del español que se impartía en la escuela del pueblo. Muchos niños fueron enviados a vivir a este albergue, se iban al inicio del ciclo escolar y

regresaban a casa a veces hasta que terminaba el ciclo. Muchos realizaron este viaje a lo largo de los seis años de primaria.

En las experiencias de estos niños volvemos a encontrar historias personales de mucho dolor y sufrimiento. En primer lugar hablan de lo difícil que fue dejar su casa y separarse de sus padres a tan temprana edad. Narran las dificultades que vivieron. Por ejemplo, los niños tenían que trabajar en labores domésticas los fines de semana, como lavar ropa, limpiar casas, chiqueros, dar de comer a los animales, para poder pagar sus alimentos, porque en el albergue se quedaban solos y sin alimentos los días sábados y domingos en el albergue. El sistema de albergues estaba diseñado para atender a niños provenientes de comunidades cercanas y preveía que regresaran a sus casas los fines de semana, por lo cual solo ofrecían alimentos durante los días de clase, pero no los fines de semana, por lo tanto los niños chinantecos tenían que resolver su alimentación esos días. En San Isidro, que está en la región selvática, la mayor parte del año es caluroso pero en Macuil la mayor parte del año es muy frío y está un bosque de pino y encino. Estas diferencias de ecosistema también tenían consecuencias en la alimentación. En Macuil hablaban español y en algunos casos, sobre todo entre los ancianos, el zapoteco. Los niños chinantecos se enfrentaban a un entorno lingüístico distinto donde los habitantes y compañeros de la escuela no entendían la lengua que hablaban y donde además eran señalados y discriminados por ser chinantecos.

Como los niños que salieron al internado de Oaxaca, los niños que fueron a Macuil también aprendieron a leer, escribir y hablar español y muchos no regresaron al pueblo. Algunos continuaron estudiando en otros lugares o salieron a trabajar al norte. En su búsqueda por aprender hablar y escribir en español las familias de San Isidro y de la comunidad arriesgaron la integridad de sus familias, los hijos se alejaron de la comunidad.

En este periodo, algunas familias optaban por mandar a sus hijos a estudiar a las primarias de la cabecera municipal, donde los hospedaban en casas particulares. Algunos niños fueron llevados a vivir a casas de algún pariente. Los familiares que recibían a estos niños, a cambio de dar habitación, comida y dejarlos ir a la escuela, les pedían trabajos domésticos como la limpieza de la casa, el cuidado de los animales, o el cuidado de los hijos. Los niños hacían trabajo doméstico como pago de su hospedaje y alimentación. A pesar de la cercanía de estos centros escolares con el

pueblo, las experiencias narradas por quienes estudiaron en la cabecera también daban muestra del dolor que vivieron.

En 2000 llegó a San Isidro una maestra procedente de Ayotzintepec, otro municipio de la región de la Chinantla, quién logró que se impartieran la primaria completa y a partir de ese momento la primaria contó con los seis grados. Este cambio en la escuela del pueblo llevó a una nueva ola de transformaciones en la selección de escuela para los niños. Aun con la nueva primaria completa en la comunidad, el cambio en la elección de escuela por parte de las familias tomó cierto tiempo. Por un lado los niños que se encontraban cursando la primaria en otros lugares decidieron concluir en la escuela que estaban. Continuaba presente la idea de que la enseñanza en la escuela de San Isidro era deficiente frente a las otras opciones escolares a las que podían asistir. El cambio se fue dando poco a poco. Para 2011 la escuela primaria bilingüe, unitaria, multigrado Abraham Castellanos se había vuelto el principal centro escolar en la elección de las familias de San Isidro.

[Diego] Mi hija Ofelia estudió toda la primaria aquí, como antes no había maestro, no llegaba, como ya tiene un año que todos los chamacos van aquí a la escuela, los maestros enseñan también, ya enseñan bien, realmente enseñan, enseñan las dos lenguas chinanteco y también en español, ahora los chamacos ya no tienen que ir a otro lado, ya aprenden hablar en español aquí, lo que pasa es que ya no es como antes, antes uuy!! muchos niños no hablaban en español, no se podía entender (risas). (citado en Rebolledo, 2009:106).

A partir del año 2000 la mayoría de los niños que se encontraban en edad de cursar la primaria se quedaban en la escuela del pueblo. En el ciclo escolar 2011-2012 solo una niña vivía en el albergue y asistía a la primaria de Arroyo de Banco. Muchos de estos niños son hijos de los padres que durante su niñez optaron por quedarse en el pueblo y trabajar el campo. Todos los niños que encontré durante mi trabajo de campo en la escuela hablaban el chinanteco con sus familiares y habitantes de la localidad.

Con este breve recorrido por la historia escolar de San Isidro Laguna intento dar cuenta de cómo se ha ido dando sentido y significado a la educación escolar. Con este repaso de la historia se puede observar cómo algunas veces el discurso, a pesar de que se mantiene de una generación a otra, en la cotidianidad, por momentos se contradice o da una vuelta de tuerca construyendo un nuevo sentido a ese discurso. En el trabajo que presento, intenté tener siempre presente no solo lo que dicen sobre la escuela sino como han vivido en diferentes momentos históricos la escuela.

2.2 Migración y escolaridad en las familias de San Isidro Laguna

En San Isidro en 2011, asistían a la primaria 19 niños, que eran miembros 12 familias de las 23 familias que vivían en el pueblo, y que tenían historias personales y familiares muy distintas entre sí. Varios de los hijos asistían juntos a la escuela unitaria, y coincidían en el mismo salón. Como se verá, esta situación de tener hermanos dentro de una misma aula permitía una interacción particular en los procesos de enseñanza que se construían durante la clase.

Todos los padres de familia consideraban que la escuela debía enseñarles a los hijos a leer, escribir y hablar español; eso era lo que esperaban de la educación escolar; el maestro debía ser la encargado de enseñar estos conocimientos o herramientas porque ellos no podían ofrecerlo a sus hijos. Las familias daban a sus hijos su manera de entender y apropiarse del mundo, el valor social y cultural que tenía el chinanteco para su identidad, su familia y su comunidad; ellos no reivindicaban el valor del chinanteco en entrevistas conmigo, sin embargo, al observar el uso cotidiano del chinanteco en sus relaciones familiares y comunitarias, me quedaba clara su preferencia por el chinanteco. Por las veredas, caminos y espacios comunes donde la gente se cruzaba, las voces que se escuchaban eran en chinanteco. Al entrar a las casas, sentados en la mesa de la cocina frente al fogón las pláticas familiares eran en chinanteco. Mientras limpiaban el monte, cortaban café o sembraban maíz los padres hablaban en chinanteco. La vida de las personas de San Isidro era hablada en chinanteco. La fuerza y vitalidad del chinanteco se hacía evidente en los encuentros diarios.

Quién habla una lengua y no dónde se habla es lo que dota de fuerza a esa lengua. No es en las escuelas ni en otras instituciones oficiales donde su autoridad se impone e inculca más firmemente, si no en las relaciones personales, en los encuentros cara a cara... (Woolard, 1989:121; citado en Durante, 2000:116).

En ese momento la vida de los niños chinantecos de San Isidro se construía sobre una historia social y escolar que los llevaba a valorar el chinanteco de una manera específica. Tanto padres como hijos continuaban haciendo uso de su lengua de manera constante. En el discurso los padres planteaban la importancia y la necesidad

de hablar, leer y escribir español pero en el actuar, en su vida diaria continuaban haciendo uso del chinanteco. Esto me llevó a preguntarme ¿cuál era en realidad la lengua de mayor importancia para ellos, la lengua que necesitaban o la lengua que usaban? Me recordó el ejemplo del trabajo de Kulick (1992) sobre la comunidad gapun de Papúa Nueva Guinea donde los adultos multilingües enseñaban a sus hijos a ser monolingües de la lengua vernácula local *taiap*, aun cuando planteaban que les gustaría que aprendieran la lengua oficial *tok pisin*. Al parecer los padres de San Isidro actuaban de manera similar, ya que algunos de ellos eran hablantes de chinanteco y español o tenían un cierto conocimiento y manejo del español pero todo el tiempo interactuaban con sus hijos en chinanteco. Por lo tanto podríamos decir que “las teorías que los padres tienen sobre lo que hay que hacer para enseñar a un niño a hablar una determinada lengua y las prácticas de socialización que realizan están íntimamente relacionadas con el valor y los fines que su ideología les dicta.” (Duranti, 2000:271). En el entorno social, en las relaciones comunitarias y familiares en la vida cotidiana los niños hablaban en chinanteco; estas situaciones sociales hacían visible una contradicción entre el discurso, en el cual reivindicaban la importancia del saber español para los niños, y el valor cotidiano del chinanteco, predominante en la construcción social de la vida del niño.



Los niños de San Isidro también participaban de actividades sociales y culturales donde el español y el chinanteco se presentaban simultánea y cotidianamente, como la escuela y la iglesia. En algunos espacios podía predominar más el uso del chinanteco,

como era en las relaciones familiares y comunitarias, pero eso no significaba que estuviera prohibido el uso del español en estos espacios, a veces escuchaban música en cd o en la videorockola, o veían películas con sonido en español. Cuando los niños acompañaban a sus padres a Valle Nacional los escuchaban hablar con distintas personas en español. Los niños de San Isidro estaban acostumbrados implícitamente a escuchar, hablar y/o entender tanto el chinanteco como el español. El repertorio lingüístico de estos niños estaba conformado de una diversidad de recursos provenientes de los diálogos que establecían con los otros en diferentes contextos comunitarios.

En este entorno familiar, sociocultural y lingüístico los niños construían y se apropiaban de diversos recursos lingüísticos dentro de un espacio de relaciones sociales asimétricas y ambiguas; por un lado conocían bien la lengua que hablaban y que los hacía pertenecer a su comunidad chinanteca, y por otro lado estaban expuestos al discurso de una lengua dominante, necesaria, que los segregaba y que debían aprender. Los alumnos, los padres de familia y el maestro se formaban así una serie de expectativas y creencias sobre la importancia y la necesidad de saber español y del papel que jugaba la educación escolar para su apropiación.

En la región de la Chinantla, como en otros lugares del país, muchos pobladores se han visto obligados a salir de sus pueblos para trabajar; algunos se van a la ciudad de México, otros al norte y unos más a Estados Unidos. El tipo de residencia de varias familias se ha vuelto transnacional los hijos viven en un lugar y uno o ambos padres viven en otro. Hay una migración itinerante en la que unos se van y otros vuelven. Estas migraciones han tenido un impacto no sólo en los que se van, sino también en los que se quedan y los que regresan. Las historias de migración influían en los usos y conocimientos del español que tenía cada uno de los miembros de las familias de los niños que cursaban la primaria en el 2011.¹⁹

En el periodo del trabajo de campo, ciclo escolar 2011-2012, solo una de las doce familias tenía al padre trabajando en Estados Unidos. Cosme, cuya hija Diana (DI) de 11 años estaba cursando sexto de primaria, se encontraba trabajando en Nueva York desde hacía un año. Era la segunda vez que había salido a trabajar al norte, aunque También había trabajado durante un tiempo en un restaurante en la Ciudad de México. Cosme había estudiado hasta segundo de primaria; me había

¹⁹ Durante el trabajo de investigación de Licenciatura realicé el levantamiento de un censo de población en la comunidad que me permitió observar el tipo de movilidad que viven los habitantes de San Isidro.

contado que a él no le gustaba la escuela y que había preferido aprender a trabajar el campo junto a su padre. La madre de Diana, Luminia, era originaria de la comunidad vecina de San Antonio Ocote; ella estudió hasta el tercero de primaria en un internado para niñas en la ciudad de Tuxtepec. Cuando sus hijos eran pequeños se fue a la ciudad de México a trabajar por un año. Tanto la mamá como el papá de Diana eran hablantes del español y chinanteco. En la casa de Diana vivían dos hermanos y su abuela paterna Doña Mercedes quien era hablante del chinanteco con cierto uso del español, pero no sabía leer y escribir y nunca había asistido a la escuela.

Juan José era un niño de 12 años, hijo mayor de Antonio y Beatriz, que cursaba sexto grado de primaria. Durante este ciclo escolar su padre, Antonio, de 44 años de edad era el agente municipal de la comunidad de San Isidro Laguna. Él había migrado a Ciudad Juárez, donde permaneció cinco años, y donde terminó la primaria, en una escuela para adultos. En ese tiempo conoció a Beatriz, la madre de Juan José, quien también se encontraba trabajando en Ciudad Juárez. Ella había estudiado hasta el primer grado en San Isidro Laguna y no había continuado estudiando porque, según decía, sus padres y hermanos varones consideraban que no era necesario para ella pues en el futuro se casaría y sería mantenida por su esposo. Había trabajado en la Ciudad de México durante cinco años, donde aprendió a leer y escribir mientras trabajaba en el servicio doméstico y en restaurantes. Dada esta historia, ella también era hablante de chinanteco y de español. Juan José vivió los cinco primeros años de su vida en la Ciudad de México junto a su madre, lo cual también explica su relativa seguridad en el manejo del español en las clases. Tenía dos hermanas en la primaria, Mayra que cursaba primero y Ángela que cursaba segundo año de primaria y hablaban poco español. La familia de Juan José vivía en la casa de sus abuelos paternos, Don Rodrigo y Doña Cecilia, quienes hablaban chinanteco, no sabían leer y escribir y no habían asistido a la escuela. La familia de Juan José muestra cómo el aprendizaje de la lectura y la escritura no siempre se debe a la escolarización; las condiciones migratorias de sus padres los llevaron a aprender a leer, escribir y hablar español en otros espacios como son los laborales.

La situación migratoria de las familias se reflejaba en el uso y conocimiento del español por parte de los niños. Los niños que eran hijos de padres que habían sido migrantes en la ciudad de México o en el norte usaban el español un poco más, a diferencia de los hijos de padres que nunca habían salido a trabajar fuera del pueblo. Los padres que trabajaron en alguna ciudad se habían visto obligados a hacer uso del

español y estos conocimientos que adquirieron durante su migración les permitían transmitir ciertos usos del español a sus hijos. En contraste, otros padres no habían salido del pueblo y se habían quedado dentro de su espacio sociocultural, y por lo tanto, aunque tenían cierta relación con el español, no era tan intensa como la de un migrante.

Había en cambio familias donde ninguno de los padres había salido a trabajar fuera del pueblo y tampoco habían terminado la primaria, como era el caso de Juan Manuel. Juan Manuel era una niño de 11 años, que cursaba el quinto año, hijo de Manuel y Beatriz. Su padre había estudiado hasta segundo de primaria en la comunidad de San Isidro y su madre había estudiado hasta tercero de primaria en la comunidad de Rancho el Guayabo, en el municipio de Jacatepec de donde era originaria. El papá de Juan Manuela hablaba chinanteco y español y la mamá hablaba chinanteco y entendía un poco el español; ambos sabían leer y escribir aunque ambos decían no hacerlo, aunque hacían actividades dónde sí hacían uso de la lengua escrita. Juan Manuel era el hermano mayor de cinco hijos; asistía a la escuela junto con su hermana Miriam que estudiaba el tercero de primaria y su hermano Felipe Neri en primero de primaria. Tanto Miriam como Felipe Neri eran de los niños que tenían dificultad para interactuar con el maestro en español, su participación en clase era poca y la mayoría del tiempo en chinanteco. En la casa de Juan Manuel también vivían su abuela y dos tías abuelas paternas hablantes del chinanteco quienes no hablaban ni entendían el español, no sabían leer y escribir y nunca asistieron a la escuela.

Esta diferencia entre los padres, sin ser una distinción tajante, se veía reflejada en el uso y conocimiento que tenían sus hijos del español. A lo largo del análisis que presento en los capítulos siguientes, se podrá observar cómo Juan José y su hermanas Ángela y Mayra, así como Diana, hijos de padres que habían migrado, eran de los niños que más participaban y quienes hacían un mayor uso del español en la interacción con el maestro durante el desarrollo de las actividades escolares. Esto contrastaba con otros niños, como Juan Manuel, Miriam y Felipe Neri quienes también participaban pero haciendo mayor uso del chinanteco en su interacción con el maestro, y poco a poco iban también respondían con algunas palabras o frases en español.

También es importante señalar que en siete familias los niños compartían la vivienda con sus abuelos, quienes se quedaban al cuidado de los niños mientras los padres iban a trabajar al campo o salían a algún mandado a Valle. En dos casos los abuelos asumieron la responsabilidad total de sus nietos, ya que los papás habían

migrado a Estados Unidos. Los niños identificaban y llamaban a sus abuelos como papás, pues sus padres se fueron cuando ellos eran muy pequeños y no los veían. En estas familias donde los niños cohabitaban con personas mayores, se hablaba casi exclusivamente en chinanteco, y el uso del español era casi nulo, pues los abuelos no hablaban ni entendían el español.

Otro elemento eran los hermanos mayores que habían trabajado o estudiado fuera del pueblo, y por lo tanto hablaban más español. Patricia de 11 años, y Anselmo de 9 años eran hijos de Marcelo y Alejandrina. Su padre había estudiado hasta sexto de primaria y su madre había estudiado hasta quinto de primaria, ninguno de los dos había salido de la comunidad a trabajar. Ambos sabían leer y escribir pero tenían dificultad para hablar y entender el español oral; siempre hablaban chinanteco. Sin embargo, los hermanos mayores de la familia sí habían seguido estudiando hasta la preparatoria. Además dos hermanas vivían en el albergue de Arroyo de Banco y estudiaban la secundaria. Patricia y Anselmo eran de los niños que participaban menos de manera verbal. Anselmo era de los niños que anticipaba la realización de los ejercicios que solicitaba el maestro, en consecuencia era de los primeros en terminar. Al ser de los primeros en terminar solía pasar mucho tiempo en la computadora, navegando en el programa Encarta. Era el alumno que hacía más uso de la computadora en clase, pero era callado y no participaba mucho en las interacciones con el maestro.

Se podía percibir una distinción entre los niños que eran los hijos mayores de su familia, y los niños con hermanos que estaban cursando la secundaria o en algunos casos la prepa. Los hermanos mayores ayudaban a los niños a resolver sus tareas.

Carmen era una niña de 12 años y la más pequeña de la familia. Era hija de Ezequiel y Julia. El papá de Carmen había estudiado hasta el tercero de secundaria y cuándo ya había sido jefe de familia se fue a trabajar a San Gabriel, California durante cinco años. Su mamá no había estudiado y jamás había salido a trabajar fuera del pueblo. Sus hermanos mayores vivían en Chicago y en Los Ángeles, California. Su una hermana Eli había estudiado hasta primero de secundaria y vivía en la casa con sus padres y era la catequista del pueblo. Tenía otros dos hermanos mayores que habían estudiado más allá de la primaria y vivían en casa de sus padres, además de sobrinos que estaban bajo el cuidado de sus abuelos. Uno de ellos era Freddy Iván que estaba en el segundo grado de primaria. Carmen era una de las niñas más calladas del grupo, solía participar poco en las actividades y en una plática conmigo mencionó que no le

gustaba la escuela y que ella no quería continuar estudiando en la secundaria. Por otra parte Freddy Iván el menor de los niños de la familia, era muy participativo y extrovertido y disfrutaba de asistir a la escuela.

Aun cuando los padres o los hermanos mayores tuvieran mayor escolarización o una historia de migración, ellos hablaban en sus interacciones cotidianas en chinanteco. Estas familias podían ser tan diferentes, pero en la vida diaria, en sus actividades cotidianas, todas se comunicaban en chinanteco.²⁰

Los niños mostraban un importante nivel de autonomía e independencia en su vida diaria, tanto al interior del aula como en sus hogares. Al crecer y desarrollarse sus espacios de movilidad se iban ampliando. Los niños menores de dos años estaban la mayor parte del tiempo con la mamá; después de que los niños cumplían dos años de edad, las madres comenzaban a salir más a trabajar al campo, dejando a los niños pequeños bajo el cuidado de los hermanos mayores o de los abuelos. Conforme iban creciendo jugaban en los corredores de las casas. Los de cuatro o cinco años jugaban dentro de los solares que compartían con otros vecinos; iban y regresaban del preescolar solos, o acompañados de otros niños que también asistían al preescolar o la primaria. Los niños de primaria jugaban en la cancha, salían al campo a cazar pájaros, nadaban en el río; conforme crecían su perímetro de movimiento también crecía. En la hora del receso los niños volvían a casa para almorzar y muchas veces ellos mismos calentaban sus alimentos, pues sus padres estaban en el campo. Los niños salían de la escuela entre doce y una de la tarde y sus padres volvían a casa entre cinco y seis de la tarde. Cuando los hermanos mayores, sobre todo las niñas, se quedaban al cuidado de los hermanos pequeños, ellas andaban jugando por el pueblo con un hermanito cargado en la cintura y la otra de la mano. A veces algunas niñas faltaban a clases porque se quedaban al cuidado de los hermanos pequeños mientras los padres salían a trabajar al campo o algún mandado a la cabecera municipal. Los niños mayores de siete años ya eran totalmente autónomos en cuanto a su aseo personal, alimentación y cuidado y tenían una mayor participación en el trabajo en el campo. Las niñas comenzaban a cargar una buena cantidad de leña, los niños ayudaban a chapear el monte, a cortar café y a pisar maíz. Conforme los niños crecían su participación iba en aumento.

²⁰ En la comunidad existían dos familias donde las madres no eran originarias de un pueblo hablante de chinanteco. Eran mujeres que aprendieron como primera lengua el español y después del matrimonio y su llegada a la comunidad de San Isidro entendieron el chinanteco. Una de ellas tenía a su hija estudiando en la comunidad vecina de Arroyo de Banco. Había una mamá de un niño de tercero de primaria que al parecer es similar al caso de estas dos mujeres pero no estoy segura de la veracidad de la información.

Algunos de los niños de entre los 10 y 12 años tenían hermanos mayores, pero debido a la falta de telesecundaria y bachillerato en el pueblo, después de concluir la primaria salían para continuar estudiando; por lo tanto dejaban de cuidar a sus hermanos pequeños y el hermano siguiente asumía la responsabilidad de cuidar a los pequeños que quedaban en casa.

A lo largo de las décadas, hubo un cambio fuerte en los niveles de escolarización entre los hijos y los padres. Mientras que los padres solo cursaron algunos grados de primaria o completa, ahora muchos hijos concluyen la secundaria y algunos continúan con el bachillerato. Se ha extendido el tiempo de permanencia de los niños en la casa y en la escuela y podría ser este un motivo por el que no creciera, de manera importante, el flujo migratorio de jóvenes. Al parecer, paradójicamente, la posibilidad de asistir más años a la escuela sin dejar de vivir con sus familias ha permitido que el uso del chinanteco en estas comunidades continua teniendo una fuerte presencia. A pesar de que en la escuela los contenidos y en ciertos momentos las interacciones entre maestros y alumnos predominaba el uso del español, también existía la posibilidad de que los niños pudieran mantener un vínculo cercano con sus familiares y su comunidad donde hablaban en chinanteco. Esta generación de jóvenes no había perdido el contacto con el chinanteco como había sucedido con los jóvenes de los años ochentas que iban al internado o el albergue, ya que tenían la posibilidad de volver a casa y platicar con sus padres y abuelos. Conforme los niños pasaban de nivel primaria a secundaria y bachillerato las necesidades y exigencias del uso del español iban aumentando y los niños iban adquiriendo mayores conocimientos del uso del español. Cambiaban el espacio comunitario y familiar por un nuevo espacio social donde en las interacciones predominaba el uso del español. Los jóvenes ya no solo hacían uso del español en la escuela y en la iglesia, sino también en las interacciones de la nueva localidad donde residían, principalmente aquellos que iban a estudiar a Valle.

Los jóvenes que vivían en el pueblo, y que habían continuado con la secundaria y el bachillerato, habían logrado enriquecer su repertorio lingüístico tanto en español como en chinanteco. Interactuaban con sus familiares y con otros habitantes de la región en chinanteco; y también podían expresarse en una variedad de contextos externos a la comunidad, con personas hablantes del español sin dificultad. No obstante, muchos de estos jóvenes habían crecido dentro de un contexto que los discriminaba, que los marginaba y señalaba, y esa experiencia los llevaba a callar el

chinanteco y a hablar más en español. Así había una cierta tendencia a dejar de hablar el chinanteco, sobretudo en espacios alejados del pueblo. Muchas veces estos jóvenes hablaban en chinanteco solo con los padres y los abuelos porque entre hermanos comenzaban a hablar más en español. Entre pares bilingües, se interactuaba en español en contextos donde predominaba el uso del español, y en chinanteco donde predominaba el uso del chinanteco. El uso y elección de hablar con ciertos recursos lingüísticos dependía del espacio y situación donde se encontraban.

2.3 La escuela primaria bilingüe unitaria "Abraham Castellanos"

La escuela de San Isidro se localiza en el centro del pueblo. Esta conformada por tres edificios, uno para el aula de la primaria, otro temporalmente era usada por el nivel preescolar de CONAFE²¹, y en el tercer edificio estaban los cuartos de dos maestros.



A un costado de los salones de clase se ubicaba la cancha de basquetbol, que pertenece al espacio escolar pero también tiene otros usos de carácter comunitario, pues es un espacio de convivencia y recreación social. Ahí se suele realizar diversos eventos que tienen que ver con festejos religiosos, comunitarios y principalmente escolares. Se realiza la fiesta del pueblo, la graduación de los niños de sexto y la fiesta de fin de curso escolar, los honores a la bandera. Llegaron a celebrar campeonatos de

²¹ En ese momento estaban las negociaciones con las autoridades municipales para la construcción de un aula específica para el nivel preescolar. El preescolar se construyó a un costado del camino de terracería que comunica con la cabecera municipal, a la entrada del pueblo.

basquetbol a nivel municipal y regional, para lo cual recibieron gente de otras comunidades. Durante el trabajo de campo las autoridades del pueblo estaban en negociación con las autoridades municipales para la construcción del techado de la cancha, que consideraban prioridad porque, decían, el clima en la comunidad era muy extremo; el calor y los rayos del sol eran muy intensos y el techo serviría para protegerlos. La cancha tenía usos más allá de los escolares y el techado ayudaría a que estos eventos no fueran cancelados por las inclemencias del clima.

La escuela no estaba bardeada, por lo tanto había un constante tránsito de personas tanto por los andadores de las aulas como en la cancha. Ocupaba un espacio central en la comunidad y no había una delimitación física que estableciera una distancia entre lo que era estar dentro y/o fuera de la escuela. Los niños tenían la posibilidad de ir a almorzar a casa durante el recreo y volver a clases al terminar. La escuela era un espacio abierto.

El aula de primaria era un espacio delimitado dentro de la escuela; estaba construida con materiales de concreto y con grandes ventanales y un techo alto de dos aguas. Las ventanas del salón permanecían abiertas todo el tiempo debido a las altas temperaturas, aun cuando no hubiera clases. Al interior había una gran diversidad de materiales dispersos. Arriba y debajo de las ventanas, en los muros, se encontraban en un lado, las letras del abecedario en minúsculas y mayúsculas, un mapa de México, y algunas laminas impresas por el maestro con palabras ilustradas. En el otro muro con ventana había un especie de tendedero con pocos libros del rincón; la mayoría se encontraban dispersos sobre la mesa o en cajas de cartón. En los otros dos muros había un pizarrón blanco en el que el maestro escribía la fecha, los ejercicios, y pasaban los niños a responder. En otro muro había un pizarrón electrónico y a lado de este se encontraba la mesa con la computadora para uso del programa Encarta, por lo tanto había un proyector colocado en el techo.²² En esta escuela, la computadora no tenía conexión a internet, por lo tanto estaba limitado el uso a los materiales que contenía en el disco duro. A los costados del pizarrón y la pantalla había láminas de palabras ilustradas, el reglamento del salón de clases escrito por uno de los alumnos

²² Enciclomedia es una herramienta tecnológica desarrollada por científicos e investigadores mexicanos, que vincula los contenidos de los libros de texto gratuito y diversos recursos tecnológicos, tales como, videos, animaciones, fotografías, etc., que llevan al estudiante a un ambiente atractivo, útil, cambiante, colaborativo y organizado de temas y conceptos proyectados en los pizarrones electrónicos de las páginas de los libros, articulando la información de los textos con audio, fragmentos de películas, simuladores, animaciones, interactivos y ejercicios mediante vínculos informáticos, de manera tal que sirvan de apoyo a la clase presentada por el profesor. (Programa Enciclomedia. El libro blanco. octubre de 2006. SEP).

de sexto que habían realizado en colectivo, y algunas láminas comerciales con temáticas escolares como el sistema respiratorio, el sistema digestivo.



El mobiliario del salón era variado; había tres mesas de madera rectangulares donde se encontraban dispersos y amontonados muchos de los libros del rincón²³. En una de estas mesas estaba el equipo de sonido utilizado durante los eventos escolares, una consola de audio, una micrófono con tripié y la bandera que era usada todos los lunes. También se encontraban muchas cajas de cartón con una gran variedad de materiales, desde juegos de mesa como serpientes y escales, tapas de colores para matemáticas, tangrams, letras de plástico de colores y figuras geométricas. Algunas contenían libros de texto de ciclos escolares anteriores y algunos libros de lengua indígena de la variante de Ojitlán. Además, había una cantidad de libros infantiles, repartidos por el Programa Nacional de Lectura (PRONALES) conformado por el acervo de Los Libros del Rincón, que incluían títulos literarios y de divulgación científica; estos en general se encontraban dispersos por todo el salón, con muchas señales de haber sido usados por los alumnos. Había una mesa especial donde se encontraba la computadora y la impresora, junto había hojas blancas que usaba el maestro para imprimir materiales de

²³ La colección *Libros del Rincón*, desde su inicio a mediados de los años ochenta, ha contribuido de manera significativa a la formación de lectores en la escuela. Los acervos de las Bibliotecas Escolares y de Aula representan un proyecto de formación de lectores y escritores que ofrece opciones de lecturas individuales y colectivas, no sólo complementarias sino distintas de las que se encuentran en los libros de texto. (Programa Nacional de Lectura para Educación Básica. 2009. SEP).

trabajo, y algunas figuras de representaciones prehispánicas como una cabeza olmeca.

A los costados del pizarrón blanco habían dos libreros, uno detrás del escritorio del maestro y el otro en la esquina contraria, principalmente con libros de texto de ciclos escolares anteriores y algunos diccionarios. También se encontraban ahí materiales como hojas de papel bond, lápices, colores, pegamento, pinceles, pliegos de papel de colores, tijeras, y reglas que eran usadas en la elaboración de ciertas tareas escolares. Había un rotafolio de hojas bond que utilizaba el maestro para escribir y trabajar con el grupo de 6° ciertas temáticas, sobre todo cuando el pizarrón blanco tenía escritas otras actividades para otros grados.



Las mesas de los alumnos eran binarias y se encontraban distribuidos en tres hileras; en la primera fila, la más cercana al escritorio del maestro, se sentaban los niños de primer y segundo grado, en la segunda fila los de tercer y cuarto grado, y en la tercera los de quinto y sexto grado. Sin embargo, la disposición y orden de las mesas de los alumnos cambiaba mucho, incluso a lo largo de una misma jornada; su colocación dependía del tipo de actividad que realizaban. Una parte de la clase podía estar sentada mirando hacía el pizarrón blanco y la otra parte mirando la pantalla electrónica, por ejemplo. Muchas veces el maestro colocaba las mesas encontradas para que los alumnos trabajaran en equipos; dependiendo de la actividad, a veces, colocaba así exclusivamente a un grado, o a veces los seis grados, dependía de la actividad. En

una clase de matemáticas orillaron las bancas a la pared y trabajaron sentados sobre el suelo en círculo. Durante un examen diagnóstico que aplicaron en las escuelas de la zona, el maestro dividió los alumnos en dos grupos; los primeros grados sacaron las bancas para trabajar afuera y los otros se quedaron en sus bancas dentro del salón.

El lugar que ocupaba la escuela en el contexto comunitario así como los diferentes materiales y mobiliarios escolares, la disposición y usos de estos recursos materiales presentes en el espacio escolar son elementos importantes en mi reflexión y análisis de la investigación.

2.4 Conclusiones

Al analizar y reflexionar acerca de las decisiones y elecciones de escuelas que las familias han hecho a lo largo de su historia, podemos ver que las estrategias y las experiencias escolares de los miembros de esta comunidad han sido muy diferentes. Con el breve recorrido por la historia escolar de las familias chinantecas de San Isidro Laguna doy cuenta del proceso a través del cual se ha ido dando sentido y significado a la educación escolar en este pueblo, teniendo siempre presente no solo lo que decían sobre la escuela sino cómo la habían vivido en diferentes momentos históricos.

Tanto maestros como padres de familia consideraban que la enseñanza multigrado se encontraba en desventaja frente a las escuelas que contaban con un maestro por grado. Esta concepción de la escuela multigrado como deficiente había llevado a muchas familias de San Isidro a buscar y elegir una escuela de organización completa fuera de la comunidad. Es así que encontramos cómo en su búsqueda por lograr que sus hijos aprendieran hablar y escribir en español, las familias de San Isidro sufrieron una fractura que los llevó a modificar la elección de escuelas para las siguientes generaciones. A pesar de que continuaba presente la idea de que la enseñanza en la escuela de San Isidro era deficiente frente a las otras opciones escolares a las que podían asistir, los padres prefirieron enviar a sus hijos a la primaria en la escuela del pueblo.

Al quedarse en el pueblo, y aun cuando en la escuela las interacciones entre maestro y alumnos predominaba el uso del español, los niños podían mantener un vínculo cercano con sus familiares y su comunidad donde hablaban en chinanteco. Al parecer el contar con una primaria completa en San Isidro ha postergado la salida de

los jóvenes a estudiar y trabajar fuera. Este hecho podría ayudarnos a entender por qué el chinanteco mantiene una vitalidad fuerte en las generaciones más jóvenes en la región.²⁴

La vitalidad del chinanteco en el pueblo de San Isidro no implicaba una restricción del uso del español. El español también tenía una presencia importante en la vida cotidiana, en el entorno social, cultural, económico y lingüístico de los habitantes del pueblo y la región. Algunos familiares habían adquirido mayores conocimientos del español durante su paso por la escuela, otros habían aprendido a leer, escribir y hablar español mientras trabajaban en otra ciudad, y por último encontré aquellas familias que se habían quedado en el pueblo y tenían un cierto manejo del español. Al observar de cerca a las familias se hizo evidente los diferentes contextos de los cuales provenían los alumnos de la primaria. Las historias de migración y la escolarización de cada uno de los miembros de las familias permeaban los muros de la escuela y por ende configuraban un grupo heterogéneo de estudiantes. Cada uno de los alumnos llegaba a la escuela con diferentes historias y saberes que usaban y negociaban durante las actividades escolares. Los distintos lugares de donde provenían enriquecían y favorecían el acercamiento de los niños a otras experiencias y conocimientos; en otras ocasiones podían generar contradicciones y confusiones que llevaban a nuevas argumentaciones. El maestro y los alumnos aportaban cosas nuevas o reafirmaban saberes previos y compartidos, inclusive del propio español. A lo largo de los siguientes capítulos mostraré cómo los niños, miembros de familias diferentes, recurrían a múltiples recursos, algunos de ellos saberes apropiados en el seno de su hogar o de las experiencias compartidas con las personas de la comunidad. Aun con las diferencias que podemos encontrar entre cada uno de los hogares todas las familias de los niños que asistían en ese momento a la escuela hablaban en sus interacciones cotidianas con sus hijos en chinanteco.

Al mostrar la diversidad de historias familiares de las cuales provenían los niños de la escuela de San Isidro pretendo mostrar cómo las políticas educativas que establecen un sistema homogéneo de aprendizajes y de enseñanza, basada en una

²⁴ Bárbara Cifuentes y José Luis Moctezuma en su análisis sobre el multilingüismo en México a través de los censos han identificado en el censo de 1970 al censo de 2000 un incremento en el número de hablantes de chinanteco que va de 54,145 HLI en 1970 a 133,374 HLI en 2000, un aumento porcentual del 146.3%, la lengua aumentó entre un 100 y 199%. A través de la información censal de 2000 observan que la mayoría de los HLI del chinanteco residen en sus antiguos territorios, siendo el chinanteco una de las lenguas con una permanencia alta dentro de sus asentamientos ancestrales. De igual forma el chinanteco es reconocido como uno de los grupos etno-lingüísticos con una tasa media de hablantes de lengua indígena con el 69 y 54% y tiene una tasa de uso en el hogar que oscilaba entre el 66 y el 62%.

forma escolar graduada, que supone un grupo homogéneo y erigido en un modelo único no permite reconocer, y hasta cierto punto invalida e invisibiliza la diversidad de procesos educativos que ocurren en las diferentes escuelas mexicanas, así como la diversidad lingüística y sociocultural que puede existir entre los niños originarios de una misma comunidad, incluso que comparten lazos de parentesco. La normatividad, la regulación y la evaluación estandarizada se basan en programas uniformes que no dan cuenta de las grandes diferencias que existen entre los alumnos que asisten a las modalidades y los planteles escolares.

Capítulo 3. Realidades de una enseñanza multigrado indígena

[Cipriano] Lo que hace falta aquí es el español, lo que hace falta, porque yo quiero salir un poquito adelante, y aquí hablan puro chinanteco, nuestra lengua, porque el maestro es bilingüe y no habla español, habla chinanteco, y también no enseñan bien porque aquí se manejan muchos grados, de primero hasta sexto, un maestro y no alcanza pues.

Las escuelas multigrado son aquellas instituciones donde uno o más maestros trabajan con alumnos de diferentes grados²⁵. El maestro además de ser profesor frente a grupo es el director de la escuela, por lo tanto es el encargado de realizar todas las tareas administrativas que la escuela requiere, como solicitar, recoger y distribuir los libros de texto y los uniformes, y asistir a las reuniones a las que convoca tanto la supervisión de la zona como a los eventos convocados por el sindicato.

Los maestros que trabajan en escuelas rurales e indígenas y en escuelas multigrado ubicadas en comunidades pequeñas y alejadas de las cabeceras municipales suelen provenir de otras localidades, algunas veces muy lejanas. Debido a estas condiciones de ubicación y distancia algunas escuelas tienen contemplado un espacio, un cuarto, donde los maestros puedan hospedarse de lunes a viernes. En la escuela de San Isidro el cuarto del maestro tenía un catre, una silla, una mesa y una hornilla eléctrica. Las familias con niños cursando algún grado escolar daban de comer al maestro durante su estancia en el poblado. Por esta razón el maestro convivía con sus alumnos y sus familiares más allá de la escuela. El maestro lavaba su ropa y se bañaba en el río igual que el resto de los habitantes de la comunidad, a veces acompañado de algunos de sus estudiantes; también asistía a las asambleas y reuniones que se convocaban en el pueblo, aun cuando no se trataran de asuntos específicos de la escuela.

²⁵ En México las primarias multigrado indígenas representan el 48.6% de las cuales el 61.8% son unidocentes o bidocentes. Estas escuelas se localizan principalmente en zonas rurales, en pequeñas comunidades con una baja población de niños en edad escolar. (SEP, 2006 en Arteaga, 2009).

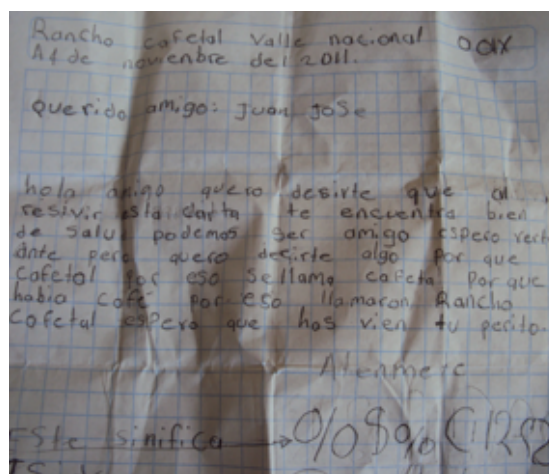
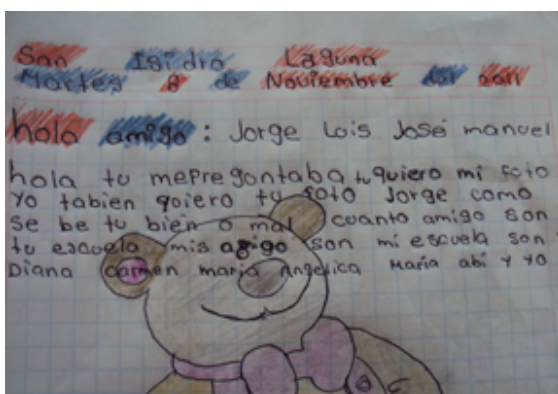
Cristóbal, el maestro de San Isidro Laguna, era originario de una comunidad ubicada a seis kilómetros de la ciudad de Tuxtepec, hijo de padres maestros. A los 18 años, al terminar el bachillerato, obtuvo su plaza de maestro bilingüe. Llevaba cuatro años trabajando, de los cuales tres había estado en la escuela de San Isidro. En ese momento se encontraba estudiando el sexto semestre de la licenciatura en educación indígena en la UPN de Tuxtepec, donde asistía a clases los días sábado. Como muchos maestros, había compaginado su formación académica con la práctica como maestro frente a grupo. A partir de sus conocimientos teóricos y prácticos el maestro había construido ciertos saberes docentes (Mercado, 1994). Estos saberes “no son ciertos ni falsos, buenos o malos. Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha construido históricamente” (Rockwell y Mercado 1999:125).

3.1 Dinámicas y complejidades de un grupo multigrado

Cuando llegó a esta escuela, el maestro no tenía una formación o capacitación para trabajar frente a un grupo multigrado; por iniciativa propia emprendió una búsqueda tanto de documentos que lo podían apoyar en su trabajo docente y desarrollo estrategias en la práctica para poder organizar y realizar las actividades escolares en este tipo de aula. Como Paola Arteaga (2009) demuestra en su investigación los maestros de escuelas multigrado: “...ponen en juego saberes docentes al prever los elementos que requerirían en la enseñanza, así como las acciones inventivas que surgen ante escenarios imprevistos”. Desde esta perspectiva la enseñanza es un proceso creativo que responde a diversas situaciones y diferentes demandas escolares así como a distintas condiciones bajo las cuales trabaja el maestro. Como parte de sus saberes, Cristóbal contaba con la experiencia y los conocimientos que sus padres habían adquirido a lo largo de su trayectoria como docentes frente a grupo. En ocasiones sus padres lo apoyaban o aconsejaban y le enseñaban ciertas técnicas para trabajar con su grupo.

En el semestre escolar en el que estuve presente, Cristóbal y su madre establecieron un sistema de correspondencia entre sus alumnos. Los niños de San Isidro escribían cartas a los alumnos de los alumnos de 4º de la primaria de Rancho Cafetal, grupo con el cual trabajaba la madre. Los niños redactaban cartas y el fin de semana que regresaba a su casa el profesor las entregaba a su madre. Ella entregaba

la carta a sus alumnos quienes redactaban una carta en respuesta. El fin de semana siguiente la maestra le entregaba al maestro la carta y éste la entregaba a los niños de San Isidro y así sucesivamente²⁶. Las cartas hablaban sobre quiénes eran ellos, cómo era su pueblo, cómo era su escuela; preguntas que hacían a los niños que recibían sus cartas. Los textos solían ser cortos y acompañados de un dibujo. Cada niño elaboraba un sobre con una hoja de papel blanco en la cual escribían a quién iba dirigida la carta y de parte de quién, y acompañada de alguna ilustración.



El hecho de trabajar en una escuela multigrado y unitaria implicaba retos más complejos para Cristóbal, ya que atendía y resolvía las diferentes dificultades que los niños de cada grado enfrentaban. Esto llevaba a situaciones de interacción con el grupo complejas, en las que el maestro debía cambiar continuamente de interlocutores y de temas.

Por ejemplo, durante un día de clases el maestro trabajaba de manera simultánea con los seis grados divididos en tres grupos: el primero que iba de 1° a 4°, el segundo era 5° y el tercero era 6°. Trabajaba con la materia de español a partir de tres actividades diferentes. Con el grupo de primero a cuarto trabajaba con la lista de los nombres de los niños del salón, debían identificar cuáles eran nombres largo y cuáles eran nombres cortos. Con el grupo de quinto trabajaba la lectura de un texto

²⁶ Esta actividad de correspondencia entre escuelas tiene raíces en la tradición freinetiana que se difundió en las escuelas rurales de México y que también fue retomada por los autores del Manual del Instructor de Conafe (Rockwell, 1989). El maestro pertenecía un grupo de maestros que solían reunirse y discutir en torno a una propuesta pedagógica freinetiana. Tuve la oportunidad de presenciar un encuentro que realizaron en el 2010 los maestros de las diversas escuelas que participan en este proyecto. En esta jornada de trabajo los maestros compartían las diferentes formas de trabajo como son las conferencias de los niños frente a grupo, el texto libre, la correspondencia, entre otras técnicas.

sobre el Imperio de Iturbide y las preguntas del libro de texto de español acerca del contenido del texto leído. Finalmente el grupo de 6º trabajaba con la búsqueda en el diccionario de ciertos conceptos gramaticales necesarios para la resolución de los ejercicios propuestos en el libro de texto de español²⁷.

Mtro. ... entonces vamos a escribirlo en orden... tiempo en que están conjugados los verbos... qué significa verbo?... Diana... pon atención y búscalo en el diccionario... vamos a ver... qué es verbo?... (lee el recuadro del libro de texto) función que tienen los adjetivos y los adverbios... qué es adjetivo?... Carmen... ya tienen otra tarea... y a ver... Patricia... que son adverbios?... si no lo encontramos ahí aquí está el Encarta

(Los niños se quedan hablando y riendo entre ellos en chinanteco. En el resto del salón se escucha el murmullo de los demás niños)

Mtro. (se dirige a una niña de 5º) María... María... María... María... (mientras está poniendo una tarea a los niños de 5º se escucha a Diana que encuentra en el diccionario la palabra verbo el maestro sigue trabajando con los niños de 5º) vamos a trabajar con lo de Iturbide...

María Angélica (5º) le contesta en chinanteco

Mtro. qué es lo que tenemos que saber?...vamos a subrayarlo... tienen que subrayarlo en el libro... igual con las otras preguntas...

(Mientras el maestro está explicando lo que deben hacer a los de 5º los otros niños están llamando insistentemente al maestro y están hablando entre ellos en chinanteco. Se escucha como los niños de 6º encuentran en el diccionario la palabra adjetivo y comentan entre ellos en chinanteco)

Mtro. (se dirige a los niños de 5º) eso nada más lo van a poner arriba... no van a copiar en el cuaderno... (el maestro regresa con los niños de 6º) ...dice (lee en el diccionario) parte de la oración con variación de número de persona, tiempo y modo que denota el estado de existencia, acción o... o... pasión...cuál es el verbo?... cuál es el verbo?... es una palabra... (vuelve a leer) parte de la oración con variación de número de personas... (se dirige a un niño de 3º) David ya terminaste... (regresa con los de 6º y vuelve a leer) tiempo y modo... que denota el estado de existencia, acción o pasión... (pone un ejemplo) Juan compró una uva...

Juan José (6º) Diana compró una uva

Mtro. Juan compró una uva... cuál es el verbo ahí?

Juan José (6º) Juan

Mtro. Juan es el sujeto... compró una uva... sí... y en qué tiempo está diciendo ahí... pa...

Diana (6º) sado

²⁷ Ver Anexo1. Signos y formatos de transcripción.

Mtro. pasado... que ya compró...sale... esa es parte de la oración... vamos a volver a leer el texto.... y en qué tiempo nos habla?... el texto en qué tiempo nos está hablando?... presente, pasado o futuro?...

Juan José (6º) futuro

Mtro. futuro?... lo que apenas va a pasar?

Diana (6º) pasado.

Mtro. lo que ya...

Diana (6º) pasó

Mtro. pasó

David (3º) (le llama un niño de 3º) maestro, maestro.

(Los niños de 6º se quedan hablando entre ellos en chinanteco)

Mtro. (se dirige a los niños de 1º a 4º) ya terminaron de trabajar? (va a revisar el trabajo de los niños de 1º a 4º) a ver vamos a escribir nombres cortos acá... puros nombre cortos... los nombres largos los vamos a escribir de otro color...sale... escribe los nombres largos... (se dirige a un niño de 2º) Christian... ya terminaste Christian?... ya terminaste Christian?...seguro.

Freddy Iván (2º) una castigo.

Mtro. qué dijimos que íbamos hacer?

Guillermo (2º) castigo.

(Los niños comienzan a discutir entre ellos en chinanteco. Al parecer hablan del castigo para Christian)

En este fragmento de interacción se observa cómo el maestro organizaba e implementaba actividades para los diferentes grados y además apoyaba y acompañaba a cada niño en la resolución de las actividades. Los maestros de escuelas multigrado,

... deben utilizar y articular los programas de estudio de distintos grados a la vez... frente a un amplio temario de los programas de los diferentes asignaturas y grados del Plan de estudios de primaria en México, las maestras despliegan una serie de saberes para orquestar simultáneamente los contenidos de cada grado u otro tipo de agrupamiento, según las necesidades y avances de los estudiantes. (Arteaga, 2009:12).

La atención a distintos grados implicaba tener una planeación, organización y previsión de los materiales con los que se iba a trabajar en cada uno de los grados, suponiendo una claridad en los objetivos que se querían alcanzar con cada una de estas actividades. Un maestro que está frente a un solo grado planea una actividad para un grupo con un objetivo compartido; en cambio un maestro multigrado unitario planea dos, tres o si es necesario más actividades, con diferentes objetivos y las lleva a cabo de manera simultánea. Diversas investigaciones han demostrado cómo el trabajo de un

maestro multigrado implica un trabajo diferente a un maestro frente a un solo grado para la organización de los contenidos (Birch y Lally, 1995; Little, 1995, 2005; Mason y Burns, 1996). La política educativa en México no reconoce el trabajo en las escuelas multigrado, y no les proporciona programas y materiales adecuados; estas escuelas se rigen por una organización escolar graduada y la formación docente se basa en una estructura monogrado (Arteaga, 2009; Mercado, 1997).

Cristóbal no tenía como proyecto dedicarse a la educación multigrado. Consideraba a esta escuela como un punto de transición hacia una escuela completa donde solo atendiera un grado; no tenía un interés por formarse como maestro multigrado. Como él mismo se define: “los maestros son como aves de paso”. Esta movilidad de maestros ha sido señalada en varias investigaciones como un problema debido a la discontinuidad e inestabilidad que el constante cambio de maestros produce: “estas primarias son vistas como un “lugar de paso” o de “castigo” donde se hacen “méritos” necesarios con el fin de llegar a trabajar en poblaciones más urbanizadas.” (Ezpeleta, 1997 y Ezpeleta y Weiss, 2002 citados en Arteaga, 2009).

Las condiciones tanto sociales como estructurales de la escuela de San Isidro eran una de las razones principales por las que las autoridades solían enviar ahí a los maestros que eran nuevos o a maestros que habían tenido un mal comportamiento frente al sindicato o habían sido rechazados por otras comunidades con mayor organización de los padres de familia. Tanto maestros como padres de familia consideraban que la enseñanza multigrado se encontraba en desventaja frente a las escuelas que contaban con un maestro por grado.

A finales del siglo XIX las escuelas unitarias eran consideradas como de “tercera clase”, mientras que las escuelas unigrado localizadas en zonas urbanas entraban en el rango de “primera clase.” (Bazant, 1996:91). Esta clasificación tiene larga historia, y aún cuando ya no sean utilizada oficialmente, continúa permeando el discurso y la ideología de maestros y padres de familia (Rockwell y Garay, 2014).

La falta de materiales para trabajar era otro aspecto importante con el que lidiaban maestro y alumnos. El principal material de trabajo en la escuela eran los libros de texto. El primer problema que enfrentaba el maestro era que el municipio recibía una cierta cantidad de libros que repartía entre todas las primarias, las cuales incluía tanto las bilingües como las estatales. No existían libros de texto específicos para las escuelas bilingües, salvo para la asignatura de Lengua Indígena, y tampoco existían libros en la variante del chinanteco que se habla en esta zona, por lo tanto solo hacían

uso de los mismos libros de texto en español que se usaban en todas las escuelas públicas. Al parecer la repartición de los libros se daba por categorías; primero se cubrían las demandas de las escuelas primarias estatales completas, después las primarias bilingües completas, después las primarias bilingües multigrado bidocentes o tridocentes y finalmente las escuelas unitarias multigrado. La escuela de San Isidro era de las últimas en la lista de repartición del municipio. En consecuencia, los libros de texto no alcanzaban para los niños, ya que les tocaba lo que sobraba de la repartición. Podía haber, como en este caso, cuatro niños cursando sexto y seis libros de sexto grado de español, sobrando dos libros, y haber cuatro niños de cuarto y solo contar con dos libros de español, con lo cual harían falta dos libros. El maestro atendía seis grados sin tener el material suficiente; para resolver la falta de libros elaboraba distintas estrategias de trabajo; una de ellas era el trabajo en pares o por equipo dependiendo el número de libros y alumnos por grado.

En una clase el maestro trabajaba con los niños de 1º a 4º la materia de matemáticas a partir de una actividad propuesta en el libro de 2º. Un motivo por el cual trabajaba con ese libro era porque los grados de 1º y 4º no tenían libro de matemáticas.

Mtro. a ver los de segundo... vamos a sacar el libro... los de segundo página nueve... Freddy Iván... Guillermo... la página nueve por favor hijo... a ver... los de primero no tenemos libro... a ver... los de tercero y cuarto... de primero a cuarto vamos a ver matemáticas sale... vamos a ver el libro... cuántas revistas hay ahí? Ana Lilia... Freddy Iván... Guillermo... cuántas revistas hay en la página nueve?... pónganse de acuerdo... cuántas revistas hay en una línea... en una línea hay ocho... cuántas líneas son?... cuenta... tres, seis, dos, cinco... a ver... a ver pongan atención acá... (llama la atención de una niña de 3º) Miriam ya deja de colorear hija... vamos a ver... tres, seis, dos, cinco, seis... otra vez... tres, dos, cinco... de este lado esta cinco...

Freddy Iván (2º) dos.

Ángela (2º) tres, dos, ocho, cuatro.

Mtro. Iván en el libro de segundo... Iván vamos a ver el libro de segundo... cuatro, dos, tres... qué más sigue?...

Ángela (2º) cinco.

Ana Lilia (2º) seis.

Ángela (2º) dos.

Freddy Iván (2º) tres.

Ángela (2º) cinco.

Mtro. siete... vamos a ver matemáticas... vamos a ver matemáticas... vamos a ver matemáticas... a ver... (los niños de 1º, 3º y 4º no tienen el libro por lo que les pide que saquen su cuaderno) saquen un cuaderno...

Felipe Neri (1º) cuaderno tiiá?...

Freddy Iván (2º) qué vamos hacer?

Mtro. dice acá... a ver... van a poner atención segundo, primero, tercero y cuarto dice... (lee para que los grados de 1º a 4º puedan escuchar el ejercicio. Durante la lectura les muestra el libro a todos los niños para que puedan observar las ilustraciones y la actividad propuesta en el libro de texto) números de huevos en el gallinero. Lo que conozco observa los números que hay en el círculo y coloréalos de acuerdo con lo que se te indica... estos son los números que están dentro del...de qué?...

David (3º) del huevo.

Mtro. es un huevo?

Ángela (2º) no.

Mtro. no... es un círculo, entonces vamos a ver... los números que están adentro del círculo... una ruedita es un... un qué David?

David (3º) un huevo

Debido a falta de material, el maestro trabajaba de forma grupal para poder resolver el ejercicio. El trabajo colectivo era una estrategia recurrente en el desarrollo de las clases que permitía resolver varias dificultades que se presentaban durante las jornadas escolares. En ocasiones el maestro también pedía que los niños usaran los libros de texto que los hermanos mayores usaron en ciclos escolares anteriores o repartía libros que le sobraron de otros ciclos que coincidían con los grados que le hacían falta. También utilizaba estos libros de texto de ciclos escolares anteriores para resolver ciertos ejercicios escolares donde se requería del uso y búsqueda de información en diversos textos.

El uso del libro de texto en el aula era variado. En los grados de 1º a 4º de primaria el uso de los libros era mínimo y el libro más usado era el de matemáticas; en los grupos de 5º y 6º las actividades que se realizaban estaban más vinculadas con el libro de texto y eran los únicos grados que hacían uso del diccionario.

En los cuatro primeros grados se trabajaba más con la escritura que con la lectura. La dinámica de trabajo con estos grados generalmente consistía en trabajar con los nombres propios, a partir de la letra inicial de cada nombre elaboraban una lista de palabras que copiaban en la libreta y repetían en distintos materiales, para finalmente elaborar un dibujo de cada palabra. Una vez que hacían esta actividad

varias veces, el maestro escribía oraciones simples que los niños copiaban, repetían y dibujaban.

Mtro. jauría jauríífa... a ver a ver vamos a leer qué palabras se escriben con la "J" Julia, Julio, junio, junta, junto, Julián, Juana, Juliana, Juguete vamos a ir copiando las palabras juguete, jugar, Juquila, jaula, juntamos, José, justo, jueves, jarra, jardín, jazmín...

Freddy Iván (2°) jalar, jalar.

Mtro. jalar.

(Los niños comienzan a gritar y no se escucha con claridad las palabras que dicen)

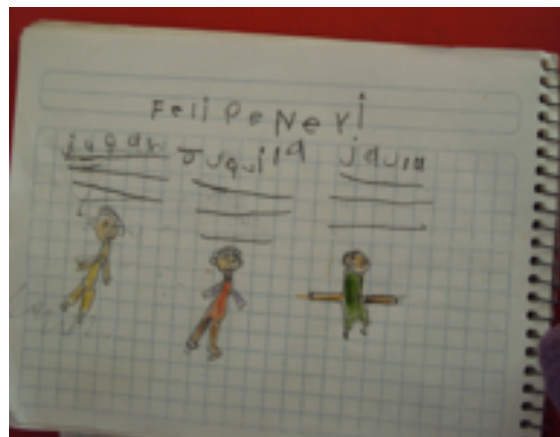
Juan José (6°) jarcia, jarcia, jarcia.

Juan Manuel (5°) junior (si lo escribiera como se escucha sería yunior o llunior)

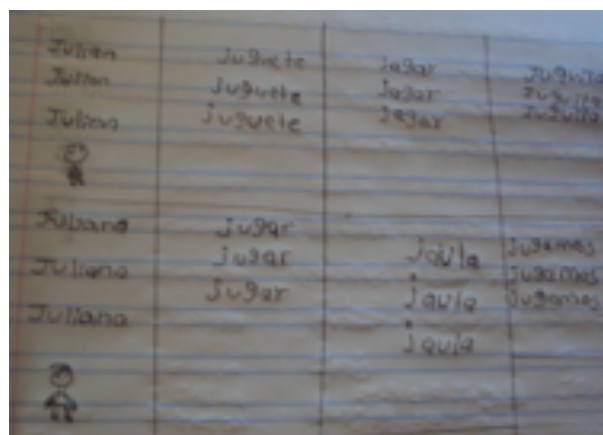
Mtro. junior... ya?

Juan José (6°) jarcia, jarcia.

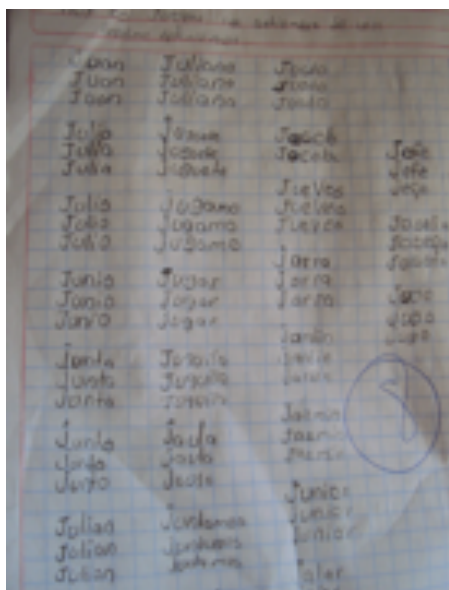
Mtro. a ver... a ver... qué pasó vamos a copiarlos tres veces que dice acá...



1° primaria



2° primaria



4° primaria.

En ocasiones, mientras realizaban esta actividad los niños de 1° a 4°, el maestro trabajaba con los niños de 5° y 6° con alguna lección del libro de texto. Al mismo tiempo que los niños pequeños escribían tres veces las palabras y sus dibujos correspondientes, el maestro leía con los dos últimos grados las indicaciones de la actividad del libro. Para trabajar con los grupos de 5° y 6° el maestro solía acercarse a las mesas de los alumnos, los cuales casi siempre estaban sentados en equipos (con las mesas encontradas una frente a la otra). De esta manera, el maestro no interrumpía la actividad de los niños de 1° a 4° y podía centrarse en el trabajo con cada uno de los otros grupos.

Lee el siguiente texto:

Agustín de Iturbide. ¿Cuál fue su delito?

Es muy difícil hacer un balance del primer gobierno que tuvo México como estado independiente. Iturbide encabezó un imperio primero como regente y luego como emperador, en el que no había recursos para pagar tropas ni sueldos de los empleados públicos. Muchos productores lo apoyaron por la promesa de reducir o eliminar impuestos y cargas tributarias que después le hicieron falta como gobernante.

La delincuencia atoraba a la población y no había un sistema de administración de justicia que le permitiera actuar, de ahí que solicitara al Congreso el establecimiento de tribunales militares, medida que fue rechazada por los constituyentes.



Se debe señalar que los republicanos en la época del Imperio eran muy pocos y que el respaldo a la monarquía constitucional como forma de gobierno era casi unánime, pero Iturbide tuvo problemas con los partidarios de la República desde un principio. En noviembre de 1821 descubrió una primera conspiración, en la que participaban Joséfa Ota de Domínguez y Guadalupe Victoria. Poco después, Servando Teresa de Mier, Vicente Roca-fuerte y el coronado colombiano, aunque venezolanos, Miguel Sarza María, promovieron la caída del imperio. En agosto de 1822, Iturbide envió a la cárcel a los diputados conspiradores.

Acuña, Alfredo, "Agustín de Iturbide, ¿Cuál fue su delito?" en *Relatos e historias de México*, año II, núm. 19, marzo 2010, págs. 49-50.

Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron las causas que llevaron al fracaso al imperio de Iturbide?
- ¿Qué consecuencias acarrecaba el hecho de que hubiera mucha delincuencia?
- ¿Por qué el gobierno de Iturbide y el de los partidarios de la república eran incompatibles, es decir, no podían tolerarse unos a otros? Para responder, recuerda las diferencias entre monarquía y república como sistemas de gobierno.

Mtro. a ver... la otra pregunta... a ver la otra pregunta dice... (lee en el libro de texto) quién coronó a Iturbide?... quién coronó a Iturbide?... quién coronó a Iturbide?... ehh...

Juan Manuel (5º) (lee) el presidente del congreso

Mtro. el presidente del...

María Angélica (5º) (lee) el presidente del congreso

Mtro. (se dirige a los de 1º a 4º) Juliana... dibujen a una niña que se llame Juliana... (regresa con los de 5º) el presidente del congreso... (se dirige a los de 6º) una historia un recuento histórico... ehh... aja... (regresa con los de 5º) no... a ver ¿quién crees que sean las insignias imperiales?... cómo se llaman?

Juan Manuel (5º) la bandera y el cinturón.

Mtro. cinturón?... cómo se llama?... cómo dice que se llama? ban?... qué?...

María Angélica (5º) (lee el texto debajo de la imagen de Iturbide) ban – de – ro – la... banderola

Mtro. banderola... la banderola... qué más traía?...qué más traía Iturbide cuando le pusieron la corona?... qué más traía?... ese que usan en las caricaturas... con el que vuela... superman... que trae?...

María Angélica (5º) le contesta en chinanteco

Mtro. aja un trapo... pero cómo se llama ese trapo?...

Juan Manuel (5º) bandera

Mtro. no... no... el que trae atrás... hasta abajo... Iturbide... qué traía en la espalda?... (les muestra la ilustración de Iturbide que viene en el libro de texto) aquí se ve más grande... qué traía Iturbide?... qué trae en la espalda?...

Juan José (6º) un trapo

Mtro. un trapo pero... cómo se llama ese trapo?...

María Angélica (5º) (se dirige a mí) cómo se llama?... Valeria... cómo se llama?...

Mtro. cómo se llama...eh?

María Angélica (5º) una capa.

Mtro. una capa... si es una capa... a ver sale... ya... continuamos... vamos a contestar la otra (lee en libro de texto) cuáles fueron las causas que llevaron al fracaso al imperio de Iturbide?... cuáles fueron las causas que llevaron al fracaso al imperio de Iturbide?... cuáles fueron las causas que llevaron al fracaso al imperio de Iturbide?...

Felipe Neri (1º) (se dirige al maestro en chinanteco)

Mtro. (responde al niño de 1º) juguete... van a dibujar un juguete... (regresa con 5º) cuáles fueron las causas que llevaron al fracaso al imperio de Iturbide?... María Angélica... cuáles fueron las causas?... (risas) (JJ de 6º responde a la pregunta sobre la capa que hace el maestro a los niños de 5º, refiriéndose a la cola del vestido de la novia, el maestro retoma ese comentario porque le causa gracia) Juan dice pero la cola de la novia verdad (risas)... no... ya... ya... a ver (regresa con los de 5º) cuáles fueron las causas?...

María Angélica (5º) la conspiración

Mientras Cristóbal exponía la actividad a trabajar en cada grupo, era constantemente interrumpido por los niños con quienes no estaba trabajando. Los niños acudían a él repetidamente para corroborar si iban bien o mal en su trabajo. Si habían terminado el ejercicio, querían ser calificados o querían resolver dudas que les quedaban de la actividad; preguntaban por la actividad que harían para continuar con el siguiente ejercicio. Por lo tanto el maestro a veces no lograba concluir la explicación a un grupo porque se volteaba a atender las necesidades y dudas de los niños que se le acercaban. En ciertos momentos, al no poder dar una explicación de inicio a fin en cada grupo por las interrupciones, dejaba inconclusas o fragmentadas las explicaciones o aclaraciones que estaba dando; como consecuencia las interrupciones se volvían recurrentes. El maestro intentaba atender las necesidades individuales de cada uno de los niños y por momentos perdía la continuidad y la atención de la actividad grupal. Hacía un esfuerzo por enfocarse un determinado tiempo con cada uno de los grupos y dejaba a los otros grupos realizando otras tareas. Como observamos en la interacción anterior, a pesar de las interrupciones el maestro se concentraba en el trabajo con los niños de 5º. Antes de este punto de interacción de la clase, el maestro había dedicado un tiempo específico al grupo de 1º a 4º y posterior al trabajo con 5º dedicó un tiempo a los niños de 6º.

Estas interrupciones también eran constantes porque el tiempo de resolución de los ejercicios era variado. Los niños de 4º, en comparación con los niños de 1º; solían terminar el ejercicio muy rápido e incluso iniciar antes de que el maestro diera la indicación. En algunas ocasiones, los niño sabían previamente lo que debían realizar y

lo hacían antes de que el maestro lo dijera. Por ello estos niños muchas veces interrumpían al maestro mientras estaba con otros grados, o bien pasaban tiempo sin tener una actividad específica dictada por el maestro. En estos espacios de espera, que se presentaban sobre todo en los primeros grados, los niños solían hojear los cuentos que estaban dispersos sobre las mesas del salón, comentaban entre pares las ilustraciones, jugaban serpientes y escaleras, salían al baño, jugaban en el corredor del salón, buscaban cosas en la computadora o dibujaban. El dibujo, que generalmente era calcar, era una actividad que los niños disfrutaban mucho; era una práctica cotidiana de los niños de todos los grados el calcar dibujos animados.

Estas condiciones de trabajo que enfrentaba el maestro con tiempos de espera prolongados estaban relacionadas con el plan y programa de educación a nivel nacional. El maestro buscaba abordar un programa educativo diseñado para escuelas monogrado, donde cada grado trabajaba temas y ejercicios diferentes los cuales organizaba y trabajaba al mismo tiempo. En un aula multigrado los tiempos de trabajo y de espera son diferentes a los que pude observar en aulas de un solo grado. En las aulas donde todos los niños están realizando la misma actividad, los tiempos para la resolución de los ejercicios tienen que ver con una decisión que toma el maestro y con el tiempo que le toma a cada uno de los niños hacer el trabajo. Es el maestro quien decide cuál es el tiempo que tienen los alumnos para resolver cierta tarea y cuando la suspende. Los tiempos de espera por parte de los alumnos tiene que ver con un desempeño individual donde si uno termina antes que los demás tiene que esperar a que sus compañeros concluyan la actividad.

En cambio en esta aula multigrado estos tiempos de espera y trabajo estaban vinculados con el ritmo de trabajo que el maestro lograba establecer en su interacción con los alumnos de cada grado. Las actividades que proponía el maestro a cada grupo dependían del tiempo que les tomaría a los niños llevar a cabo el ejercicio y del apoyo que requerían del docente. Si la actividad a desarrollar con un grupo requería de mayor atención y tiempo del maestro, las actividades que desarrollaban los otros grupos tenían que ser situaciones que los alumnos pudieran resolver con mayor independencia y autonomía. Si el maestro quería hacer uso de los libros y cubrir las actividades como estaban planeadas en el programa, el trabajo se volvía muy complejo. El maestro llevaba a cabo formas de trabajo que le permitían abordar las actividades de los libros de texto y que cada uno de sus alumnos de los distintos grados trabajaran en torno a los temas planeados del programa educativo. El tiempo

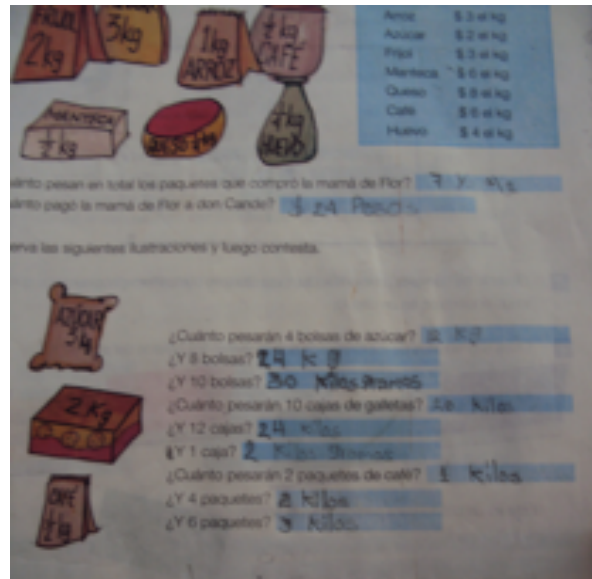
en un grupo multigrado es un aspecto importante para entender el desarrollo y organización de la vida escolar.

3. 2 Estrategias y usos de los libros de texto en un aula multigrado

Los libros de texto con los que trabajaban no estaban diseñados ni para una enseñanza multigrado, ni para una escuela bilingüe, ni para un contexto rural. Los libros de texto estaban diseñados para escuelas que tenían los seis grados, con alumnos que hablaran el español y para contextos urbanos. Los contenidos de los libros de texto con los que el maestro trabajaba en San Isidro tenían poca relación con el contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos. Por lo tanto el maestro buscaba, transformaba y adaptaba los temas propuestos en el libro para que los niños pudieran acercarse a las actividades y hacer los ejercicios.

El maestro trabajaba con todos sus alumnos para que aprendieran a hablar, leer, escribir y entender español; los niños tenían que aprender a leer, escribir y hablar a partir de textos en español. En este contexto sociolingüístico, el maestro no usaba el libro de texto de español con los niños de los primeros grados porque los contenidos estaban dirigidos a niños que conocían y hablaban el español. Los niños de los primeros grados aún no tenían suficientes recursos lingüísticos del español para poder trabajar con los libros. Es así que el maestro sólo trabajó con los libros de texto de esta asignatura en los dos últimos grados pues los niños ya tenían mayores recursos lingüísticos en español, y al ser un grupo multigrado, estos niños repasaban y escuchaban el vocabulario que el maestro trabajaba con los primeros grados.

Cuando el maestro propuso el tema del café en el desarrollo de una actividad de matemáticas con los primeros grados, la atención y la participación por parte de los alumnos fue muy activa. En las imágenes del libro había costales de diferentes productos, entre ellos el café, pero la actividad no se centraba en este producto en específico. El énfasis en el tema del café fue una iniciativa del maestro para introducir la lección del libro. En la comunidad de San Isidro la principal actividad económica de las familias era la producción de café. Todas las familias producían café y desde pequeños los niños participaban en el trabajo del café. La producción de café era parte de su vida cotidiana. Por lo tanto los niños tenían conocimientos acerca del proceso desde el corte de la semilla hasta que se hacía polvo. A partir de los conocimientos previos de los niños el maestro se propuso enseñar a sumar, restar y multiplicar.



Mtro. podemos hacer restas... multiplicación qué más?...divisiones sí... a ver... todos ustedes tienen café sus papás tienen café.

Ns. nooo.

Mtro. tú papá no tiene café?...

Ana Lilia (2º) no (no)

Mtro. el papá de Ana Lilia no tiene café?... David tú papá tiene café?

David (3º) sí.

Mtro. sí... Guillermo tu papá tiene café?

Guillermo (2º) sí... está lejos.

Mtro. esta lejos... Miriam tú papá tiene café?... sí o no?... sí tiene café...

entonces con esos números podemos contar... cuántos costales de café corta?... cuántos costales de café corta al día?... quién sabe?...

Juan José (6º) dos.

Juan Manuel (5º) dos.

Freddy Iván (2º) cinco.

Mtro. cuando va una sola persona... cuántos puede cortar?...

Ns. uno.

Juan José (6º) dos.

Mtro. un costal nada más.

Juan José (6º) nooo dos.

Mtro. ya... cuando ya molido.

Ns. ho (no)

Mtro. con todo y pulpa?

Ns. hoo. (SI)

Mtro. un costal con todo y pulpa... y cuándo muelen cuánto sale? (los niños responden en chinanteco) la mitad...

David (3º) maestro.

Mtro. qué paso?... (el niño de 3º habla en voz muy baja) sí... ahorita vamos con tu libro... espérate... a ver... entonces si van dos personas cuántos costales cortan?...

Ns. dos... dos.

Mtro. dos... entonces... cuántos costales corta una persona?...

Freddy Iván (2º) uno.

Mtro. una persona corta...

Ns. (gritan en coro) uno... uno... uno

Mtro. un costal...costal chiquito o costal grande?...

Ns. grande, grande.

Mtro. ok... hay un costal chiquito y uno grande... hay un chiquito como el que utilizamos... y hay uno grande que se llama costal de raspa que es para el café (Los niños comienzan a discutir y argumentar entre ellos en chinanteco) entonces... quiénes tienen gallinas en su casa?... levanten la mano... gallina, gallina, gallina.

Aquí podemos ver cómo había una participación espontánea de los niños. El maestro recurrió a los conocimientos que tenían los niños de la producción del café como una estrategia para involucrar a los niños en el tema y motivarlos para su participación. En esta interacción se muestra también como en un primer momento, cuando el maestro les preguntó sobre cuántos costales de café cortaban sus familias, los niños elaboraron una respuesta de manera colectiva donde argumentaban en chinanteco cuál la respuesta. Construían la respuesta simultáneamente a partir de los aportes de cada niño que participaba. La posibilidad de interactuar entre ellos les permitía responder a las preguntas que el maestro les hacía.

En cada grado encontramos que entre los propios niños y el maestro identificaban a los niños, como Juan José, Juan Manuel y Diana, que tenían mayores recursos lingüísticos en español para responder las preguntas del libro de texto. Estos niños eran quienes de cierta manera asumían el papel de guías en el trabajo, ya que muchas veces eran ellos los que iniciaban el trabajo mientras los demás los observaban. Esta ayuda mutua entre los niños de un mismo grado también se presentaba cuando los niños mayores, sobre todo los hermanos, se acercaban y apoyaban a los menores a realizar su trabajo. No obstante, también hay momentos de interacción entre niños en chinanteco en las que discuten las respuestas probables.

El trabajo en equipo y de ayuda mutua muchas veces era propuesto por el maestro. Cuando algunos niños terminaban rápido el maestro les pedía que apoyaran y ayudaran a los que iban más atrasados. Frente a la alta demanda de atención que tenía el maestro la ayuda entre pares se volvía una estrategia tanto para los niños como para el propio maestro. Esta forma de trabajo grupal hacía que el espacio del aula estuviera en constante movimiento, ya sea porque los niños se paraban y se acercaban a los pupitres de otros compañeros para observarlos, comentar o ayudar o

porque el maestro les solicitaba que movieran las bancas y disponía de un uso alternativo del salón o pedía que los niños cambiaran de lugar para trabajar en pares de niños mayores con niños menores.

Las actividades desarrolladas en clase no siempre eran las que venían propuestas en el libro de texto. Una razón era la falta de libros; otra porque los libros suponían una serie de conocimientos previos que los niños de San Isidro no tenían o no compartían con el texto. Por lo tanto el maestro diseñaba y creaba otras actividades, algunas de iniciativa propia que surgían durante la misma interacción entre los alumnos y el maestro. El espacio posibilitaba el desarrollo de ciertos trabajos. También desarrollaba actividades que le compartían otros maestros que habían llevado a cabo estos ejercicios con buenos resultados. En una ocasión realizó una actividad para sumar y restar con frijoles y aros de distintos tamaños contruidos por los propios niños con unas ramas de árbol. La actividad consistía en colocar sobre el piso el aro más pequeño al centro, después un aro más grande, otro más grande y sucesivamente. En el espacio que quedaba entre cada aro colocaban un cierto número de frijoles. Para hacer la operación de la suma los niños debían levantar el aro que eligieran del suelo, al levantar el aro que juntaban los frijoles que dividía el aro y los contaban.



A pesar de la estructura graduada de los libros de texto, que proponían una distinción en el trabajo con cada grado, en el aula de San Isidro era difícil separar cada grado. Como mencioné antes en el salón constantemente se presentaba un trabajo individual/colectivo, es decir, los niños y el maestro trabajaban solos pero juntos de manera simultánea y realizaban dos o tres actividades de los distintos grados escolares. Este tipo de trabajo individual/colectivo en el aula también ha sido

observado en clases en las que un maestro atiende un grado y los alumnos colaboran, comparten y se apoyan entre pares y con el maestro para el desarrollo de las actividades escolares (Naranjo, 2009). La diferencia que yo identifiqué y que le da cierta particularidad a la escuela de San Isidro es que los alumnos y el maestro trabajaban de manera individual/colectiva dos o tres actividades de manera simultánea. En una clase de matemáticas los niños de 1º, 2º, 3º y 4º podían estar trabajando la resolución de algún problema de matemáticas donde debían aprender a usar la suma, mientras que 5º y 6º trabajan otro tipo de problemas de su libro de texto que tenía que ver con el uso de la multiplicación.

En el transcurso de la clase el maestro constantemente hablaba en voz alta y de manera intercalada sobre las dos actividades de tal forma que todos los niños de todos los grados escuchaban el trabajo que estaban realizando los compañeros de otros grados. Los niños no tan solo escuchaban también participaban y colaboraban entre todos para la resolución de estas tareas. La ayuda entre pares no solo buscaba resolver la respuesta de una misma actividad sino que a veces los niños colaboran en la resolución de ejercicios que ellos no estaban realizando. Había un trabajo individual/colectivo en la tarea que cada grado trabajaba y al mismo tiempo había una tarea colectiva con las otras actividades que realizaban los otros grados.

También había una diferencia en el trabajo con las diferentes materias. El maestro de San Isidro trabajaba principalmente con matemáticas y español. De estas dos materias tanto los alumnos como el maestro preferían trabajar matemáticas. Una diferencia que observé en el trabajo del maestro entre las materias, es que en el caso de matemáticas el maestro podía plantear una misma actividad para todo el grupo con diferentes formas de trabajar, o trabajar la actividad de la misma forma pero con grados de dificultad diferente. En cambio con la materia de español no observé que el maestro lograra trabajar con todo el grupo una misma actividad. Lo cotidiano era que dividía en actividades diferentes en cada grupo. Aun cuando el maestro se enfocaba en la enseñanza del español oral y escrito, usaba diferentes formas de trabajo con los grados de 1º a 4º y con los grupos de 5º y 6º.

El maestro tenía varias formas de trabajar con matemáticas: los niños contaban piedras, juntaban palos, trabajaban con tapas de colores; los grupos de 5º y 6º utilizaban el tangram en su trabajo con figuras geométricas. Organizaba distintos juegos donde se realizaban operaciones de suma, resta y multiplicación, donde una misma actividad podía presentar distintos grados de dificultad para cada grupo. Por ejemplo, a

partir de la actividad del proyecto "Grupo en decenas, centenas y millares", del libro de texto de matemáticas de 3º, los niños tenían que en un primer ejercicio, "Coloca la letra dentro del paréntesis según corresponda." Más adelante se presenta un recuadro donde se explica el sistema de numeración decimal. Los niños debían resolver unos problemas matemáticos teniendo como referencia unos dibujos de paletas. A pesar de que era una actividad planeada y dirigida exclusivamente por el programa educativo para los niños de 3º grado, el maestro trabajó esta actividad con los niños de los cuatro primeros grados y con el apoyo de los alumnos de los dos últimos grados.

Significado y uso de los números

Números naturales
Aprende a agrupar los elementos de una colección en unidades, decenas, centenas y unidades de millar.

Agrupación en decenas, centenas y millares

Lo que conozco. Coloca la letra dentro del paréntesis según corresponda.

a) 10 unidades () centena
b) 1 000 unidades () decena
c) 100 unidades () unidad de millar

1. Lean el siguiente párrafo y en equipo contesten las preguntas.
El señor Mario es paletero. Para hacer una entrega organiza 10 paletas en una bolsa, cuando ya tiene 10 bolsas las acomoda en una caja.

Al inicio del ciclo escolar, en la escuela de Lupita, el señor Mario regaló una paleta a cada uno de los 807 alumnos. ¿Cuántas bolsas empaquetó? _____ Y ¿cuántas paletas quedaron sueltas? _____. Si se agrupan de 10 en 10 bolsas, ¿cuántas cajas se completan? _____

• En la escuela Leona Vicario, el señor Mario entregó 3 cajas y 9 paletas sueltas. ¿Cuántas paletas entregó en total? _____

• En la escuela Emiliano Zapata entregó 5 cajas, 2 bolsas y 7 paletas sueltas. ¿Cuántas paletas entregó en total? _____

• En la escuela Benito Juárez le pidieron 985 paletas. El señor Mario entrega 7 cajas, 4 bolsas y 5 paletas sueltas. ¿Entregó la cantidad solicitada en el pedido? _____. ¿Por qué? _____

Comparen sus respuestas con otros equipos.

Millar

Mtro. a ver tercero... mientras vamos a leer lo del libro de tercero dice.. a ver... dice... (lee) agrupa en decenas, centenas y millares lo que conozco, coloca la letra dentro del paréntesis según corresponda... a ver niños... ya... si tenemos... (el maestro es interrumpido por los otros niños que le muestran su trabajo) si tenemos una tapa... o ya sea una piedrita... a ver, a ver... ayuden los de sexto y los de quinto... a ver... si tenemos una tapa o una piedrita cuánto es?... cómo lo representamos con qué número?

Felipe Neri (1º) piedra.

Mtro. no... esta es una piedra...

Juan Manuel (5º) (en voz baja) uno

Mtro. con el número...

Ns. uno

Mtro. lo representamos con el número... uno... cuántas piedras tenemos ahí?

Juan Manuel (5°) uno

Mtro. a ver tenemos el número uno... este uno se llama?... (se dirige a una niña de 5°) cómo María Angélica... cómo se llama?... dilo, dilo... ya lo dijiste ahorita... cómo se llama?... cómo se llama María?... cómo se llama María?...

María Angélica (5°) unidad

Mtro. unidad... si tenemos diez de estos cómo se llamaría?...decena... a ver David... vamos a poner atención David... que esto es de tercero... cómo se llama si tenemos diez unidades... una?

María Angélica (5°) decena

Mtro. decena... y si tenemos diez decenas qué tenemos?... qué tenemos?... si tenemos diez decenas... qué tenemos? eh... si tenemos diez decenas qué tenemos?... Guillermo... sale... Freddy... a ver... si tenemos... dijimos diez tapas... (les muestra las tapas que tiene en una caja de cartón y saca las de color azul) de estas las de color azul... cómo las representamos?... como unidad... vale uno::: cuánto vale la tapa roja?... decíamos...

Juan José (6°) diez

Mtro. una tapa roja cuántas tapas azules vale?...

Juan José (6°) diez

Mtro. diez tapas azules... y una tapa amarilla... cuántas tapas azules vale?...

Juan José (6°) cien

Mtro. cien tapas azules ...y cuánto vale cada una?...

Juan José (6°) cien

Mtro. no... vale diez... la azul vale?...

Juan José (6°) uno

Mtro. la roja?

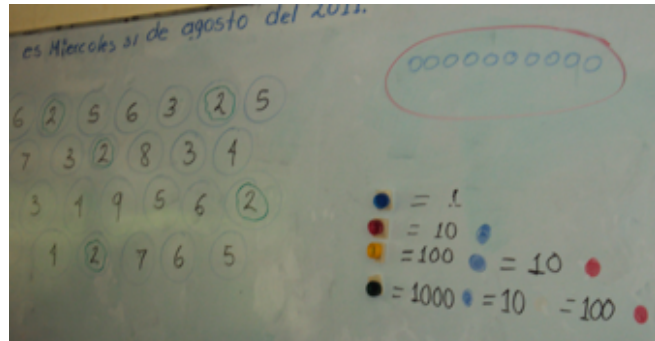
Juan José (6°) diez

Mtro. diez... la amarilla?

Ns. cien

Mtro. cien... y la verde cuanto dijimos que valía?...

Ns. mil



El maestro en lugar de recurrir a los ejemplos contenidos en el libro de texto hizo uso de un material con el que ya contaba desde ciclos escolares anteriores que eran las tapas de colores. Los niños de los último grados ya estaban familiarizados con el uso de estos materiales, por lo tanto podían apoyar al maestro y sus compañeros en la resolución del ejercicio. Antes de usar las tapas el maestro les había pedido que salieran del salón a buscar piedritas para contarlas y agruparlas en unidades, decenas y centenas. Esta actividad la realizaron fuera del salón, de manera individual, cada uno de los niños juntó su montón de piedras y las colocó sobre el andador del salón. Todos estos ejercicios que promovía el maestro, como el contar piedras y después representarlas con tapas de colores, no estaban indicados en el libro de texto, fueron estrategias que el maestro organizó de manera alterna al libro. Algunas de estas actividades eran recomendadas en el Manual del instructor comunitario. Dialogar y descubrir. I y II publicados para los cursos comunitarios de Conafe²⁸. Por ejemplo en la unidad 2 de la materia de matemáticas el manual propone trabajar el tema de "Unidades, decenas y centenas" con el material de las corcholatas pintadas de azul, rojo y amarillo. La actividad se denomina "El Cajero", en el cual un niño juega el rol del cajero y "los demás tiran por turno un par de dados, cuentan los puntos y piden al

²⁸ En 1975 Conafe contrato al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) para desarrollar el modelo pedagógico que se encargaba de atender a las localidades dispersas, creando el sistema de cursos comunitarios. A lo largo de los años el sistema se formalizó en una estructura de operación alternativa. En 1978 se publicó el primer *Manual del Instructor comunitario, niveles I y II*, bajo la coordinación de la Dra. Elsie Rockwell y la colaboración de otros investigadores del DIE. En los años 1988 a 1992, se volvieron a elaborar con el título *Dialogar y Descubrir*. Con estos manuales se pretendió "reordenar el currículo nacional por temas comunes entre los niveles. Se partió de una visión de un *currículo cíclico*, en el que se identifican temas similares y conceptos básicos abordados con los alumnos varias veces, desde distintos niveles de complejidad, para ampliar su comprensión y competencia, a medida que progresan en la primaria." (Rockwell y Garay, 2014:17).

cajero tantas corcholatas azules como puntos indiquen los dados. Cuando juntan 10 corcholatas azules, las cambian por una roja." (Manual de Conafe, 1988:169). Durante mi estancia en la escuela no tuve la oportunidad de observar esta actividad, pero si de escuchar que el maestro y los niños hacían referencia a ese ejercicio. Llegué a escuchar que los niños le pedían jugar al "cajero". El contar piedras también era otra actividad que encontré en el Manual del Instructor Comunitario. No observé las actividades como vienen planteadas en el manual pero partían de una premisa similar y con el uso de los mismos materiales. El maestro retomaba estas propuestas didácticas y las transformaba en nuevas actividades en clase.

Ahora bien, como he mostrado en algunos fragmentos anteriores en la materia de español la mayoría de las actividades del libro de texto consistían en leer y responder las preguntas, lo cual no resultaba muy atractivo para los niños. Estos ejercicios de pregunta-respuesta eran resueltos por los alumnos de diversas formas. Cuando los alumnos hacían solos la tarea, ya fuera en casa o en el salón de clases, a menudo copiaban los párrafos del libro; copiaban el primer para responder la primer pregunta, el segundo párrafo a la segunda y sucesivamente, aunque no existiera ninguna relación entre la pregunta y lo que decía el texto copiado. Algunas veces no había una congruencia entre lo que se les preguntaba y lo que respondían pero otras veces sí. De esta manera los niños entregaban y cumplían con la tarea escolar, que era un primer requisito, y si alguna de las respuestas que copiaban coincidían con las preguntas pues era una ganancia.

Cuando trabajaban en clase, el maestro constantemente los apoyaba en la solución de estos ejercicios. En un primer momento el maestro leía en voz alta las consignas que cada actividad proponía. Esta lectura era reiterada, una y otra vez; a veces iniciaba la lectura algún alumno, otras veces era el propio maestro quien leía las preguntas o leían de manera intercalada, una parte un alumno, otra parte otro alumno, o el maestro.

En otra ocasión el maestro trabajaba con el grupo de 5º el maestro trabajaba con el libro de texto de español el proyecto: "Leer fábulas y escribir narraciones acompañadas de un refrán." En los diferentes recuadros que conforman los contenidos de la actividad se daba la definición de lo que es un refrán y algunos ejemplos. Parte de la actividad era investigar, leer, compartir y comentar entre los compañeros el sentido y significado que estos refranes tenían. Para complementar esta información el maestro les pidió a los alumnos que investigaran y buscaran en la

computadora, en el programa Encarta, otra definición de refrán y otros ejemplos. Una vez que los niños localizaron en la computadora esta información el maestro la imprimió para leerla y trabajar con los ejemplos obtenidos en este programa.

Mtro. voy a seguir leyendo... (lee) unos ejemplos de este saber popular puede ser "agua pasada no mueve molino!... qué creen que pueda significar esto?

María Angélica (5º) refrán

Mtro. esto es un refrán... pero qué creen que nos da a aprender este refrán?... (lee) agua pasada no mueve molino... qué creen que nos da a entender?...

Ns. No hay respuesta

Mtro. ustedes conocen los molinos?

Ns. ho (sí)

Mtro. si conocen los molinos?

María Angélica (5º) responde en chinanteco

Mtro. ah... sí... uno le echa agua al molino... a ver.... qué molinos conocen?

María Angélica (5º) responde en chinanteco

Mtro. le echan agua para que muelan el maíz... ustedes no conocen un molino que esta adentro del agua?... que hace el agua llegar... que cuando pasa el agua por la corriente de esa misma agua el molino gira... no lo han visto?...

María Angélica (5º) ho (sí)

Mtro. (se dirige a un niño de 3º) David te falta aquí la manzana... y lo demás hijo... sale... y lo vas a pintar... (regresa con 5º) a ver... entonces... a ver...

María Angélica... María Abi... si aquí tenemos un molino en esta parte el

agua... de acá arriba viene bajando... hace que el molino se mueva y ya... va allá adelante el agua que ya paso... y dice... agua pasada... agua que ya paso... va a mover este molino?...

María Angélica (5º) no

Mtro. por qué?

María Angélica (5º) explica en chinanteco

Mtro. porque ya paso... ya no puede regresar verdad?...

Una vez más encontramos que el maestro no se limitaba al uso exclusivo del libro de texto, también hacía uso de otras herramientas con las que contaba en el aula como era la computadora a través del programa Encarta, el diccionario, otros libros de texto de otros grados o de ciclos escolares anteriores. En esta clase el maestro recurrió a los conocimientos previos de los alumnos y a recursos socioculturales presentes en la vida cotidiana de los niños como eran los molinos. La mayoría de las familias del pueblo contaban con un molino eléctrico para moler el maíz y la yuca. En este caso el maestro adaptó los saberes que tenían los niños de los molinos de maíz para explicar los molinos de agua. Hacía un esfuerzo por enriquecer y diversificar las fuentes de información con las que trabajaban en clase. El maestro recurría a ejemplos cercanos a la cotidianidad y conocimientos previos de los niños, por ejemplo el de la camioneta que los transporta del pueblo a la cabecera municipal; el maestro, "... un ejemplo si viene una camioneta y hay bastantes personas esperando ahí... se los puede llevar a Valle? y los niños responden, "ho /sí/", el maestro vuelve a preguntar; "pero si ya está en Valle se los puede volver a llevar?, los niños responden, "hoo /no/". El maestro retoma el ejemplo esta actividad que forma parte de la vida cotidiana de los niños para acercarlos al sentido y significado de los refranes que leían y analizaban. Aun cuando las condiciones de un aula multigrado dificultaban este tipo de trabajo el maestro se esforzaba por apoyar a sus alumnos en la clase.

En diversas actividades encontramos distintas estrategias de lectura. Si como parte de la consigna los niños tenían que leer algún texto, el maestro les pedía que lo leyeran primero ellos, a veces de manera individual, otras veces en grupo. Después el maestro se acercaba y volvían a leer el texto en voz alta. Durante esta lectura en voz alta el maestro trataba de aclarar ciertas palabras que consideraba que los niños no conocían, y preguntaba su significado y sentido. La lectura iba acompañada de una aclaración alterna que el maestro elaboraba para explicar y acercar a los niños al sentido del texto. Como Gabriela Naranjo señala: "las múltiples lecturas en realidad constituyen una especie de análisis del texto, un proceso de producción de significados

a partir de él" (Naranjo, 2009:118). El maestro promovía una lectura individual y en silencio, una lectura entre pares donde uno leía en voz alta y los demás lo escuchaban y una lectura en voz alta que el maestro acompañaba de una explicación y argumentación sobre el texto leído. Una posible interpretación que hace Naranjo de esta repetición de la lectura es "para el docente el contenido representado en un texto escrito no es por sí mismo claro y entendible por los alumnos, por lo que la lectura que organiza es una actividad compleja de análisis colectivo, de poner ejemplos, evocar experiencias personales, etc." (Naranjo, 2009:118). En un contexto lingüístico como la escuela de San Isidro este tipo de lectura colectiva también permitía realizar una traducción simultánea entre las variantes del español y las variantes del chinanteco que cada uno de los alumnos y el maestro hablaba.

Finalmente llegaban a las preguntas y respuestas. Las preguntas, al igual que la consigna y los textos, eran leídas reiteradamente y acompañadas de una explicación del maestro. Las respuestas que eran obtenidas a partir de los textos leídos también eran leídas y repetidas varias veces por el maestro y los alumnos. Este tipo de trabajo les tomaba la mayor parte de la clase, inclusive resolvían los ejercicios en varias clases.

En una clase con los niños de 5º, Cristóbal trabajaba en el Libro de texto de Español el proyecto llamado "Reescribir relatos históricos para publicarlos. Tenía como objetivo que los alumnos comentaran sobre los relatos históricos que habían leído, donde podían encontrarlos y que tipo de información proporcionan y finalmente solicitaba la lectura en voz alta del relato histórico sobre Agustín de Iturbide. Una vez realizada la lectura en voz alta se pide contesten tres preguntas: "¿Dónde coronaron a Iturbide como emperador? ¿Quién coronó a Iturbide? y ¿Qué crees que sean las demás insignias imperiales? La manera en que leía la lección con los alumnos facilitaba la comprensión del texto.

Lo que conozco

Comenta con tu grupo qué relatos históricos has leído, dónde puedes encontrarlos y qué tipo de información proporcionan. ¿Cómo los distingues de un cuento, de una novela, de una leyenda, de un artículo científico o una nota informativa?



Mtro. (se dirige a los niños de 5º) a ver... vamos a empezar a leer de nuevo... dice... (lee) cuáles fueron las causas que llevaron al fracaso al imperio de Iturbide?...(se dirige a un niño de 2º) ponle tu nombre arriba hijo... (regresa con 5º) y lo otro... por qué había mucha delincuencia?... y lo otro... por qué no se llevaban?... van a leer... (lee) es muy difícil hacer un balance del primer gobierno que tuvo México como estado independiente. Iturbide encabezó un imperio primero como regente y luego como emperador en el que no había recursos para pagar tropas y sueldos de los empleados públicos... ¿qué no había en... a ver contéstenme... qué no había en ese entonces... cuando Iturbide era emperador... qué no tenía el estado independiente... voy a volver a leer esta parte... (lee) Iturbide encabezó un imperio primero como regente y luego como emperador en el que no había recursos para pagar tropas ni sueldos de los empleados públicos... qué no tenían?...

María Angélica (5º) tropas.

Mtro. voy a leer otra vez...(lee) Iturbide encabezó un imperio primero como regente y luego como emperador en el que no había (énfasis) RECURSOS para pagar tropas ni sueldos de los empleados públicos... qué no había?...

Juan Manuel (5º) recursos.

Mtro. cómo qué recursos?... de qué recursos estamos hablando?... de qué estamos hablando?... de qué recursos estamos hablando?...

María Angélica (5º) de tropas

Mtro. noo... de qué recursos?

Juan Manuel (5º) de dinero.

Mtro. estamos hablando de...

Ns. dinero.

Mtro. de dinero... estamos hablando de dinero... no había dinero en ese entonces para pagar... seguimos leyendo (lee) muchos productores lo apoyaron por la promesa de reducir o eliminar impuestos o cargas tributarias que después le hicieron falta como gobernante... ahí viene la segunda pregunta... dice... (lee) la delincuencia azotaba a la población y no había un sistema de administración de justicia que le permitiera actuar. De ahí que solicitara al congreso el establecimiento de tribunales militares. Medida que fue rechazada por los constituyentes... entonces dice acá... (lee) qué consecuencia acarrearía el hecho de que hubiera mucha delincuencia?... qué consecuencia?... (vuelve a leer) qué consecuencia acarrearía el hecho de que hubiera mucha delincuencia?... voy a volver a leer pon atención JM... (lee) la delincuencia azotaba a la población y (enfatisa) NO HABÍA UN SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA que le permitiera actuar... qué consecuencia acarrearía el hecho de que hubiera mucha delincuencia?... de qué.. no había qué?...

María Angélica (5º) impuestos

Mtro. no había qué?...un sistema...

María Angélica (5º) (lee) de administración

Mtro. un sistema de administración de qué?...

María Angélica (5º) de justicia

En este fragmento de clase observamos como en la lectura el maestro daba pistas a los niños para encontrar y contestar las preguntas del libro, "*qué no había?*". Además de hacer una relectura del texto y las preguntas, el maestro enfatizaba el extracto de texto que respondía a la pregunta, "*RECURSOS*". El maestro usaba estrategias de lectura que ayudaban a los niños a responder las preguntas. En ocasiones el maestro pedía a los niños que subrayaran en el texto el extracto que respondía a la pregunta; "hasta ahí... vamos a ver... van a subrayar ahí... (lee) no había un sistema de administración de justicia que le permitiera actuar". También observé que algunos niños subrayaban mientras el maestro o el propio niño leía el texto como estrategia para no perder el hilo de la lectura.

Muchas de las palabras escritas en los textos escolares no eran conocidas por los niños, por lo cual el maestro solicitaba, especialmente a los niños de 5º y 6º, que buscaran palabras o conceptos desconocidos para ellos en el diccionario.

Era constante el reto de acercar el contenido de los libros de texto a la realidad cotidiana de los niños, y en ocasiones resultaba difícil lograrlo. En la siguiente clase con el grupo de 6º el maestro trabajaba con el libro de texto de español el proyecto: "Elaborar y publicar anuncios publicitarios de bienes o servicios proporcionados por su

comunidad." El objetivo de este proyecto era que los alumnos identificaran "la estructura, función, organización gráfica y características de los anuncios publicitarios." Durante el desarrollo del proyecto se pide que los niños comenten sobre lo que saben de los anuncios publicitarios, que elaboren un anuncio entre los compañeros y que identifiquen los propósitos de los anuncios. Se les pide: "en tu cuaderno haz una lista de cinco anuncios y descríbelos tomando en cuenta la siguiente tabla: Medio (radio, televisión, periódico, cine, revista, cartel), producto anunciado, frase principal, imagen, propósito (comercial, político, social).

La actividad planeada en el libro de texto partía del supuesto de que los niños tenían experiencias y conocimientos previos y que los anuncios publicitarios formaban parte de su vida cotidiana, situación que no se presentaba en la escuela de San Isidro. Como mencioné en el primer capítulo en el pueblo no contaban con señal abierta de televisión y solo dos hermanos del salón tenían tele de paga, por lo tanto los niños no estaban familiarizados con los anuncios. El maestro, al darse cuenta de este desencuentro entre el contenido escolar y los saberes y contextos de los niños, intentó acercar a los alumnos al tema a partir de sus propias experiencias y saberes y recurrió al ejemplo de una marca de comida chatarra que se consume mucho en las zonas urbanas y donde el slogan es muy difundido sobre todo en la televisión y el radio.

El trabajo del docente, en estas situaciones, es muy complejo ya que algunos contenidos suelen ser distantes de la realidad social de sus alumnos. El esfuerzo por encontrar la resolución del ejercicio no era solo del maestro sino también de los niños. Por ejemplo en un momento de la interacción Juan José intentó dar una respuesta a la serie de cuestionamientos que leía el maestro.

Mtro. a ver digan el slogan de un producto.

Juan José (6º) del maíz.

Mtro. del maíz?... Han visto ustedes comerciales en la tele?...tú Carmen tienes tele?.

Juan José (6º) de refresco, de medicina.

Mtro. no ven anuncios de agua... anuncios de tienda de ropa?... entonces ya sabemos lo que es un slogan.

En este caso Juan José buscó dentro de sus conocimientos y de los recursos de su propio espacio social para dar una respuesta como "*del maíz*". En San Isidro Laguna, así como en muchas otras zonas rurales de México, era cotidiano observar carteles de la Secretaria de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural (SAGARPA), donde se

muestra diversas imágenes sobre las actividades agropecuarias que realizan en las zonas rurales. Son carteles que brindan información de diferente índole, todas vinculadas al tema del campo, como se muestra en la siguiente imagen.



A pesar de que el maestro compartía con los niños algunos aspectos sociales y culturales y recurría a ellos para explicar ciertos contenidos escolares, ciertos referentes tenían que ver más con la propia historia del maestro que con la realidad de los niños. De igual manera, a veces los alumnos, en su búsqueda e intento por acercarse al tema, remitían a otros referentes contextuales desconocidos por el maestro. El maestro al no conocerlos a veces no los retomaba y otras veces los señalaba como errores.

El libro de texto no les ofrecía a los niños elementos que les permitiera acceder y apropiarse del conocimiento que la escuela pretendía darles, por lo menos en esta actividad. Los niños no estaban familiarizados con el tema de los anuncios publicitarios pero se esforzaban y buscaban estrategias para resolver la tarea. Algunas veces, como en esa ocasión, sus respuestas no lograban corresponder con las preguntas del libro de texto, y a veces tampoco con los conocimientos del maestro, como el slogan que sugirió

En los libros de texto habían ciertos ejercicios que planteaban preguntas que, dentro del contexto de la escuela de San Isidro, tenían como respuesta un “no”, “no sé” o un silencio. Había momentos en las clases que por más que el maestro se esforzaba e intentaba construir puentes entre los contenidos escolares y los conocimientos previos de los niños no lo lograba, lo cual reafirmaba la idea de que ellos “no saben” o “no comprenden”, como el propio Juan José lo dice, “no sé nada”. El desarrollo de la

actividad de los anuncios publicitarios se construía desde un lugar lejano al supuesto por el libro que no logró coincidir. Es posible percibir un desencuentro que crea una frustración momentánea de ambas partes, tanto del maestro como de los alumnos.

Mientras los niños de 6° trabajaban el tema de anuncios publicitarios, el grupo de 5° trabajaba el tema de "El cartel". Los niños de 5° dibujaban en sus libretas un ejemplo de un cartel. Para explicar a los niños de 6° lo que era un anuncio publicitario el maestro retomó un cartel que estaba realizando una niña de 5° en su libreta. El cartel de la niña estaba hecho sobre una hoja blanca de cuaderno donde había dibujado varios productos que se podían adquirir en la tienda. Debajo de cada uno de estos dibujos se encontraba escrito el nombre del producto. A partir de ese trabajo que simulaba ser un cartel, el maestro intentaba que los niños de 6° reconocieran los contenidos que conformaban un anuncio publicitario. En el desarrollo de la actividad participaban niños de 5° y 6°. Esta es una de las ventajas que presenta el trabajo multigrado donde el trabajo que se desarrolla con otros grados también puede ser aprovechado por otros niños que trabajan un tema diferente, sirve para complementar y fortalecer conocimientos que eran trabajados por otros grados. Frente a las respuestas no esperadas de los niños de 6° acerca de los anuncios publicitarios, el maestro cambió de ejemplo y les mostró una imagen del libro de texto de 5° de un cartel del circo.

Mtro. (toma el cartel que está dibujando una niña y lo muestra a los niños de 6°)
¿qué hay en un cartel?

María Angélica (5°) dibujos.

Mtro. son dibujos?...

Juan José (6°) no

Mtro. qué son?...

Juan José (6°) lo que hay en la tienda.

Mtro. si hay un cartel de un circo... qué estamos anunciando? (muestra una imagen del libro de texto de un cartel de un circo)

Juan Manuel (5°) el nombre del circo.

Juan José (6°) (responde haciendo referencia a los dibujos del cartel de la niña) el precio de los productos de la Conasupo...

Mtro. no... es para un circo.

El maestro les preguntó "*¿qué hay en un cartel?*", mostrando el trabajo de la niña. La respuesta de una alumna fue *dibujos*, que era lo que se veía en el cartel que había hecho la niña y que el maestro les estaba mostrando como ejemplo. La respuesta era correcta, lo que mostraba eran dibujos que representaban algunos productos

comerciales. Al parecer, el maestro no se refería específicamente a los dibujos en la hoja, sino a lo que representaban esos dibujos. La pregunta del maestro fue poco clara y la niña lo respondió según su interpretación. Al cuestionar la respuesta de la niña ella se quedó callada. Cuando el maestro se dio cuenta de que su pregunta tuvo una respuesta distinta a la que esperaba, volvió a preguntar *¿qué son?* Intentaba, a partir de otras preguntas, que los niños logaran construir el sentido de esos dibujos. En este momento de la secuencia Juan José de 6º respondió; *lo que hay en la tienda*. Esta vez dio una respuesta más cercana a lo esperado por el maestro. Cristóbal buscó en el libro de texto y encontró una ilustración que venía en la hoja introductoria de la actividad que mostraba un cartel del circo, y lo uso ampliar su explicación. Una vez más encontramos los esfuerzos y estrategias a las que recurrían el maestro y los niños por buscar alternativas que los acercaran a lo que era un cartel.

Mtro. yaa saben lo qué es un cartel?...

Ns. ho /sí/

Mtro. (pasa al pizarrón y dibuja el ejemplo de un cartel. Pone arriba el nombre de

la tienda de "Don Pedro"²⁹) a qué hora abren?...

Juan José (6º) a las seis.

Mtro. qué ofrece?...

Juan Manuel (5º) refrescos, papitas.

Freddy Iván (2º) cerveza... cerveza...

Mtro. cuál es el horario? (escribe en el pizarrón de 8am a 7pm.)

En el momento anterior a esta interacción parecía que no había una correspondencia entre pregunta y respuesta que hiciera evidente los referentes de los niños sobre lo que expresaban en el cartel, sin embargo cuando el maestro pregunta; *¿saben lo qué es un cartel?*, ellos responden; *sí*. Para los niños el tema del cartel no era algo ajeno a su espacio sociocultural, lo conocían, lo podían ver en los muros de la agencia municipal, en la iglesia, en la propia escuela. Aun cuando la explicación del maestro basada en el ejemplo del libro de texto sobre el circo les resultara lejana a sus propios referentes sus conocimientos previos les permitían participar y reconocer que sí lo sabían. Los anuncios publicitarios, en contraste, no formaba parte de su cotidianidad por lo tanto las preguntas del libro de texto y del maestro producían como respuesta "no".

²⁹ La tienda de "Don Pedro" Se ubica en la comunidad vecina de Arroyo de Banco y es el punto donde las camionetas de transporte público los recoge para llevarlos a San Isidro. Los tiempos de espera son muy prolongados por lo que la gente acostumbra consumir diversos productos en la tienda.

En el trabajo con el tema de “Anuncios publicitarios” en esta actividad se observa una mayor participación. A diferencia de los anuncios publicitarios no formaban parte del entorno social de los niños, los carteles sí estaban presentes en su comunidad. Los carteles eran el formato de difusión de las campañas de salud de diversos temas como prevención de enfermedades, higiene personal y epidemias específicas de la región como el dengue. También se podían observar carteles de diversos partidos políticos, de campañas políticas o de los diversos programas gubernamentales presentes en la zona. El cartel formaba parte de su entorno cotidiano y era parte de los espacios donde se movían. Por lo tanto los niños tenían ciertos conocimientos y experiencias previas que les permitían participar en el ejercicio. A pesar de que los niños no conocían un circo los niños podían participar. Probablemente no conocían el circo pero sí sabían lo que era y el objetivo de un cartel.

3.3 Conclusión

En las escuelas multigrado indígenas los docentes tienen que pensar, resolver y responder a varias actividades diferentes al mismo tiempo y atender las dudas y necesidades de cada niño en cada actividad, tarea nada fácil. La propia dinámica de la clase a lo largo de una jornada, al atender a seis grados simultáneamente, con una gran diversidad de niños, muchas veces eran factores que no permitían al maestro dar una mayor atención y profundidad a los diferentes temas que trataba durante las clases. Aun así, como se observa a lo largo de los ejemplos que recuperé en este capítulo, el maestro y los alumnos creaban, inventaban, transformaban y adaptaban muchos de los contenidos escolares para darles un sentido y significado a aquello que el programa educativo pretendía que aprendieran. Las estrategias del maestro y de los alumnos durante las clases nos demuestran los esfuerzos y la dedicación que cada uno de ellos hacía para poder resolver las tareas y "salir adelante" en su vida escolar. Algunas veces estos esfuerzos no llegaban al objetivo predeterminado; a veces se creaban confusiones y contradicciones entre las interpretaciones de los alumnos y los niños sobre ciertos temas de los libros de texto. Pero en estos intentos y búsquedas de cada uno de ellos, los niños se acercaban a ciertos conocimientos y usos escolares que probablemente no estaban contemplados dentro del programa educativo pero que se presentaban de manera espontánea y ayudaban a resolver dificultades y problemas de

y en la escuela. En el proceso, también iban aprendiendo a comprender y a expresarse en una lengua ajena, el español.

Las dinámicas de una escuela multigrado también presentaban algunas ventajas. Encontramos cómo los niños de 1° hasta 6° escuchaban y participaban de las diferentes actividades que realizaba el maestro con cada grupo. Para aquellos niños que ya habían realizado la misma actividad o una tarea similar les servía como repaso de la lección. Al mismo tiempo tenían la posibilidad de apoyar a los niños que ingresaban al ciclo escolar que ellos ya habían cursado y hacían uso de los conocimientos que habían adquirido durante el ciclo escolar pasado para ayudar a sus compañeros. Por ejemplo, el trabajo con el vocabulario era una actividad pensada para los primeros grados, no obstante los niños de 5° y 6° también podían participar, aportaban palabras que ya conocían, al mismo tiempo que enriquecían su propio vocabulario con nuevas palabras. Así como los niños grandes participaban y apoyaban el trabajo de los niños pequeños, los pequeños observaban y escuchaban los temas y las formas de trabajar de los grados superiores. Cuando los niños pasaban de un grado otro tenían ciertos conocimientos que trabajarían en ese grado porque ya habían escuchado e inclusive participado de esas actividades en el ciclo escolar anterior. Todos los niños del salón de clases tenían la posibilidad de acercarse a una diversidad de temas que iban más allá de una estructura graduada de aprendizaje. Independientemente de la edad o el grado escolar que cursaran los niños, estos tenían la posibilidad de escuchar y de participar en todas las actividades que se desarrollaban a lo largo de un día de clases. Había un proceso simultáneo de apropiación de nuevos conocimientos y de reforzamiento de aquellos conocimientos que habían trabajado en años pasados.

Los conocimientos que tenían los niños que cursaban los dos últimos grados eran de gran ayuda para el trabajo del propio docente. El contar con el apoyo de los niños mayores durante las clases era de gran ayuda para el maestro, pues aquellos niños que ya tenían mayores recursos lingüísticos y mayores conocimientos de las formas escolares podían ayudar aquellos alumnos que tenían menores recursos y conocimientos.

El tiempo en un aula multigrado implica un gran reto para los maestros. Una de las limitaciones que varios autores han señalado de las escuelas multigrado es el hecho de que el maestro deba dividir su tiempo y su atención entre dos grados, en este caso entre seis grados. (Ames, 2006:52, Arteaga, 2009). En este capítulo observamos cómo

Cristóbal elaboraba estrategias que le permitían resolver las demandas de los estudiantes y las demandas del programa educativo dentro de un tiempo definido y limitado. Había clases donde el maestro se enfocaba más en el trabajo con cierto grupo y a los otros grupos les dejaba ejercicios que pudieran realizar ellos solos y sin tanto apoyo, como copiar palabras o definiciones. Al siguiente día de clases el maestro se enfocaba en otro grupo y al grupo con el que había trabajado de forma más enfática el día anterior le dejaba alguna tarea que pudieran resolver de manera más autónoma. Esta organización del tiempo no siempre era así, dependía del tipo de actividad y la complejidad que cada actividad representaba. Cristóbal usaba estrategias como el trabajo entre pares o en equipo, la ayuda mutua, la lectura en voz alta y reiterada y el énfasis en la lectura para identificar la respuesta escrita en el texto. Usaba diferentes soportes textuales como el diccionario, el programa Encarta en la computadora, los textos que escribía en el pizarrón o la computadora y los textos escritos por los alumnos. Usaba múltiples materiales que apoyaran el desarrollo de las actividades, como las piedras, palos, tapas de colores, el tangram. Dividía a los alumnos en tres grupos para la materia de español, y en matemáticas, en cambio, trabajaba una misma actividad con diferentes niveles de complejidad.

Por otro lado me parece importante resaltar las posibilidades y beneficios que los libros de texto aportaban al desarrollo de las clases en San Isidro. A lo largo de la investigación y de las interacciones aquí citadas se puede apreciar cómo el libro de texto era el punto de partida y el eje que guiaba el desarrollo de la mayoría de las actividades observadas. Independientemente de que en las clases se siguiera o no al pie de la letra lo propuesto en el libro de texto, estas consignas y propuestas temáticas eran retomadas por el maestro. A partir de las consignas de los libros de texto, dentro de las posibilidades materiales y de las situaciones lingüísticas y culturales, el maestro y los alumnos elaboraban estrategias de trabajo en el aula para la resolución de las tareas escolares.

A primera vista pareciera que si el contenido escolar no era cercano a su realidad sociocultural, los niños no podían apropiarse de ese conocimiento o tendrían mayor dificultad. Si partimos de esta interpretación, se podría decir que a los niños rurales y/o indígenas habría que enseñarles sólo aquellas cosas que forman parte de su contexto inmediato y a los niños urbanos enseñarles cosas de su realidad sociocultural, es decir enseñar en las escuelas solo aquellos conocimientos relacionados con experiencias previas de los alumnos.

Capítulo 4. El aula: un espacio de interacción multivocal

Todas las palabras para cada hombre se subdividen
en palabras propias y ajenas,
pero los límites entre ellas pueden desplazarse,
y en estos límites tiene lugar una intensa lucha dialógica.
Mijail M. Bajtín. Estética de la creación verbal.

En un tránsito por mis recuerdos, buscando en mi memoria encontré el día que llegué por primera vez a la comunidad de San Isidro Laguna, hace doce años. Durante la asamblea comunitaria que me recibió, las autoridades del pueblo me informaron que tenía el permiso de los pobladores para que realizaré mi trabajo de campo en el lugar pero me advirtieron que ahí nadie hablaba español. Las primeras semanas de trabajo fueron difíciles pues yo nunca antes había escuchado el chinanteco, eran voces desconocidas para mí. En un inicio pocas eran las personas que hablaban conmigo, casi siempre solían sonreírse cuando me dirigía a ellos. A pesar de que yo no les entendía, ellos me recibían en sus casas para platicar, me escuchaban y yo los escuchaba hablar entre ellos. En ocasiones pasaba largos periodos del día en silencio, sentada en las mesas de la cocina o en los andadores de las casas observando a las familias en su vida diaria. En ese entonces pensé que no podría hacer mi trabajo de investigación porque ellos no hablaban español y yo no hablaba chinanteco. No solo lo pensé yo, muchos cuestionaron la posibilidad de que pudiera acercarme y comprender lo que sucedía en este pueblo si no hablaba chinanteco. Al pasar del tiempo, poco a poco las personas además de escucharme comenzaron a hablarme con algunas palabras en español. Compañeros y amigos me preguntaban cómo y qué hacía para relacionarme con ellos, cómo nos comunicábamos. Frente a estos cuestionamientos y en este intento por explicar cómo eran nuestros encuentros inicia el trayecto que me llevó a esta investigación.

Al tener que describir y analizar mis grabaciones y transcripciones de campo, retomar sus palabras e intentar comprenderlas me enfrenté a una difícil tarea de definir cómo hablaban. Inicie planteando que eran monolingües, pero nuestras pláticas eran en español. Por lo tanto decidí cambiar de concepto y los consideré como bilingües. El término bilingüe se entendía como que ellos también hablaban español, lo cual

tampoco era tan cercano a la realidad; había que matizarlo. Tampoco podía generalizarlo porque cada uno de los pobladores tenía historias de vida muy diversas, trayectorias escolares y laborales distintas, historias de migración diferentes, historias personales que los llevaba a tener usos diferentes del español. Lo común que encontré era que con cada una de estas personas logré tener un diálogo, más allá de cuánto español hablaran o supieran. ¿Cómo y por qué fue que pude establecer esta comunicación? ¿Cómo definir quién si podía ser considerado bilingüe y quién no? ¿Cuánto español tenían que saber para que pudiera definirlos como bilingües?

Al entrar al aula años después, en el 2011, estas preguntas que tenía desde tiempo atrás se volvieron más complejas aún. Al observar a los alumnos y al maestro Cristóbal interactuar día a día, el concepto de bilingüe se volvía cada vez más limitado para explicar la complejidad que estaba escuchando en la escuela. Me di cuenta que el concepto bilingüismo solía entenderse como el manejo equilibrado de dos lenguas diferentes, donde el hablante tiene un dominio gramatical y pragmático de esas dos lenguas, es decir que tiene la capacidad de expresar sus ideas y que comprende y responde al escuchar cualquiera de estas dos lenguas. Entonces ¿las personas de San Isidro eran o no bilingües?

Desde el ideal del bilingüismo como dominio total de dos lenguas, ha sido común considerar a los niños indígenas que ingresan a la primaria como "monolingües" o, en el mejor de los casos, como bilingües "incipientes". El planteamiento ha sido empleado para descalificar, discriminar y excluir a los alumnos hablantes de lenguas indígenas en algunos contextos escolares. Por un lado encontramos a aquellas personas que consideran que los alumnos hablantes de lenguas indígenas no son capaces de comprender los contenidos escolares porque no hablan español; por otro lado hay quienes consideran que el problema radica en que los docentes no hablan la lengua indígena de los alumnos. En ambos casos, se caracteriza la interacción en el aula como una situación de incomprensión mutua. Al parecer la incomprensión es consecuencia de que maestros y alumnos no comparten una misma lengua. Estaba tan naturalizada esta idea que se escuchaba continuamente en el trabajo de campo: "el problema es que no comprenden español", repetían tanto maestros como los propios padres de familia. Esto ha llevado a la formulación de diferentes métodos de enseñanza que parten del supuesto de que los niños necesitan "aprender español" para poder comprender los contenidos escolares, pero sin desplazar su lengua materna; es decir deben alcanzar un bilingüismo.

En el inicio de mi búsqueda por entender lo que sucedía en las interacciones entre el maestro y los alumnos en el aula encontré diferentes conceptos que han intentado explicar cómo se construyen las relaciones sociales en espacios multilingües. Encontré el concepto de *semihablantes* empleado por Dorian en su trabajo sobre el habla escocesa-gaélica; él los define como: “individuos que no han podido desarrollar plenamente su fluidez verbal ni un dominio adulto normal del gaélico de East Sutherland, y cuya desviación se mide con respecto a las normas del habla fluida del resto de la comunidad” (Dorian 1986:26 en Duranti 2000:120). A partir de este planteamiento se podría decir que los niños chinantecos tienen un manejo “parcial”, “limitado”, del español que no les permitía hablar con la fluidez esperada por los hablantes monolingües del español, y que el maestro, como hablante de otra variante del chinanteco, tampoco tendría un dominio para hablar en esa lengua de manera fluida con sus alumnos.

Sin embargo, estos conceptos de bilingües y semi-hablantes no ayudaban a comprender como era que, al igual que sucedió conmigo cuando realicé mi primer acercamiento al pueblo, se daban conversaciones fluidas entre los maestro y los estudiantes en el aula, en una confluencia de palabras propias y ajenas que intercalaban y mezclaban elementos de ambas lenguas.

En una actividad el maestro trabajaba con los grupos de 1º a 4º con la lectura en voz alta de un cuento. A partir de la narración el maestro hacía preguntas sobre el personaje del cuento llamado *Mateo* y sobre la propia historia. Los niños respondían a estas preguntas a veces en español y a veces en chinanteco.

Mtro. a ver niños...(se dirige a las niñas de 2º) a ver Ángela... Ana Lilia... cierren su cuaderno... Ana Lilia cierra tu cuaderno... siéntate bien... cierren su cuaderno... a ver Anselmo cierra tú cuaderno... quiero que volteen para acá... volteen para acá... volteen para acá... Ana Lilia... ustedes a ver Anselmo... Orlando... la mayoría de los que están aquí...(les muestra un cuento que conocen y han leído en otras ocasiones. En la portada del cuento aparece la ilustración de un niño como de 5 años de edad vestido con un overol, con una camisa a cuadros y sombrero de paja, simulando ser un campesino.) quién es este?

Ns. (varios niños gritan) Mateo!!

Mtro. Mateo... quién es Mateo?

Freddy Iván (2º) un niño

Mtro. un niño... hay alguien que se llame Mateo acá?

Ns. (gritan varios niños) ho /sí/

Mtro. aquí en el salón?
Ns. (vuelven a gritar) hoo /no/
Mtro. en el pueblo?
Ns. ho /sí/ (los niños hablan en chinanteco)
Mtro. quién es Mateo?
Miriam (3º) (responde en chinanteco)
Mtro. en su casa...
Miriam (3º) (sigue hablando en chinanteco)
Mtro. entonces... a ver niños...
Ns. (gritan distintas niños) Mateo!!
Mtro. (el maestro se dirige a los niños de 5º que están trabajando en la computadora buscando refranes en el programa Encarta) María Angélica apaga tantito las bocinas para que no nos moleste... (regresa con los de 1º 4º) a ver "Mateo"... de qué... a ver David... para los niños de primero... para los niños de primero... Christian... Mayra... de qué creen que va a tratar el cuento?... de qué va a tratar Mateo?... los demás calladitos vamos a dejar a los de primero... de qué va a tratar el cuento?... de qué?...
Felipe Neri (1º) (responde en chinanteco)
Mtro. es un cuento de Mateo... quieren escuchar el cuento de Mateo?... quieren escucharlo?...
Ns. (gritan) sí!!
Mtro. Mateo... (lee) había una vez en el rancho un niño llamado Mateo que quería comprar su mochila... dónde estaba ese niño?...
David (3º) en la ciudad
Mtro. dónde vivía?
Anselmo (4º) rancho
Mtro. en el... rancho... qué quería este niño?
Angela (2º) su mochila
Mtro. comprar su mochila... para qué compran ustedes su mochila?
Freddy Iván (2º) para venir
Mtro. para venir a la escuela... para meter libros... para qué más?
Ns. lápiz, borrador
Mtro. lápiz, borrador, sacapuntas...
David (3º) cuaderno
Mtro. cuadernos sale... seguimos (lee) un día Mateo le pidió permiso a su mamá para ir a la casa de su tía Elena que vivía en la ciudad y poder comprar su mochila... qué más creen que va a pasar?... a quién le tuvo que pedir permiso Mateo para salir de su casa?...
Ns. su mamá
Mtro. a su mamá... a dónde iba a ir?... a la casa de quién?... a la casa de su tía Elena... y dónde vivía su tía Elena?...

Al acercarme a los audios de clase logré escuchar una fluidez en la comunicación y no percibí evidencia de una constante "incomprensión". En este fragmento se observa

como los niños respondían a las preguntas del maestro de manera constante, sin importar que la respuesta o la pregunta fuera en chinanteco. El maestro retomaba las respuestas de los niños en chinanteco y formulaba nuevas preguntas en español:

Mtro. un niño... hay alguien que se llame Mateo acá?

Ns. (gritan varios niños) ho /sí/

Mtro. aquí en el salón?

Ns. (vuelven a gritar) hoo /no/

Mtro. en el pueblo?

Ns. ho /sí/ (los niños hablan en chinanteco)

Mtro. quién es Mateo?

Miriam (3º) (responde en chinanteco)

Mtro. en su casa...

Miriam (3º) (sigue hablando en chinanteco)

Mtro. entonces... a ver niños...

De igual manera se observa como los niños retomaban las palabras dichas en español por el maestro en su lectura y respondían en español a ciertas preguntas. Al analizar desde una perspectiva bajtiniana este fragmento de interacción nos revela como "en todo discurso existente encontramos innumerables repeticiones, alusiones, paráfrasis y citas directas de discursos previos. La cita directa es un universal lingüístico y es mayormente preferida en el habla" (Mannheim y Tedlock, 1995:7). Cuando el maestro leyó una parte del texto y preguntó, los niños retomaron palabras en español, y el maestro retomaba palabras dichas por los niños, en los turnos que antecedían a su respuesta:

Mtro. Mateo... (lee) había una vez en el rancho un niño llamado Mateo que quería comprar su mochila... dónde estaba ese niño?...

David (3º) en la ciudad

Mtro. dónde vivía?

Anselmo (4º) rancho

Mtro. en el... rancho... qué quería este niño?

Ángela (2º) su mochila

Finalmente el maestro abrió el diálogo más allá del contenido textual del cuento para que los niños participaran con los conocimientos previos que compartían con el personaje de la historia como era la mochila y los materiales escolares. Había una comunicación fluida en las interacciones entre el maestro y los alumnos que permitía llevar a cabo las clases. Como Duranti (2000) señala, la forma de organización de las

interacciones es lo que permitía participar a los niños, responder o preguntar, había una negociación en cada acto de habla. Parecían dialogar sobre la base de acuerdos implícitos que les permitían participar en la actividad.³⁰ Esta fluidez no radicaba en el uso específico y exclusivo de una sola lengua; la comunicación fluía a partir del uso alternado o mixto del chinanteco y el español. Por lo tanto considerar a los niños y al maestro como *semihablantes* no resolvía el problema de comprender lo que ocurría en estas clases.

Como se muestra en el fragmento anterior en el salón de clases se escuchaba constantemente el chinanteco y el español. Por lo tanto requería de un término que me ayudara a entender cómo usaban los alumnos y el maestro estas dos lenguas. Este intento me llevó primero al planteamiento del *code-switching* (Gumperz, 1982). A partir de esta perspectiva se analiza cómo los hablantes bilingües tienen la capacidad de cambiar de un código a otro en una misma secuencia de turnos, o cuando cambian de un interlocutor a otro, en los que la alternancia de códigos suele utilizarse a menudo como tipo de índice.

En las comunidades bilingües, donde la alternancia de códigos es moneda corriente, la elección de una lengua particular en vez de otra puede indicar la etnia a la que pertenece un hablante o una determinada posición política en relación con la lengua y la etnicidad (Heller, 1982,1985 en Duranti, 2000:41).

Al parecer este planteamiento se acercaba más a lo que yo observé y escuché en el salón de clases. El problema que encontré desde esta perspectiva es que el concepto supone un uso de dos códigos claramente diferenciados y describe cómo los hablantes tienen la capacidad de hacer uso de uno u otro según sea el contexto o la intención. El análisis del *code-switching* se basa en una idea de bilingüismo.

Tanto el bilingüismo como el *code-switching* me remitían a una idea de dos cosas separadas, dos códigos, dos lenguas, como si existiera una frontera establecida entre ellos. En las interacciones entre el maestro y los alumnos de San Isidro, no logré ver esta frontera. Los límites que intentaba establecer en las diferentes interacciones en ciertos momentos funcionaba, pero a veces en la siguiente secuencia analizada los límites eran otros. Al intentar identificar y clasificar en qué momento cambiaban de código o de lengua, el análisis fracturaba y fragmentaba la interacción, la volvía

³⁰ En ciertas situaciones específicas encontré mal entendidos y interrupciones que eran reparadas y reformuladas de un turno a otro dando continuidad a la comunicación, como se verá más adelante.

discontinua, lo cual no correspondía con mis observaciones en aula donde se escuchaban interacciones y conversaciones continuas, fluidas. Lo que encontré fue lo que Hymes definió como el despliegue de una *competencia comunicativa*; el maestro y los alumnos establecían conversaciones de modo apropiado y sin alterar o fractura la comunicación, mediante la yuxtaposición de palabras procedentes de lenguas distintas.

El cuestionar la idea de fronteras y límites entre una lengua y otra me llevó a leer y reflexionar sobre el concepto de *lengua*. En algunos de los diferentes autores revisados durante la investigación encontré que el término lengua refiere a un sistema lingüístico homogéneo, claramente identificable, con una estructura gramatical específica, que pertenece a una población específica, e incluso que corresponde a un espacio geográfico; prevalecía la idea de correspondencia de un estado/ una lengua/ una cultura/ una población.

En México se considera el español como la lengua nacional, la lengua dominante y al resto de las lenguas originarias que se hablan en el territorio mexicano se les clasifica como lenguas indígenas. Conforme han ido avanzando los estudios e investigaciones en torno a las lenguas indígenas se ha complejizado esta delimitación entre las lenguas. Por ejemplo, en el caso del chinanteco se inició reconociendo siete variantes que correspondían a una ubicación geográfica, actualmente se reconocen once variantes del chinanteco (INALI, 2008), y en el 2013, el Instituto Lingüístico de Verano registró 14 variantes del chinanteco. (Etnolongue). Al igual que el chinanteco existen otras lenguas que presentan esta compleja variabilidad en lo que es considerado como una sola lengua. Agrega a la complejidad el hecho de que algunos casos resultan ser "mutuamente comprensibles", y los criterios para distinguirlos son muy diversos, incluyendo elementos fonéticos, lexicales o gramaticales.

Así como se ha demostrado cómo algunas lenguas indígenas tienen variantes, también las lenguas nacionales o dominantes presentan variaciones. Las variantes de las lenguas como el español, el inglés, el francés, y otras, han sido reconocidas por los lingüistas. Hymes en la década de los setentas ya había hecho una crítica a las teorías sobre el bilingüismo él señala:

El bilingüismo por excelencia (francés e inglés en Canadá, gales e inglés en Gales del Norte) es un caso saliente y particular del fenómeno general del repertorio lingüístico. Ninguna persona, y ninguna comunidad, se limita aun solo modo de hablar, a una monotonía sin cambio alguno [...] Dada la universalidad de los repertorios lingüísticos y de los cambios entre modos de hablar que

suponen, no es necesario que estos modos sean lenguas diferentes. Las relaciones de intimidad o distancia social pueden señalarse por el cambio entre lenguas diferentes; entre variedad de una sola lengua o entre pronombres al interior de una misma variedad. [...] Una teoría general de la interacción entre el lenguaje y la vida social debe comprender múltiples relaciones entre los recursos lingüísticos y los significados sociales. (Hymes, 1972, trad. 2000:44).

Aun así, en la actualidad, se continúa evaluando el habla de estas lenguas bajo una serie de reglas y estructuras fijas y homogéneas establecidas por las Academias de la Lengua y por las Secretarías de Educación, que determinan lo correcto y lo incorrecto de su uso. En el caso del español, frente a esta evaluación normativa, la escuela juega un papel fundamental, las variantes del español que se hablan no son reconocidas y por lo tanto no son retomadas en los contextos escolares y son señaladas como incorrectas. Esta tendencia escolar representa lo que Bajtín definió como *fuerza centrípeta* que busca centralizar y unificar a partir del establecimiento de un lenguaje único. Por ejemplo en México se sabe que existe una variación en la pronunciación del español y en el léxico utilizado entre la gente del norte, del sur y del centro del país, entre la gente de campo, la costa y la ciudad; estas variaciones se asumen como una desviación de la norma correcta de hablar español o, en términos bajtinianos, como las *fuerzas centrifugas*. Comúnmente estas formas "no estándar" de hablar español se tiende a relacionar con una condición socioeconómica "baja" de las personas, es decir, se asocian con los pobres, los campesinos, los analfabetas y por lo tanto se les estigmatiza. En el mejor de los casos, las palabras "extrañas" se ven como localismos, arcaísmos, modismos, o léxico proveniente de lenguas indígenas o extranjeras. Fue así que decidí distanciarme de este planteamiento del concepto de *lengua* como algo fijo, inmutable, homogéneo, y estandarizado

Uno de los problemas que planteaban los maestros bilingües de la zona era que los niños indígenas eran "poco participativos, callados y tímidos". La razón que ellos daban a esta poca participación era que eran niños hablantes de la lengua chinanteca y que no sabían hablar español; como consecuencia decían que no comprendían los contenidos del libro de texto con los que trabajaban que estaban escritos en español: "lo que pasa aquí es que los niños pueden escribir y leer pero no entienden lo que están leyendo y escribiendo porque sólo hablan dialecto y no entienden el español" (Entrevista con maestro 6º de primaria Arroyo de Banco).

En el caso de San Isidro encontré evidencia que contradice la afirmación. En una clase el grupo de 5º trabajaba junto con el maestro Cristóbal la lección: "Leer

fábulas y escribir narraciones acompañadas de un refrán." Como parte de la actividad los niños leyeron algunas fábulas y refranes contenidas en el libro de texto de español 5º y debían definir lo que era un refrán y una fábula. El maestro les pidió que buscaran en el diccionario las definiciones. Una de las definiciones que encontraron de fábula decía "competencia moral", y esto los llevó a buscar el significado de la palabra *moral*. La definición que encontraron fue: "doctrina de la conducta intencional que pertenece al dominio del entendimiento o de la conciencia." A partir de la lectura de esta definición se desarrolla el siguiente diálogo.

Mtro. a ver, a ver qué significa conciencia?... la manera de pensar... no?

Ns. ho /sí/

Mtro. para ti cómo sería tu comportamiento Juan Manuel?... tú cómo crees que deberías de comportarte?

Juan Manuel (5º) bien

Mtro. a ver dime esas formas de hacerlo bien...para ti qué deberías hacer para portarte bien?... tú Teresa... qué tienes que hacer para compórtate bien?...
(No hay respuesta)

Mtro. debes pelearte?...

Teresa (5º) hoo /no/

Mtro. entonces pelear... no me debo de pelear... otra... debe de robar?...

Juan Manuel (5º) hoo /no/

Mtro. no debo de robar... qué más?...qué más no debemos hacer para portarnos bien?...

Juan José (5º) no debo de pelear

Mtro. ya dijimos no debemos de pelear...

María Angélica (5º) (habla en chinanteco)

Juan José (6º) no podemos jalar la pelo

Mtro. no debemos de jugar dónde?...

Juan José (6º) en la escuela

Mtro. tenemos un reglamento de la escuela... no podemos jugar dentro del salón... pero podemos jugar en la cancha?... en la cancha sí podemos jugar.

María Angélica (5º) no podemos jugar en la calle

Mtro. en la calle no podemos jugar?

Juan Manuel (5º) ho /sí/

Mtro. sí pero con cierto cuidado porque que tal que vienen los carros

Juan Manuel (5º) (habla en chinanteco)

Mtro. qué tal si se lleva a María Angélica o a María Abi... verdad?

María Angélica (5º) (habla en chinanteco)

Mtro. qué tal si también me pueden llevar a mí... con eso de que ya hay muchos secuestros por ahorita se llevan a uno y luego aparecen muertos... verdad?

Ns. (hablan en chinanteco)

Mtro. entonces que significaría moral entonces?...

María Angélica (5º) (habla en chinanteco)

Mtro. es para que nosotros pensemos de lo que debemos hacer bien, bien, sale empezamos a leer donde dice fábula Juan Manuel

En contraste con el planteamiento de los maestros, en mis observaciones en clase en San Isidro percibí a niños participativos, platicadores, con buena disposición de estar en la escuela, como se muestra en el diálogo anterior y en los fragmentos que expongo a lo largo de la tesis. Durante esta actividad observamos que los niños participaban y respondían a las preguntas del maestro. Los niños no se limitaban a responder *ho /sí/* o *hoo /no/* a las preguntas del maestro también aportaban ideas como María Angélica que respondió *no podemos jugar en la calle*. Inclusive niños que eran más callados que otros y que pocas veces se escuchaban en los diálogos también respondían, como Teresa que le respondió al maestro *hoo /no/* cuando le preguntó si debía pelearse. Cuando el maestro retoma la propuesta de María Angélica y les pregunta al resto de los niños, *en la calle no podemos jugar?* y Juan Manuel da una respuesta contraria a la propuesta de María Angélica afirmando que se puede jugar en la calle, se presentó una negociación para acordar si era aceptada la propuesta de María Angélica. Juan Manuel se posicionó frente al planteamiento de María Angélica y generó un diálogo más allá de la simple noción de *moral*. Cada uno de ellos, María Angélica y Juan Manuel expresó su voz, su posición frente a la pregunta del maestro y a la respuesta dada por María Angélica. En los audios de esta interacción se escucha como los niños participaban a veces en español y a veces en chinanteco para la resolución de la tarea escolar. Los niños asumían una posición activa frente al maestro y participaban en clase exponiendo sus propios argumentos. Los alumnos retomaban palabras, frases, o ideas tanto en español como en chinanteco para expresar su posición frente a los cuestionamientos del maestro.

Frente a esta disyuntiva entre lo dicho por los maestros en varias escuelas y mis propias observaciones, me planteaba el problema de comprender qué estaban tomando los maestros como muestra de “poca participación” y qué significaba la “no participación” en cada contexto. Para ello, fue necesario distanciarse de explicaciones centradas en competencias lingüísticas de los niños y maestros y enfocarme en las características de las situaciones, y en los significados que se construían en la interacción, como han recomendaban varios autores (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005; Kell, 2011; Collins, 2013). Continué con la búsqueda de teorías,

conceptos, perspectivas, palabras, ideas que pudieran ayudarme a explicar lo que escuchaba en las clases observadas y transcritas en un aula multigrado y multilingüe. Como expliqué en el marco conceptual en la introducción de la tesis, la perspectiva teórica que me ayuda comprender de mejor manera lo que estaba observando en el aula de San Isidro fue la de Bajtín (1938) quien planteaba que el habla está construida a partir de un encadenamiento constante de voces diferentes en un proceso dialógico constante. Esta perspectiva sugirió mirar el aula como un espacio multivocal.

4.1 El aula, un espacio multivocal

El aula de San Isidro se construía como espacio multivocal en el intercambio lingüístico que los participantes - Cristóbal y alumnos - aportaban a la relación. Cada uno recurría a su propio *repertorio lingüístico* que según Gumperz se refiere a “la totalidad de las recursos (formas)³¹ lingüísticas que se emplean habitualmente en el curso de una interacción socialmente significativa” (Gumperz 1964:137). Los repertorios individuales de los alumnos y del maestro iban abonando y enriqueciendo a lo largo del año escolar a partir de su interacción en clase; se generaba un espacio común, y un especie de lenguaje propio que hacía posible dar continuidad a las actividades de las clases.

En una clase de matemáticas los niños de 1º, 2º y 3º resolvían una lección del libro en que debían contar y sumar cuántos huevos puso cada gallina. A pesar de que la actividad estaba dirigida a los alumnos de los tres primeros grados algunos alumnos de otros grados también participaba. Durante el desarrollo de la clase el maestro escribió en el pizarrón la actividad para que los niños de 1º, 3º y 4º que no tenían el libro de texto pudieran observar la lección y participar en la clase. Al tener el ejercicio escrito en el pizarrón los niños de 5º y 6º también podían participar.

³¹ Encontré dos traducciones diferentes una refiere a formas lingüísticas y otra a recursos lingüísticos, en este trabajo retomo el de recursos lingüísticos.



Mtro. ...entonces... quiénes tienen gallinas en su casa... levanten la mano...
gallina, gallina, gallina

Felipe Neri (1º) yooo

Mtro. las gallinas qué ponen?...

Freddy Iván (2º) huevo

Mtro. huevos... no pone huevos? qué pone la gallina?...

Freddy Iván (2º) huevo

Mtro. ponen huevo la gallina, pone huevo... primero...

David (3º) para comer

Mtro. para comer muy bien... sirve para comer... pero si la gallina tiene diez huevos y está cada día qué pasa...nacen los pollitos...

Freddy Iván (2º) y nacen más gallinas

Mtro. nacen más gallinas... hasta cuántos huevos llega a poner su gallina de ustedes?...

Freddy Iván (2º) siete

Anselmo (4º) quince

Guillermo (2º) once

Ángela (2º) veinte

(Los niños comienzan a argumentar y discutir sobre el tema en chinanteco, al parecer llegaron a la conclusión de que son quince por lo que el maestro les pregunta)

Mtro. hasta 15 nada más?... no ponen más?... (Los niños vuelven a argumentar en chinanteco y la discusión se vuelve más intensa) dice Anselmo que tiene 24 (Esta participación hace que los niños se pongan más animados en la discusión)

David (3º) maestro cuando mata una gallina a uno de sus huevos... yo veo que hay huevos que están a punto de salir y lo mataron...

Mtro. lo mataron y ya no va a salir... ahora qué vamos a hacer?... a ver... quién me puede decir hasta cuántos?...primero... tienen que decirme cuantos huevos puede poner... (Los niños vuelven a participar muy animados un niño dice que

hasta 50 y todos ríen, otro niño habla en chinanteco y menciona 25 huevos a lo que el maestro responde. Los números los dicen en español) porque son tres... eran tres gallinas... pero yo hablo de una sola... una sola (los niños continúan argumentando en chinanteco)... hay gallinas que nada más llegan a poner cinco huevos... hay gallinas que llegan a poner más (continúan participando todos animados)... a ver... dice Juan qué el gallo pone huevo... es cierto?...
Ns. NOOO. HOOOO. (vuelven a discutir)

Una vez que inició el trabajo, y los niños estaban involucrados, Cristóbal introdujo la actividad propuesta en el libro de texto. En esta ocasión el tema del libro también era cercano al contexto de los niños, contaban cuántos huevos pone una gallina, por lo tanto la participación de los niños y la argumentación entre los niños en chinanteco continuó.

En la ilustración del libro se observan tres gallinas con unas canastas que contienen cierto número de huevos que los niños debían contar y posteriormente sumar. En las instrucciones del ejercicio no se pedía que discutieran sobre las gallinas, ni se hacían preguntas sobre conocimientos previos sobre las gallinas y tampoco se cuestionaba cuántos huevos ponía una gallina. Esta actividad era una adaptación que hizo el maestro del ejercicio propuesto en el libro de texto. El diseño y protocolo de la actividad no tenían previsto las interacciones orales y la argumentación que se presentó entre alumnos y maestro alrededor del ejercicio. El maestro transformó la actividad escrita en el libro y la adaptó a los conocimientos previos que tenían sus alumnos creando un espacio de reflexión y argumentación por parte de los niños que iba más allá de los objetivos del libro de matemáticas. Elaboró una serie de cuestionamientos a partir de los cuales los niños iban argumentando y dando respuesta a estas preguntas, a veces avalaba o cuestionaba esas respuestas y reformulaba o ampliaba las preguntas que iba elaborando a partir de las respuestas que iba obteniendo. Las respuestas de los niños daban pie a una nueva formulación de preguntas sucesivamente.

Esta actividad que llevó a cabo el docente fue una introducción hacia lo que el ejercicio del libro de texto solicitaba. Estos argumentos que se iban dando a lo largo de la clase permitían al maestro conectar a los alumnos con el contenido escolar y construir una interpretación colectiva y compartida del texto. Es decir, "Lo importante no es seguir las indicaciones estrictas del Libro de Texto sino comunicar los significados que conforman al contenido:" (Naranjo, 2009:130).

En otra ocasión Cristóbal y los alumnos de 6° trabajaban una actividad propuesta en el Libro de Texto de español, "Escribir un recuento histórico". Para comenzar los niños leyeron un fragmento de la historia de Roma contenido en el libro de texto titulado: "El Imperio Romano antes de la era cristiana." La siguiente indicación del ejercicio era: "Analicen en el texto los siguientes elementos y anoten en sus cuadernos las conclusiones. Orden de presentación de los acontecimientos, tipo de lenguaje utilizado (formal/informal), tiempo en el que están conjugados la mayoría de los verbos, y función que tiene los adjetivos y los adverbios."

Mtro. ... (lee del libro de texto) los tiempos en que están conjugados los verbos y la función que tienen los adjetivos y los adverbios... si no entendemos las palabras que están acá... a ver... Juan José... qué significa lenguaje.

Juan José (6°) contesta en chinanteco.

Mtro. ah... como uno habla... el modo en que uno habla... hay lenguaje...

Juan José (6°) contesta en chinanteco.

Mtro. en chinanteco, en español, en inglés igual que las culturas... y hay formal e informal... a ver vamos a leer acá... orden de presentación de los acontecimientos... vamos a ver... cómo entonces... cómo se leerá?... cómo se lee?... cómo está escrito en el texto?... el orden de los acontecimientos... está en orden o primero nos habla de qué?... desde que inició... desde antes hasta?...

Juan José (6°) ahorita.

Mtro. hasta ahorita...o.... por ejemplo... empezó primero de... ahorita para atrás.

Juan José (6°) empezó... de antes hasta...

Mtro. ahora, no?... entonces vamos a escribirlo en orden... tiempo en que están conjugados los verbos... qué significa verbo?... Diana... pon atención y búscalo en el diccionario... vamos a ver qué es verbo... (lee en el libro de texto) función que tienen los adjetivos y los adverbios... qué es adjetivo?... Carmen... ya tienen otra tarea y... a ver Patricia que son adverbios... si no lo encontramos ahí aquí está el Encarta.(Los niños de 6° se quedaron hablando y riendo entre ellos en chinanteco. En el salón continuaba el murmullo del resto de los alumnos. El maestro deja al grupo de 6° en sus mesas y se dirige a las mesas del grupo de 5°).

Mtro. María... María... María... María... (Mientras el maestro ponía una tarea a los niños de 5° se escucha a Diana que encuentra en el diccionario la palabra verbo y lee la definición)

Mtro. (se dirige a los niños de 5°) vamos a trabajar con lo de Iturbide...

María Angélica (5°) le contesta en chinanteco.

Mtro. qué es lo que tenemos que saber?...vamos a subrayarlo... tienen que subrayarlo en el libro igual con las otras preguntas...

(Mientras el maestro explicaba a los niños de 5° lo que debían hacer, los otros niños de 1°, 2° y 3° llamaban insistentemente al maestro. Se escuchaba constantemente la voz de los niños hablando entre ellos en chinanteco. A lo lejos se percibe la voz de los niños de 6° quienes encontraron en el diccionario la palabra adjetivo y comentaban entre ellos en chinanteco).

En un primer momento Cristóbal interactuaba con un niño de 6° que respondían en chinanteco. En la parte final de esta interacción, el maestro se dirigió a una niña de 5° grado quien también respondía en chinanteco. Por su parte el maestro hablaba en una variante del español y leía textos escritos en otra variante del español de los libros de texto (con términos técnicos como *tiempos verbales*, *conjugados*, *función*, *acontecimientos*, que no suelen usarse en el español cotidiano local). Al mismo tiempo, escuchaba hablar a los niños en chinanteco, de una variante distinta a la que él aprendió en su pueblo, y contestaba en español de manera simultánea y fluida. Mientras tanto, en el trasfondo de la clase se escuchaban las interacciones que se daban entre los alumnos con el uso palabras en ambas lenguas, leían las definiciones en el diccionario en español y dialogaban entre ellos en chinanteco.

En la clase de matemáticas a pesar de que eran niños de los primeros grados, y se suponía que tenían menos recursos en español, en el diálogo con el maestro nombraban los números en español y en los diálogos entre pares recurrían al chinanteco.

El maestro, por su parte, hablaba en español durante los dos diálogos y escuchaba y respondía tanto a las participaciones en chinanteco como en español. Retomaba las respuestas de los niños durante la actividad y las reformulaba en español lo que permitía la continuidad en el diálogo.

Los niños recurrían a palabras que conocían del español para hablar y escuchar, pero en ciertos momentos sus formas de expresarse no coincidían con el español del maestro y en otros momentos sí. Al mismo tiempo el maestro también recurría a su variante del chinanteco en busca de esas coincidencias con la variante del chinanteco de los niños, para comprender lo que le decían. En estas interacciones entre maestro y alumnos que se iban presentando a lo largo de las jornadas escolares, cada participante hacía uso de diversos recursos lingüísticos con fluidez durante la conversación. Interactuaban diferentes voces de manera simultánea sin alterar o fracturar la construcción del diálogo.

Las interacciones analizadas en la escuela de San Isidro se construían a partir de diversos recursos lingüísticos provenientes de variantes locales y lejanas tanto del

chinanteco como del español. Tanto los niños como el maestro ponían sobre la mesa los distintos recursos lingüísticos que cada uno se había apropiado durante su trayectoria escolar y su vida cotidiana.

El repertorio lingüístico de cada uno de los participantes era diverso y la elección del uso de recursos lingüísticos entre un momento y otro se relacionaba con las situaciones específicas que sucedían en cada clase. Eran palabras escuchadas, transformadas y apropiadas por cada uno de los participantes en cada diálogo. La noción de repertorio lingüístico permite distinguir los conjuntos léxicos disimiles que manejan los hablantes, y las frases y maneras de hablar que utilizan según sus contextos y trayectorias específicas. Ningún hablante “domina” todas las palabras supuestamente pertenecientes a una lengua, y además, existen zonas de traslape entre las lenguas, donde determinados términos son usados, con matices o significados distintos, por hablantes de diferentes variantes lingüísticas.

El mucho o poco español que los alumnos hablaban durante la clase no era solo el que habían aprendido en clase; algunos usos del español los habían aprendido en otros espacio cotidianos como la iglesia, los comercios, las películas, la música, las personas externas que llegaban al pueblo. Sumado a ello se encontraban los conocimientos y usos de la variante del chinanteco en que fueron socializados desde su nacimiento. Estas palabras en español y en chinanteco conformaban el repertorio lingüístico de cada niño que interactuaba y negociaba con el repertorio lingüístico propio del maestro.

Cristóbal, por su parte, también ponía en juego los recursos del español y el chinanteco durante las interacciones con sus alumnos. Durante las interacciones observadas el maestro no hablaba en chinanteco, pues según él hablaba una variante distinta. Sin embargo sí escuchaba y respondía a sus alumnos cuando hablaban en chinanteco, inclusive cuando el mensaje en chinanteco no era dirigido específicamente hacia él.

Durante las clases en San Isidro encontramos una comunicación fluida, donde por momentos se mezclaban e intercalaban palabras o frases en español y en chinanteco, se escuchaban diálogos simultáneos, diálogos entre alumnos, diálogos entre alumnos y maestro. Por ser un grupo multigrado alumnos y maestro participaban de diferentes actividades al mismo tiempo, pasaban de un tema a otro, usando diversos recursos lingüísticos que consideraban oportunos para cada situación y que

podían usar. Esta era la manera cotidiana de interacción en el aula de San Isidro, era un espacio multivocal.

4.2 Tensiones en el espacio multivocal

Entender el aula como espacio multivocal implica tener en cuenta los puntos de tensión presentes en las decisiones y elección de recursos que hacían los participantes a partir de ciertas situaciones. Las elecciones que hacían en los diálogos en el aula nos muestran muchas de las tensiones socioculturales presentes en el contexto en el cual se construía este espacio multivocal. Retomando nuevamente a Bajtín, se observa que en los procesos de dialogización en el que se presenta un encuentro entre palabras ajenas, en la búsqueda de una comprensión mutua, es decir, una *comprensión activa*, se crean consonancias y disonancias:

La comprensión activa, por implicar lo que de ser entendido, en el nuevo horizonte del que comprende, establece una serie de interrelaciones complejas, de consonancias y disonancias, con lo que es entendido; lo enriquece con nuevos elementos. Una comprensión así tiene en cuenta, precisamente, al hablante. Por eso, su orientación hacia el oyente es una orientación hacia un horizonte especial, el universo característico del oyente; introduce en su discurso elementos totalmente nuevos: porque se produce al mismo tiempo, una interacción entre diversos contextos, puntos de vista, horizontes, sistemas de acentuación expresiva y lenguajes sociales diferentes. (Bajtín:99).

En una clase con los primeros grados el maestro trabajaba con palabras que iniciaban igual que Juan. El nombre de Juan correspondía a dos alumnos del salón. A pesar de que la actividad estaba dirigida a los niños de 1º a 4º, también participaba Juan José, alumno de 6º que era hijo de quien entonces era el agente municipal de la comunidad.

Mtro. qué más empieza con J... ya terminaron ustedes... qué más?... qué más?
Orlando, Christian... qué más...

Felipe Neri (1º) pelota.

Mtro. pelota... a ver Felipe... (el maestro es interrumpido por los niños de 6º que están buscando en el diccionario y se dirige a ellos) a ver adverbio, adverbio, vamos a buscarlo allá... (regresa al trabajo con los primeros grados)

Anselmo (4º) junio, junio...

Mtro. junio

Mayra (1º) junia.

Mtro. junio, qué significa junio? (contestan pero es inaudible)... y junia?...

Freddy Iván (2º) nada.

Mtro. no significan nada...cómo se llama? cómo se llama la niña de allá...(señala a mi hija que se encontraba sentada junto a mi en el suelo).

Angela (2º) Julia.

Mtro. Juana... ya está... qué más?... qué más palabras empiezan como Juan?...

Freddy Iván (2º) julio.

Mtro. julio... ya esta julio...

Freddy Iván (2º) hoo /no/

Mtro. no? (cuestiona su respuesta)... hay Julia nada más?... julio qué es julio?... qué significa julio?...(se escucha a algunos niños responder en chinanteco) es el nombre de un mes verdad... a ver julio qué significa?... el nombre de un mes...a ver Felipe qué más empieza como Juan?...

En el fragmento anterior se observa cómo Mayra de 2º, a partir de sus recursos lingüísticos intentó responder y lo que hizo fue convertir una palabra que ya se había mencionado antes *junio*, en femenino, *junia*. Es probable que esta conversión de masculino a femenino la retomará del ejemplo de *julio/Julia* que mencionan otros compañeros y que sí retomó el maestro. A lo largo de la actividad algunos niños van elaborando una estrategia en la cual a una palabra dicha le agregaban posibles transformaciones de género femenino/masculino. Van agotando todas las posibilidades que tenía cada palabra dentro de su repertorio lingüístico; *junio/junia*, *julio/Julia*. Los niños hacían un esfuerzo y una búsqueda dentro de su repertorio y de sus saberes del español para dar una respuesta aceptada dentro de esta tensión social y cultural. En esta interacción y en las siguientes los niños y el maestro construían otra serie de transformaciones de varias palabras como; *junto*, *junta*, *juntar*.

Fl (2º) junto

Anselmo (4º) juntar

Mtro. junto... qué más?

Juan José (6º) junta

Mtro. junta... qué es junta?

Juan José (6º) reunión

Mtro. un... una reunión?... junta... dice Juan que es una reunión... será una reunión?... o será cuando amontonamos algo?... cuando les dice su mamá hijo junta el maíz, junta tus juguetes... es amontonar sale...a ver qué mas...

En este ejemplo, *junto* da lugar a otras dos palabras sugeridas por los alumnos, *juntar* y *junta*. El par *junto/junta* parece seguir la regla de cambio de género, pero la sugerencia de *juntar* remite al verbo. También podemos observar las tensiones

creadas a partir de la interacción entre palabras que pueden tener diferentes sentidos como el caso de la palabra *junta*. Juan José dio un cierto sentido a esta palabra a partir de sus conocimientos previos y de su realidad sociocultural; cuándo el maestro cuestiona a Juan José sobre la palabra *junta... qué es junta?* su respuesta fue *reunión*. Al parecer el niño desde el momento en el que dijo *junta* tenía una referencia sobre el sentido de la palabra. En el contexto comunitario la palabra *junta* se usa para referirse a las reuniones y asambleas que forma parte de las costumbres y tradiciones políticas y cívicas de su pueblo. Hay juntas con las autoridades escolares, *junta* con las autoridades municipales, *junta* de padres de familia, *junta* con organizaciones no gubernamentales, *junta* entre ejidatarios, etcétera. También se les solía llamar reuniones o asambleas; estas palabras se usaban incluso en las conversaciones y discursos en chinanteco. Juan José recuperó palabras y conocimientos previos que forman parte de su entorno sociocultural.

Por su parte Anselmo retoma la palabra propuesta por el alumnos pero con un sentido diferente, lo entiende como verbo y dice *juntar*. El maestro parece aceptar este sentido, pues se refiere a la palabra *junta* como la acción de juntar, *cuando amontonamos algo... es amontonar*; junta el maíz, junta el café. El maestro se dirigía especialmente a los niños más pequeños del salón y aludía a un sentido de la palabra que forma parte de la cotidianidad de estos niños en casa; remitía a los momentos en que sus padres les pedían que juntaran el maíz o el café. El maestro también recurre a palabras compartidas pero que transmite un sentido diferente al propuesto por Juan José, tal vez adecuado a los más pequeños de la clase. Esta interacción muestra la *polisemia* que subyace a muchas palabras, y que forma parte del dialogismo del espacio multivocal.

Hay "dialogismos" aun en el nivel de las palabras individuales, en la medida en que las palabras existen en el contexto de otras palabras que pueden ser utilizadas con referencia a un mismo objeto, palabras que pueden venir a la mente de nuestro lector u oyente. Inversamente, la misma palabra puede designar diferentes objetos, produciendo así una versión a pequeña escala de la multireferencialidad. [...] Cuando una palabra es relacionada con un objeto metafóricamente, mantiene su conexión con su objeto literal, pero dice otra cosa al mismo tiempo. (Mannheim, Tedlock, 1995:15).

Algunos alumnos del grupo no sólo trabajaban con una palabra con sentidos y significados diferentes sino que recurrían a sinónimos de la palabra para argumentar

su respuesta; Juan José recurrió al sinónimo de *reunión*, mientras que el maestro recurre al sinónimo de *amontonar*. La situación que se crea durante la interacción los lleva a hacer uso de otras palabras para justificar su respuesta frente al otro. A pesar de que la actividad estaba enfocada en palabras que iniciarán igual que *Juan*, la interacción y la búsqueda de entendimiento mutuo los llevó a una búsqueda de palabras que no eran necesariamente iguales a la palabra que inició la actividad. En este encadenamiento de voces, el maestro y los alumnos mostraban y desplegaban, en su intento por entenderse, diferentes recursos lingüísticos con los que disponían.

En este caso se crea una tensión en torno al sentido y el significado que cada uno de los participantes le dio a la palabra *junta*. Hay un desencuentro entre sentidos y significados. En la elección de un sentido y otro de la palabra por parte del maestro y de los niños en sus interacciones se hacen evidentes las diferencias y los puntos de encuentro entre los distintos actores. Se observa cómo cada uno de los participantes recurrió a distintos recursos lingüísticos provenientes de diversos contextos y de conocimientos previos.

Me parece interesante retomar este diálogo porque presenta varias interpretaciones posibles. En primer lugar este desencuentro no es consecuencia de que Juan José "no supiera hablar español". Aquí observamos que el sentido que el niño dio a la palabra *junta* es congruente y aceptable dentro del español, aunque también es un término propio del habla local del chinanteco. El planteamiento de que los "niños indígenas" no entienden o no comprenden lo que leen y escriben porque hablan una "lengua indígena", no se sostiene. En este caso encontramos que era una palabra en español que tenía varios sentidos, conocidos y compartidos por los niños; era el sentido polisémico de la palabra lo que creó una tensión durante el diálogo. Ambos sentidos eran aceptables en el español, por lo tanto el aparente desencuentro o *disonancia* no se debía al desconocimiento de la palabra en sí sino la situación que se construyó durante el diálogo.

Una primera interpretación que encuentro es que en esta dinámica de pregunta-respuesta que se venía dando desde que inicia la actividad, el tiempo de espera y reflexión por parte del maestro hacía la respuesta de los alumnos era muy breve. No debemos perder de vista que es un grupo multigrado y que el maestro resolvía esta actividad lo más pronto posible para atender las actividades de los otros grados que demandaban su atención. Los cambios de atención por parte del maestro eran muy

rápidos, constantemente pasaba de una actividad a otra. El tiempo es un aspecto importante en la tensión que se dio durante este diálogo.

Otra posible interpretación que encuentro es que tanto el maestro como el alumno buscaban un sentido compartido donde cada uno entendiera al otro. Tanto Juan José como el maestro recurren a una explicación de *junta* que formaba parte del espacio sociocultural de los niños. Los alumnos de la escuela de San Isidro sabían que hay juntas para reunir a las personas en torno a temas específicos, juntas a las que asisten los adultos del pueblo; pero también sabían que juntan café y juntan maíz, y que era una actividad en la que participaban. Los dos sentidos coincidían con el espacio sociocultural de los participantes.

En este ejemplo vemos que juntar o junta no eran palabras ajenas, distantes a la realidad de los alumnos; por lo tanto la tensión creada durante la interacción no tenía que ver con una descontextualización. Tampoco podemos decir que estos distintos sentidos estaban relacionados con una falta de coherencia entre la realidad de los alumnos y el contenido escolar; en este caso la tensión momentánea no era reflejo de una distancia sociocultural. No es que la "cultura indígena" de los niños no les permitiera apropiarse de las palabras con las que trabajaban durante la clase. Algunos niños demuestran que además de conocer ambos sentidos de la palabra *junta*, también conocen los sinónimos y, en el caso del verbo, su conjugación y su infinitivo. Una vez más encontramos que esta tensión que se creó en el diálogo estaba vinculada con la situación en la que se presentó y no con la caracterización de los "niños indígenas" como el problema.

Finalmente esta tensión en torno a la palabra *junta* se resuelve en el momento en que Juan José acepta la respuesta del maestro. Interpreto que la respuesta es aceptada porque Juan José no reiteró y no defendió su respuesta como sí lo hacía en otras interacciones en las cuales él consideraba que su respuesta era correcta a pesar de que el maestro no la retomaba.³² Más adelante nuestro como los alumnos reiteraban y reafirmaban su respuesta cuando el maestro no retomaba o rechazaba sus respuestas.

Hasta aquí los ejemplos muestran cómo los niños recurrían al repertorio lingüístico que tenían para poder dar una respuesta al maestro. Frente a cada palabra

³² Gracias a la observación, análisis y reflexión de las diferentes jornadas escolares que se presentaron durante el semestre de trabajo de campo es que puedo dar cuenta de esta situación.

los niños y el maestro hacían un intento de buscar dentro de sus propio repertorio lingüístico aquello que pudiera coincidir con lo que la actividad solicitaba.

En otras ocasiones, la distancia entre ciertos términos en los diferentes repertorios, incluyendo el libro de texto, era mayor. Durante varias clases, Cristóbal continuó trabajando con las palabras que inician igual que Juan. La mayoría de las intervenciones son de los alumnos de 1º y 2º aunque Juan José alumno de 6º también participaba.

Mtro. Juliana vamos a ver si Juliana empieza igual que Juan Juuu / liiaaa / na entonces si se queda... qué más?...Orlando siéntate acá...siéntate acá... qué más?

Freddy Iván (2º) Juaco, juaco,juaco

Mtro. Juaco... juuu a co... qué significa juaco?...

Freddy Iván (2º) juaco lo que... están grande...como...

Ns. (comienzan a argumentar entre ellos en chinanteco)

Mtro. aaah... Fausto dice...

Freddy Iván (2º) (reafirma e insiste en la palabra que propone) hoo /no/... juaaaco

Mtro. (escribe Fausto en el pizarrón) Faausto... se escribe igual?...

Ns. nooo, no

Mtro. nooo... qué otra palabra?...

Angela (2º) nada más

Mtro. qué más?... qué más?... qué más encontramos acá que empiece como Juan...

Freddy Iván (2º) jualta

Mtro. (el maestro repite en voz alta mientras escribe la palabra en el pizarrón) jualta... juuaalta... jualta

Freddy Iván (2º) jualta

Mtro. es jualta o falta?... A ver cómo es?...

Freddy Iván (2º) juuu aalta

Mtro. es falta o jualta?...

Freddy Iván (responde con mucha seguridad) Jualta

Mtro. nooo... es falta... jualta no significa nada... falta se escribe igual?...

Ns. nooo

Mtro. no, verdad?...

Angela (4º) Juliana

Mtro. Juliana ya está... voy a poner otro... a ver qué dice acá... (mientras escribe repite en voz alta) ju – gue...

Angela (2º) te

Mtro. te...

En este fragmento de interacción se puede observar cómo los niños tenían ciertos recursos del español que en ocasiones no coincidían con la normatividad del español oral y escrito, por ejemplo la palabra *jualta* / *falta*. La pronunciación del español oral de los niños mostraba una posible interferencia del sistema fonémico del chinanteco³³. Había una falta de concordancia entre el español oral de los niños y el español oral normativo. Esta diferencia en la pronunciación entre un español y otro continuaba apareciendo en los alumnos de los últimos grados. El maestro atendía estas diferencias orales y trataba de encontrar las palabras a las que se referían los niños pero en ocasiones no lograba conciliar estas distinciones y no retomaba algunas palabras, por ejemplo *juaco*³⁴. También se observa cómo los niños tenían cierta idea que explicaban pero que no tenían certeza de la palabra, como este caso;

Freddy Iván (2º) donde mete perico
Mtro. donde mete perico se llama?...jaaau la
Freddy Iván (2º) jaaauula

En el espacio escolar se construía una multiplicidad de distinciones ya que había un gran número de participantes que interactuaban en un mismo tiempo y espacio. Encontramos diferencias lingüísticas entre el maestro y los alumnos quienes hacían uso de diferentes repertorios lingüísticos, los cuales estaban estrechamente vinculados a las situaciones que se daban en cada diálogo. Las diversas palabras que usaban en cada interacción estaban relacionadas con situaciones vividas antes, tanto dentro y fuera de la escuela, como con las situaciones que se estaban dando en el momento de la interacción.

La antropología lingüística ha identificado cómo se crean distinciones en el uso de una misma lengua. Retomo este planteamiento a partir de la interacción entre los estudiantes y el maestro; la elección de una variante u otra, de un recurso u otro, en distintos momentos de la interacción, vuelve visibles estas distinciones que en cierto momento se acentuaban y en otros se conjugaban.

En una actividad, el maestro junto con los niños de 5º leían distintos refranes y argumentaban en torno al sentido y significado de cada refrán.

³³ En chinanteco no existe el fonema /f/, por lo cual es posible la interpretación del maestro de *jualta* como *falta*.

³⁴ Es posible que *juaco* sea una palabra del español local, pues insisten mucho en ello, pero no fue posible identificarlo.

Mtro. ustedes conocen los molinos?

Ns. ho (sí)

Mtro. sí conocen los molinos?

María Angélica (5º) (responde en chinanteco) /echamos agua/

Mtro. ah, si uno le echa agua al molino... a ver, qué molinos conocen?

María Angélica (5º) (responde en chinanteco) /donde muele maíz para tortilla/

Mtro. le echan agua para que muelan el maíz... ustedes no conocen un molino que está adentro del agua?... qué hace el agua al llegar?... qué cuando pasa el agua por la corriente de esa misma agua el molino gira... no lo han visto?

María Angélica (5º) ho (sí)

Mtro. ...a ver entonces... a ver María Angélica... Mari Abi... si aquí tenemos un molino (el maestro hace un dibujo en el pizarrón para mostrarlo a los niños)... en esta parte el agua de acá arriba viene bajando... (señala sobre el dibujo por donde baja) hace que el molino se mueva y ya va allá adelante el agua que ya pasó... y dice, agua pasada... agua que ya pasó... va a mover este molino?

María Angélica (5º) no

En este diálogo se ve cómo el uso de diferentes palabras, algunas veces en chinanteco y otras con frases en español, no presentaba obstáculos. A veces, como en esa ocasión, esta confluencia servía de puente para acercar los contenidos escolares con los alumnos. La posibilidad de que cada uno de los participantes pudiera expresarse con sus propios recursos, y la disposición por entender y escuchar al otro permitía construir encuentros y descubrir coincidencias. La importancia de la palabra se vuelve visible en actos concretos como en la elección de MA de responder en chinanteco a una pregunta del maestro dicha en español, como en el siguiente intercambio.

Mtro. sí conocen los molinos?

María Angélica (5º) (responde en chinanteco) /echamos agua/

Mtro. ah, si uno le echa agua al molino... a ver, qué molinos conocen?

María Angélica (5º) (responde en chinanteco) /donde muele maíz para tortilla/

En este entramado de palabras ajenas y propias que se construía en las interacciones entre maestro y alumnos se ponía en evidencia un principio teórico de la antropología lingüística: "las palabras importan" (Duranti; 2000:24) Esta importancia de la palabra se volvía visible en actos concretos como eran la elección de los niños de responder *hoo* /*no*/ a ciertas preguntas y *no* a otras, o de callar frente a ciertos cuestionamientos. El maestro retomaba y respondía a lo que decían los niños.

Es importante reconocer las elecciones que estos actores escolares hacían de ciertas palabras y el tipo de situaciones y diálogos en que las usaban. Los posibles significados se pueden interpretar a partir de las asociaciones que expresan y las respuestas que dan. En este caso debemos tener en cuenta el significado que se construía a partir del uso de diferentes palabras en las interacciones entre maestro y alumnos y entre los propios alumnos.

4. 3. Los silencios como voces.

Uno de los momentos de tensión que observé y que algunos maestros mencionaron como problema era cuando los alumnos se quedaban callados. Durante mis observaciones pude identificar cómo se generaban diferentes significados en los momentos en que los niños o el maestro decidían intervenir con ciertos recursos lingüísticos, o bien, que se quedaban callados.

En un primer acercamiento empecé a analizar las interacciones entre el maestro y los niños para identificar los momentos en los cuales los niños no respondían a ciertos cuestionamientos que les hacía el maestro o a preguntas escritas en el libro de texto que leían o retomaba el maestro oralmente. Uno de los primeros encuentros con este tipo de silencio fue durante la actividad con los niños de 5° de primaria sobre anuncios publicitarios, mencionada antes; la lección del libro de texto decía: “el propósito de este proyecto es que identifiques la estructura, función, organización gráfica y características de los anuncios publicitarios” (SEP, 2011:26). La lección iniciaba con preguntas como: ¿Alguna vez te has sorprendido repitiendo o cantando la canción de algún anuncio? ¿A qué crees que se deba que muchas veces te aprendas la frase principal de un mensaje publicitario? El maestro leía y les repetía estas primeras preguntas y los niños respondían “no”. El maestro continuaba preguntando



Mtro. en San Isidro hay anuncios?...

Ns. no

Mtro. se han aprendido algún anuncio publicitario?...

Ns. no

Mtro. se han aprendido el slogan de un anuncio?...

Ns. no hay respuesta

Los niños respondían a las primeras preguntas con un “no” porque en su pueblo no existían anuncios publicitarios. La respuesta que los niños dieron a esa pregunta, que aparentemente comprendían, correspondía con su realidad. Ante la reiteración del maestro los niños se daban cuenta de que su respuesta, “no”, no era la esperada y dejaban de responder. Una posible interpretación a este silencio es que las preguntas que planteaba la actividad del libro de texto así como las preguntas que hacía el maestro suponían un conocimiento previo que los niños de San Isidro no tenían porque en la comunidad no existían los referentes usados en el libro de texto y por el maestro. El hecho de que no existiera en el pueblo publicidad como la ilustrada no implicaba que los niños no lo conocieran o no entendieran lo que el maestro les preguntaba; alguna idea tendrían de lo que es un anuncio publicitario ya que respondían “no”. Además las imágenes mostradas en el libro de texto como ejemplos de anuncios publicitarios no formaban parte del entorno cotidiano de los niños; por lo tanto si los anuncios publicitarios eran aquellos que se mostraban en esas imágenes del libro entonces no existían en su pueblo. Su respuesta era congruente con la pregunta y no significaba que los niños no comprendieran el español o que fueran apáticos, sino que había una

falta de correspondencia entre los contenidos y objetivos del tema y la realidad sociocultural de los niños.

Las respuestas a las preguntas inicialmente eran “no”, pero en el transcurso de la interacción se transformaron en un silencio. Se puede entender este silencio como un acto subversivo, “como un proceso social profundamente educativo y constructivo y no únicamente como una oposición a un orden preestablecido.” (Rockwell, 2011, p.38). Los alumnos trastornaron el orden previsto y pusieron en evidencia las contradicciones presentes entre los contenidos escolares, incluyendo el propio tema y los referentes para ejemplificar (las imágenes) y su realidad sociocultural.

Cristóbal al darse cuenta de lo incompatible del tema con el contexto de los niños intentó construir un argumento a partir de sus propios conocimientos y experiencias sobre los anuncios publicitarios.

Mtro. no han visto comerciales en la tele de sabritas?

Ns. no hay respuesta

Mtro. a ver digan el slogan...

Ns. No hay respuesta

Mtro. (parafrasea el slogan de un producto) “*A que no puedes comer solo*

una”... a ver... digan ustedes el slogan de un anuncio que se sepan...

Ns. no hay respuesta

En el esfuerzo del maestro por construir puentes entre los niños y el contenido se da otro momento de tensión. En este segundo fragmento de la interacción Cristóbal ya no recurrió al contenido del libro de texto sino a sus propios saberes, los cuales esperaba que los niños compartieran.

El maestro transformó y buscó nuevos sentidos a los contenidos de los libros de texto. Los textos de los libros son fijos, no se transformaban y no podían, en el momento de la interacción, adaptarse a los conocimientos de los alumnos. Era en las interacciones entre el maestro y los alumnos donde se creaban y construían respuestas que se adaptaban a la pregunta impresa en el libro.

Mtro. lee la siguiente pregunta.

Diana (6º) (lee) alguna vez has repetido un anuncio?

Mtro. Diana... ¿te sabes un anuncio?

Diana (6º) no.

Mtro. respondan la pregunta... Diana lee la siguiente pregunta.

Diana (6º) (lee) a qué se debe que se aprendan el eslogan?

Ns. no hay respuesta.
Juan José (6º) a la fórmula.
Mtro. a la fórmula?...
Ns. no hay respuesta
Juan José (6º) no sé nada
Mtro. respondan la pregunta... ¿por qué creen que se aprenden el slogan?...lee el siguiente punto.
Diana (6º) (lee) alguna vez has elaborado un anuncio con fines de venta?
Mtro. alguna vez has hecho un anuncio para vender algo?...
Ns. No hay respuesta
Mtro. han elaborado un anuncio?...
Ns. no hay respuesta
Mtro. alguna vez has elaborado un anuncio con fines de venta?...
Ns. no
Mtro. respondan la pregunta en su libro.

En el desarrollo de la actividad se muestra la secuencia triádica de pregunta, respuesta y evaluación (IRE), donde el maestro inició con una pregunta a la cual respondían los alumnos. El maestro pregunta, “¿alguna vez te has sorprendido repitiendo o cantando la canción de algún anuncio?”, los niños responden, “No”. Al no obtener la respuesta esperada, el maestro continuó cuestionando y reformulando las preguntas hacía los niños, ante lo cual los niños dejaban de responder creando una interrupción en el diálogo.

En este caso, el silencio se producía porque su respuesta no era aceptada por el maestro. Al reformular la pregunta: “¿No han visto comerciales en la tele de *sabritas*?”, el maestro esperaba una nueva respuesta que no obtenía porque los niños no tenían acceso a la televisión; por lo tanto las posibilidades de que lo vieran eran escasas. En este ejemplo, en la interacción entre maestro y alumnos se construían momentos de interrupción en lo que se suponía debía ser un flujo continuo de comunicación. En los momentos de desencuentro entre los hablantes participantes se producía una mayor tensión durante la interacción cotidiana escolar. Era en estos puntos de tensión donde se construían ciertos tipos de silencio. Estos silencios solían ser interpretados como consecuencia del desconocimiento o incapacidad de los niños de hablar español. Algunos maestros tienden a considerar estas "no respuestas" como un problema lingüístico o como una falta de competencia comunicativa por parte de los niños indígenas.

Sin embargo desde la perspectiva de un espacio multivocal, se podría considerar que al expresar su silencio los niños hacían evidente su posición y su voz frente al otro. Considero importante resaltar que los silencios no eran continuos dentro

de la interacción, sino que eran breves instantes que surgían en situaciones específicas creando una interrupción en el diálogo. Desde la perspectiva de la resistencia, el silencio es interpretado como una forma estratégica contra-hegemónica, como una forma de discurso oculto, o como una táctica (Basso, 1979; Scott, 2000; de Certeau, 2010). Los silencios de los niños a veces eran voces no verbales que resistían frente al otro o como sugiere Rockwell (2011), el silencio puede ser una reacción posible ante las contradicciones que se encuentran los alumnos en las negociaciones con el maestro.

En contraste con esta interpretación de la no respuesta como consecuencia de la no comprensión del español encontré que estos momentos de silencio identificados por los maestros eran formas en que los niños que respondían a la situación, al cómo, dónde, cuándo y con quién se estaba interactuando. Los silencios expresados, en estos casos como en otros, adquieren sentido a partir de cada situación. El silencio es una voz que expresa un sentido y un posicionamiento frente a otro. Como afirma Jaffe (2009), la elección no es neutral. El uso de ciertas voces muestra desde dónde se está hablando y es un indicador del posicionamiento del que elige hablar y de su relación con el otro a quien se dirige. En el análisis de Naranjo (2009) sobre la participación de los niños en clase se observa cómo la participación adquiere diversas formas y expresa múltiples significados. En este caso el silencio era una forma de participación que tenía una consecuencia en el desarrollo de la clase.

Lo que cada alumno dice, lo que hace, sus miradas, sus gestos, sus silencios, etc. influye en distintos grados sobre el maestro y/o sus compañeros y viceversa. Es decir, en todo momento los alumnos comunican cosas y a la vez interpretan lo que otro comunican reaccionando en consecuencia. Sin embargo, la discriminación de unas formas de participación por otras, han llevado a valorar y estimular más las verbales. (Naranjo, 2009:72).

Interpreto esos momentos de aparente silencio como una voz más en la interacción multivocal del aula de San Isidro. Retomo esta reflexión en torno al silencio para mostrar que este esfuerzo de enseñar y de aprender en un espacio multivocal no siempre es sencillo. Así como encuentro ejemplos donde la comunicación entre maestro y alumnos fluía, aun cuando las condiciones no eran las más adecuadas, también existían momentos - breves o prolongados - de desencuentros y interrupciones en la comunicación. Como algunas investigaciones han mostrado la producción de voces en contextos multilingües están inmersa en situaciones que permiten o

construyen el uso de estas voces. (Juffermans & Van Der Aa, 2013; Copp Mökkönen, 2013, Collins, 2013). Por lo tanto lo que pretendo es identificar lo que pasaba entre los sujetos y no en caracterizar y estigmatizar a los hablantes individuales. La participación de los niños en el aula no dependía exclusivamente de su capacidad individual de hablar español, sino de que contara con aquellos recursos lingüísticos, ya sean en español o chinanteco, para hacer frente a lo que cada situación exigía. Inclusive en contextos escolares "monolingües" y urbanos la participación de los niños está mediada por los recursos culturales de representación y comunicación y es condicionada por los diferentes contextos en los que se desenvuelven (Candela, 2001). Como señala Naranjo (2009), "su participación sólo puede ser entendida como algo socialmente co-construido."

En el caso de la escuela de San Isidro el hecho de que Cristóbal tuviera algunos recursos lingüísticos de la variante del chinanteco que hablaban sus estudiantes permitía que ellos usaran su voz y respondieran en español o en chinanteco. Esta situación particular que se presentaba en el aula de San Isidro donde el maestro conocía y entendía la variante del chinanteco que hablaban los niños era lo que permitía y daba la opción de que los niños pudieran elegir en qué lengua responder, cómo expresarse con su propia voz en torno a los temas de las clases. Como muestro en el epílogo, esta situación no se da en todas las escuelas o con todos los niños hablantes de lenguas indígenas.

Estos son algunos de los ejemplos que me llevaron a cuestionar esta supuesta frontera entre lenguas o los límites entre variantes de una misma lengua y dar cuenta de que las lenguas no son una estructura rígida. Al contrario, en la práctica, en su uso se vuelven permeables, flexibles y por lo tanto difíciles de delimitar y diferenciar. Lo que encontré en esta aula fueron repertorios lingüísticos conformados por una diversidad de voces provenientes de una diversidad de espacios, trayectorias e historias, que eran habladas durante las horas de clase. Como Mannheim y Tedlock señalan,

Cada interacción está saturada de múltiples historias: la historia de la interacción, la historia de las formas (recursos) lingüísticas y culturales utilizadas en esa interacción; la historia personal de los participantes, incluidas las interacciones previas; las suposiciones normativas hechas por los participantes sobre la base de sus historias personales, las matrices institucionales en las que las interacciones tienen lugar, etc. Estos son aspectos

críticos sobre la naturaleza dialógica de la conversación y otras formas de interacción social. (Mannheim y Tedlock, 1995:8).

Lo cotidiano en el aula de San Isidro era escuchar un vaivén de voces, voces que expresaban, voces que eran escuchadas, voces que eran desoídas y voces que coincidían o divergían. En los diálogos entre el maestro y los alumnos de San Isidro podemos identificar el esfuerzo y la disposición que cada uno de los participantes tenía por entender y escuchar a los otros, al mismo tiempo que intentaban hacer uso de palabras que los demás entendieran. Tanto los niños como el maestro recuperaban palabras oídas y dichas por otras personas en otros espacios; recurrían a experiencias previas y a los conocimientos previos que otros les habían enseñado; y a partir de estos saberes construían encuentros y desencuentros.

4.4 La mediación multivocal del español escrito.

Las variantes del español que concurrían en el espacio multivocal del aula incluía una más: la variante de español representadas en las lecciones impresas en los libros de texto. Este particular repertorio de los libros, que incluía términos, géneros, y estilos relacionados con la representación textual del contenido escolar entraba en es espacio multivocal bajo la forma de la lectura de las lecciones y de los ejercicios, y de las preguntas que reiteraba el maestro a partir de los textos. Cristóbal y los estudiantes debían desplegar todos sus recursos de comprensión lingüística, y sus asociaciones con variantes distintas del español y del chinanteco, para lograr una interpretación compartida en estos textos.

Retomo un ejemplo antes citado, la clase en que el grupo de 5º trabajaba el tema de las fábulas y los refranes, la actividad llegó finalmente a la búsqueda en el diccionario de la palabra *moral*. Los niños buscan la definición de la palabra moral contenida en una de las definiciones de lo que significa *fábula*, que remite a la palabra *moraleja*, para finalmente llegar a la palabra *moral*.

Mtro. qué significa moral... para empezar... qué significa moral?

María Angélica (5º) competencia moral

Mtro. periódico mural? (risas)

Juan Manuel (5º) ho (sí)

Mtro. Nooo, moral y mural es diferente (el maestro es interrumpido por otro niño de 3º) vete a copiarlo allá, (lee la oración escrita en el pizarrón) Mateo juega con

Mayra... (regresa con los niños de 5º) a ver qué tenemos acá? qué significa moral?

María Angélica (5º) habla en chinanteco

Mtro. a ver... qué significa moral María Abi?... Juan Manuela qué significa moral?... Teresa...

Ns. no hubo respuesta

Mtro. busquen en su diccionario... Teresa busca en tu diccionario qué significa moral... (mientras buscan en el diccionario se dirige a los niños de 4º) a ver... a ver Orlando hazme las oraciones... vuelve a hacer las oraciones pero no quiero que le pongas (no escucho)... bien... (se dirige a los niños de 1º y 2º) vete a receso Ana Lilia... Freddy Iván ya son las diez treinta pero todavía no te vas... te vas hasta al ratito tú... se van a ir ellos... (regresa con los niños de 5º) moral?... (se hace mucho alboroto en el salón porque algunos niños comienzan a salir al receso)

Mtro. (revisa los cuadernos de los niños que ya terminaron de 1º a 4º. Lee la oración escrita en el cuaderno) Mateo juega con Mayra... otra vez te falta la última

María Abi (5º) (se dirige al maestro en chinanteco comentando algo sobre moral)

Mtro. qué significa moral?

Juan Manuel (5º) “moral fiesta de...”

Mtro. moraaal??

María Angélica (5º) ho (sí)

Mtro. (revisa lo escrito en el diccionario y corrige) molar dice ahí

María Abi (5º) le responde en chinanteco y menciona la palabra (remarca la entonación de la doble r) moRRal

Mtro. morral?

María Abi (5º) ho (sí) (lo pronuncia con sílabas y modifica la pronunciación de la r) mo...r...al

Mtro. ah moral... a ver díganme...

Juan Manuel (5º) (lee en el diccionario, su lectura es pausada) doctrina - de la - con - ducta in - ten - cional - que per - te - ne - ce al do - minio - del - del - del - enten - di - miento - o - de - la - con...con...si - conciencia - es - tado de - an - animo

Este fragmento de interacción inicia a partir de una propuesta del libro de texto de español y continúa con una serie de diálogos y actividades que iban más allá de la actividad propuesta. La lección promovía la búsqueda de palabras desconocidas por los alumnos en el diccionario, específicamente palabras en español que han dejado de ser usadas en la vida cotidiana, o que no forman parte del lenguaje cotidiano de los mexicanos hablantes de español. Para los niños de San Isidro no sólo eran desconocidas las palabras que el autor del texto suponía los alumnos desconocían,

como *donoso*; otras palabras de los refranes también les eran desconocidas y las palabras que definían a esas palabras en el diccionario también les eran desconocidas. Esto llevó al maestro y los niños a una serie de diálogos en los cuales intentaban buscar recursos lingüísticos en español o en chinanteco, que les permitiera entenderse y resolver el ejercicio del libro de texto.

Para poder encontrar la palabra en el diccionario primero los niños hacían un esfuerzo por relacionar el sonido de las palabras con la grafía escrita. El maestro de manera recurrente hacía énfasis en la pronunciación de las palabras para que los niños pudieran identificarlas dentro de los textos escritos. En el fragmento anterior observamos cómo hay una variación en la pronunciación de la palabra *moral*: *mural*, *molar*, *morral*. Esta aproximación al sonido de la palabra que cada alumno interpretaba hacía necesario el acompañamiento del maestro para identificar la palabra escrita en una lengua que no dominaban. La escritura no resolvía el problema del significado. Se requería de una explicación oral que iba desde su pronunciación hasta la explicación del significado y sentido de la palabra *moral* para que los niños lograsen resolver el ejercicio. Como señala Rockwell, "... el maestro, por lo menos en la escuela primaria, requiere de la participación de sus alumnos y debe guiar la interacción con el grupo hacia la aceptación de *significados compartidos*, rasgo que corresponde al polo oral." (Rockwell, 1991:31).

Para que los alumnos lograsen acercarse al sentido y significado de los refranes y fábulas el maestro construía una serie de argumentos en torno al texto escrito que permitía a los niños acercarse al sentido que tenía cada refrán. El maestro se volvía una especie de traductor de una variante del español a otra variante del español más cercano al de los niños a través del uso de palabras provenientes de distintos lugares que le permitían crear significados compartidos.

Otro ejemplo lo encontramos en la lección calcular cuántos huevos ponían las gallinas del libro de texto de matemáticas 2º, les indicaba que colorearan los círculos que tuvieran ciertos *dígitos*.

Mtro. un círculo... es un círculo sale... (lee) dice de verde los círculos que tengan los mismos dígitos y sumen 16... de verde vamos a colorear el círculo que tenga los mismos dígitos y sume 16... a ver qué significa dígito?... qué significa dígito?... qué dicen sus compañeros de quinto y sexto?... qué significa dígito?... no saben?... qué significa dígito Juan?

Freddy Iván camote.

Mtro. camote?... no... Juan Manuel... qué significa dígito?... dígito con d, búsqüenlo... Juan Manuel... búsqüenlo, búsqüenlo

Freddy Iván (2º) un bebé.

Mtro. no... a ver búsqüenlo... qué significará dígito?... (llama la atención de los niños de 4º) Anselmo, Orlando...dígito?

Juan José (6º) bigito.

Mtro. di, di, di, di, dígito... con d de David... a ver lo están buscando con b... es con d... (les pregunta a los niños de 5º) ya encontraste María Angélica?... ya encontraste Juan Manuel?... a ver pongan atención... está en el diccionario en la página 189... (lee) dígito: número que se expresa con un solo... guarismo... dígito binario... a ver... (repite) número que se expresa con un solo... guarismo... qué significará guarismo? (se dirige a un niño de 4º) a ver Orlando, qué significa dígito?... si pusiste atención? es un solo... número... es un?...

Juan Manuel (5º) (lee) número que se expresa con un solo guarismo...

Mtro. es un?... un qué?... qué significará guarismo Juan Manuel? (se dirige a un niño de 6º) Juan José qué significa guarismo?... guarismo significa (lee) signo o cifra arábica que expresa un número... entonces aquí tenemos un?...un qué?...de quién es eso?... a ver... Orlando... David acá de este lado... un dígito es un?...

Anselmo (4º) cinco.

Mtro. un número... puede ser el cinco... un dígito es el?...

Freddy Iván (2º) dos.

Mtro. dos... un dígito cuál va a ser?... esto es un dígito o cifra?... ahora vamos a buscar acá... vamos a buscar...(les muestra el libro de texto donde vienen la indicación de la lección y parafrasea) un dígito que sume 16... (les muestra el libro) a ver este dígito que tenemos acá es el mismo dígito que tenemos acá?

En esta ocasión el maestro intentó acercar a los niños al sentido de una palabra contenida en la lección y recurrió a la búsqueda en el diccionario de la palabra *dígito*. Al dar lectura de la definición encontraron sinónimos como *guarismo* y *cifra arábica* que más que acercar a los alumnos a su significado los alejó. Finalmente el maestro recurrió a sus propios conocimientos, *un dígito es un?... un número...puede ser el cinco... esto es un dígito o cifra*. Algunos de los términos que asociamos al español ya formaban parte del entorno lingüístico de la comunidad, como el caso de la palabra *junta*, pero también había muchos términos que no formaban parte del entorno lingüístico de los niños, y que incluso eran extraños para el maestro, como el caso de *guarismo*.

El maestro trazaba un hilo conductor entre las palabras contenidas en los textos que en ocasiones eran ajenas a los niños y las palabras en español y chinanteco que los alumnos conocían, un hilo construido a partir de las propias palabras del maestro.

En esta triangulación maestro/libro/alumnos, el maestro era quien compartía mayores recursos lingüísticos de la variante del español de los libros de texto, el diccionario y el Encarta, y así intentaba articular la palabra escrita con otras variantes del español más local y comprensible para los estudiantes. Los niños también recurrían a sus propias referencias del español conocido en San Isidro, en sus interpretaciones de las palabras que encontraban en la variante textual. Los niños y el maestro hacían flexible el texto, al expresar sus propias voces e interpretaciones en las interacciones orales alrededor de lo escrito o representado; hacían una reelaboración del texto.

La relación entre escritura y oralidad en el aula de San Isidro se construía dentro de un espacio multivocal, lo cual daba una especificidad y una particularidad a esta relación. Encontramos la variante del español escrita en los libros, la variante del español que hablaba el maestro y la variante del español que hablaba cada alumno. De igual manera encontramos el uso de una variante del chinanteco que hablaban los niños y una variante del chinanteco del maestro a partir de la cual interpretaba la variante del chinanteco de los niños. En este entramado de voces se construía una oralidad entorno a los textos escritos. En las interacciones que se dieron durante la actividad con los huevos de la gallina se observa como las argumentaciones y discusiones que tenían los alumnos entre ellos eran en chinanteco y las respuestas dirigidas al maestro eran en español. El maestro retomaba ciertas respuestas que se daban en los argumentos de los niños para alentar y reformular los cuestionamientos y la argumentación.

(Los niños comienzan a argumentar y discutir sobre el tema en chinanteco, al parecer llegaron a la conclusión de que son quince por lo que el maestro les pregunta)

Mtro. hasta 15 nada más?... no ponen más?...

(Los niños vuelven a argumentar en chinanteco y la discusión se vuelve más intensa)

Mtro. Dice Anselmo que tiene 24 (Esta participación hace que los niños se pongan más animados en la discusión)

En esta interacción el maestro abrió la posibilidad de que los propios alumnos construyeran una interpretación a partir de su propia voz que ampliaba lo que la actividad de matemáticas proponía. En este espacio de interacción multivocal el maestro permitió y fomentó el uso de diversas voces en lugar de limitar y restringir la actividad a lo estipulado en el libro de texto.

De igual manera se encuentran en la actividad de los refranes el uso de diferentes recursos lingüísticos durante el desarrollo. A pesar de que la lección del libro de texto hacía uso de ciertas palabras en español ajenas para los niños y para el maestro, el maestro reformulaba y adaptaba los contenidos para que los niños pudieran apropiarse del texto. En su intento por acercar a los niños al sentido de la palabra *conciencia* que aparece en la definición, el maestro planteó una serie de preguntas; *debes de pelearte?, debes de robar?, que más no debemos hacer para portarnos bien?* Esta serie de preguntas en un inicio eran respondidas por los niños en chinanteco, *hoo /no/*. Conforme se iba dando el diálogo algunos niños iban construyendo un argumento más elaborado en cada participación a partir de palabras en español; *no debo de jalar pelo, no debemos jugar en la calle*. A partir de la respuesta de si debían o no jugar en la calle pasaron de un formato de pregunta-respuesta a una forma de argumentación más abierta que permitía a los niños hacer una interpretación más elaborada en chinanteco y ampliar el sentido de la palabra *conciencia*. Aparentemente el diálogo que se construyó durante la interacción sobre jugar en la calle se desvía del objetivo de la clase, pero el maestro lo conectó de nuevo al origen de la discusión.

Mtro. en la calle no podemos jugar?

Juan Manuel (5º) ho /sí/

Mtro. sí pero con cierto cuidado porque que tal que vienen los carros

Juan Manuel (5º) (habla en chinanteco) 01:46:54

Mtro. qué tal si se lleva a María Angélica o a María Abi verdad?

María Angélica (5º) (habla en chinanteco)

Mtro. qué tal si también me pueden llevar a mí... con eso de que ya hay muchos secuestros por ahorita se llevan a uno y luego aparecen muertos... verdad?

Ns. (hablan en chinanteco)

Mtro. entonces que significaría moral... entonces?...

María Angélica (5º) (habla en chinanteco)

Mtro. es para que nosotros pensemos de lo que debemos hacer bien... bien... sale empezamos a leer donde dice fábula Juan Manuel

Observar las interacciones entre el maestro y los alumnos en torno a las palabras ajenas que encontraban en los libros de texto, me permitió analizar, no una dinámica de pregunta-respuesta fuertemente vinculada al contexto escolar, sino procesos de entendimiento que se construían a partir del uso de diferentes recursos lingüísticos,

provenientes de variantes del español y del chinanteco, en torno a los textos escritos en una variante escolar del español.

La mediación oral del texto (Rockwell, 1991) variaba de una situación a otra; las formas de interacción con el texto eran diferentes en cada actividad. Las palabras retomadas por cada uno de los participantes para la resolución de los ejercicios del libro de texto estaban relacionados con los recursos lingüísticos que cada uno de ellos tenía para resolver y responder las preguntas de la actividad. En los diálogos citados se observa cómo los alumnos usaban su voz para responder a los cuestionamientos que hacía el maestro; a veces se expresaban en chinanteco y a veces en español. Así mismo la elección que hacían los niños de responder en español o en chinanteco se relacionaba con a quién iba dirigido el discurso, cuando los niños se dirigían al maestro se esforzaban por responder en español, mientras que las interacciones entre pares se daban en chinanteco.

El maestro junto con los estudiantes hacían una búsqueda con la intención de encontrar palabras conocidas o cercanas. Es así que la oralidad se volvía necesaria. El maestro reforzaba y complementaba la información de los textos escritos con palabras que los niños compartían. De manera oral el maestro los remitía a situaciones conocidas por los para que pudieran acercarse al sentido de las palabras desconocidas. El texto escrito por sí solo no resolvía los problemas gramaticales, de pronunciación y de significación que los niños de San Isidro necesitaban para resolver las tareas escolares. A partir de la oralidad el maestro tendía un puente de entendimiento entre los textos escritos en los libros y los conocimientos previos de los alumnos, tanto del español como de los temas contenidos en las actividades.

Los fragmentos de interacción presentados a lo largo del capítulo me permiten dar cuenta de cómo en las clases había un uso de distintas palabras provenientes de distintos lugares que llevaban a la reconstrucción oral de los textos escritos; en el aula se daba una reconstrucción multivocal de lo escrito.

4. 4 Conclusión

Durante las clases se escuchaba hablar al maestro y a los alumnos en chinanteco y en español de maneras intercaladas y variadas. Cada uno de los participantes retomaba, hablaba y traía a las clases palabras que consideraban pertinentes en cada situación que se presentaba. El uso de ciertas palabras variaba según las condiciones en que se estaban dando los diálogos. Estas condiciones tenían que ver con quiénes estaban

hablando, sobre qué estaban hablando, para qué estaban hablando, en dónde y en qué momento estaban hablando y la facilidad que tenían para expresarse. No existía una pauta predeterminada de cuándo hacer uso del chinanteco o del español. Los niños y el maestro no cambiaban de una lengua a otra en alternancia de códigos; más bien recurrían a palabras conocidas, sabidas y algunas veces compartidas entre ellos, hacían uso de su voz en su intento por entenderse sin tener una preconcepción clara de en qué momento hablar español y en qué momento hablar chinanteco. Al hablar se pretende tener una voz que sea escuchada y entendida por los otros; para esto los hablantes retomaban y usaban diversos recursos lingüísticos y sociales del entorno. Cristóbal quería enseñar a los niños y los alumnos querían aprender y en este querer mutuo, ambos recurrían a todas aquellas palabras que conocían y sabían, en español o en chinanteco, para poder acercarse y comunicarse. Hacían uso de los diversos recursos lingüísticos que disponían en sus repertorios lingüísticos para expresar su voz y lograr comunicarse y comprenderse.

Probablemente el maestro no tenía los recursos para hablar la variante del chinanteco que los alumnos hablaban, o tal vez no quería hablarlo, pero sí tenía la disposición de buscar entre sus conocimientos y usos de otra variante del chinanteco aquellas palabras que lo ayudaran a entender a los alumnos, pero su repertorio incluía la capacidad de escuchar y comprender las voces de los niños en chinanteco, y de interpretar sus formas de expresar lo que comprendían del español.

En la escuela de San Isidro tanto los niños como el maestro habían construido al interior del aula formas de dialogar donde cada uno sabía cómo, cuándo y de qué manera participar. Con los diálogos hasta ahora citados se observa cómo tanto los alumnos como el maestro sabían aplicar los recursos que tenían del chinanteco y del español y de sus variantes en los actos de habla.

Es así que propongo que al igual que se habla de culturas escolares propios de cada escuela, hablemos de *lenguajes escolares* construidos en cada aula con generalidades y particularidades. En San Isidro Laguna este lenguaje se formaba a partir de las relaciones que se daban entre los contenidos escolares y los recursos lingüísticos provenientes de las variantes del chinanteco y las variantes del español oral y escrito con los cuales el maestro y los alumnos creaban, construían e inventaban un espacio multivocal específico.

Ahora bien, pensar en un espacio multivocal no elimina las tensiones; al contrario, pone en evidencia la relación de poder que subyace a la relación entre el

maestro y alumnos, así como con la escuela como institución. Retomando a Blommaert es posible entender cómo un discurso puede adquirir un significado diferente en distintos contextos y momentos y cómo impacta esto en la vida social. La interacción entre las variaciones del español - el español oral de los niños, el español oral normativo, el español del maestro y el español escrito en los textos - creaba situaciones de tensión, de malentendidos o de interrupciones que influían en o impactaban en el desarrollo de las clases. Cuando estas diferencias eran conciliadas se daba una continuidad en el flujo de la interacción.

Los silencios en el aula eran un claro ejemplo de estas situaciones de tensión que se creaban durante las interacciones. A partir de la noción de voces que trabajo a lo largo de la investigación, interpreto que los silencios producidos en un espacio multivocal no eran respuestas neutrales. Al expresar un silencio los niños hacían evidente su posición frente al maestro. Estos silencios adquirían distintas formas a partir de la situación en que se presentaban y expresaban que están estrechamente relacionados con el cómo, dónde, con quién y sobre qué se estaba hablando.

A partir de las notas de campo y los audios de las clases resulto ser claro que en ninguna de las clases observadas se producía un “silencio” entendido como la ausencia de cualquier sonido emitido por cualquiera de las personas presentes en el lugar. Al contrario, lo cotidiano era escuchar muchas voces a lo largo de las jornadas escolares. La interacción verbal no respondía a una estructura rígida y estable de participación. Por lo tanto, ¿cómo podríamos identificar dentro de este continuo uso de voces lo que los maestros tomaban como “silencio”? Parecía que los maestros tomaban la “no respuesta” a ciertas preguntas que hacían a sus alumnos como señal de lo que asumían como “silencio” o quedarse callado. Al analizar con detenimiento, turno por turno, las preguntas, reacciones y respuestas que los niños tenían frente a ciertas preguntas, pude darme cuenta que no siempre lo que se interpretaba como silencio era porque no comprendían el español. En situaciones normales, el diálogo fluía, incluso cuando no se usaba la misma lengua se comprendían.

No podemos asumir que el silencio es uno y que su origen tiene que ver solo con una diferencia cultural y lingüística. Cómo señala Novaro, es necesario dejar de considerar el silencio como “un atributo esencial e inmutable” (Novaro, 2009, p.60). El silencio no es una marca cultural que caracteriza y define a los niños *per se*. Es necesario que escuchemos y observemos cómo, dónde, cuándo y frente a quién se construye el silencio. Los silencios son formas de responder a algo y/o alguien que

adquiere un significado diferente a partir de la situación donde se crea. La naturalización de la imagen del niño indígena silencioso no nos permite escuchar y observar todo aquello que los niños expresan al quedarse callados, como también al hablar.

A lo largo del capítulo se observa cómo los alumnos lograban construir una relación con los contenidos escolares, aun cuando los temas fueran lejanos lingüística y culturalmente; gracias a las intervenciones orales del maestro los alumnos lograban construir ciertas interpretaciones del texto. Las tareas escolares propuestas en los libros de texto eran promotoras de un diálogo entre maestro y alumnos que enriquecían y sumaban cada día más recursos lingüísticos a ambos participantes. Estos diálogos podían llevarlos por distintos caminos y a distintos lugares. Probablemente los que hicieron los libros de texto tampoco imaginaron las distintas rutas que cada actividad propuesta pudiera tomar.

En la interacción maestro/alumnos se construía un espacio multivocal que les permitía organizar, articular y construir diversos conocimientos escolares y no escolares. Tanto maestro como alumnos asumían el papel dominante del español desde el ámbito ideológico y político pero en la práctica lograban comunicarse dentro de esta tensión social bajo un sistema de negociación en el uso de los recursos lingüísticos disponibles. Tanto maestro como alumnos seleccionaban voces que aceptaban o que no retomaban en las preguntas y respuestas que se dirigían. En esta tensión y negociación se desplegaban distintas voces que aportaban a la tarea de darse a comprender y de comprender los contenidos escolares.

Finalmente la perspectiva de la multivocalidad me permitió construir una interpretación de lo que escuchaba en las clases de San Isidro de manera distinta al modelo que supone dos lenguas claramente delimitadas y diferenciadas, y una clara delimitación de momentos en que se hacía uso de una y de otra. Permitía comprender cómo se construía desde los recursos diversos de los hablantes una comunicación fluida y continua, con pocas rupturas o momentos de incompreensión. Encontré diálogos entre personas que buscaban entenderse más allá de cualquier frontera ideológica, política o lingüística. Observé cómo los diálogos no tenían que ver sólo con cuánto sabía cada individuo de una lengua u otra, sino con la disposición de cada uno de escuchar, hablar y comprender al otro con quien hablaba y con la situación que se construía en un determinado momento y espacio. Los alumnos y el maestro de San Isidro construían día a día en el aula un espacio multivocal.

Capítulo 5. El texto escrito en un contexto multivocal

[María del Carmen] Los libros que se llevan en la primaria son en español, eran así mira, planas, ponían una oración y los niños nada más la copian en español, por ejemplo, lo que explican es en chinanteco, pero ya en la libreta es en español.

Para los habitantes de San Isidro la escuela era el espacio privilegiado en donde los niños podían aprender a leer y escribir en español. Como muchos pueblos indígenas, ellos consideraban el saber leer y escribir como una herramienta que les permitía entender a la gente de fuera y defenderse de aquellos que a través de instancias gubernamentales o personales buscaban perjudicar el bienestar social de la comunidad. Por ejemplo los conflictos sobre los límites territoriales entre ejidos estaban mediados por una serie de trámites y documentos escritos en español. Los pobladores de San Isidro interactuaban e intentaban entenderse con las instancias, organizaciones y programas gubernamentales que venían de fuera en su búsqueda por “progresar”. Para ellos la escritura y la lectura representaba un beneficio social que los ayudaría a seguir adelante. La necesidad de saber leer y escribir estaba presente en su discurso pero también en su vida cotidiana.

Los niños tenían cierta relación con la escritura y la lectura en distintos espacios y momentos, la escuela, la iglesia, la casa, el centro de salud, los comercios en Valle Nacional. Los usos de la lengua escrita no siempre correspondían con las formas de escribir y leer en la escuela pero estaban presentes en la vida de los niños. Cada niño que asistía a la escuela tenía una relación particular con la escritura y lectura afuera del aula, como dentro de ella. Durante las horas que pasaban dentro de la escuela, los niños vivían inmersos en un espacio lleno de textos en español; había un ambiente en el que podían tomar y hojear los libros de texto y libros infantiles, observar carteles impresos y manuscritos, jugar y trabajar con diversos materiales con escritura, e incluso sentarse en la computadora para navegar en los programas que tenía el disco duro, principalmente libros de texto y la enciclopedia Encarta. En este capítulo,

describo algunas de las principales prácticas que realizaban en estos ámbitos, y las relaciones que iban construyendo con la lengua escrita.

El análisis que propongo realizar no se centra en la capacidad individual o la acción individual de leer y de escribir, sino en la configuración social de prácticas de lectura y de escritura, en determinados contextos culturales, y en la interacción entre varios participantes en torno a textos escritos, tal como se presenta cotidianamente en el aula multivocal de San Isidro.

En estas prácticas intervienen diversos aspectos que han sido analizados por historiadores y antropólogos de la lectura y la cultura escolar.

Diversos autores han demostrado cómo en los "eventos letrados" que Shirley Heath definió como "eventos de uso de la lengua escrita (literacy event)", el texto escrito forma parte integral de las interacciones y procesos interpretativos de los participantes" (Heath; 1982:93, en Rockwell; 1991:30). En el caso del aula multivocal de San Isidro encontramos que la oralidad que se construía alrededor de los libros de texto eran en chinanteco y en español y sus variantes usadas por el maestro y los alumnos.

5. 1 La escritura y la lectura en el hogar

Al interior de las casas había una variedad de textos con los que convivían a diario los miembros de cada familia. El principal tipo de texto que pude observar ahí eran los libros escolares de los niños, que podían variar de una familia a otra. En una familia con varios niños cursando distintos grados escolares tenían varios libros, no solo aquellos con los que estaban trabajando en la escuela en ese momento; también contaban con los libros que usaron en cursos anteriores. Estos textos se usaban sobre todo por los niños para hacer algunos recortes o tareas que les dejaban en la escuela. Sobre todo eran los niños quienes usaban estos libros de texto. También se encontraban los cuadernos de la escuela donde los niños escribían las diferentes actividades que habían realizado en clase, que se iban acumulando conforme pasaban de grado. Además de estos materiales escolares había otros textos escritos en las casas. Se tenían periódicos de años atrás, cuyas hojas eran empleados por las familias como papel higiénico o de envoltura, pero a veces los leían mientras hacían otros usos de ellos. Pude observar textos escritos en las paredes de las casas, especialmente en las cocinas donde pasaban la mayor parte del tiempo; se encontraban colgados los calendarios que regalaban los comercios donde venían impresos el nombre de la

tienda, la dirección, algunos productos que vendían, así como los nombres de los días y meses del año. En la comunidad no circulaban revistas de chismes o de venta de productos para el hogar o de belleza, ni periódicos, ni libros de ningún otro tipo, por lo que era raro ver este tipo de impresos en las casa. En los hogares que tenían hijos que ya cursaban la prepa o estaban cursándola, o que ya habían estudiado una carrera universitaria, pude observar otros tipos de textos como la revista *Muy interesante*, novelas y fotocopias de un textos escolares.

Al preguntarles a los padres de familia sobre el tipo de libros o cosas que les gustaba leer, el texto que más mencionaron fue la *Biblia*. Dos padres dijeron que el periódico y algunas familias no respondieron. Los padres que ocupaban un cargo dentro de la comunidad tenían que leer los documentos oficiales, así como escribir oficios para solicitar financiamiento o apoyos para la comunidad; todos los trámites estaban mediados por la escritura y lectura de este tipo de documentos.

Las madres de familia no tenían acceso a la documentación para trámites oficiales de índole comunitaria o ejidal, pero sí asistían a las pláticas del programa asistencial gubernamental Oportunidades³⁵, que otorgaba becas a los hijos, condicionadas a ciertas actividades de las madres. Como parte de este programa las mujeres debían presentarse a reuniones y escuchar pláticas, y se les pedía que contestaran preguntas sobre textos o folletos distribuidos en la reunión. En estas pláticas también se llevaba a cabo la lectura de diferentes lineamientos del programa, así como las obligaciones y derechos que tenían las mujeres. Normalmente leía los textos era una mujer del pueblo hablante del español que entendía el chinanteco pero no lo hablaba y que tenía mayor facilidad para leer. El resto de las mujeres escuchaba y participaba respondiendo las preguntas, y sus respuestas se traducían al español al momento de ser escritas. Se suponía que estas pláticas eran realizadas por la representante del programa en la comunidad, que se iba rotando año con año entre ellas, pero independientemente de quien tuviera el cargo, la que leía y escribía era una mujer hablante de español. En una libreta llevaban registradas las actividades que realizaban cada bimestre que entregaban a las autoridades del programa. Al observar la libreta de la representante pude darme cuenta de que las respuestas estaban

³⁵ El Programa Oportunidades que orienta sus acciones a apoyar la inscripción, permanencia y asistencia regular a la educación primaria, secundaria y media superior de los hijos de las familias beneficiarias. En este componente se otorgan becas educativas y apoyos para la adquisición de útiles escolares a cada uno de los niños, niñas y jóvenes beneficiarios del Programa. Es un tipo de programa de asistencia monetaria del tipo que se ha instaurado en muchos países desde los años ochentas.

escritas por una de sus hijas que estaba estudiando el bachillerato. Algunas madres de los niños que asistían a la escuela no habían cursado la escuela o no concluyeron los seis grados de primaria, por lo que era común ver a los hijos apoyar a sus padres para la escritura y/o lectura de los documentos que requerían.

De igual manera se podía observar cómo los hermanos mayores apoyaban a los hermanos menores en la resolución de las tareas. Por ejemplo Diana de sexto de primaria escribió el alfabeto y los números del uno al diez y los colocó en las paredes de la cocina para enseñarle a su hermano pequeño que estaba en primero de preescolar. Esta ayuda entre hermanos se daba sobre todo porque los padres se iban a trabajar al campo y volvían al atardecer. Cuando llegaban, la familia bajaba al río a bañarse y lavar la ropa, lo cual generaba un momento de convivencia y esparcimiento familiar. Volvían a casa a preparar la comida, cenar juntos e ir a la cama. Cuando los niños tenían tarea solían resolverla por la tarde antes de que volvieran sus padres. En ocasiones cuando alguno de los padres se encontraba en casa apoyaba en las tareas. Este apoyo se daba principalmente con los hijos pequeños y pocas veces con los hijos que cursaban grados más avanzados. Conforme los niños iban pasando de grado las tareas se iban complejizando e iban requiriendo de un mayor conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Eran ejercicios que implicaban una comprensión de los textos para responder ciertas preguntas, mientras que en los primeros grados las tareas tenían que ver con la escritura de palabras aisladas que debían repetir varias veces y hacer el dibujo de esa palabra. Aun así solían resolver las tareas ellos solos o se juntaban en casa de algún compañero para resolverlo en equipo. Los niños eran responsables de hacer o no su tarea, así como de decidir si querían ir a la escuela o no. Tenían cierta autonomía frente a sus padres en la toma de decisión sobre su asistencia a la escuela, como en otros ámbitos. Los padres en pláticas decían: “pues si él quiere seguir estudiando pues yo lo apoyo, sino que se quedé aquí a ayudarme en el campo” (entrevista con el padre de JJ, 2011).

Los niños tenían un mayor contacto e interacción con el español oral y escrito en su vida diaria en comparación con la de los adultos del pueblo. Parecía que conforme iban creciendo y se volvían adultos la relación con el español y la escritura se disolvía. En la vida diaria en los diferentes espacios comunitarios era difícil observar a los adultos interactuar con textos impresos; la mayor parte del día trabajaban en el campo, en la milpa y el cafetal donde no había textos escritos. Al regresar a casa algunos adultos se relacionaban con la escritura al ayudar a sus hijos con las tareas

escolares, pero normalmente a su llegada los niños ya habían terminado. Los adultos que hacían uso de la escritura y la lectura de manera más cotidiana eran los que tenían algún cargo cívico en la comunidad. Esto resulta paradójico ya que una de las principales razones por las que mandaban a los niños a la escuela era para que aprendieran a leer, escribir y hablar español como herramienta para cuando fueran adultos. Aparentemente la lectura, la escritura y el español iban teniendo menor presencia en la vida de los habitantes cuando terminaban sus estudios. Conforme los niños iban creciendo y continuaban estudiando, el uso de la escritura, la lectura y el español formaban parte de su vida diaria; pero una vez que llegaban a la edad adulta o decidían dejar la escuela y permanecían en el pueblo, el uso de estos conocimientos disminuía. Actualmente el tiempo en la escuela ha ido en aumento, en consecuencia el contacto de los jóvenes con la lectura, la escritura y el español seguramente formará parte de su cotidianidad por más tiempo.

Dentro de la comunidad una persona era considerada adulta a partir de que cumplía 18 años o se casaba y formaba una familia; entonces adquiría los derechos y obligaciones tanto cívicas como ejidatarias. Era en la edad adulta donde el conocimiento de la lectura, la escritura y el hablar español era de gran trascendencia para sus vidas; no formaba parte del día a día pero cuando se requería escribir y hablar español, el poder hacerlo se veía reflejado en la vida social y comunitaria de San Isidro. Los miembros adultos de la comunidad estaban conscientes de la necesidad e importancia que tenía el saber leer, escribir y hablar español; sin embargo más que considerarlo como un bien individual lo valoraban como un beneficio social.

En San Isidro las diferencias y coincidencias familiares eran llevadas al aula donde los niños interactuaban y construían un espacio particular en el cual ellos buscaban e intentaban apropiarse de la lectura, la escritura y el español. Como mencioné en el capítulo uno, al parecer los niños que formaban parte de familias que tenían un mayor conocimiento y uso del español tenían mayor facilidad para hablar en español y en consecuencia aprender a leer y escribir. Esta concepción permeaba el discurso tanto de maestros y alumnos como de padres de familia; muchos consideraban que a mayor uso exclusivo del chinanteco al interior de la familia los niños presentaban mayor dificultad para aprender a leer y escribir en la escuela. No obstante, incluso los niños de familias con poco uso del español en casa tenían contacto con el español en otros espacios de la comunidad y con otros niños, y

algunos de los que conocí, como Freddy Iván empezaban a expresarse en español con soltura después de un par de años.

5. 3 Usos de la lengua escrita en el aula

La organización del tiempo en un grupo multigrado está vinculado con las diversas maneras de trabajar con el texto escrito. En la escuela de San Isidro, Cristóbal solía realizar actividades de escritura y lectura, por un lado para que los niños logaran apropiarse de la lengua escrita y por otro lado para resolver el problema del tiempo de atención y de espera. Algunas de las prácticas recurrentes que observé en el aula de San Isidro fueron el uso de la copia y el uso del diccionario en las clases, sin embargo estas actividades aparentemente sencillas estaban insertas en complejas secuencias dentro del espacio multivocal de la clase. Dentro del aula se establecía cierto tipo de relaciones con la lengua escrita y prácticas de leer y escribir. En este caso era particularmente complejo porque los textos estaban escritos en español y los estudiantes generalmente hablaban en chinanteco entre ellos, e incluso con el maestro.

El análisis de las prácticas de lectura y escritura en el aula ha sido un tema privilegiado en investigación educativa, particularmente desde enfoques antropológicos y sociolingüísticos. Uno de los conceptos claves que me ayudó a desarrollar mi trabajo es el de *prácticas letradas* (*literacy practices*). Desde la antropología y la historia, la lectura y la escritura se conciben como prácticas letradas. David Barton define estas prácticas como situadas:

[...] en las prácticas sociales dentro de las cuales la literacidad cumple un papel; por lo tanto, la unidad básica de un teoría social de la literacidad está constituida por las prácticas letradas. Las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para la vida. En el más sencillo de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad [...] las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. (Barton, 2004:112).

Brian Street emplea un concepto de prácticas letradas referido a “ [...] tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o de la escritura.” (Street, 2004:94). Define el referente empírico de estas prácticas

con el término que Shirley B. Heath acuñó para el estudio de la lectura y la escritura, *evento letrado (literacy event)* que ella define como: "...los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas." (Heath, 2004:145). Para recuperar una dimensión histórica al estudio, Rockwell retoma el concepto de *prácticas culturales de lectura* de Roger Chartier, quien "concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer." (Chartier, 1993, 1999 en Rockwell, 2001:14). Este concepto, si bien similar al de prácticas letradas, se orienta hacia la configuración de diferentes "maneras de leer" que se van conformando en determinados contextos y épocas históricas. Chartier ha enfatizado las características propias de los textos: la materialidad del soporte del texto y el protocolo de lectura implícito en el texto y los diferentes géneros textuales (como cartas, cuentos, instrucciones). Sugiere también analizar las distintas prácticas de lectura construidas históricamente, situadas dentro de las relaciones sociales asimétricas que la engloban (Chartier, 1991).

Generalmente estas prácticas letradas ocurren dentro de situaciones sociales en las que la producción oral acompaña el acto de leer o de escribir. Por lo tanto, será necesario caracterizar las pautas discursivas utilizadas en la interacción entre maestros y alumnos en los momentos en que se utilizan los libros u otros materiales impresos. En el ámbito escolar hay una tendencia a separar el papel del maestro y del alumno, es decir, se coloca al maestro como el constructor del conocimiento que el niño debe aprender y el niño aparece como un sujeto pasivo que recibe la información de forma unidireccional. Diversos investigadores (Candela, 2001; Erickson, 1988; Rockwell, 2001) han mostrado cómo los aprendizajes que se dan en la escuela están contruidos de manera conjunta, a partir de una negociación entre maestro y alumno. Estas negociaciones se dan en el contexto de determinadas prácticas o pautas discursivas de interacción, propias de cada tradición o ambiente escolar. El análisis de Candela en torno a el papel de la argumentación en la construcción del conocimiento científico en el contexto escolar muestra los procesos de negociación que se construyen entre el docente y los alumnos en el aula.

Éste es un caso muy claro de que el conocimiento en el aula se negocia y no simplemente se adecua a la versión correcta que dicta el currículo de ciencias. También se muestra que los argumentos de los niños no se producen sólo

como respuesta a una demanda de justificación, sino que en algunos casos se elaboran para defender su versión alternativa, aunque no se haya solicitado su argumento y el docente actúe tratando de modificarla. (Candela, 2001:111).

Otra dimensión importante de este enfoque es caracterizar la relación social con la lengua escrita. Dentro de las aulas, como en cualquier contexto social, se establece cierto tipo de relaciones con la lengua escrita y con las prácticas de leer y escribir. Estas relaciones tienen un carácter particularmente complejo en situaciones en que los textos están escritos en una lengua dominante distinta de la que emplean en su vida cotidiana los estudiantes. Los docentes y alumnos construyen y transforman la relación con la escritura en los procesos de enseñanza que se presentan en el aula. El conocimiento diferencial de la escritura y la lectura establece distinciones sociales entre los estudiantes en función de su participación en las actividades que implican un manejo de los textos escritos en español.

Las relaciones sociales con la lengua escrita están delimitadas por la organización social en la escuela. Algunas de las limitantes provienen de fuera del aula, de las normas educativas, de las relaciones administrativas, procedimientos de operación estandarizadas, de los diseñadores de currículum y de los materiales de trabajo. Otras se encuentran dentro del salón de clases y tienen que ver con las concepciones que tienen tanto el docente como el alumno sobre las maneras apropiadas de comportarse en la escuela para enseñar y aprender.

Dada la manera en que se construyen las relaciones en el aula, el “éxito” o el “fracaso” escolar que vive el niño no se puede explicar como producto de una deficiencia o una incapacidad del niño para aprender. De manera implícita también representa el fracaso del maestro; tal vez conscientes de ello, los maestros recurren a diversas estrategias pedagógicas para que tanto ellos como los estudiantes logren superar esta tarea de manera satisfactoria, o por lo menos que parezca están avanzando. Frederick Erickson muestra cómo los maestros a veces rompen las reglas establecidas y redefinen la tarea de leer y escribir de tal manera en que los niños puedan salir exitosos.

La prueba como situación social ha desplazado el derecho del maestro de dar un andamiaje, es decir, de enseñar. A menudo los maestros intentan romper esta barrera, no para hacer trampa en beneficio del alumno, sino para impedir que el niño haga lo que para él sería una respuesta errónea no válida—es decir, cuando el razonamiento del niño iba bien, solo que se enfrenta a problemas

para “leer” las pistas de la tarea para responder al ítem.³⁶ (Erickson, 1988:215; traducción del autor).

De manera similar, algunos maestros también recurren a las experiencias previas que los niños viven en su cotidianidad, para explicar los contenidos escolares y así construir conjuntamente el conocimiento. Algunos autores sugieren distinguir si en la negociación realmente se logra que los alumnos construyan un conocimiento o bien si solo se logra una participación convincente del acto de leer o contestar una pregunta o producir un texto.

A lo largo de las jornadas escolares observadas durante el trabajo de campo logro identificar diferentes prácticas educativas con diversos soportes textuales: los libros de texto, el diccionario, los textos del programa digital Encarta impresos por el maestro, los libros del rincón y los textos escritos por el maestro y por los propios alumnos. Dentro de las actividades realizadas por Cristóbal con los diferentes grupos de alumnos, se generaban y repetían diversas prácticas de lectura y escritura, con sentidos variables según cada situación y actividad. Algunas actividades partían de propuestas de los libros de texto, y otras suplían las limitaciones que representaban estos libros para trabajar en las condiciones de un grupo multigrado y multivocal.

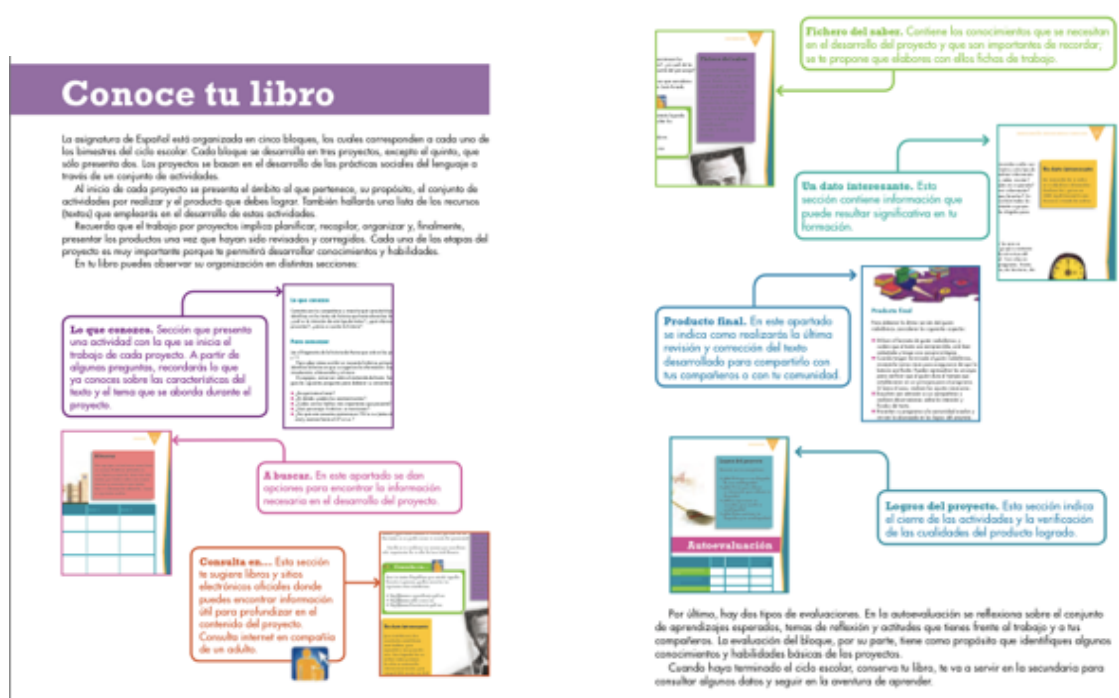
5.3 Los libros de texto, entre límites y oportunidades

En las primarias mexicanas, los libros de texto gratuitos son un elemento central para el desarrollo de la lectura y la escritura dentro del aula.³⁷ En la escuela de San Isidro, las actividades de la asignatura de español que se iban construyendo a lo largo de la jornada escolar partían de las propuestas expuestas de manera explícita o implícita en el libro de texto. Gran parte del tiempo de clase los niños buscaban, leían y copiaban del diccionario, para posteriormente responder y resolver las tareas contenidas en los libros texto. Como Rockwell señala, "Los Libros de Texto, tanto los vigentes como las ediciones anteriores, eran la referencia más importante para la enseñanza del contenido curricular en la primaria." (Rockwell,1992:46).

³⁶ The test as a social situation has removed the teacher’s right to scaffold, to teach. Repeatedly teachers will attempt to break through this, not to cheat on behalf of the student, but to prevent the child from making what for that child is a non-valid wrong answer – the child’s reasoning is on the right track, it’s just that the child is having trouble “reading” the task cues of the item.

³⁷ "En México, desde 1960, el gobierno edita libros de texto nacionales para las primarias, que se entregan gratuitamente a todos los alumnos del país cada año [...] En algunos sectores sociales, estos libros son los únicos a los que tienen acceso los alumnos y las familias." (Rockwell, 1991:41).

Las características propias de los libros de texto gratuitos - su materialidad - son muy relevantes para entender las diferentes situaciones que se creaban durante las clases. Los *Libros de Texto de Español* que usaban durante el ciclo escolar 2011-2012 se encontraban organizados por bloques que se subdividían en proyectos; cada proyecto implicaba una serie de trabajos que los alumnos tenían que ir desarrollando a lo largo de ciertas clases para finalmente obtener un producto, algo escrito por ellos. Todos los proyectos inician con la definición de los propósitos de estos proyectos y con una indagación sobre los conocimientos previos que tienen los niños sobre el tema a trabajar denominado “Lo que conozco”.



Enseguida aparecen las actividades a desarrollar. Identifico los ejercicios propuestos en el libro como primarias y complementarias. Los ejercicios primarios son los que ocupan el mayor espacio y se encuentran al centro de las páginas. En estas actividades los niños tienen ciertas tareas específicas que realizar, por ejemplo: “Analicen en el texto los siguientes elementos y anoten en sus cuadernos las conclusiones. Revisen en los textos seleccionados la forma en que está presentada la introducción. Identifique la idea principal (tema) y las ideas de apoyo.” Se plantea una serie de acciones que los niños deben llevar a cabo como son analizar, revisar, identificar, leer, anotar, inferir. Las actividades complementarias ocupan un lugar

secundario dentro de las páginas y se encuentran ubicadas en recuadros de colores diferentes. Los recuadros llamados “Un dato interesante” exponen de manera resumida algo que esté relacionado con el tema que se está trabajando; los que tienen como título “A buscar” proponen la búsqueda de información que les permita complementar la información contenida en el libro. En los recuadros de “Consulta en...” se muestra una serie de páginas en internet para la búsqueda de información. Finalmente un recuadro denominado “Fichero del saber” tenía como objetivo: “En tú fichero del saber guardarás tarjetas que elaborarás a lo largo del curso con tus definiciones y ejemplos. Éstas te servirán para recordar la información útil al redactar y revisar textos.” (SEP, 2011:15). En cada proyecto se presentan diferentes ficheros del saber que indican los conceptos que debes definir y aprender a lo largo del desarrollo del proyecto.

En los recuadros se promueve la búsqueda de información en otros espacios y soportes textuales, pero también se asume que algunos conceptos planteados como parte de las tareas a resolver son conocidas por los niños.

20 BLOQUE I

Fichero del saber

Los refranes son dichos ingeniosos de uso común. Elabora tu propia definición de refrán. Di de qué partes se componen y para qué se usan. Escribe algunos ejemplos.

Refranes de ayer y hoy

En *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra, obra publicada hace más de 400 años, aparecen —casi siempre en boca de Sancho Panza— los refranes que la gente acostumbraba decir en esa época. Aquí te ofrecemos algunos ejemplos de aquellos viejos refranes que, aunque con un lenguaje actualizado, todavía hoy se usan:

- “El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.”
- “Lo que cuesta poco, se estima en menos.”
- “Los duelos, con pan son menos.”
- “Muchos pecos, hacen un mucho.”
- “El muerto a la sepultura y el vivo a la hogaza.”

Comenten en el grupo el significado de estos refranes. Observen cómo ha cambiado la forma de expresar algunas ideas. Les sugerimos buscar, a partir de una lluvia de ideas, el equivalente actual de dichos refranes, por ejemplo: “Los duelos, con pan son menos” equivale al actual “Las penas, con pan son menos”.

A jugar con las palabras

Los refranes tienen dos partes. La primera propone una situación muy particular como: *Al mal tiempo ...*. Camarón que se duerme ... la segunda parte propone una consecuencia de esa situación ... *buena casa ... se lo lleva la corriente*. De los refranes que investigaste, elige algunos y escribe en una tarjeta la primera parte, y en otra tarjeta la segunda parte. Ahora, juega memoria con tus compañeros! Cada vez que amees un refrán correctamente, dás su significado y así ganará el par de tarjetas.

Consulta en...

Revisa el siguiente sitio electrónico para conocer más refranes mexicanos y su significado en el refranero:

<http://www.academia.org.mx>



En el Plan y Programa de estudio de Español de 6º, en la sección de "Guía para el maestro", existe un apartado denominado "orientación didáctica". En este apartado se plantea un serie de puntos que el maestro debía realizar o tomar en cuenta para trabajar con el libro de texto. Recomiendan contextualizar el proyecto, identificar el producto que se va a obtener y los materiales necesarios y cuales son los propósitos didácticos y comunicativos del proyecto. Después deben identificar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el proyecto a trabajar; en el desarrollo del proyecto deben identificar las etapas y las actividades a desarrollar. Deben además anticipar posibles dificultades y contar con los materiales necesarios; finalmente el programa habla de cómo evaluar el proyecto. Todos estos puntos son abordados a partir de un ejemplo específico y se sugiere cómo puede el maestro organizar su propio trabajo con otros temas.

En el Programa de estudios de Español de 6º se plantean los propósitos de la enseñanza en la educación básica primaria y se estipula una serie de puntos que los alumnos deben adquirir durante su paso por la primaria así como los estándares curriculares que integran la asignatura de español y el enfoque didáctico a partir del cuál se diseñó el libro de texto y la propuesta pedagógica. No encontré, en ninguno de los tres textos de la SEP, el *Libro de Texto de Español 6º*, el Programa de estudio de español 6º y la Guía para el maestros de Español 6º, que se plantearan los conocimientos específicos que los alumnos debían conocer previamente y adquirir durante el desarrollo de cada proyecto. En los tres textos se planteaban los objetivos, propósitos y logros que debían tener los alumnos al terminar el proyecto e implícitamente dejan al maestro la responsabilidad de qué va a trabajar y cómo lo va a trabajar a partir de las condiciones físicas, materiales y socioculturales en las que esté trabajando.


La primera suposición que identifiqué en el libro era que en el salón de clases, alumnos y maestros contaban con un variedad de textos que permitiera desarrollar la habilidad o competencia de "investigar". En caso de que no existiera una biblioteca del aula entonces se asumía que había una biblioteca escolar. Posiblemente los que planearon el libro suponían que los niños podían tener acceso a bibliotecas públicas o contar con libros en casa. De hecho el programa de estudios presupone que los niños y el maestro tenían acceso a una diversidad de materiales escritos que les iba a permitir a los alumnos resolver los proyectos presentados en los libros de texto. Por ejemplo en los estándares curriculares se planteaba que los niños debían ser capaces

de "...leer y comprender una variedad de textos de mediana dificultad..., selecciona datos presentados en dos fuentes distintas..., diferencia entre hechos y opiniones al leer diferentes tipos de textos..." (SEP, 2011:18). Estas posibles opciones no existían en la escuela de San Isidro; los niños no tenían acceso a bibliotecas públicas, no tenían biblioteca escolar y en sus casas eran pocos los niños quienes tenían libros. Los libros que tenían en la escuela eran los libros del rincón, los cuales en su mayoría eran de literatura infantil y algunos que trataban temas de ciencias. Muchas de las lecciones propuestas remiten a tener

Proyecto: El recuento histórico

Los alumnos de 6° trabajaban en el primer bloque del libro de texto de español con el *Proyecto: Escribir un recuento histórico*. "El propósito de este proyecto es escribir un recuento histórico a partir de que selecciones un periodo de la historia. Para ello identificarás las características de los textos históricos: manejo del espacio y el tiempo históricos, tipo de lenguaje y organización. Buscarás información en las distintas fuentes de la historia: línea del tiempo, imágenes, fuentes escritas (tratados, biografías, documentos oficiales), orales (entrevistas, conversaciones, etcétera), mapas, museos, sitios y monumentos históricos y en las Tecnologías de la Información y la Comunicación." (SEP; 2011:8). El desarrollo de esta actividad se realizó a lo largo de cuatro clases en las que se observaron diferentes formas de trabajo con el texto escrito.

Cristóbal inició el trabajo del proyecto de la redacción del recuento histórico, con el ejercicio indicado en el recuadro denominado "A buscar", en el que pedían que los niños seleccionaran un suceso histórico, que buscaran tres textos históricos, que hablaran de ese suceso, que revisaran y analizaran los tres textos para finalmente llenar un cuadro con la siguiente información; "Datos de identificación (título, autor y editorial), época que aborda y datos que presenta la introducción (de que se va a tratar)"



A buscar

Por equipos, seleccionen como tema un suceso histórico (ubicado en una época y espacio). Localicen tres textos que traten sobre ese suceso. Revisen y comenten esos textos. Con la información obtenida, llenen el siguiente cuadro.


	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Datos de identificación: autor, título, editorial.			
Época que aborda			
Datos que presenta la introducción (de qué se va a tratar el texto).			

Revisen en los textos seleccionados la forma en que está presentada la introducción. Identifiquen la idea principal (tema) y las ideas de apoyo.

Consulta en...

Puedes encontrar información y algunos ejemplos de recuentos históricos en tus libros de texto de historia y en los siguientes sitios de internet.

- <http://www.inah.gob.mx>
- <http://www.inahm.gob.mx>
- <http://www.bicentenario.gob.mx>
- <http://www.elkiosco.gob.mx>



El maestro les pregunta a los alumnos de 6° qué periodo de la historia de México les gustaría abordar para resolver el primer punto de la actividad A partir de esta pregunta los niños comienzan a participar.

Mtro. es una historia...a ver... a ver... cómo que podemos hacer?... qué queremos conocer?... ahorita estábamos hablando de?... de quién estábamos hablando con quinto?... de Agustín qué?... (no hay respuesta) de Iturbide... a ver de Agustín de Iturbide... a ver Agustín de Iturbide dónde participó?... en la... (el maestro retoma la lectura y el trabajo que realizaba de manera simultánea con el grupo de 5° con quienes leía en voz alta un texto sobre el Imperio de de Iturbide. A pesar de que 6° no estaba trabajando en esa actividad escuchaba la lectura de sus compañeros y maestro y podían responder a las preguntas)

Diana (6°) Independencia

Mtro. Independencia

Juan José (6°) de México

Mtro. de México... él fue el emperador... ¿cuántos años duro su reino?...yo creo que ya leímos lo de la Independencia de México y habíamos hecho un trabajo sobre eso con esos mismos datos, con esa misma información vamos a rellenar estos cuadros... vamos a buscar tres textos diferentes... tres, primero vamos a... tres fuentes de información diferentes... por ejemplo vamos a agarrar el libro de cuarto grado donde viene lo de la Independencia de México...

texto uno, texto dos... dónde podemos encontrar más sobre la Independencia de México?...dónde podemos encontrar más sobre la Independencia de México?... dónde podemos encontrar más?...

Juan José (6º) en la ciudad

Mtro. en la ciudad?... seguro... dónde más podemos encontrar?

Juan José (6º) historia cuarto grado

Mtro. a ver... donde más podemos encontrar?... eso se los voy a dejar de tarea sale... se los voy a dejar de tarea (el resto del grupo se escucha se alborota)... no, no, no yo no dije que nos vamos a ir... Juan... mañana les voy a traer la información... acá se las voy a bajar de internet para que trabajen en equipo...un texto del libro de cuarto... un texto sobre el libro de quinto y lo de la fuente de información que vamos a bajar del internet... si es que hay internet en Valle porque no ha habido... de quién es este cuaderno?...

JJ (6º) cómo vamos hacer?

Mtro. vamos a ver época que aborda?... qué época aborda?... eh?... qué época aborda?... datos que presenta la introducción... de qué va a tratar el texto?... datos que presenta la introducción... sobre qué va a tratar esto?... todo esto lo van a rellenar... me voy porque tengo que entregar lo de Oportunidades, no he podido entregar lo de Oportunidades...

Patricia (6º) tiiá (le pregunta en chinanteco y el maestro responde)

Mtro. esto vamos a contestar... esto de un texto de cuarto grado... vamos a contestar acá sobre esta columna... sobre este texto vamos a contestar sobre esta columna sale... ahí vienen las preguntas... (lee) época que aborda... qué época abordo?... qué época era?... qué época dice acá?... qué época nos habla el libro de cuarto?... época colonial?... de la Independencia podría ser... qué año?... yo voy a buscar en internet y eso yo les voy a traer... esos dos lo van hacer ustedes y el ultimo les traigo yo la información sale... si es que hay internet si no... no hay...

Frente a la falta de textos históricos el maestro propuso usar los libros de texto de ciclos anteriores para llevar a cabo el trabajo. A la siguiente clase el maestro continuó trabajando con la definición del periodo histórico con el que trabajarían y con la búsqueda de tres fuentes textuales diferentes que abordaran el mismo acontecimiento histórico.

Mtro. vamos a volver a usar los textos que les interesen... cómo qué textos les interesan... qué textos les gustarían... se les hacen interesantes a ustedes... sobre qué quieren trabajar un texto de historia... un texto histórico.

Juan José (6º) de Miguel Hidalgo

Mtro. de Miguel Hidalgo nuevamente... como el de la Independencia...entonces con qué...

Juan José (6º) historia de Blanca Nieves

Mtro. historia de Blanca Nieves?... eso es un cuento... queremos una historia, una historia con hechos reales, un suceso...

Juan José (6°) de gato

Mtro. del gato?... otro cuento?...

Juan José (6°) no... es de historia... es una historia

Mtro. es una historia...a ver, a ver... cómo qué podemos hacer, qué queremos conocer... ahorita estábamos hablando de... de quién estábamos hablando con quinto... de Agustín que... de Iturbide... a ver de Agustín de Iturbide a ver Agustín de Iturbide dónde participó... en la...

Aquí se observa cómo las condiciones materiales de la escuela de San Isidro eran diferentes a las que la lección del libro de texto suponía. Cuando el maestro preguntó, "dónde podemos encontrar más información sobre la Independencia de México...", la respuesta de Juan José, "en la ciudad", expresaba de manera irónica que los niños reconocían las carencias materiales que tenían en la escuela; al mismo tiempo Juan José relacionaba los contenidos del libro de texto con un contexto urbano. Posiblemente esta relación estaba soportada no solo en las temáticas tratadas en los libros si no en las imágenes que complementaban y acompañaban cada una de las actividades. Los problemas de trabajar con el libro de texto no tenían que ver con una cuestión cultural o lingüística, es decir, los niños y el maestro no podían llevar a cabo la actividad propuesta porque no contaban con las condiciones materiales para hacerlo y no porque eran indígenas y hablantes del chinanteco. No carecían de un capital simbólico o cultural sino de un capital material.

En este momento de la actividad, Juan José hizo una búsqueda dentro de los recursos que tenía; llevó un libro de casa y planteó opciones para resolver la tarea; inició proponiendo a Miguel Hidalgo y la época de la Independencia que era un tema que conocían y habían trabajado antes. Frente a la invitación del maestro para buscar temas nuevos, Juan José propuso *Blanca Nieves* y *El gato con botas*, libros que formaban parte del acervo de los libros del rincón y a los que los niños podían acceder cotidianamente. Estos textos no eran históricos pero los niños los conocían como historias. Como mencioné antes, la polisemia de la palabra historia como un texto sobre un "hecho real", histórico y la historia como narrativa, Juan José que el maestro reconoció y trató de corregir.

Como parte de la actividad Cristóbal también les pidió a los niños que identificaran los elementos que conformaban los libros que suponían iban a buscar como eran título, autor y editorial. Al intentar responder las preguntas sobre título, autor

y editorial, el maestro y sus alumnos se encontraron con algunos problemas. En principio, el título que tenían era de un pequeño texto contenido en los libros de texto, es decir, no era específicamente el "título" del libro de texto, pero funcionaba y pudieron responder esa parte. Después continuaron buscando el nombre del autor del libro, pero en el caso del libro de texto no hay un autor en específico, es un libro publicado por la Secretaría de Educación Pública y es un trabajo en colaboración. Por otro lado el texto histórico que eligieron del libro de texto para trabajar no tenía una referencia bibliográfica, no contenía los datos del autor y no se especificaba si era un extracto de otro libro. Frente a esta falta de definición del autor en el libro y del propio texto, los alumnos y el maestro no lograron responder esta pregunta. Por último les pedían la editorial, que sí venía especificada en el libro. De los tres datos que les pedían en la actividad solo tenían claridad en un punto. Para la siguiente clase en la que continuaron con el proyecto el maestro decidió, al ver que no era viable hacer lo que pedía la lección, buscar otra opción.

Una dificultad que tenía el maestro para poder clarificar estas diferencias con sus alumnos era la falta de acceso a libros de historia (además de los libros de texto); la mayoría de los libros con los que contaba eran de historias, de literatura infantil. Ni los alumnos ni el maestro tenían acceso a material suficiente y específico que les permitiera aclarar el sentido de "hecho histórico" y acercar a los niños al conocimiento de un texto histórico.

En vista de las dificultades que tuvieron para responder a la actividad, para la siguiente clase el maestro propuso cambiar de textos. El maestro reajustó la actividad y decidió que usarán solo un texto y que lo buscaran entre los libros de la biblioteca de aula. Los alumnos eligieron un libro ilustrado sobre "el cielo". El contenido de este libro no abordaba ningún suceso o época histórica. Por lo tanto frente a la pregunta que el maestro leyó del libro de texto ¿qué época histórica aborda?, los alumnos respondieron "al día y la noche". Después de descartar este texto los niños de 6º continuaron la búsqueda entre los libros que tenían en el aula. El maestro se fue a trabajar con 5º, por lo tanto los alumnos de 6º trabajaron de manera autónoma.

Varios días después continuaban con actividades del proyecto; la nueva tarea que tenían que realizar según el libro de texto era la escritura del recuento histórico. La lección del libro de texto enfatizaba las partes que integran tipo de textos, la introducción, el desarrollo y la conclusión o cierre que los niños debían integrar en la redacción de su texto.

Mtro. sale... a ver dice plan de escritura del recuento... (lee el libro de texto) elabora un plan para el recuento de un texto histórico primero a partir de los textos seleccionen un hecho histórico organicen la forma en que se va a presentar la información. Por último elabora un esquema de relación anoten las ideas que contendrá se puede utilizar el siguiente renglón. Guión de ideas para el desarrollo de parte del texto... vamos a hacer un esquema de un recuento histórico en el cuaderno...

Juan José (6°) qué vamos hacer?

Mtro. un recuento histórico

Juan José (6°) un cuento histórico?

Mtro. (se dirige a un niño de 1°) Felipe... (regresa con 6°) es lo mismo que hicimos la vez pasada... hicimos una breve historia...no? (aparentemente ya habían escrito un cuento antes)

Juan José (6°) se dirige al maestro en chinanteco.

Mtro. no... vamos a hacer otra... pero una sola para los cuatro... entre los cuatro lo van hacer... en la libreta va a tener introducción, desarrollo y... conclusión... sale... vamos a empezar... sale... van hacer un hecho histórico entre los cuatro...

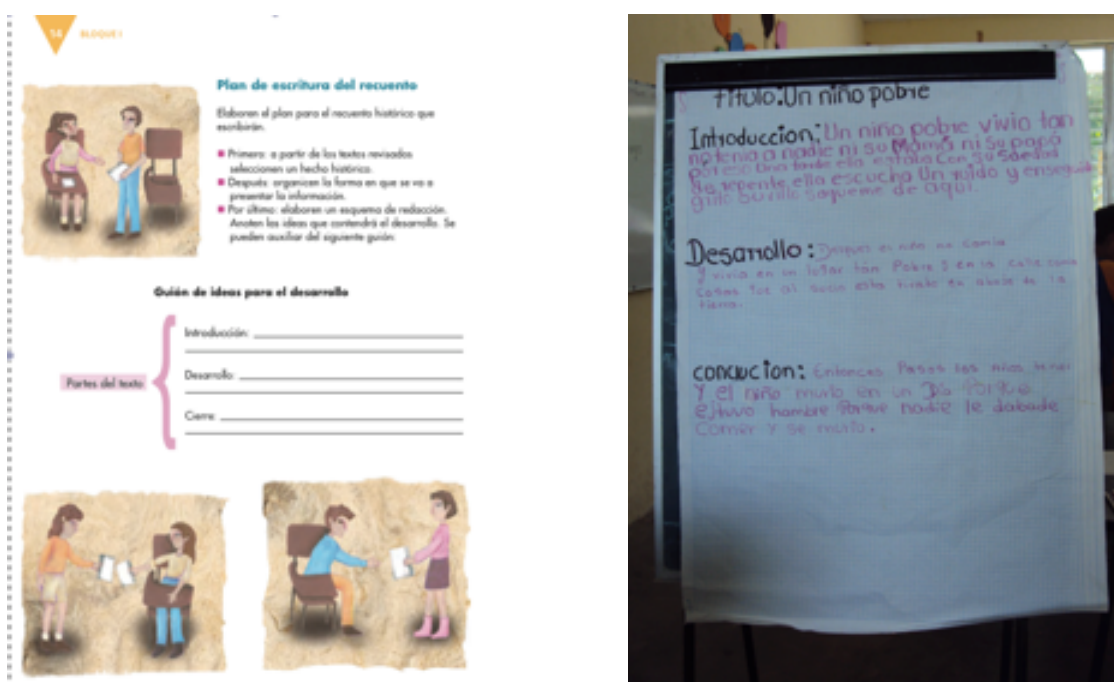
Juan José (6°) y cuándo termino?

Mtro. cuando terminen... ya salimos a recreo...

Estos desencuentros tenían un efecto sobre la actividad de escribir. Al inicio del proyecto hubo dos interpretaciones del concepto de *historia*; por un lado la historia como una género narrativo, y por otro lado, el sentido de un hecho histórico que planteaba el libro de texto. Juan José propone ejemplos en los dos sentidos, *Miguel Hidalgo* (histórico) y *Blanca Nieves* (narrativo). El maestro corrige el segundo, diciendo que ese es un cuento y retoma el sentido histórico al referirse a un texto que narre un evento sucedido en el pasado en la sociedad mexicana, como el de Iturbide. Finalmente la búsqueda de los textos históricos se volvió muy compleja, por un lado el maestro no logró conseguir un texto en internet porque no había conexión en Valle Nacional; por otro lado los dos libros de texto de cuarto y quinto grado no contenían textos correspondiente al mismo periodo histórico. Intentaron hacer una búsqueda entre los libros del rincón pero no habían textos históricos y los libros que tenían eran de temáticas variadas. No contaban en el salón con textos escritos que trabajaran el mismo tema o, en esa ocasión, el mismo periodo histórico.

Estos múltiples sentidos del concepto de historia y la imposibilidad de contar con tres fuentes textuales llevó a que el maestro les propusiera los niños de sexto grado a redactar un texto libre, un cuento que narraba la historia de un niño, probablemente más hacía el sentido de una historia narrativa y no a la redacción de un hecho histórico. El texto lo realizaron en equipo y de manera autónoma. Los cuatro

niños fueron aportando ideas y argumentando el contenido de la historia en chinanteco y uno de ellos escribía lo que acordaban que quedaría en el texto en español. Juan José y Diana eran los más participativos en la interacción mientras que Carmen y Patricia los escuchaban y de vez en cuando aportaban algunas ideas o comentarios. Mientras ellos redactaban el texto el maestro estaba trabajando con otro grado. Los niños decidieron la temática y lo escribieron bajo la estructura propuesta en el libro de texto. Una vez que lo escribieron en sus libretas lo copiaron en una hoja de papel bond que colocaron en el rotafolio.



[Texto]

Titulo: Un niño pobre.

Introducción: Un niño pobre vivió tan no tenía a nadie ni a su Mamá ni su papá por eso una tarde ella estaba Con Su Soledad de repente ella escucha un ruido y enseguida grito ourillo saqueme de aqui.

Desarrollo: Despues el niño no comia y vivia en un lugar tan pobre y en la calle que al sucio esta tirado en abajo de la tierra.

conclusion: Entonces pasos los años tener y el niño murio en un Dia Porque ejtuvo hambre porque nadie dabade comer y se murio.

(sic. Texto escrito por alumnos de 6º)

Al terminar de escribir lo expusieron frente al resto del grupo y con apoyo del maestro fueron identificando las partes del texto que ellos mismos habían escrito en equipo. A pesar de que el texto no respondía específicamente a la actividad propuesta en el libro de texto, "recuento histórico", el maestro retomó el trabajo de sus alumnos y a partir de este abordó los conceptos planteados en la lección. Finalmente para la revisión del texto redactado por los niños, el libro les indicaba que verificaran diferentes características como eran: las partes del texto, los párrafos, claridad, orden, oraciones articuladas, tiempos verbales, acentuación de los verbos en copretérito, mayúsculas y puntuación, y finalmente, si se usaron adjetivos para ampliar el significado del sustantivo. Es en este último punto donde el maestro pidió a los niños que buscaran en el diccionario y copiaran algunos de los conceptos que trabajaron en la realización del proyecto como era: introducción, desarrollo y conclusión; posteriormente se centró en lo que significaban verbo, sustantivo y adjetivo.

En el transcurso de la elaboración del proyecto los niños de 6º trabajaron con el diccionario, el libro de texto de 6º, de 5º y 4º, un libro de historia universal y un libro de ciencias. A partir de la lectura de estos textos el maestro complementó y ayudó a construir un conocimiento específico. Elaboró una red de información que entrecruzaba los contenidos de diferentes textos, los conocimientos previos de los alumnos y sus propios conocimientos. A pesar de que ninguno de estos textos iniciales cumplía con las características específicas que el proyecto exigía, el maestro y sus alumnos buscaron otras fuentes que les permitieron resolver el ejercicio.

Con todas las dificultades que representó el llevar a cabo esta actividad escolar, el maestro y los alumnos adaptaron y transformaron la consigna, los niños escribieron con sus propios referentes socioculturales y recursos lingüísticos y el maestro hizo uso de estos para trabajar los contenidos específicos de esa actividad. Los logros esperados del proyecto sobre el texto histórico definidos en el libro eran: "Comenta con tus compañeros acerca del recuento histórico: ¿Cuáles son sus partes?, ¿cómo lo puedes organizar?, ¿qué palabras utilizas para hacer referencias temporales? y ¿qué tiempo verbal es el que más se utiliza?" El libro de texto promovía una secuencia de actividades que el maestro no llevó a cabo por las condiciones materiales y las situaciones que se construían durante el desarrollo de las actividades. Con la redacción del texto el maestro anticipó una serie de ejercicios que el libro de texto proponía seguir. Por lo tanto si observamos el libro de texto nos damos cuenta que el

maestro eligió y decidió hacer ciertas actividades, descartó otras y con una secuencia de actividades distinta a como estaba organizada en el libro de texto.

Eran pocos los recursos con los que contaban en el aula, pero el maestro y los alumnos se esforzaban y buscaban sacar el mayor provecho de las herramientas que tenían en el aula. El hecho de no contar con los materiales necesarios para realizar las actividades no anulaba la posibilidad de hacerlas. Los alumnos, pero sobre todo el maestro buscaba, creaban e inventaban formas para llevar a cabo las tareas escolares. Las condiciones materiales y escolares probablemente no promovían o facilitaban el trabajo en el aula, probablemente sí limitaban las posibilidades de trabajo, pero tanto alumnos como el maestro buscaban estrategias para solucionar esos problemas.

A lo largo de la clases observadas encontramos el uso los libros de texto oficiales como un elemento esencial en el desarrollo de las actividades escolares. En la mayoría de las clases, tanto de matemáticas como de español, el libro de texto era el disparador de una serie de situaciones que se presentaban a lo largo de las jornadas escolares.

Palabras sobre palabras en el diccionario

Muchos textos contenidos en los libros generaban la búsqueda, lectura y escritura de las palabras y los conceptos encontradas en el diccionario, como se ha visto en varias situaciones analizadas anteriormente; no obstante, los usos de este recurso podían tener distintos sentidos, según la actividad. Aprender a usar el diccionario era un proceso gradual. Los niños de los primeros grados estaban enfocados en decir aquellas palabras en español que conocían e identificar y copiar las palabras escritas en el pizarrón. Poco a poco algunos lograban escribirlas por sí solos. Cuando llegaban a 5° y 6° podían recurrir al diccionario para la búsqueda del significado de esas palabras. Aun en estos grados, algunos requerían de la ayuda de sus compañeros.

A continuación presento dos situaciones en las cuales el maestro pidió que buscaran en el diccionario para resolver dos actividades propuestas, una en el libro de español 5° y otra en el libro de español 6°. En cada situación los alumnos trabajaban con el diccionario pero con un sentido y objetivo diferente. Es importante tener presente que esto es solamente un extracto de las largas actividades que he venido analizando. También es necesario recordar que la situación en la cual se desarrollaron estas interacciones era de un trabajo simultaneo del maestro con tres actividades

diferentes; los niños de 1° a 4° trabajaban con la escritura de oraciones, los niños de 5° trabajaban con el libro de texto y el diccionario el tema de “refranes, fábulas y proverbios”, y los niños de 6° trabajaban con el diccionario en la búsqueda de los conceptos “introducción, desarrollo y cierre” que se deriva de las actividades que venían realizando clases atrás sobre la producción de un recuento histórico. Las dos formas de uso del diccionario que analizo aquí no son constantes; se iban modificando y adquiriendo diferentes sentidos durante toda la jornada escolar e inclusive se iban modificando a lo largo de varias clases. Las modificaciones que iban surgiendo estaban vinculadas con las situaciones que se construían en las interacciones entre maestro y alumnos y entre los propios alumnos.

Para iniciar con la elaboración del recuento histórico el libro de texto les pedía un "Plan de escritura del recuento: Primero. Seleccionen el pasaje histórico a partir del cual elaborarán su recuento histórico. Después. Revisen la forma en la que se be redactar y presentar la información. Finalmente. Elaboren un esquema de redacción para el recuento. Anoten las ideas que contendrá cada una de las partes que integrarán su texto se pueden auxiliar del siguiente cuadro." (SEP, 2011:12). Con las dificultades que tuvo en la búsqueda de tres textos históricos y con las diferentes interpretaciones que se presentaron en torno a los conceptos de historia, recuento y cuento, Cristóbal decidió que los niños escribieran su propio texto y a partir de este continuó con las siguientes actividades. Los alumnos ya habían escrito el supuesto "recuento histórico" y a partir de ese texto se regresó al plan de escritura para profundizar sobre las partes de un texto. Es en ese momento que Cristóbal les pidió que buscaran en el diccionario los conceptos de *introducción, desarrollo y cierre* que utilizaron para la redacción del texto que titularon "Historia de un niño pobre."



Plan de escritura del recuento

Es tiempo de realizar tu propio recuento histórico, pero ello, es necesario que en equipo elaboren el plan de trabajo:

- **Primero.** Seleccionen el pasaje histórico a partir del cual elaborarán su recuento histórico.
- **Después.** Revisen la forma en la que se debe redactar y presenten la información.
- **Finalmente.** Elaboren un esquema de redacción para el recuento. Analicen las ideas que contendrá cada una de las partes que integrarán su texto. Se pueden guiar del siguiente cuadro.

Determinen cuántas párrafos incluirán en cada parte. Revisen si las ideas de cada párrafo están completas. Cuiden la sucesión cronológica de los acontecimientos y que éstos tengan un orden lógico. Presenten su trabajo al resto del grupo.

Introducción	
Desarrollo	
Conclusión	

Mtro. qué dijimos?... cuándo no sabemos el significado de una palabra dónde lo buscamos?... en el diccionario... a ver vamos a leer la definición de introducción **Diana (6°)** (empieza a leer pero no escucho el inicio)... principio de un discurso o libro, música, parte inicial de una obra musical o tira...te...o tre, trea...

Juan José (6°) (le ayuda a su compañera a leer) te...a...tea - tra!

Mtro. a ver... vamos a leer más despacio... vamos a ser más precisos en dónde dice introducción?... dónde tienes introducción?... Patricia... dice acá... (lee en el diccionario) principio de un discurso o libro... es el inicio de un discurso en este caso, qué tenemos ahí?... en el papel bond...

Ns. no hubo respuesta.

Mtro. qué tenemos en el papel bond?... (señala el texto que escribieron)

Diana (6°) historia

Juan José (6°) un niño pobre

Mtro. es una historia?... es una historia?... o es un cuento?...

Diana (6°) un cuento

Mtro. tenemos un cuento... entonces la introducción de este cuento nos explica cómo inicia esto... en la introducción nos va a explicar cómo va a empezar el inicio del cuento... (se dirige a una niña de 5°) Teresa... Teresa... (regresa con 6°) entonces desarrollo qué significa para ti Carmen Delia?...

Juan José (6°) obra

Mtro. desarrollo... qué significa desarrollo?

Juan José (6°) pregunta... un cuento?

Diana (6°) (lee en el diccionario) desenrollar, desenvolvimiento

Juan José (6°) maestro... desarrollo significa un cuento?...

Diana (6°) (lee en el diccionario) acción y efecto de desarrollar... desenvolvimiento, evolución, crecimiento

Mtro. (parafrasea lo leído por la niña) acción y efecto de desarrollar... en lo particular desarrollo es...a ver... el desarrollo de un cuento... ahí vamos a encontrar la explicación de lo que nos quiere decir... el cómo y por qué paso esto... a eso se refiere el desarrollo... por ejemplo ahí nos vamos a encontrar en el desarrollo que hicieron ustedes... debemos encontrar cómo sucedió, cuándo, por qué y cómo... cómo , por qué y cuándo y el lugar también sí?... Juan José?

Juan José (6°) sí

Mtro. bien... ahora la conclusión... qué sería la conclusión?

Patricia (6°) (lee en el diccionario) consecuencia de un... conclusión, página...

Juan José (6°) (lee en el diccionario) acción - y - efecto - de - concluir - conse - cuencia - de - un - razonamiento, es todo (grita) construcción, con...con - clu - sión

Patricia (6°) consecuencia... consecuencia...

Diana (6°) no

Mtro. enseguida tenemos la conclusión o cierre a ver

Juan José (6°) (lee en el diccionario) acción - y - efecto - de concluir - conse - cuencia - de un - razo - namiento

En este fragmento de interacción el maestro usaba el diccionario para complementar y dar a sus alumnos cierta información específica sobre los conceptos empleados en la consigna del libro de texto. Independientemente de que en la actividad se pretendía trabajar con un recuento histórico y que en la clase ellos escribieron un texto libre que narraba una historia ficticia, el maestro continuó con la actividad escolar dictada en el libro de texto e hizo un esfuerzo porque los niños se acercaran al sentido de una introducción, un desarrollo y un cierre.

La búsqueda de sentidos que hacía Juan José desde que inicia la actividad continua presente en todo el desarrollo de la actividad; en un principio era diferenciar entre historia narrativa e historia referente a un hecho histórico. Descartada la noción de hecho histórico Juan José elaboró una nueva asociación entre historia, como narrativa, y cuento y por último entre cuento y desarrollo.

Mtro. qué tenemos en el papel bond?...

Diana (6°) historia

Juan José (6°) un niño pobre

Mtro. es una historia?... es una historia?... o es un cuento?...

Diana (6°) un cuento

Mtro. desarrollo... qué significa desarrollo?

Juan José (6º) pregunta... un cuento?

Diana (6º) (lee en el diccionario) desenrollar, desenvolvimiento

Juan José (6º) maestro... desarrollo significa un cuento?...

Los niños y el maestro hacían una búsqueda constante por lograr conciliar lo que ellos sabían con lo que el libro de texto pedía y con lo que el diccionario definía. Cuando el maestro preguntaba por el significado de cada uno de los conceptos, Diana y Juan José leían en el diccionario la definición. El maestro les pedía, "qué dijimos?... cuándo no sabemos el significado de una palabra dónde lo buscamos?... en el diccionario... a ver vamos a leer la definición de introducción", y los niños resolvían y hacían lo que el maestro les pedía, buscaban y leían las definiciones del diccionario. El maestro los acompañaba en su lectura en voz alta y se esforzaba por complementar y explicar lo que el diccionario decía.

Mientras tanto, durante la misma clase, los alumnos de 5º hacían un ejercicio de entrecruzar dos textos diferentes: el texto escrito de una fábula "El cuervo y el zorro" y las definiciones escritas en el diccionario de las palabras contenidas en la fábula. Durante estos diez minutos aproximados de interacción entre Cristóbal y los niños de 5º, los niños de 6º no intervinieron; trabajaron sentados en sus pupitres copiando un extenso cuadro que el profesor les había dejado copiar del diccionario. Los niños estaban ocupados en una tarea específica que permitía al maestro trabajar con el grado de 5º de manera central. A pesar de que los niños de 6º no interrumpían al maestro, los niños más pequeños sí lo hacían con preguntas muy puntuales que el maestro respondía de manera breve y específica. El maestro aun con las interrupciones se concentra en su trabajo con los alumnos de 5º. En la interacción entre los contenidos de los textos, los alumnos y el maestro surgían situaciones inesperadas que llevaron a nuevos caminos en los usos del texto. El texto que leían era el siguiente.

Un ejemplo de fábula

Así como los refranes, las fábulas también expresan la sabiduría popular. Lee en voz alta lo siguiente.

El cuervo y el zorro

En la rama de un árbol,
bien ufano y contento,
con un queso en el pico,
estaba el señor cuervo.

Del olor atraído
un zorro muy maestro,
le dijo estas palabras,
a poco más o menos:

"Tenga usted buenos días,
señor cuervo, mi dueño;
vaya que estáis donoso,
mono, lindo en extremo;

yo no gasto lisonjas,
y digo lo que siento;
que si a tú belleza traza
corresponde el gorjeo,

juro a la diosa Ceres,
siendo testigo el cielo,
que tú serás el fénix
de sus vastos imperios".

Al oír un discurso
tan dulce y halagüeño,
de vanidad llenado,
quiso cazar el cuervo.

Abrió su negro pico,
dejó caer el queso;
el muy astuto zorro,
después de haberlo preso,

le dijo: "Señor bobo,
pues sin otro alimento,
quedás con alabanzas
tan hinchado y nepluma,

digerid las lisonjas
mientras yo como el queso".
Quien oye adulaciones,
nunca espere como premio.

Félix María Samaniego



Extracto de la Fábula: El cuervo y el zorro.

En la rama de un árbol,
bien ufano y contento,
con un queso en el pico,
estaba el señor cuervo.

Del olor atraído
un zorro muy maestro,
le dijo estas palabras,
a poco más o menos:

"Tenga usted buenos días,
señor cuervo, mi dueño;
vaya que estáis donoso,
mono, lindo en extremo
yo no gasto lisonjas,
y digo lo que siento;
que si a tú belleza traza
corresponde el gorjeo,
juro a la diosa Ceres,
siendo testigo del cielo,
que tú serás el fénix
de sus vastos imperios".

El ejercicio de búsqueda en el diccionario era una propuesta del libro de texto: “Es muy probable que en las fábulas encuentres palabras cuyo significado sea nuevo o desconocido para ti. ¿Sabes lo que significa donoso, lisonja, gorjear o adulador? Infiere lo que pueden significar y luego busca en un diccionario los significados de cada palabra. Elige aquel que vaya de acuerdo con el texto y anota esa nueva palabra en tu diccionario.” Los niños buscaron “donoso” en el diccionario, y la definición mencionaba donaire y gracia, palabras que no ayudaron mucho a aclarar el significado. Sigue el siguiente intercambio.

Mtro. donaire y gracia... muy bien entonces ahora saben qué significa donaire?... sabes qué significa donaire?

Juan Manuel (5º) hoo (no)

Mtro. qué tienes que hacer cuando no sabes?... vamos a buscar en el diccionario... vamos a buscar donaire... sabes qué significa gracia?...

María Angélica (5º) sí

Mtro. sí?... qué significa gracia?...

María Angélica (5º) (le responde en chinanteco)

Mtro. (retomando lo que dijo MA) cuando estás haciendo una cosa buena y te dan las gracias... eso significa para ti?... bueno... pero qué dice donaire... qué significa? lee qué significa...

Juan Manuel (5º) gracioso, agudo

Mtro. (lee en el diccionario) gracioso, gallardía, gentileza, que sea gentil... que sea buena... que sea generoso... que sea gracioso... eso significa donaire entonces...sí?

Ns. no hubo respuesta

Mtro. bueno... las palabras que no conozcamos acá... si encontramos por ejemplo en donoso, donaire... tenemos que volver a seguir buscando hasta encontrar una palabra que nosotros conozcamos... sale?... a ver qué palabras de las que están acá no conocen... esas son las palabras... si tú conoces lo que significa ufano... no me busques ufano... tú ya sabes lo que significa... entonces... si no sabes qué tienes que hacer?...

María Abi (5º) buscarlo?

Mtro. entonces las buscamos acá (les muestra el diccionario)... las que no conozcas las buscamos acá... sale... Teresa a ver acá... Teresa... (le señala en el diccionario) esto de acá... me vas a buscar en esta fábula palabras que tú no conozcas... igual que María Abi lo va a hacer... María Angélica y Juan Manuel lo va hacer... vas a subrayar todas las palabras que no conozcas y lo buscan en el diccionario.

La fábula está escrita en una variante del español antiguo y hace uso de palabras que hoy en día casi no se usan en México. Con la búsqueda de estas palabras se pretendía acercar el contenido de la fábula a un lenguaje más cercano al que conocían y usaban

los niños en su vida cotidiana. Como el propio maestro dice, “para qué las vamos a buscar?... para tratar de comprender lo más que podamos sale...”. Como los niños de San Isidro no eran hablantes del español en su vida cotidiana, el uso del diccionario no implicó necesariamente que los niños se aproximaran más al sentido de las palabras de la fábula. Algunas de estas palabras también eran desconocidas y lejanas al español que escuchaban y hablaban los niños del pueblo, eran de una variante del español ajena. El maestro les pidió que si en las definiciones de las palabras había palabras que no entendían, entonces continuaran buscando: “bueno... las palabras que no conozcamos acá... si encontramos... por ejemplo en donoso... donaire... tenemos que volver a seguir buscando hasta encontrar una palabra que nosotros conozcamos... sale?...”. Así cuando leen el significado de *donoso* y encuentran la palabra *donaire* los niños tienen que buscar esta nueva palabra.

En esta búsqueda de sentido de las palabras contenidas en la fábula y los significados encontrados en el diccionario, los niños también recurrían a sus propios recursos del español. Participaban y se esforzaban por entender lo que las palabras querían decir y algunas de ellas las reconocían y expresaban en chinanteco lo que entendían, como lo hizo María Angélica con la palabra *gracia*.

Mtro. qué tienes que hacer cuando no sabes?... vamos a buscar en el diccionario... vamos a buscar donaire... sabes qué significa gracia?...

María Angélica (5º) sí

Mtro. sí?... qué significa gracia?...

María Angélica (5º) (le responde en chinanteco)

Mtro. (retoma la respuesta) cuando estás haciendo una cosa buena y te dan las gracias... eso significa para ti?... bueno... pero qué dice donaire... qué significa? lee qué significa...

Juan Manuel (5º) (lee en el diccionario) gracioso, agudo

Mtro. (lee en el diccionario) gracioso, gallardía, gentileza... que sea gentil... que sea buena... que sea generoso... que sea gracioso... eso significa donaire entonces...sí?

María Angélica aparentemente interpretó la palabra *gracia*, que significa “resulta atractivo o agradable” y la palabra *gracias* que significa “expresión que se usa para agradecer algo a una persona”. El maestro aceptó su propuesta pero se dio cuenta de la interpretación que hizo María Angélica, que la alejaba del sentido de la frase en la fábula, y retomó la palabra *donaire* como otra opción para acercarla al sentido de la frase. En contraparte a estas palabras que dificultaban el flujo en la actividad, se

encontraban palabras que los niños sí sabían y conocían. Por ejemplo, la palabra *ufano*.

En la rama de un árbol,
bien ufano y contento,
con un queso en el pico,
estaba el señor cuervo.

María Angélica ufano, tiiá

Mtro. vamos a leer qué significa ufano...

María Angélica (lee en el diccionario) que se siente importante en - va - ne - cido sa - tis / fecho... tan contento que procede con (no audible)

Mtro. (el maestro se aleja de las bancas y se acerca al escritorio, desde lejos le grita) qué significa María Angélica?...

María Angélica (lee en el diccionario) que se siente importante en va - envanecida satisfecho contento que procede con resolución y des - em - baraza...

Mtro. ajá... qué es importante... que está contento verdad?... qué significa Juan Manuel?... a ver Angélica... entonces vamos a leer otra vez ese... a ver vamos a leer... empieza a leer Juan Manuel... (inicia la lectura) en la rama...

Juan Manuel (lee la fábula en el libro de texto) en la rama de un árbol bien...

Mtro. bien... hasta ahí... en vez de ufano qué podemos decir?...

María Angélica en la rama de un contento

Mtro. bien... contento... vamos a volver a repetir la palabra... contento... vamos a volver a repetir la palabra contento y... contento... bien... qué?... se siente importante... bien... importante y contento sería... no?...

María Angélica ho (sí)

Mtro. (lee en la fábula haciendo el cambio de palabras) bien importante y contento con un queso en el pico estaba...

María Angélica (continúa la lectura) el señor cuervo...

Mtro. (continúa la lectura) el señor cuervo... del olor atraído un zorro muy maestro...

María Angélica (continúa la lectura) le dijo esta palabra a poco más o menos... tenga usted buen día señor cuervo vaya que está ahí donoso...

Cuando leyeron el significado *contento*, palabra conocida por los niños, la actividad tuvo cierta continuidad. Los niños buscaron la palabra y a partir del significado modificaron el texto original de la fábula; crearon así un sentido más cercano a sus conocimientos del español. Este intercambio de palabras entre las dos variantes del español era uno de los objetivos de la actividad.

En esta situación donde hicieron uso del diccionario había un manejo del texto impreso complejo donde maestro y alumnos llevaron a cabo el ejercicio propuesto en la lección dentro de un contexto lingüístico diferente al que suponía la propia actividad. La

propuesta del ejercicio suponía una diferencia lingüística entre un español antiguo y un español actual, tomando en cuenta las variantes del español de un momento histórico a otro. En este reconocimiento de las diferencias históricas, los autores del texto no tuvieron en cuenta que los niños indígenas que usan ese texto no comparten los mismos conocimientos y las mismas variantes del español.

En estos dos fragmentos de interacción se observan situaciones diferentes donde usaban el diccionario en clase. Por un lado encontramos el uso del diccionario con 6° grado que buscaba complementar la información de la actividad del libro de texto. Por otro lado se observa el uso del diccionario acompañado de un trabajo de reflexión y análisis de las palabras buscadas y los significados encontrados. En este punto de la interacción se hace evidente los diferentes usos del diccionario.

Bajo estas condiciones de trabajo, maestro y alumnos llevaron a cabo la actividad y fueron resolviendo en conjunto las dificultades que se les iban presentando. La dinámica compleja que representaba el desarrollo de este trabajo requería de tiempo y atención por parte del maestro. El uso del diccionario para la búsqueda y copia de los niños en ciertos momentos funcionó como estrategia para ganar tiempo y en otros momentos para profundizar en su trabajo. El maestro y los niños usaron de diversas maneras el diccionario que respondía a necesidades diferentes, con fines y objetivos diferentes.

Durante estas interacciones se observan dos sentidos diferentes en el uso de un mismo texto. Un manejo del diccionario que implicó una reflexión y análisis complejo y profundo y el otro manejo de copia de la información del diccionario que tenía por objetivo mantener a los niños ocupados. Cada grupo en ciertos momentos reflexionaba y profundizaba junto con el maestro y en otros momentos copiaban del diccionario mientras el maestro atendía a los otros grupos.

Identifico dos diferencias en el manejo del diccionario; por un lado los objetivos que la propia actividad del libro de texto proponía y por otro lado los objetivos que los alumnos y el maestro se proponían. Por ejemplo en la actividad de los refranes el libro buscaba que los niños adaptaran el texto escrito en un español antiguo a un español contemporáneo a través de la búsqueda de sinónimos en el diccionario. En la actividad se proponía y se promovía el uso del diccionario, mientras que en la actividad de 6° era una iniciativa del maestro y un recurso para resolver una falta de material e información. Cada uno partía de objetivos diferentes, con un grado de complejidad distinto y por lo tanto con un manejo diferente en la clase. Los conceptos de

introducción, desarrollo y cierre estaban vinculados a su función textual más que al significado de la propia palabra como era en el caso de las palabras de las fábulas y refranes. Con la búsqueda de palabras el maestro trataba de que los niños lograran acercarse al significado de los refranes con los que estaban trabajando, mientras que con los conceptos el maestro trataba de que los niños se acercaran a un conocimiento específico gramatical que el ejercicio que realizaban requería. Eran los conceptos que necesitaban conocer para poder resolver el ejercicio; en el otro caso era una búsqueda de palabras para poder entender el propio texto. De hecho en el desarrollo de la actividad se ve una serie de interpretaciones propias que tenían los niños de 6º sobre las palabras que formaban parte del cuerpo del texto que estaba impreso en el libro, pero que no fue abordada por el maestro porque estaba intentando resolver el problema de los conceptos.

En estas dos situaciones los alumnos realizaban un importante trabajo de lectura, escritura y comprensión de los textos. En las dos actividades, en ambos grados, el maestro hacía un esfuerzo constante porque los niños lograran comprender el sentido y el significado de los textos con los que estaban trabajando. La propuesta de trabajo en el libro desencadenó una serie de manejos de los textos escritos que no siempre estaban estipulados o previstos por la propia actividad, pero abrían oportunidades para que los niños se acercaran al significado de los textos y produjeran sus propias interpretaciones y sus propios textos. Así mismo encontramos que los libros de texto no daban suficiente información acerca de los temas que se trabajaban en clase. Al querer compensar y complementar esta falta de información el maestro recurría a estrategias para realizar la actividad.

Las complejidades de la copia

En la larga historia de enseñanza primaria, una práctica constante ha sido pedir a los alumnos que copien textos escritos. Muchos pedagogos han reiterado su crítica a la práctica y propuesto métodos para fomentar la composición o redacción “libre” por parte de los niños, y no obstante, la practica de la copia perdura en las aulas. La copia puede ser entendida como la repetición, rutinaria, literal, sin transformación, sin apropiación, de un texto escrito por otro en un soporte textual diferente; es decir, los alumnos copian del pizarrón, del libro de texto, de la computadora y del diccionario, a su libreta o cuaderno escolar. Al regresar una y otra vez a mis notas de campo y

transcripciones pude darme cuenta de que no existía una sola y única forma de copiar un texto escrito. A lo largo de las jornadas escolares observadas identifiqué diversos usos y formas de copiar, propuestas tanto por el maestro como por los propios alumnos. Las diferentes situaciones donde el maestro recurría o proponía una tarea de copiar, o los niños por iniciativa propia decidían copiar, adquiría un sentido diferente en cada situación.

A continuación expongo dos situaciones donde el maestro y los niños hacían uso de la copia de diferente manera, en el grupo de primero a cuarto grado y el grupo de sexto grado. Estas situaciones se llevaron a cabo de manera simultánea, es decir, el maestro trabajaba las dos actividades al mismo tiempo. Mientras el maestro atendía al grupo de 1º a 4º los niños de 6º realizaban la copia y viceversa.

Como mencioné en el capítulo 3, el maestro no hacía uso del libro de texto de español con los primeros grados. El trabajo de escritura que proponía el maestro se centraba en la producción de palabras o en oraciones con los niños, y su copia posterior en los cuadernos. Las listas de palabras que elaboraron a lo largo de las clases partían de los conocimientos previos que los alumnos tenían del español y a partir de éstas el maestro construía oraciones simples. La escritura de las palabras iniciaba con los nombres propios de cada uno de los alumnos y posteriormente se iba ampliando a una variedad de palabras, pero que formaban parte de su espacio cotidiano. Recurrían a nombres de personas que vivían en la comunidad, frutas que se daban en la zona, animales que comían o que vivían en la sierra. Como dice el maestro en esta interacción, “mango...nombres que ya conocen ustedes... mango”; recurría al repertorio lingüístico de los niños para sugerir palabras³⁸. En un inicio el maestro trabajaba primero con el vocabulario de manera oral, hacía una pronunciación de las palabras de manera silábica y enfatizando el sonido de las palabras. Escribía en el pizarrón las palabras y emitía con énfasis el sonido de cada sílaba que iba escribiendo para que los niños pudieran hacer la asociación entre sonido y grafía. En algunas clases donde el maestro les pedía identificar palabras largas de las palabras cortas, el maestro también hacía uso de los aplausos para que ellos identificaran las sílabas y la cantidad de sílabas que contenía cada palabra.

³⁸ Este uso del nombre propio como recurso para inicial en el desarrollo de la escritura tenía cierta difusión en materiales diseñados para el medio rural como los Manuales del Instructor Comunitario de Conafe.

Mtro. vamos a poner acá...a ver los de primero... a ver los de segundo (el maestro está escribiendo en el pizarrón) escriben los nombres...

Freddy Iván (2º) corto... largo

Mtro. cortos... de un lado vamos a escribir los nombres cortos y de otro lado?... (el maestro escribe en el pizarrón y va pronunciando en voz media lo que está escribiendo) Escribe los nom...

Ángela (2º) (lo interrumpe y le pregunta en chinanteco algo sobre los de primero y segundo y el maestro le responde)

Mtro. no... vamos a identificarlos

Ángela (2º) (continúa dirigiéndose al maestro en chinanteco el maestro le da una breve explicación)

Mtro. vamos a identificar esto... a ver... los de primero me van a dejar su cuaderno ahí... ahí me dejan su cuaderno... nada más los de segundo agarran su cuaderno... los de tercero y los de cuarto... a ver vamos a ver... por ejemplo Patricia... a ver David... sentado... a ver vamos a trabajar con esto...

Ana Lilia (2º) yo no sé

Mtro. si sabemos... a ver Patricia... qué será?... nombre corto o nombre largo?

Ns. corto

Anselmo (4º) Paaa... triii... cia

Juan Manuel (5º) largo

Mtro. largo dice Juan Manuel... corto dicen los demás... pero vamos a ver... mediante aplausos... vamos a hacer ¡A ver! (llama su atención)... vamos a hacerlo mediante aplausos... vamos a ver... Patricia... una, dos, tres...

Ns y Mtro. Paaa... triiii... cia (aplauden)

Mtro. cuántas sílabas tuvimos?

Ns. tres

Mtro. es un nombre?...

Ns. largo

Mtro. largo... por lo tanto dónde va?... dónde dice nombres largos?... escribimos.

Felipe Neri (1º) Patricia

Antes de iniciar con el trabajo de escritura el maestro trabajaba con los niños de manera oral para que pudieran identificar el sonido de las palabras. En algunas ocasiones una vez que los niños repetían varias veces la pronunciación de las palabras y las escribían en el pizarrón, el maestro imprimía imágenes en la computadora que ilustraban la palabra que trabajaron. El maestro colocaba estas laminas en los muros del salón a la vista de los niños. Cuando concluían con el trabajo oral de las palabras continuaban con la escritura. La escritura por parte de los niños consistía en copiar la lista del pizarrón y repetirla tres veces en diferentes soportes textuales, como eran sus libretas, en fichas, en hojas bond, o en hojas impresas en la computadora por el maestro. Cuando terminaban de copiar las palabras los niños las ilustraban.

Los primeros grados copiaban del pizarrón oraciones que ya habían escrito antes en un actividad junto con el maestro. El trabajo que observamos en la siguiente interacción estaba vinculado con una serie de actividades que el maestro venía desarrollando desde clases anteriores; era un trabajo continuo y articulado. La actividad inició con la escritura y lectura de las palabras que habían trabajado a lo largo del ciclo escolar. El detonador de esta lista de palabras era el personaje de un cuento que el maestro leyó en clases anteriores con los niños titulado "Mateo". Con la lectura de este cuento los alumnos identificaron el nombre del personaje principal, *Mateo*, y a partir de éste crearon una lista de palabras. En varias de las actividades que antecedieron a este trabajo, como el listado de palabras que se realizó con los nombres de los niños también se recurrió al uso de la copia. El maestro junto con los niños redactaron dos oraciones que leyeron y que copiaron en distintos soportes textuales.

Mtro. seis palabras... tenemos Mateo... Mateo... qué decíamos?... quién es Mateo?... (se dirige específicamente a un niño de 3º) quién es Mateo David?...

Ángela (2º) es un niño

Mtro. es un niño... a ver quién es Mayra?... (vuelve a llamar la atención del niño de 3º) a ver qué dice acá... David?...

David (3º) Mayra

Mtro. a ver niños... Felipe qué dice acá?

Felipe Neri (1º) Mayra

Mtro. y acá...(señala otra palabra)

Felipe Neri (1º) Miriam

Mtro. son... nombres que empiezan igual que el de...que el de quién?

Anselmo (4º) Mateo

Mtro. qué el de Mateo... sale... durante la semana vamos a ir trabajando las demás imágenes

Guillermo (3º) tiiá, voy hacer pipi

Mtro. vas hacer pipi... bueno... a ver manzana... ustedes conocen las manzanas

Ns ho (sí)

Guillermo (3º) yo tengo manzanas en mi casa... ahorita vuelvo (se levanta y sale corriendo del salón)

Mtro. tienes manzanas en tú casa?... qué creen que haga Mateo con la manzana?

Freddy Iván (2º) se va comer

Mtro. ah! Mateo se va a comer... cuántas manzanas?

Felipe Neri (1º) seis manzanas

Mtro. (va repitiendo en voz alta mientras escribe la oración en la computadora y desde ahí la proyecta en la pantalla de enciclomedia del salón)... Mateo se come las manzanas

Ns. le gritan al maestro en chinanteco.

Mtro. no se ve... vamos a hacerlo más grande...(hace más grande la imagen en la pantalla) a ver... vamos a copiar la siguiente oración en nuestro cuaderno... dos veces... dos veces...(repite en voz alta la oración que escribe en el pizarrón) Mateo se come la manzana... vamos a copiarla hijo... (algunos niños hablan entre ellos en chinanteco).

Mtro. vamos a copiar esas oraciones en el cuaderno... (lee la oración) Mateo se come la... manzana

David (3º) voy hacer?... voy hacer?... tiiá?

Mtro. sí... ya Felipe... vamos a copiar lo que está ahí hijo... a ver Freddy Iván saca tu cuaderno... vamos hacer la oración... sale...

Guillermo (2º) cuántas veces?

Mtro. dos veces nada más

Durante las clases de español observadas con el grupo de 1º a 4º, el maestro trabajó de manera reiterada con la escritura y lectura de palabras en español. Los niños de los primeros años de primaria tenían menores recursos lingüísticos en español; por eso el maestro dedicaba gran parte del tiempo de la clase a enseñar a los niños vocabulario en español escolar.

En varios de los fragmentos de interacción que presento a lo largo de la tesis encontramos cómo en el trabajo con vocabulario los niños tenían ciertos conocimientos del español que no coincidían con la normatividad del español oral y escrito; lograban construir la relación entre sonido y grafía pero desde su propia pronunciación de las palabras. Por ejemplo en la clase donde hacían la lista de palabras que iniciaban Juan en la que Freddy Iván sugería *jualta*, hizo una relación sonido-grafía (/f/ con /j/) que no correspondía al sonido y grafía que estipula la normatividad del español, aunque no es claro si la interpretación del maestro de que quería decir *falta* era correcta. En ocasiones como esta había una falta de concordancia entre los recursos orales en español de los niños y el español oral conocido por el maestro. Esta relación asimétrica entre un español y otro hace que la escritura se vuelva un proceso más complejo. Para poder escribir los niños primero tenían que modificar y adecuar su pronunciación para poder pasar a la escritura de ese sonido.

Como describo antes los alumnos de 5º y 6º grado no solo tenían un mayor uso y conocimiento del español, también tenían acceso y conocimiento de otros recursos materiales como era el diccionario y lo usaban para buscar palabras que iniciaran con

la misma letra de la palabra con la que trabajaban y ayudar a sus compañeros de los primeros grados.

Mtro. jardín qué más.

Juan José (6°) jarcia, jarcia... (busca palabras en su diccionario)

Mtro. jarcia... jaarcia.

Guillermo (3°) garza.

Mtro. a ver... garza... se escribe como Juan?...

Diana (6°) jazmín.

Mtro. jazmín

Juan Manuel (5°) jauría jauría maestro jauría.

Mtro. jauría... jaurííí... a ver... a ver vamos a leer qué palabras se escriben con la "J"...(lee la lista de palabras escritas en el pizarrón) Julia, Julio, junio, junta, junto, Julián, Juana, Juliana, juguete vamos a ir copiando las palabras juguete, jugar, Juquila, jaula, juntamos, José, justo, jueves, jarra, jardín, jazmín...

Freddy Iván (2°) jalar, jalar.

Mtro. jalar.

(Los niños comienzan a gritar y no se escucha con claridad las palabras que dicen)

Juan José (6°) jarcia, jarcia, jarcia (el maestro no retoma la palabra y no la escribe en el pizarrón)

Juan Manuel (5°) junior (se escucha yunior o llunior no suena como J)

Mtro. junior

Juan José (6°) jaarcia, jarcia.

Mtro. a ver... a ver... qué paso?... vamos a copiarlos tres veces que dice acá...

Además de estas variaciones en las pronunciación del español interviene otra variación entre el español escrito en el diccionario y el español del maestro. Cuando Juan José de sexto grado decide buscar palabras en el diccionario, encuentra la palabra *jarcia*; Juan José insistía tanto porque sabía que la palabra se escribía con "j" porque la estaba leyendo en el diccionario. El problema que surgió fue que el maestro aparentemente no conocía la palabra, o no la consideraba conocida por los niños, y no la retomó para el listado. Se observa cómo los niños de los últimos grados hacían uso de mayores recursos textuales, como el diccionario, para apoyar y cooperar en la resolución del ejercicio; Juan José recurre al uso del diccionario no por una consigna dada por el maestro sino por iniciativa propia. Algunos niños como Juan José se habían apropiado de ciertos usos de la escritura que le permitía involucrarse en la actividad. Como Rockwell señala, la noción de *apropiación* nos permite ver el rol activo,

en este caso de los niños, quienes toman y hacen uso de la escritura. (Rockwell, 2000). Los niños recurrían al uso de diferentes textos que usaban cotidianamente en clases, lo cual evidencia los conocimientos que habían adquirido.

La interacción de las variaciones del español - el español oral de los niños, el español oral normativo, el español del maestro y el español escrito - creaba situaciones específicas que impactaban en las diversas maneras de trabajar con los textos escritos. Cuando estas diferencias eran conciliadas, principalmente por el maestro, se daba una continuidad en el flujo de la interacción.

De manera simultánea a la actividad del listado de palabras que iniciaban como Mateo los niños de 6° copiaban del diccionario la larga definición de: *Los adjetivos y los tipos de adjetivos*. El maestro les había pedido que copiaran primero la definición completa. La copia del cuadro sobre los adjetivos estaba vinculada a la actividad propuesta en el libro de texto de español de sexto del bloque I en el proyecto: Escribir un recuento histórico que he analizado en este capítulo.

(El maestro se acerca a los niños de 6° para leer la definición en el diccionario)
Mtro. aquí qué dice... los adjetivos son palabra que expresan las cualidades los estados, las características de las propiedades de las cosas y las personas por ejemplo bonito alto bueno sucio así como su procedencia u origen catalán o sus funciones... a ver sigue leyendo aquí... Carmen... acompañan...

Carmen acompañan a un sustantivo (la lectura es interrumpida porque llegan varios niños hablando en chinanteco)

Mtro. quién lo borró?

David Freddy Ivan, Freddy Ivan, Freddy Ivan (cantando)

Carmen (continúa leyendo pero el maestro no escucha porque esta distraído con el resto del grupo, hay demasiado ruido y no se escucha la lectura) califica a los alumnos estudiosos los animales ese tipo de adjetivos se le llaman calificativos en las oraciones construidas el (no escucho) es grande (se detiene y habla con JJ en chinanteco)

Mtro. (el maestro se había ido con los de 1°y 4° y no terminó de escuchar la lectura y regresa) qué es adjetivo entonces?

Juan José yo lo encontré aquí... (le muestra su diccionario escolar) pero no viene como acá (le muestra el diccionario del maestro)

Mtro. está bien... ahora vamos a copiar este cuadro donde dice adjetivos... sale... (señala el cuadro del diccionario del maestro que es más extenso) este cuadro que viene acá... pásenlo a su cuaderno.

Diana (6°) le habla en chinanteco al maestro

Mtro. ya lo copiaron?... el cuadro?... el cuadro?... el cuadro de acá? (le señala el cuadro que abraza dos cuartillas del diccionario)... ándale...

Ns. (Se quedan hablando entre ellos en chinanteco)

Mtro. (revisa el cuaderno de un niño de 2º) separado Freddy Iván... lo escribiste junto... a ver Felipe y Mayra terminaron su oración?... dónde está?... Mateo juega con Mayra... no lo han hecho?... esta oración... a ver... a ver... acá dice... (lee la oración) Mateo se come la manzana y en está dice... (lee) Mateo juega con Mayra... esas dos oraciones las van a copiar en su cuaderno
(Los niños de 6º hablan entre ellos en chinanteco sobre el trabajo que les dejó el maestro)

Juan José (6º) (me pregunta) hasta dónde va a acabar?

YO hasta acá... porque son los tipos de adjetivos que hay (los niños siguen discutiendo sobre el cuadro que deben copiar)

Juan José (6º) maestro...

Mtro. el cuadro... tienen que copiarlo

En esta interacción observamos una variación del español escrito en dos diccionarios diferentes entre el significado y definición de una misma palabra "adjetivo". Para poder realizar la copia los niños buscaron y leyeron en dos diccionarios diferentes y Juan José identificó diferencias en la escritura entre uno y otro diccionario. Los niños se anticiparon al maestro y copiaron la definición más corta que encontrar en su diccionario escolar. Los alumnos de 6º sabían como usar y manejar la información contenida en el diccionario. En ese momento el maestro Cristóbal estaba trabajando de manera puntual con el grupo de 5º el tema de las fábulas y requería de tiempo para poder atender y resolver la lección del libro de español; por lo tanto tenía a los niños de 1º a 4º trabajando con la copia de las oraciones derivadas de la lista de palabras y necesitaba que el grupo de 6º también realizará una actividad de manera autónoma por lo que les pide que copien el extenso cuadro de los adjetivos y los adverbios para ganar tiempo de trabajo con el grupo de quinto grado.

Al observar a detalle y dentro de una situación específica se puede identificar cómo la acción de copiar un texto a menudo forma parte de un trabajo más complejo. En la actividad del recuento histórico en el cual los niños copiaron las definiciones de distintos conceptos, los niños leyeron la consigna del libro de texto, hicieron una búsqueda de información en diversos libros como: los libros de texto de otros grados y de ciclos escolares anteriores y de los libros del rincón. Para poder descartar el uso de estos textos primero tuvieron que revisar, leer y discutir si eran pertinentes o no para la actividad. Después escribieron a partir de una estructura específica de escritura y usaron los diversos recursos lingüísticos que tenían del español escrito. Continuaron con la búsqueda en otro tipo de texto, el diccionario, de los conceptos que el libro les solicitaba identificar en su escrito. Luego escribieron su propio texto, adecuando, de

manera un poco forzada, a la estructura solicitada por el libro de introducción, desarrollo y cierre. Por último lo copiaron en su libreta. Los niños os niños buscaban, leían e identificaban el texto que debían copiar; cada niño escribía en su propia libreta y se quedaba con la información copiada. El uso de la copia era parte de un proceso largo y complejo.



La forma de trabajar con la copia era colectiva, aun cuando el acto de copiar lo realizaba cada niño de manera individual. Cada alumno tenía su propio diccionario escolar en el cuál buscaba la palabra y también tenían el diccionario que el maestro les había prestado que usaban todos por turnos para hacer la búsqueda y del cual todos copiaban. En un primer momento cada niño leía y buscaba las palabras en su diccionario; una vez que lo encontraba lo mostraba a los compañeros, al parecer para corroborar que esa era la palabra que buscaban. En este mostrar entre ellos había una constante interacción oral en chinanteco sobre lo que estaban leyendo. Una vez que todos estaban de acuerdo que esa era la palabra el niño que lo había encontrado se lo mostraba el maestro. Si el maestro aceptaba el resultado de la búsqueda ellos copiaban la definición. Ponían el diccionario abierto al centro de las mesas para que todos alcanzaran a ver y pudieran copiar cada uno escribía en su propia libreta.

El proceso de copiar estaba acompañado de una constante interacción entre los niños y con el maestro, por lo que no se puede reducir el uso de la copia a una simple forma que usaba el maestro para "ganar tiempo", aunque en ocasiones si era necesario para el maestro.

Un aspecto importante a tomar en cuenta es el momento en el cual se realizó la copia. En los primeros grados los niños copiaron una vez que terminaron de escribir el listado de palabras y trabajar con las oraciones, finalizada la lista, los alumnos copiaron las oraciones. En el grupo de 6° la copia tenía como objetivo complementar la información con la que los alumnos debían contar para poder resolver la actividad propuesta por la lección del libro de español; por lo tanto la copia se iba dando de manera paralela con el desarrollo de la propia tarea. El uso de la copia no se presentaba de manera aislada; en ambos casos hubo un trabajo grupal de reflexión y acompañamiento por parte del maestro que se daba en distintos momentos de la clase por la dinámica propia de un grupo multigrado. Había una interacción constante entre maestro y alumnos y entre los propios alumnos en la que iban resolviendo el cómo, dónde, qué y porqué de la copia. En el primer caso hicieron copia de un texto propio que se creó a partir de un trabajo grupal. Los niños y el maestro trabajaron conjuntamente el contenido de las oraciones que copiaron. En el segundo caso la copia fue un paso que siguió a la búsqueda de las palabras en el diccionario y su verificación entre alumnos y con el maestro.

También es importante tomar en cuenta lo que sucedía antes de que iniciara la copia, lo que sucedía durante la copia y las reacciones que se presentaban después de la copia. Finalmente hay que tener presente quiénes copiaban, qué copiaban, de qué tipo de soporte textual copiaban y en qué tipo de soporte textual escribían la copia. Cuando uno toma en cuenta todos estos elementos y los coloca dentro de ciertas situaciones que se presentan en un espacio-tiempo se puede observar como el uso de la copia adquiere diferentes formas y sentidos en las distintas actividades escolares. Por lo tanto, podemos considerar el uso de la copia como una práctica que implica un manejo particular del texto escrito, que varía según sea la situación en la cuál se use. Rockwell al analizar los procesos de co-construcción que se encuentran en las escuelas donde se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales nos remite a una reflexión acerca del uso de la copia en el aula.

Al copiar, los estudiantes suelen modificar el texto, cambiando letras, palabras y formas de escribir. La copia es selectiva y se sitúa en nuevos contextos, y puede servir para diferentes propósitos en el contexto escolar. Algunas prácticas de copiado han servido para apropiarse de los contenidos escolares, o para construir nuevos textos. La producción de escritos propios en el ámbito escolar siempre recurre a textos existentes, que son las fuentes de palabras y fragmentos con las cuales aprendemos a los diferentes géneros de texto. (Rockwell, 2000:21).

Otro punto relevante es identificar qué copian, de dónde lo copian y para qué lo copian. Es necesario contextualizar la práctica de copiar para poder entenderla. En estas dos situaciones que presento los textos que copiaban eran diferentes y tenían un objetivo distinto. Con el primer grupo el maestro tenía como objetivo que los alumnos se apropiaran de cierto vocabulario en español tanto escrito como oral, el maestro les enseñaba español al enseñarles a escribir. Con el grupo de 6º el maestro tenía como objetivo que los alumnos se apropiaran de conceptos presentes en los textos escolares, que estaban escritos en español y que los niños necesitaban para poder resolver las actividades. Probablemente estos usos de la escritura no estaban planteados dentro del plan y programa de trabajo de la SEP pero el maestro buscaba recursos y estrategias para poder acercar a los niños a la lectoescritura. El uso de la copia resolvía problemas que iban más allá de las actividades propuestas en el libro de texto, respondía a necesidades que no estaban contempladas dentro del plan escolar.

La copia también suele ser interpretada como una acción individual, en tanto es un solo niño quien copia en su libreta el texto. Observamos cómo el uso de la copia, en este caso de palabras, forma parte un proceso complejo de comunicación y comprensión mutua entre maestro y alumnos entorno a una texto escrito. Desde mi interpretación yo pretendo entender el uso de la copia como una práctica que se construye a partir de una interacción social. Es importante tener en cuenta que cuando el maestro solicitaba que copiaran y los niños copiaban, estos diversos usos de la copia se daban dentro de un espacio escolar, el uso de la copia formaba parte de una interacción constante con todos los que en ese momento se encontraban en el salón de clase.

5.4 Conclusión

A lo largo de la clases observadas encontramos el uso los libros de texto oficiales como un elemento esencial en el desarrollo de las actividades escolares. En la mayoría

de las clases, tanto de matemáticas como de español, el libro de texto era el disparador de una serie de situaciones que se presentaban a lo largo de las jornadas escolares. Observar las interacciones entre el maestro, el libro de texto y los alumnos me permitió analizar, no una dinámica de pregunta-respuesta fuertemente vinculada al contexto escolar, sino procesos de entendimiento que se construían a partir del uso de diferentes voces en torno a los textos escritos. Es decir, observé y analicé las prácticas orales que se desarrollaban en el aula a partir de las actividades propuestas en los libros.

Los alumnos interactuaban constantemente con la escritura en español, ya fuera porque el maestro, los libros de texto y el propio programa lo exigía, o porque los niños por iniciativa propia se acercaban a hojear algún cuento, revista, documento que se encontraban en el salón. Es interesante observar que a pesar de que había una relación asimétrica entre el español escrito y el niño hablante de chinanteco, esta no implicaba una imposibilidad para relacionarse con el español escrito. Había situaciones que dificultaban la relación con los textos escritos, pero no imposibilita la interacción de los niños hablantes del chinanteco con los libros escritos en español como lo demuestran los propios alumnos de esta escuela.

Una de las actividades cotidianas entre los niños de todos los grados era interactuar con algún texto escrito, principalmente con los libros del rincón o con la computadora. En los periodos en los cuales los niños “no tenían” una tarea que realizar o ya habían terminado el ejercicio que el maestro les había dejado los niños solían tomar alguno de los libros que se encontraban dispersos en todo el salón. A veces de manera individual un niño tomaba uno o varios libros, en otras ocasiones entre dos, tres, cuatro niños se juntaban y comentaban sobre algún libro. Los niños tenían una relación constante con la escritura de manera individual y colectiva. La disposición abierta y accesible de los libros facilitaba, promovía y creaba espacios para que los niños se acercaran a diversos textos literarios. Gracias a esta disposición de los libros los niños podían tomarlos, hojearlos, leerlos, compartirlos y estar en interacción con la escritura. La propia dinámica de la organización del tiempo y el espacio en una aula multigrado donde el tiempo de espera era diferente a otro tipo de aulas, daba un amplio margen para la lectura realizada por iniciativa propia de los alumnos.

Otro material al que el maestro también recurría para complementar la falta de acceso a una variedad de textos era la enciclopedia digital *Encarta* en la computadora. Su contenido era resumido y estaba redactado con un otra variante del español; a

pesar de estas condiciones los niños hacían uso de ella y la disfrutaban. Durante los tiempos de espera en clase los niños se sentaban frente al monitor y "navegaban" dentro del Encarta. Lo que más buscaban era la música y cuestiones geográficas, como las erupciones de los volcanes. Había un uso autónomo de la enciclopedia, que no tenía que ver propiamente con los contenidos de las clases, pero que los niños desarrollaban todo el tiempo, y que les proporcionaba acceso a temas variados y distantes a su vida cotidiana. Este uso implicaba un conocimiento tanto de la computadora como del programa. Implicaba una habilidad de lectura de los recuadros y links que les permitían navegar y llegar a otros contenidos. Los niños usaban de manera autónoma y espontánea los libros del rincón y los textos del programa Encarta que encontraban en su exploración libre, sin la dirección o petición del maestro.

Una práctica recurrente en el aula de San Isidro era el uso de la copia. No existía una sola y única forma de copiar un texto escrito, había diversos usos y formas propuestas tanto por el maestro como por los propios alumnos. La copia era una práctica que implicaba un manejo del texto escrito particular y diferente según la situación en la cual se usaba. Chartier (1991) se refiere a como existen diferentes "maneras de leer". Aquí observamos como también existen diferentes "maneras de escribir" conformado en un contexto específico. La actividad de copiar se realizaba de manera colectiva dentro de una interacción constante en la que participaban los diferentes alumnos que realizaban esa tarea. La copia era una práctica que se construía en la interacción social y formaba parte un proceso complejo de comunicación y comprensión mutua entre maestro y alumnos en torno a una texto escrito. Era un momento de un proceso más complejo que construía situaciones que podían favorecer o limitar la relación con la escritura. Es necesario contextualizar la práctica de copiar para poder entenderla.

Con los primeros grados se centraba en la producción de textos propios que partían de los conocimientos previos que los alumnos tenían del español. Cada uno de los participantes hacía uso de diferentes recursos lingüísticos y de diversas voces para llevar a cabo las actividades de lectura y escritura de textos en español. Estos recursos orales de las variantes del español, escrito y oral, que reflejan una relación asimétrica, donde se establece lo escrito como lo correcto y lo oral como una "desviación de la norma", el proceso de escribir y leer se volvía más complejo. Para poder escribir los niños primero tenían que modificar y adecuar su pronunciación para poder pasar a la escritura de ese sonido. Además de estas variaciones en las pronunciación del español

encontramos otra variación entre el español escrito en el diccionario, en el libro de texto y el español del maestro. Estos desencuentros tenían un efecto sobre la actividad de escribir. Dentro de estas situaciones los alumnos intentaban apropiarse de la escritura en español y del español oral.

Los niños de los últimos grados usaban otro tipo de recursos textuales, recurrían al uso de diversos textos, como el diccionario, lo cual evidencia los usos y conocimientos que tenían los alumnos de los textos escritos con los que se relacionaban cotidianamente en la escuela. El maestro y los niños de cada grupo usaban el diccionario de diferentes formas, lo cuál dependía de las necesidades y objetivos que cada actividad requería. En ocasiones había un manejo del diccionario que implicaba una reflexión y análisis complejo y profundo y en otras ocasiones tenía por objetivo "mantener a los niños ocupados".

Tanto el uso del diccionario para la búsqueda, como la copia en ciertos momentos de las clases funcionaba como estrategia para ganar tiempo y en otros momentos para profundizar en su trabajo. En las clases ciertas actividades de escritura y lectura propuestas por el maestro buscaban resolver el problema del tiempo de atención y de espera. La organización del tiempo en un grupo multigrado está vinculado con las diversas maneras de trabajar con el texto escrito.

Un mismo texto era usado de múltiples formas y con múltiples fines durante el desarrollo las clases. Cada una de las actividades implicaba un uso específico de un texto. En el desarrollo de una misma actividad podían presentarse diferentes formas de usar un mismo. Los manejos del texto se iban adaptando a las diversas situaciones que se construían durante las interacciones entre el maestro y los alumnos. Las consignas de las lecciones del libro de texto eran adaptadas y transformadas por los alumnos y el maestro, quienes recurrían a sus propios referentes, repertorios y conocimientos previos. Los diferentes usos de la escritura y la lectura partían de los contenidos de los libros de texto. El uso del diccionario y otros materiales como el programa Encarta se derivaban de las lecciones de los libros. A veces se hacía uso de estos materiales para complementar la información y definir conceptos empleados en los libros de textos.

Los niños y el maestro buscaban conciliar sus saberes con lo que el libro de texto pedía. Había una búsqueda y un esfuerzo constante porque los niños logran comprender el sentido y el significado de los textos con los que estaban trabajando. Los niños buscaban, leían libros diversos y copiaban del diccionario, para

posteriormente responder y resolver las tareas contenidas en los libros de texto. En cada situación había un manejo del texto impreso complejo donde maestro y alumnos dentro de un espacio lingüístico diferente al que suponía la propia actividad.

Las características propias de los libros de texto, su materialidad, eran relevantes para entender las diferentes situaciones que se creaban durante las clases. En el aula de San Isidro a veces no se llevaban a cabo ciertas actividades porque no contaban con las condiciones materiales para hacerlo y no porque eran indígenas y/o hablantes del chinanteco, no tenían que ver con una cuestión cultural o lingüística. Las actividades propuestas y los contenidos escolares de los libros de texto partían de un contexto material y una realidad sociocultural que suponía era uniforme y homogénea. Las condiciones materiales y escolares probablemente no facilitaban el trabajo con los libros de texto, probablemente limitaban las posibilidades de trabajo, pero tanto alumnos como el maestro buscaban estrategias para resolver y solucionar esos problemas.

La mediación oral del texto variaba de una situación a otra. (Rockwell, 1991). Las formas de interacción con el texto eran diferentes en cada actividad. Las voces a las que recurrían los participantes para la resolución de los ejercicios del libro de texto estaban relacionados con los conocimientos previos que tenían del tema y con los recursos lingüísticos que cada uno de ellos tenía para resolver y responder las preguntas de la actividad. En el ejemplo anterior se observa cómo los alumnos usan sus repertorios para responder a los cuestionamientos que hacía el maestro; a veces se expresaban en chinanteco y a veces en español. Así mismo las voces respondían a quién iban dirigido el discurso cuando los niños se dirigían al maestro se esforzaban por responder en español, mientras que las interacciones entre pares se daban en chinanteco.

A lo largo del capítulo se observa cómo los alumnos lograban construir una relación con los contenidos escolares, aun cuando fueran lejanos lingüística y culturalmente, gracias a las intervenciones orales del maestro y los alumnos lograban construir una interpretación del texto. Las tareas escolares propuestas en los libros de texto eran promotoras de un diálogo entre maestro y alumnos que enriquecían y sumaban cada día más recursos lingüísticos a ambos participantes. Estos diálogos podían llevarlos por distintos caminos y a distintos lugares. Probablemente los que hicieron los libros de texto tampoco imaginaron las distintas rutas que cada actividad propuesta pudiera tomar.

Epílogo: Niños que van al albergue

En contraste con lo observado en San Isidro Laguna, durante mi trabajo de campo tuve la oportunidad de visitar la escuela primaria bilingüe con albergue de la comunidad vecina de Arroyo de Banco. Los niños de la comunidad de San Isidro Laguna así como de otras comunidades pequeñas y lejanas que no contaban con una primaria completa con maestro por grado tenían como opción acudir a los albergues de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. El albergue más cercano en esta zona era el de la comunidad vecina de Arroyo de Banco. En el momento de la investigación solo había una niña de San Isidro cursando el 4º de primaria en el albergue.

El caso de Mariana era interesante porque ella provenía de una familia donde la madre era hablante del español con entendimiento del chinanteco y el padre era hablante de chinanteco y hablante de español. Su madre era originaria de una localidad cercana a la ciudad de Tuxtepec donde solo se hablaba español. El padre a pesar de ser oriundo de San Isidro desde mucho tiempo atrás trabajaba como policía en la ciudad de Tuxtepec y cada quince días pasaba un fin de semana en casa con su familia en San Isidro. Entre sus padres se comunicaban en español. Su casa formaba parte de un solar familiar donde compartían el espacio con sus tíos, primos y abuelos que eran hablantes del chinanteco con poco uso del español. Mariana creció con unos padres que le hablaban en español pero en contacto cotidiano con primos, tíos y abuelos que le hablaban en chinanteco. Mariana hablaba español y chinanteco. Aun cuando ella hablaba y entendía el español, posiblemente igual que los niños de Arroyo de Banco, tenía poca interacción en la escuela tanto con los niños como con los maestros. Esto me hizo pensar que el silencio de Mariana no era por lo que los maestros solían argumentar, que no hablaba español. Tenía que ver con algo diferente.

En las jornadas escolares en las que pude ver a Mariana observé que casi no interactuaba con los niños, era callada y observadora, muy observadora; desde su lugar miraba como el resto de sus compañeros de clase platicaban entre ellos, jugaban, respondían a las preguntas de la maestra, pero ella no intervenía en las situaciones que se desarrollaban a su alrededor. Al mismo tiempo era muy aplicada, cuando la maestra solicitaba que hicieran algún ejercicio en su libreta ella comenzaba

a trabajar muy concentrada y no dejaba de trabajar hasta terminar. En una ocasión la maestra les dijo a los niños que el primero que terminará el ejercicio correctamente iba a tener como premio ir a tocar la campana a la hora de la salida. Los niños comenzaron a trabajar y la primera en terminar fue Mariana. Al revisarle la maestra su trabajo y dar cuenta de que era la primera y que estaba bien hecho el trabajo, le dijo que podía ir a tocar la campana. Mariana le dijo que no quería y volvió a su lugar. El resto de los niños se alborotaron y gritaron pidiendo a la maestra ser ellos quienes tocaran el timbre. La maestra eligió al segundo alumno que respondió bien, quien salió a tocar la campana. Mariana volvió a su lugar en silencio y observó al resto de los niños pelear por el premio que ella había ganado.

Un joven de San Isidro que cursó la secundaria y la preparatoria en la cabecera municipal me decía que durante los seis años de escuela ninguno de sus compañeros supo que él era de San Isidro y que hablaba chinanteco. Cuando le pregunté por qué él me respondió que los compañeros se burlaban y señalaban a aquellos niños que hablaban chinanteco, por lo tanto prefirió no hablar chinanteco.

Otra joven de San Isidro cuenta que a los ocho años fue llevada a estudiar la primaria en la cabecera municipal. Esta separación de sus padres y de su comunidad fue muy dolorosa. Ella habló de un antes y un después en su vida a partir de ese momento. Mientras estudiaba en el pueblo ella se describía como una niña alegre, con amigos, que gustaba de ir a la escuela, platicadora y juguetona. Cuando su madre la dejó en Valle Nacional con una tía decidió no hablar, su silencio duró un año, no hablaba con nadie. Este silencio de la niña, según su narración, fue la razón por la que reprobó 3º de primaria y repitió el año. El silencio de esta niña fue una manera de manifestar su inconformidad con la decisión de sus padres. Este silencio como respuesta a un fuerte proceso de separación y fractura familiar y sociocultural no es reconocido por el sistema escolar. Los maestros no conocen la historia y origen del silencio de esta niña, lo único que saben es que es una niña de un pueblo de la sierra que no habla. Por lo tanto, la escuela toma este silencio como una falta de comprensión que la lleva a reprobado y repetir un año, aun cuando la niña era hablante del español pues su madre era originaria de Valle Nacional y no habla chinanteco. La narración de la experiencia de esta joven muestra cómo cuando pasaban de un espacio a otro, donde en uno eran parte del todo y en el otro no eran parte de nada, las formas de interactuar y de hablar se modificaban.

Recupero esta situación para mostrar cómo la no participación de algunos niños no siempre respondía a una falta de comprensión del ejercicio o la actividad propuesta por la maestra. Al contrario Mariana mostró tener los conocimientos que la maestra consideraba necesarios para resolver satisfactoriamente la tarea. Por lo tanto la relación construida socialmente entre "ser indígena" y la "no comprensión" de los niños se vuelve frágil frente a esta evidencia.

En la reflexión y análisis que hice entorno a estas observaciones encontré que la estigmatización de los niños hablantes del chinanteco como "tímidos y callados" respondía a diferentes situaciones, que no eran exclusivamente una incompreensión por parte de los alumnos del español o de los contenidos escolares. Algunos de estos silencios eran consecuencia de un proceso de discriminación y estigmatización que vivían los niños en su vida escolar. Los niños preferían no ser vistos porque cuando los veían en ocasiones era para señalarlos y hacer visible la condición sociocultural que los hacía "diferentes" del resto del grupo. En Arroyo de Banco se resaltaba que eran los niños que venían "de la sierra", que vivían en el albergue y que no hablaban bien español. El silencio era una respuesta a este estigma. El silencio del niño mientras no era observado era diferente al silencio del niño cuando era señalado por el maestro o por los niños en la interacción. Por un lado había un silencio, no hablo porque no quiero hablar, no quiero participar. Por otro lado un silencio por resistir a la discriminación, es decir, no hablo por que soy señalado por los demás, por una mayoría que me segrega.

Si comparan a Mariana y otras niñas que vivían en el albergue con los niños de la escuela de San Isidro se observa cómo la participación o la no participación en clase estaba vinculada a la situación y a quienes intervenían en estas interacciones. En Arroyo de Banco estas niñas eran minoría y eran señaladas como tal, "las niñas del albergue", mientras que los niños en San Isidro eran todos originarios del mismo lugar donde se encontraba la escuela. Los niños que asistían a la escuela en San Isidro pertenecían a la misma comunidad y hablaban la misma lengua; la escuela formaba parte de su territorio físico y simbólico. Por lo tanto los niños no se vivían ajenos a este lugar; la escuela era suya. Los niños que se iban al albergue, llegaban a la escuela de los otros, que aun cuando compartían ciertos aspectos, inclusive de parentesco y lingüísticos, no se consideraban miembros de esa comunidad. La escuela adquiría un significado a partir del espacio donde se encontraba; no era lo mismo la escuela de "mi pueblo" que la escuela de la comunidad vecina.

Los silencios que observé en Arroyo de Banco y de los silencios narrados por los niños que estudiaron en Macuiltianguis o en Valle Nacional eran distintos a los silencios que se construían en la interacción entre maestro y alumnos al interior del aula en San Isidro, En Arroyo de Banco, Macuil y Valle Nacional los silencios se vinculaban a una situación de pertenencia y apropiación del espacio escolar. Los niños se quedaban callados porque no se sentían parte del grupo, eran segregados por los demás y al mismo tiempo, como el caso de Mariana nos muestra, no estaban interesados en formar parte de ese grupo.

Otro motivo que encuentro de esta poca participación de los niños en un contexto escolar lejano a su pueblo era el hecho de que los maestros de la escuela de Arroyo de Banco solo hablaban en español. En esa escuela tenían ocho maestros de los cuales solo dos hablaban chinanteco, los de 1º y 2º grado, mientras que en la escuela de San Isidro tenían un solo maestro que decía no hablar chinanteco pero sí lo entendía. Los maestros de toda la zona eran, en algunos casos, hablantes solo del español y otros eran hablantes de lenguas indígenas que no eran de esta región como el mazateco o zapoteco. Algunos maestros, como Cristóbal, hablaban chinanteco pero de otra variante. En las dos escuelas los maestros en el aula hablaban en español, la diferencia entre ellos se construía en el momento de la interacción con los niños.

En la primaria de Arroyo de Banco, la interacción maestro/alumnos predominaba el uso del español. Los maestros al no entender el chinanteco no retomaban las respuestas que los niños ofrecían en su propia lengua, y tampoco intentaban interpretar lo que los niños trataban de decir. Los maestros que no hablaban ni entendían chinanteco, en consecuencia limitaban el uso del chinanteco durante el desarrollo de las clases. Nunca observé que se prohibiera de manera explícita el uso del chinanteco en el aula pero el hecho de que los docentes no hicieran uso de ella hacía que los niños hablaran menos en chinanteco. Los niños de la sierra, que se sentían en una escuela ajena, o que sentían que no podían responder correctamente en español, al estar frente a un maestro que solo hablaba español los limitaba en su participación. En ciertas actividades los niños hablantes del chinanteco entendían el español del maestro y del ejercicio que debían realizar pero al no poder dar la respuesta en la lengua que hablaban porque el maestro no les entendía se quedaban callados.

En San Isidro los niños tenían la ventaja de tener un maestro que entendía el chinanteco, a pesar de que hablaban variantes diferentes el maestro solía hacer un esfuerzo por entender las voces de los niños. De igual manera los niños recurrían a

diversos intentos por expresar lo que interpretaban del español requerido en las actividades escolares, y lograban interactuar y comunicarse con el maestro. En el repertorio lingüístico de cada niño, contaban con ciertos recursos lingüísticos asociados con las palabras que retomaban durante las interacciones para poder trabajar clase.

Conclusiones finales

Con esta investigación intenté recuperar aquello que los niños de San Isidro Laguna junto con su maestro Cristóbal, lograban construir en la escuela. Intenté observar y hacer visibles los esfuerzos que llevaban a cabo, mostrar los logros y dificultades que se presentaban en cada jornada escolar. Busqué distanciarme de resaltar lo que **no** sucedía para remarcar lo que **sí** hacían. El reto que tienen los maestros en las escuelas indígenas, multigrado y bajo condiciones materiales complejas es enorme y probablemente para algunos muy difícil de sobrellevar, pero aun en estos contextos algunos de ellos logran que sus alumnos se acerquen y conozcan partes de lo que el extenso programa educativo propone.

El estudio se realizó en un momento en México, principios del siglo XXI, en que las escuelas multigrado representaban casi la mitad de las escuelas primarias a nivel nacional. El sistema educativo en México, a pesar de tener numerosas escuelas multigrado, no les proporcionan un programa y materiales adecuados, ya que éstas se han regido por una organización escolar graduada. La formación de los docentes se basa en una estructura monogrado, aunque muchos maestros inician su trabajo en escuelas multigrado. Cómo muestra este estudio, la falta de reconocimiento y de atención a este modelo de educación multigrado ha dificultado, pero no imposibilitado, tanto el trabajo docente como la participación de los niños en clase. Maestros como Cristóbal tienen que hacer frente a reglas administrativas, evaluativas y curriculares que configuran las rutinas cotidianas de la vida escolar e influyen en la relación pedagógica predominante; tienen que adaptarse a la gramática de la escuela graduada (Tyack y Cuban, 2000:173-178). "El modelo [graduado] se institucionalizó como parte de una cultura mundial de la escuela (Meyer y Ramírez, 2002) y es parámetro de evaluación de los logros educativos en todos los países." (Rockwell y Garay, 2014:3).

El estudio se realizó en San Isidro Laguna, una pequeña comunidad chinanteca de Valle Nacional, que representa algunas de las condiciones más extremas del país y del sistema escolar. La realidad de las comunidades lejanas, con poca población, sin medios de comunicación, con una situación económica crítica derivada de la crisis de la producción agrícola y la organización ejidal en el país. Pero también la de los pueblos indígenas con mayor vitalidad lingüística, donde los niños crecen en hogares donde las familias hablan su propia lengua en la vida cotidiana. Esas zonas discriminadas, segregadas, invisibilizadas por las políticas gubernamentales, a donde

sólo llegan programas asistencialistas o compensatorios, uno de esos lugares que visitan los funcionarios solo en épocas electorales para adquirir votos y no volver más. Uno de esos pueblos cubiertos por la maleza de la selva. En muchas de las comunidades como San Isidro Laguna se encuentran las estas escuelas unitarias, con niños hablantes de las lenguas originarias del país. Estas escuelas han sido la opción educativa para muchos niños indígenas y son valoradas y reconocidas por los propios niños y padres de familia que a diario asisten.

La historia escolar del pueblo de San Isidro permite dar cuenta de la importancia que tiene la educación escolar en los contextos indígenas y rurales. Durante generaciones, la migración de los hijos en busca de un centro educativo que les enseñará a leer, escribir y hablar español -muchos de los cuales se fueron y nunca volvieron- tuvo como resultado un desplazamiento lingüístico y una fractura familiar y comunitaria. Muchos niños de pequeñas comunidades de la región eran enviados a lejanas primarias completas con albergue; la fuerte discriminación y segregación que vivían en esos lugares generaban como respuesta un proceso de ocultamiento y de silenciamiento. Estas experiencias dolorosas que han vivido las familias de San Isidro, y de mucho otros pueblos son una de las razones que los hace valorar la existencia de una escuela completa unitaria en su pueblo. Las elecciones escolares que las familias han hecho a lo largo de su historia, muestra las estrategias y las experiencias escolares de los miembros de esta comunidad que han ido dando sentido y significado a la posibilidad de contar con la primaria completa en San Isidro.

En este trabajo de tesis he querido mostrar que los maestros y los alumnos que asistían a cada escuela que pude observar interactuaban de maneras distintas y utilizaban diferentes estrategias de resolución de las lecciones escolares y maneras de relacionarse con la escritura y la lectura; los repertorios lingüísticos de cada uno de ellos eran diferentes. A pesar de que los niños de 5º y 6º en las primarias trabajaran con el mismo Libro de Texto de Español, ello no implicaba que las formas de realizar el trabajo fueran las mismas. Al interior de las diferentes aulas que observé en Arroyo de Banco y San Isidro Laguna había una diversidad de niños ,desde los muy participativos, que siempre querían responder o hacer el trabajo al frente y que solían ser los más socorridos por los maestros, hasta los “traviosos, latosos y rebeldes” a los que los maestros constantemente llamaban la atención y pedían participación como una forma de control; también se encontraban los niños callados que participaban poco. En cada aula había situaciones específicas que se iban creando en el desarrollo

de las actividades, cada alumno y cada maestro hacía uso de diferentes conocimientos y experiencias previas, así como de recursos culturales y lingüísticos. No obstante, identifiqué una similitud que logré identificar es que en la mayoría de las clases observadas; niños y maestros se esforzaban y buscaban múltiples estrategias para poder llevar a cabo lo que "la escuela" esperaba. La enseñanza es un proceso creativo que responde a diversas situaciones y diferentes demandas escolares así como a distintas condiciones bajo las cuales trabaja el maestro. Las estrategias del maestro y los alumnos durante las clases nos demuestran los esfuerzos y la dedicación que cada uno de ellos hacía para poder resolver las tareas y salir adelante en su vida escolar.

La asimetría que caracteriza la relación entre el español como lengua oficial y las numerosas lenguas indígenas de México marcaba de manera importante la región de la Chinantla. Toda relación con el mundo burocrático, político y comercial se conducía en español, y sólo se conocía como lengua escrita el español. No obstante, en ese momento la vida de los niños chinantecos de San Isidro se construía sobre una historia social y escolar que los llevaba a valorar el chinanteco de una manera específica, ya que tanto padres como hijos continuaban haciendo uso de su lengua de manera constante. En las relaciones comunitarias y familiares en la vida cotidiana los niños hablaban en chinanteco, estas situaciones sociales hacían visible una contradicción entre el discurso, en el cual los padres reivindicaban la importancia del saber español para poder sobrevivir frente al mundo dominante, y el uso cotidiano del chinanteco, presente en la construcción social de la vida de los niños. Al analizar y reflexionar acerca de las decisiones y elecciones de escuelas que las familias han hecho a lo largo de su historia, podemos ver que las estrategias y las experiencias escolares de los miembros de esta comunidad han sido muy diferentes, a través de las cuales se ha ido dando sentido y significado a la educación escolar en San Isidro.

Bajo la consigna implícita que existía entre los habitantes de la región de que los niños iban a la escuela a aprender hablar, leer y escribir español, a veces los niños se veían obligados a entender el español escolar, mientras que los maestros no tenían la obligación de entender el chinanteco. El esfuerzo que hacían los niños por entender el español era consecuencia de la relación asimétrica entre español y las lenguas indígenas. Los niños debían trabajar y esforzarse por entender y hablar en español en la escuela. Por su parte los maestros no estaban obligados a entender y hablar el chinanteco, y hasta cierto punto era una decisión personal hacerlo; se sabe que algunos maestros incluso aprendían la lengua indígena de la comunidad en la que

trabajaban. Debido a que tanto al sistema escolar como a los padres de familia les interesaba que los niños hablantes del chinanteco aprendieran español, los maestros podían promover o imponer *no* uso del chinanteco en clase. El trabajo del maestro era evaluado constantemente por los padres de familia, los niños y la propia institución; los maestros aun cuando podían, querían y hacían uso del chinanteco en clase debían trabajar para lograr que los niños aprendieran español.

Los maestros tenían que lidiar con la presión social que les exigía que los niños aprendieran a leer, escribir y hablar español y además con la presión que ejercían los niños a través de sus silencios y de sus respuestas en chinanteco. El maestro que elegía no hablar chinanteco, o que no era hablante de la lengua y no lo entendía, a veces, cuando intentaba enseñar a los niños ciertos contenidos escolares a menudo no encontraba respuesta, o por lo menos no lograba que la dieran en español. Esto implicaba un reto para los maestros, donde algunos optaban por interactuar lo menos posible con los niños que hablaban más chinanteco que español en el aula y etiquetarlos como tímidos, callados y poco participativos. Había otros maestros que abrían la posibilidad de interacción en chinanteco, daban espacio para que los niños argumentaran entre ellos en chinanteco y, si entendían el chinanteco como el maestro Cristóbal de San Isidro, permitían que los niños respondieran en su lengua. En estas clases, la participación de los niños era mucho más fluida y su eventual apropiación del español más evidente, que en aquellas clases en que las situaciones les obligaba a permanecer silenciosos.

En la vida cotidiana del aula de San Isidro la tensión entre el español imperante y el chinanteco que formaba parte de su cotidianidad creaba cierto tipo de discontinuidades en el flujo de la interacción entre los maestros y los alumnos. He argumentado que los silencios no eran continuos y permanentes, sino que se presentaban de forma intermitente. Muestro que cuando en la escuela se abría la posibilidad de hablar en chinanteco cuando la actividad propuesta en el libro de texto tenía una relación con la realidad sociocultural, los niños y el maestro recuperaban voces dichas y escuchadas en otros momentos y espacios para adaptar, transformar y resignificar los contenidos escolares a partir de sus propios recursos lingüísticos y culturales; en estas situaciones había una participación activa por parte de los niños.

En las interacciones en la escuela de San Isidro era posible ver cómo el maestro y los alumnos orientaban sus intervenciones en anticipación a las respuestas de los otros, en el desarrollo de las actividades escolares. El maestro orientaba sus

palabras hacía futuras respuestas de los niños, las cuales en ocasiones sí coincidían con lo esperado por él y en otras ocasiones no; y viceversa durante las clases los alumnos expresaban preguntas y/o respuestas orientadas hacía una respuesta esperada que no siempre correspondía con la replica que obtenían. Esta interacción mostraba características de lo que Bajtín nombró dialogismo, un proceso en que los sucesivos enunciados se encadenan reflejando las voces que los anteceden y anticipando las que vendrán después.

Desarrollé y traté de apoyar la hipótesis de que la dificultad que se vivía en la escuela de San Isidro en relación con las lenguas no respondía sólo a un enfrentamiento de los estudiantes chinantecos con una lengua ajena, el español, sino al problema de los usos del lenguaje en relación con el contexto. Dentro de las situaciones escolares se construyen varias formas de interacción y un orden de turnos ligados a la actividad que se está desarrollando. En las interacciones a lo largo de las jornadas escolares en San Isidro, el maestro y los alumnos hacían uso con fluidez tanto del español y del chinanteco en la conversación. Interactuaban con las dos lenguas de manera simultánea, y sin alterar o fracturar la comunicación. Los niños y el maestro no cambiaban de una lengua a otra, más bien recurrían a voces conocidas, sabidas y algunas veces compartidas entre ellos, hacían uso de estos recursos lingüísticos en su intento por entenderse sin tener una predisposición clara de en qué momento hablar español y en qué momento hablar chinanteco.

En las clases observadas se daban conversaciones fluidas entre los maestro y los estudiantes, en una confluencia de voces que intercalaban y mezclaban elementos de ambas lenguas. En este diálogo el uso de diferentes voces, algunas veces con recursos del chinanteco y otras con frases en español, no representaba un obstáculo sino servía como puente. La posibilidad de que cada uno de los participantes pudiera expresarse con sus propios recursos, y la disposición por entender y escuchar al otro permitía descubrir coincidencias. Las lenguas no son un estructuras rígidas, al contrario, en la práctica, en su uso se vuelven permeables, flexibles y por lo tanto difíciles de delimitar y diferenciar.

Por ello, pude distanciarme del término de *lengua* que refiere a un sistema lingüístico homogéneo, claramente identificable, con una estructura gramatical específica, y de la correspondencia tradicional entre un estado/una lengua/una cultura/una población. Bajo esta perspectiva de *lengua* se continúa reforzando la idea de que la incomprensión es consecuencia de que maestros y alumnos no comparten

una misma lengua y se caracteriza la interacción en el aula como una situación de incompreensión mutua. Este concepto de lengua no permitía explicar la complejidad que se escuchaba en el aula de San Isidro. De hecho, en las actividades en clase, se encontraban variantes lingüísticas, tanto del chinanteco como del español. Cristóbal no hablaba la misma variante del chinanteco que los niños, pero comprendía lo suficiente de su variante para establecer comunicación con ellos. Por otra parte, Continuamente se observaban desencuentros entre significados de los términos usados en la variante escolar del español de los libros de texto, la variante que manejaba el maestro, y la variante de español local extra-escolar que conocían los niños. Lo que significaba *junta*, o *dígito*, o *slogan* para unos y otros resultaba ser tan problemático como el hecho de hablar o no “español” como lengua.

Con esta investigación demuestro que el planteamiento de que los "niños indígenas" no entienden o no comprenden lo que leen y escriben porque hablan una "lengua indígena", no siempre es válido. En la reflexión y análisis que hice entorno a estas observaciones encontré que la estigmatización común de los niños hablantes del chinanteco como "tímidos y callados" respondía a diferentes situaciones, que no se debían exclusivamente a una incompreensión por parte de los alumnos de los contenidos escolares. Algunos de sus silencios eran consecuencia de una proceso de discriminación y estigmatización que vivían en escuelas que sentían como ajenas.

Concluyo así que a lo largo de las actividades observadas en las clases de San Isidro lo que predominaba era una multivocalidad, una interacción fluida en la que se construían instantes de encuentros y desencuentros. La posibilidad de usar el chinanteco, en lugar de limitar toda habla al español, daba lugar a la construcción de un espacio multivocal. La apertura al uso del chinanteco que tanto Cristóbal como los niños construían en sus interacciones permitía observar a niños participativos, bromistas, latosos y callados. Lo cotidiano en el aula de San Isidro era escuchar un vaivén de voces, voces que hablaban, voces que eran escuchadas, voces que eran desoídas y voces que coincidían y se sobreponían. En las interacciones entre el maestro y los alumnos identifiqué el esfuerzo y la disposición que cada uno de los participantes tenía por entender y escuchar al otro. Los niños y el maestro construían un diálogo en el que a veces se encontraban y coincidían y otras veces se distanciaban y divergían. No todo era silencio y no todo era palabra.

Distintas perspectivas teóricas han planteado que la percepción de la “no participación” por parte de los niños que pertenecen a una minoría en clase está

vinculada a las distintas formas de aprendizaje cultural (Phillips, 1993). En este estudio, busco mostrar otra forma de interpretar el problema de la “no participación” y de los silencios de los niños indígenas en las aulas. Entendí que para interpretar el significado del silencio y poca participación habría que tomar en cuenta no sólo los momentos de interacción y los sucesivos turnos, sino también quiénes interactuaban, que lenguas hablaban y entendían, el contexto sociocultural y lingüístico de los participantes, la situación en la que se construía cada una de las interacciones y las diferentes estrategias que construían en la cotidianidad tanto el maestro como los niños para llevar a cabo la clase. Finalmente, fue claro también que la ausencia de participación no se podía tomar como evidencia de falta de comprensión del español o de los temas tratados, como parecían hacerlos algunos maestros. En varios momentos, resultaba claro que los niños comprendían muy bien lo que decía o leía el maestro, y optaban por no responder por otras razones, incluyendo la falta total de relevancia del contenido planteado. La no participación de los niños, sus silencios, no siempre era consecuencia de que fueran indígenas, hablantes del chinanteco.

El problema de la comprensión de los textos escritos en español, en particular, no se encontraba en la capacidad o incapacidad lingüística de cada uno de los actores, el maestro o los alumnos. El problema se creaba en las situaciones que se construían en torno a los contenidos y las consignas escolares provenientes de los programas y los libros de texto, entre el maestro y los alumnos. En ciertos momentos los temas y los términos planteados en los libros permitían y en otros constreñían las posibilidades de que llegaran a un entendimiento mutuo. El problema de comunicación no se ubicaba en la capacidad lingüística individual de cada alumno o del maestro sino que se producía en los requerimientos de las actividades escolares y de la situación específica, a los que cada uno hacía frente con los recursos discursivos que tenía a la mano. Al hablar se pretende tener una voz que sea escuchada y entendida por los otros; para esto los hablantes retoman y usan diversos recursos lingüísticos y sociales del entorno.

Espero haber aportado elementos hacia una nueva forma de ver y entender la interacción verbal en los espacios escolares a los que asisten hablantes de diferentes lenguas; he intentado dejar de pensar que son los individuos quienes hablan, una, dos o más lenguas, o tienen un dominio total o parcial de una u otra lengua., y que la capacidad o competencia lingüística que posee cada persona es lo que lo lleva al éxito o al fracaso escolar. Entiendo el multilingüismo como característica de las relaciones

que se construyen entre personas, y no como algo que se ubica al interior de cada una de las personas. Las personas cuentan con repertorios lingüísticos diferentes que dialogan con los repertorios lingüísticos de otros. Establecen diálogos que lo que buscan es un entendimiento mutuo y que va más allá de la lengua que habla uno y otro.

En las aulas el maestro y los alumnos tenían un objetivo común que era acercarse un conocimiento escolar específico. Este fin compartido los motiva a muchos de ellos a buscar estrategias y formas de comunicarse y comprenderse. Son las situaciones que se van creando durante las interacciones, dentro de un tiempo y un espacio específico, las que van a posibilitar o limitar las oportunidades de entendimiento entre alumnos y maestros. En cada turno los participantes retoman voces, ideas, frases que escucharon en otros lugares, palabras inesperadas que llevan a caminos inciertos, o interpretan de distintas maneras las palabras que encuentran en los textos. Es así que cada clase, cada tema, cada texto escrito, cada lectura, cada interacción entre maestro y alumnos creaba nuevos caminos posibles.

Muchos de los procesos de entendimiento que se construían en el aula de San Isidro eran en torno a los textos escritos en español. A partir de la oralidad el maestro tendía puentes de entendimiento entre los textos escritos en los libros y los alumnos. El maestro reforzaba y complementaba la información de los textos con palabras que los niños compartían. Con las intervenciones orales del maestro los alumnos lograban construir una interpretación del texto aun cuando las palabras fueran lejanas lingüística y culturalmente. Los significados se construían en un intercambio oral constante a través del uso de las variantes del chinanteco y del español oral y del registro escrito en español. Los patrones de interacción lingüística en torno a los textos escritos en español se daban con un uso variado, intercalando y mezclando el español y el chinanteco. Había momentos de interacción verbal en chinanteco entre los propios estudiantes que se referían a términos tomados de los textos escritos en español con los que trabajan en clase. El chinanteco no solo formaba parte del entorno social y cultural de la vida cotidiana de los niños, también tenía un papel central en las prácticas escolares. En las clases habían usos de los textos variados y estas variaciones en la interpretación de los textos vinculadas con el uso de distintas palabras provenientes de distintos lugares que llevaban a la reconstrucción oral de los textos escritos en los libros.

Encontré que los niños de San Isidro hacían uso constante de la lengua escrita en el aula, se apropiaban de ella; sabían cómo, cuándo, dónde y qué hacer con la escritura dentro del contexto escolar. Cada niño hacía uso de la lengua escrita de distinta manera y con un manejo diferente de los textos, sobre todo entre los niños de los primeros grados y los niños de los últimos grados. Respondían, participaban, copiaban en su libreta, leían los libros de texto, escribían sus respuestas. El maestro les ponía tareas, les dejaba las actividades del libro de texto, buscaba otras referencias para explicar, es decir, realizaba prácticas escolares que se observan en cualquier escuela de México. También exploraban libremente los materiales escritos disponibles en el aula y en la pantalla.

Los libros proponían una lectura del texto y una serie de preguntas que debían ser respondidas. Eran textos específicos que se suponía ayudarían a los estudiantes a adquirir ciertos conocimientos y fomentarían el desarrollo de ciertos aprendizajes. Cada actividad tenía un objetivo definido. Pero este protocolo establecido por quienes elaboraron los libros de texto no siempre llegaba al objetivo establecido, o bien cuando llegaban a veces era a través de caminos inesperados. El libro de texto en tanto objeto no daba cuenta del proceso y la construcción que elaboraban maestro y estudiantes para responder a las preguntas. El texto impreso era adaptado y transformado a partir de la oralidad para que los niños se apropiaran de los contenidos escritos.

Examiné las prácticas de lectura y escritura no como actos aislados sino a partir de la interacción continua entre las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito y de otorgarle un sentido a los textos dentro de un contexto sociocultural y de interacción verbal específico.

El maestro junto con los alumnos elaboraban múltiples estrategias de trabajo. Una de las estrategias que recurría el maestro constantemente era el trabajo colectivo y la ayuda entre pares, entre niños de un mismo grado, y también entre niños de diferentes grados. Los niños eran sujetos activos que participaban y colaboraban para la resolución de las diversas tareas que se trabajan en un aula multigrado.

El maestro buscaba abordar un programa educativo diseñado para escuelas monogrado, donde cada grado trabajaba temas y ejercicios diferentes los cuales organizaba y trabajaba al mismo tiempo. El maestro llevaba a cabo estrategias que le permitían abordar las actividades de los libros de texto y que cada uno de sus alumnos de los distintos grados trabajaran los temas que el programa educativo establecía. El hecho de trabajar en una escuela multigrado y unitaria implicaba retos más complejos,

ya que de manera simultánea el maestro atendía y resolvía las diferentes dificultades que los niños de cada grado enfrentaban. Varias eran las dificultades que tenía que resolver el maestro, la falta de materiales para trabajar, los contenidos de los libros de texto con poca relación con el contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos. A partir de las consignas de los libros de texto, dentro de un espacio de posibilidades materiales y de las situaciones lingüísticas y culturales, el maestro y los alumnos buscaban, transformaban y adaptaban los temas propuestos en el libro para la resolución de las actividades escolares; creaban y construían respuestas que se adaptaban a las preguntas escritas en el libro. El maestro enriquecía y diversificaba las fuentes de información con las que trabajaban en clase; recurría a ejemplos cercanos a la cotidianidad y conocimientos previos de los niños para acercarlos al sentido y significado de lo que leían. Una de las estrategias a la que recurría el maestro constantemente era el trabajo colectivo y la ayuda entre pares, entre niños de un mismo grado, y también entre niños de diferentes grados. Los niños eran sujetos activos que participaban y colaboraban para la resolución de las diversas tareas que se trabajan en un aula multigrado.

Considero importante replantear el problema educativo, no como una reconstrucción o diseño de un nuevo programa de estudios totalmente diferente para las escuelas indígenas, sino como una reflexión pedagógica sobre la organización escolar multigrado y sobre los materiales escolares. Es necesario volver a analizar cómo están pensadas, diseñadas y organizadas ciertas actividades de los libros de texto; la secuencia de preguntas que proponen los libros de texto y los supuestos de los que parten los autores. De igual forma, sugiero estudiar y repensar la estructura y los contenidos escolares de tal manera que no se restrinjan las posibilidades de trabajo a un contexto específico de escuelas graduadas. La investigación en el aula permite reflexionar sobre las prácticas docentes, retomar los saberes docentes que permiten a los niños hablantes de otras lenguas acercarse a los contenidos del programa nacional e identificar aquellas prácticas que limitan o dificultan la relación de los niños con los contenidos escolares.

Los padres de familia sabían que la tarea que realizaba el maestro Cristóbal en la escuela unitaria de San Isidro no era fácil y es por eso que reconocían y valoraban su trabajo. Como me dijo Juan Manuel, "mi papá dice que el maestro ahora sí enseña bien, maestro Cristóbal". A las familias de San Isidro no les interesaba si la escuela primaria Abraham Castellanos estaba dentro del ranking de las escuelas con mejores

resultados en las evaluaciones de ENLACE; las familias de San Isidro veían día a día que sus hijos escribían, leían y platicaban conmigo y mi familia en español. Los padres pedían ayuda a sus hijos para leer y comprender los documentos oficiales que les enviaban. Las familias de San Isidro tenían una escuela a la que podían asistir sus hijos y de la cual podían regresar a casa para comer y dormir todos los días. Los padres ya no estaban obligados a enviar a sus hijos a escuelas lejanas. Al quedarse en el pueblo los niños mantenían un vínculo cercano con sus familiares y su comunidad donde hablaban en chinanteco. Al parecer esta posibilidad de estudiar en la escuela de San Isidro podría ayudarnos a entender porque el uso del chinanteco en estas comunidades continua teniendo una fuerte presencia.

Para el siguiente ciclo escolar 2012-2013, los niños de sexto ingresaron a la secundaria, algunos fueron a vivir a Arroyo de Banco y otros viajaban a diario a la escuela. El maestro Cristóbal fue cambiado a una escuela primaria bilingüe completa, con maestro por grado y con albergue; daba clases al grupo de 6° de primaria. A San Isidro llegó un nuevo maestro, un maestro joven e hijo de madre maestra, y llevó nuevas formas de trabajar, de organizar el espacio del aula; era hablante de la variante del chinanteco de los niños.

Las escuelas cambian, se transforman y se adaptan. Llegan nuevos maestros y nuevos alumnos con historias de vida y trayectorias escolares diferentes. Estos nuevos participantes construyen formas distintas de resolver las tareas escolares. En cada ciclo escolar los maestros y los alumnos construyen múltiples estrategias y formas de hacer la escuela. Cada uno de los que llegan traen diversas voces y repertorios lingüísticos que llevarán a situaciones distintas. Algunas veces harán uso de voces que escucharon de alumnos y maestros que pasaron por esa escuela pero que en ese momento ya no están; pero les dejaron recursos que les permitirán resolver las lecciones escolares. Las escuelas las hacen día a día los alumnos y maestros que por ahí pasan, se construyen historias que dejan trazos en las aulas, se reinventan y construyen nuevas historias.

Referencias bibliográficas.

- Ames, Patricia (2006) "A Multigrade approach to literacy." en Angela Little (ed.) *Education for all and multigrade teaching. Challenges and Opportunities*, London, Springer.
- Arteaga, Paola (2009) *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*, Tesis de maestría México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Aubry, Andrés (1988) *Les tzotzil par eux-memes: récits et écrits de paysans indiens du Mexique*, París, L'Harmattan.
- Bajtín, Mijail (1989) (e.o. 1938) "La palabra en la novela" en *Teoría y estética de la novela*, H. Kriúkova y V. Cazcarra. (trads.), Madrid, Taurus, pp. 87-109.
- Bajtín, Mijail (1999) *Estética de la creación verbal*, Bubnova, Tatiana (trad.) México, Siglo XXI.
- Barton, David y Mary Hamilton (2004) "La literacidad entendida como práctica social", en Virginia Zavala, M. Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, pp. 109-140.
- Basso, Keith (1979) *Portraits of the Whiteman*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bazant, Mílada (1996) "Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 19876-1910", en Pilar, Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México (COLMEX).
- Bertely, María (1999) "Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante," en *Vistilla Hacia un Hacer: Hallazgos y Resultados de Investigación Educativa* María del Carmen Sánchez (coord.), Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación de México (ISCEEM).
- Bertely, María (2005) "Apropiación Escolar o Etnogénesis? La Escuela Federal y Socialista en una Villa Zapoteca Mexicana (1928-1940)" en *Memoria, conocimiento y utopía*, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación 1 (enero 2004-mayo 2005), México, Pomares. 39-62.
- Birch, Ian y Mike Lally (1995) *Multigrade teaching in primary schools*. Bangkok, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – Asia Pacific Center of Educational Innovation for Development.
- Blommaert, Jan, James Collins, S. Slembrouck (2005) "Spaces of Multilingualism" en *Language and communication*, 25 (3): 197-216.
- Blommaert, Jan y Ben Rampton (2011) "Language and Superdiversity" en *Diversities* 13 (2) ISSN 2079-6595, www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1, UNESCO.
- Bonfil, Guillermo (1989) *México Profundo. Una civilización negada*, México, Consejo Nacional para la cultura y las artes (CONCULTA).
- Bonfil, Guillermo (1991) *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza.

- Candela, Antonia (2001) *Ciencia en el Aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, Barcelona, Paidós Educador.
- Chartier, Roger (1991) *The cultural origins of the french revolution*, Durham. Duke University Press.
- Chartier, Roger (1993) "Du livre au lire", en: Roger Chartier (dir.) *Pratiques de la lecture*, Marsella, Payot et Rivages.
- Chartier, Roger (1999) "Entrevistas", *Cultura escrita, literatura e historia: Conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Cifuentes, Barbara (1998) *Letras sobre voces: multilingüismo a través de la historia*, México, Centro de Investigación y Estudios Sobre Antropología Social (CIESAS), Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Cifuentes, Bárbara y Moctezuma (2009) "Un acercamiento al multilingüismo en México a través de los censos", Martha Islas (comp.) *Entre las lenguas indígenas, la sociolingüística y el español. Estudios en homenaje a Yolanda Lastra* (Studies in Native American Linguistics 62), München, LINCOM.
- Collins, James (1998) *Understanding Tolowa Histories: Western hegemonies and native American research*, London, Routledge.
- Collins, James (2013) "Voice, schooling, inequality and scale", *Anthropology and Education Quarterly*, 44 (2): 205-210.
- Copp mökönnen, Alicia (2013) "Newcomers Navigating Language Choice and Seeking Voice: Peer Talking in a Multilingual Primary School Classroom in Finland", *Anthropology and Education Quarterly*, 44 (2):124-141.
- Coronado, Gabriela (1999) *Porque hablar dos idiomas...es como saber más*, México, CIESAS, Secretaria de Educación Pública (SEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- De Certeau, Michel (2010) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer 1*, México, Universidad Iberoamericana.
- De la Torre, Rodrigo (1994) *Chiapas entre la torre de Babel y la lengua nacional*, México, CIESAS.
- De la Peña, Guillermo(2002) "Social Citizenship, Ethnic Minority Demands, Human Rights and Neoliberal Paradoxes: A Case Study in Western Mexico" en Rachel Sieder (ed.) *Multiculturalism in Latin America: Indigenous Rights, Diversity and Democracy*, New York, Palgrave.
- De la Peña, Guillermo (2006) "Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge", *Nations and Nationalism*, 12 (3) 542 – 544.
- De Teresa, Ana Paula. (1999) "Población y recursos en la región chinanteca de Oaxaca", *Desacatos*, primavera, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900110>
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2008) *Parametros curriculares de la lengua indígena. Primaria indígena*, México, SEP.
- Dietz, Gunther (1999) *La Comunidad Purhépecha es Nuestra Fuerza. Etnicidad, Cultura y Región en un Movimiento Indígena de México*, Quito, Abya-Yala.

- Duranti, Alessandro (2000) *Antropología Lingüística*, Madrid, Cambridge University Press.
- Erickson, Frederick (1988) "School Literacy Reasoning, and Civility", en Eugene R. Kintgen y Rose Kroll (eds.) *Perspectives on Literacy*, Carbondale, Illinois, Southern Illinois University Press. pp. 205-227.
- Fishman, Joshua (1991) *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Flores Farfán, José Antonio (1999) *Cuateros somos y toindroma hablamos; contactos y conflictos entre el náhuatl y el español del sur de México*, México, CIESAS.
- Gal, Susan y Judith Irvine (1995) "The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference", *Social Research*, 62 (4):967-1001.
- Geertz, Clifford (1987) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". en Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Godenzzi, Juan Carlos (ed.) (1994) *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*, Cusco, Centro Bartolomé de las Casas.
- González Apodaca, Erica (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM- Iztapalapa).
- Gumperz, John (1964) "Linguistic and social interaction in two communities", *American Anthropologist*, 66 (6) :137-153.
- Gumperz, John (1982) *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, John (1988) "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización." en Jenny Cook-Gumperz (comp.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Hamel, Enrique (1998) "Bilingüismo e interculturalidad: Relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas de América Latina." en, A. Herranz, M. Barahona y R. Rivas (eds.) *Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México*, Tegucigalpa.
- Hamel, Enrique (2000) Políticas de lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena, en: *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Heath, Shirley (1983) *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*, United States of America, Cambridge, Cambridge University Press.
- Heath, Shirley (2004) "El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela" en, Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia, y Patricia Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 143-180.
- Heller, Monica (2007) "Bilingualism as ideology and practice", Monica Heller, *Bilingualism: A social approach*, Basingtoke, Palgrave, 1-24.
- Hornberger, Nancy (ed.) (1996) *Indigenous literacies in the Américas: Language planning from the bottom up*, Amsterdam, Mouton de Gruyter.

- Hornberger, Nancy (ed.) (2003) *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hymes, Dell (1972) "Models of interaction of language and social life", John Gumperz y Dell Hymes (eds) *Directions in Sociolinguistic: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart y Winston, 35-71.
- Hymes, Dell (1986) "Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social" en, John Gumperz y Dell Hymes (eds) *Directions in Sociolinguistic: The ethnography of communication*. Oxford, Basil Blackwell. (Traducción de Claudia Oxman (trad.)), "Etnografía del Habla. Textos fundacionales 1". Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. 38-43).
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2008) *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, Diario Oficial de la Federación, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2009) *Resultados definitivos del conteo de población 2005*, México, INEGI.
- Jaffe, Alexandra (2009) "Introduction. The Sociolinguistics of Stance" en, Alexandra Jaffe (ed.) *Stance: Sociolinguistics Perspectives*, Oxford, Oxford University Press. VII-261.
- Juffermans, Kasper y Jeff Van Der Aa (2013) "Introduction to the Special Issue: Analyzing Voice in Educational Discourses", *Anthropology and Education Quarterly*. 44 (2):112-123.
- Kell, Catherine (2011) "Inequalities and crossings. Literacy and the spaces-in-between" *International Journal of Education Development*, 31:606-613.
- Kulick, Don ((1992) *Language shift and cultural reproductio, socialization: Self, and syncretism in Paptut New Guinea Village*, Cambridge University Press.
- Little, Angela (1995) *Multigrade teaching: A review of research and practice*, 12, Londres, Overseas Development Administration.
- Little, Angela (2005) *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. Disponible en: <http://skoleplassen.hist.no/Rapport/Learning%20and%20Teaching%20in%20Multigrade%20Setting%20final.doc> (marzo de 2007).
- Long, Elizabeth (2009) "Ways of Reading", David R. Olson & Nancy Torrance (eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 185-200.
- Lopez, Luis Enrique y Ingrid Jung (1998) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- Lopez, Luis Enrique y W. Kuper (2002) *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y Perspectivas*, Bolivia, Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Lopez, Luis Enrique (1996a) "No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación.", J. C. Godenzzi (ed.) *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*, Cusco, Centro Bartolomé de las Casas.

- Lopez, Luis Enrique (1996b) "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", Hector Muñoz y Pedro Lewin (ed.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México, UAM-Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Maldonado, Benjamín (2002) *Los indios en las aulas*, México, INAH.
- Mannheim, Bruce y Dennis Tedlock (1995) "Introducción", *The dialogic emergence of culture*, Chicago, University of Illinois Press, 1-23.
- Makoni, S y A. Pennycook (eds) (2007) *Disinventing and reconstituting languages* Clevedon, Multilingual Matters.
- Mason, Dewayne y Robert Burns (1996) "Teachers views of combination classes" *Journal of Education Research*, 89 (1): 36-45.
- Meek, Bárbara y Jacqueline Messing (2007) "Framing indigenous languages as secondary to matriz languages" *Anthropology and Education Quarterly* 18 (2): 99-118.
- Mena Ledesma, Patricia (1996) "Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas en comunidades indígenas de Oaxaca." en, Héctor Muñoz y Pedro Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México, UAM – Iztapalapa.
- Mena Ledesma, Patricia (1999) "Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas" *Alteridades*, 17 (9), México, UAM-Iztapalapa.
- Mena Ledesma, Patricia (2001) "Enseñanza y lenguaje de alumnos indígenas de Oaxaca, México" en, *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México, Universidad Veracruzana.
- Mena, Patricia, Héctor Muñoz y A. Ruiz (1999) *Identidad, lenguaje y enseñanza en las escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 201.
- Mercado, Ruth (1994) "El diálogo de voces sociales en los saberes docentes", Mario Rueda, Gabriela Delgado y Fardel Jacobo (coords.) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Nuevo México.
- Mercado, Ruth (1997) "La organización de la enseñanza" en, Irma Fuenlabrada y Eduardo Weiss (coords.) *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. Informe de Investigación, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- Meyer, John W. y Francisco O. Ramírez (2002) "La institucionalización mundial de la educación", J. Schreier, *Formación del discurso en la educación comparada*, México, Pomares.
- Moya, Ruth. (1998) "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 17: 105-187.
- Naranjo, Gabriela (2009) *Ser alumno: Análisis multimodal de la participación de los alumnos en las clases de ciencias naturales*, Tesis del doctorado, México, DIE-CINVESTAV.

- Nava, Refugio (2008) *AMO POLIHUIZIN TOTLAHTOL, No se perderá nuestra lengua. Ideologías, prácticas y retención del nahuatl, En San Isidro Buensuceso, Tlaxcala*, Tesis doctoral, México, CIESAS.
- Nespor, Jan (2002) *¿Qué sucede en el salón de clase?*. Ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clase, Oaxtepec, Morelos.
- Novaro, Gabriela (2009) "Palabras desoídas, voces silenciadas, palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires", *Educação* 34 (1): 47-64.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996) *Declaración universal de los derechos lingüísticos. Conferencia mundial de derechos lingüísticos*, Barcelona, España.
- Paradise, Ruth (1991) "El conocimientos cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación", *Infancia y Aprendizaje* 55: 73-86.
- Paradise, Ruth (1996) "Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context", *Learning & Instruction*, 6 (4). 379-389.
- Paradise, Ruth (1998) "What's different about learning in schools as compared to family and community settings", *Human Development*, 41: 270-278.
- Paradise, Ruth (2002) "Finding ways to study culture in context", *Human Development*, 45.
- Paradise, Ruth (2004) *Interculturalidad como respeto mutuo*, enero, México, pp. 59-62.
- Paradise, Ruth y Mariette de Haan (2009) "Responsibility and Reciprocity", *Anthropology and Education Quarterly*, 42 (2): 187-204.
- Phillips, Susan (1993) *The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*, Illinois, Waveland Press Inc.
- Podestá Siri, Rossana (1991) "¿Contribuye la educación mexicana en la vitalización de las lenguas indígenas?", *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 17, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Podestá Siri, Rossana (1993) "La función de la escuela en las culturas orales", *Panorama Educativo, Revista de la UPN unidad Puebla*, 2, 39-47.
- Podestá Siri, Rossana (1996a) "Alcances de la escuela vistos a través de la evaluación lingüística de alumnos nahuas poblanos", Héctor Muñoz (coord.) *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*, Investigaciones Lingüísticas 3, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. 329-362.
- Podestá Siri, Rossana (1996b) "La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito", Héctor Muñoz y Pedro Lewin (coords.) *Significado de la diversidad lingüística y cultural*, Oaxaca, UNAM/INAH-Oaxaca. 269-277.
- Podestá Siri, Rossana (1997) "Escuelas y perfiles lingüísticos de alumnos nahuas", en María Bertely y Adriana Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, Colección Investigación Educativa 1993-1995, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

- Podestá Siri, Rossana (2000) *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*, México, SEP-Puebla.
- Podestá, Rossana y Martínez, Elizabeth (2003) "Sociolingüística educativa", en María Bertely (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, México, D.F., COMIE, 105-125.
- Rebolledo, Valeria (2005) *El impacto de una crisis económica en las relaciones sociales y políticas de San Isidro Laguna, Valle Nacional, Oaxaca*, Tesis de licenciatura, México, UAM-Iztapalapa.
- Rebolledo, Valeria (2009) *Experiencias escolares y transformaciones sociolingüísticas a largo de tres décadas en San Isidro Laguna, Valle Nacional, Oaxaca*, Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Rockwell, Elsie (1991) "Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase", *Infancia y Aprendizaje*, 55: 29-43.
- Rockwell, Elsie (1992) "Los usos magisteriales de la lengua escrita", *Revista Nueva Antropología*. XII(42): 43-55.
- Rockwell, Elsie (2000a) "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura", *DiverCité Langues V*. <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.
- Rockwell, Elsie (2000b) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Interações*, 9: 22-25 Sao Paulo.
- Rockwell, Elsie (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares" *Educação e Pesquisa*, 27 (1): 11-25.
- Rockwell, Elsie (2006a) "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela", *Cultura escrita y sociedad*, Asturias, TREA Ediciones.
- Rockwell, Elsie (2006b) "Backhtinian Perspective in Language, Literacy and Learning." en, *American Anthropologist*, 108 (2): 402.
- Rockwell, Elsie (2011a) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*, Buenos Aires, Biblos.
- Rockwell, Elsie (coord.) (2011b) *Dialogar y descubrir. Manual del instructor comunitarios. Nivel I y II*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Rockwell, Elsie y Claudia Garay (2014) "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3):1-24.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1999) "La práctica docente y la formación de maestros" en, Elsie Rockwell y Ruth Mercado, *La escuela lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Mantenimiento de Infraestructura Escolar. (SEP-DGMIE) (2011) *Matemáticas. Segundo Grado*, México, SEP.

- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Mantenimiento de Infraestructura Escolar. (SEP-DGMIE) (2011) *Matemáticas, Tercer Grado*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Mantenimiento de Infraestructura Escolar. (SEP-DGMIE) (2011) *Español, Quinto Grado*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Mantenimiento de Infraestructura Escolar. (SEP-DGMIE) (2011) *Español, Sexto Grado*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal y Dirección General de Educación Indígena. (SEP/SEByN-DGEI) (1999) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, SEP.
- Scribner, Sylvia y Michael Cole (2004) "Desempaquetando la literacidad" en, Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, pp. 57-80.
- Scott, James. (2000) *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era.
- Street, Brian (2004) "Los nuevos estudios de literacidad", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, 81-108.
- Street, Brian (2009) "Ethnography of Writing and Reading" en, David R. Olson y Nancy Torrance (eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press, 329-346.
- Stubbs, Michael (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata.
- Tovar, Patricia (1999) *El pájaro llora, el pájaro está cantando. Análisis de la situación de niñas y niños chinantecos albergados en un pueblo zapoteco de la Sierra Juárez, en Oaxaca*, Tesis de maestría, México, CIESAS.
- Tyack, David y Larry Cuban. (2000) *En busca de la utopía: Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Woolard, K., B. Schieffelin y P. Kroskrity (1998) *Language ideologies: Practice and theory*, New York, Oxford University Press.
- Zavala, Virginia (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Zimmerman, Klaus (1997) "Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios", *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, México, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Anexo 1.

Formato y signos de transcripción.

Como toda transcripción, las que realicé son una interpretación de los audios, con apoyo de mis notas de campo. Estas transcripciones son una selección de las voces que se alcanzan a distinguir e interpretar de la continua interacción multilingüe en las clases en las audiograbaciones. No fue posible hacer transcripción de las voces de los niños en chinanteco por dificultades técnicas y lingüísticas. Por lo tanto se limitan a los intercambios en español entre el maestro Cristóbal y algunos de los niños.

Se sigue la convención de transcribir textualmente los turnos en los intercambios entre participantes sin registrar traslapes y simultaneidad, y señalando momentos inaudibles o no comprensibles. Entre paréntesis se anotan situaciones no verbales (ej. a quién se dirige) que complementan la interpretación.

No se utiliza una puntuación convencional del español escrito sino que se eligieron dos signos (...) y (,), para usar entre palabras o frases en un mismo turno para evitar ambigüedad. El signo de interrogación final (?) se usa para señalar lo que interpreto como preguntas. No se utilizó el punto final en cada intervención en un intento para mostrar la continuidad y fluidez en las interacciones registradas.

Se usa el subrayado (desarrollo) para señalar la transcripción de textos leídos en voz alta.