

PREPRINT: Pertinencia cultural en la educación intercultural bilingüe: una exploración de sus significados en escuelas indígenas en México

PREPRINT: Cultural pertinency in bilingual intercultural education: an exploration of its meanings in indigenous schools in Mexico

PREPRINT: Relevância cultural na educação intercultural bilíngue: uma exploração de seus significados nas escolas indígenas do México

Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany
Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación
Xalapa, México
lupitamendoza.zuany@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5503-4158>

Fabiola Itzel Cabrera-García
Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación
Xalapa, México
maguita_pagana@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7996-7219>

Resumen: Objetivo. Analizar coincidencias y tensiones entre distintas nociones de pertinencia cultural, en tanto criterio de calidad de la educación, construidas a partir de las expectativas y las demandas de cinco tipos de actores educativos en escuelas primarias indígenas de la Sierra de Zongolica, México. **Metodología.** Una aproximación etnográfica en tres escuelas con supervisores, asesores técnico pedagógicos, autoridades educativas locales y nacionales, docentes, alumnos, madres de familia - que privilegió la entrevista a profundidad, la observación y los dibujos-entrevista - permitió la construcción de datos cualitativos y su análisis. **Análisis de resultados.** Los resultados muestran que la pertinencia es concebida como una característica exclusiva de la educación bilingüe, y no como un criterio de calidad de la educación para todos. Las tensiones muestran la fallida comunicación de las políticas educativas relacionadas con la pertinencia, así como de la escasa apropiación por parte de actores escolares, principalmente docentes. Las madres

privilegian la relevancia, y no pertinencia, como criterio para la educación de sus hijos. Las nociones de pertinencia de los niños – sus expectativas y demandas – suelen no tomarse en consideración en las escuelas. **Conclusiones.** La pertinencia no puede definirse desde una sola mirada. La comprensión de las expectativas y demandas de todos los actores involucrados en las escuelas – sobre todo de los niños – constituye un reto para su construcción plural. Su expansión más allá de lo lingüístico y en conexión con la relevancia, también como criterio de calidad importante, son clave para su definición y concreción en las escuelas.

Palabras clave: educación indígena, educación intercultural bilingüe, pertinencia, relevancia, calidad, multilingüismo, diversidad cultural

Abstract: Objective. To analyze coincidences and tensions between different notions of cultural pertinency, as criteria of quality of education, built on the expectations and demands of five types of educational actors in indigenous primary schools in the Sierra de Zongolica, Mexico. **Method.** An ethnographic approach in three schools with supervisors, technical pedagogical advisors, local and national educational authorities, teachers, students, mothers - which privileged the in-depth interview, observation and interview drawings - allowed the construction of qualitative data and its analysis. **Results.** The results show that pertinency is conceived as an exclusive feature of bilingual education, and not as a quality criterion of education for all. The tensions show the failed communication of educational policies related to pertinency, as well as the lack of appropriation by school actors, mainly teachers. Mothers privilege relevance, and not pertinency, as a criterion for the education of their children. Children's notions of pertinency - their expectations and demands - are often not taken into consideration in schools. **Conclusions.** Pertinency cannot be defined from a single glance. Understanding the expectations and demands of all actors involved in schools - especially children - is a challenge for their plural construction. Its expansion beyond linguistics and in connection with relevance, also as an important quality criterion, are key to its definition and concretion in schools.

Keywords: bilingual intercultural education, indigenous education, pertinency, relevance, quality, multilingualism, cultural diversity

Resumo: Objetivo. Analisar coincidências e tensões entre diferentes noções de pertinência cultural, como critérios de qualidade da educação, baseadas nas expectativas e demandas de cinco tipos de atores educacionais em escolas primárias indígenas da Serra de Zongolica, México. **Metodologia.** Uma abordagem etnográfica em três escolas, com supervisores, orientadores pedagógicos técnicos, autoridades educacionais locais e nacionais, professores, alunos, mães de famílias - que privilegiaram a entrevista aprofundada, observação e desenhos de entrevistas - permitiu a construção de dados qualitativos e sua análise. **Resultados.** Os resultados mostram que a pertinência é concebida como uma característica exclusiva da educação bilíngue, e não como um critério de qualidade da educação para todos. As tensões mostram o fracasso na comunicação de políticas educacionais relacionadas à pertinência, bem como a falta de apropriação pelos atores da escola, principalmente professores. As mães privilegiam a relevância, e não a pertinência, como critério para a educação de seus filhos. As noções de pertinência das crianças - suas expectativas e demandas - geralmente não são levadas em consideração nas escolas. **Conclusões.** A pertinência não pode ser definida de uma só vez. Compreender as expectativas e demandas de todos os atores envolvidos nas escolas - especialmente as crianças - é um desafio para sua construção plural. Sua expansão além da lingüística e em conexão com a relevância, também como um importante critério de qualidade, é fundamental para sua definição e concretização nas escolas.

Palavras-chave: educação indígena, educação intercultural bilíngue, pertinência, qualidade, multilinguismo, diversidade cultural.

Introducción

El presente artículo tiene el objetivo de analizar coincidencias y tensiones entre distintas nociones de pertinencia cultural, construidas a partir de las expectativas y las demandas de cinco tipos de actores educativos en escuelas primarias indígenas de la Sierra de Zongolica, Veracruz en México. Los actores son: docentes; alumnos; actores intermediarios como supervisores, asesores técnico pedagógicos (ATP) y autoridades educativas a nivel local (Veracruz); madres de familia y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal. La Asignatura Lengua Indígena (ALI) es el espacio curricular en primarias indígenas, en el cual se plantea que la pertinencia, en tanto criterio de calidad, se concrete. En la ALI, impartida en escuelas del subsistema indígena, exploramos el reto de la articulación - en medio de coincidencias y tensiones - entre nociones diferenciadas de pertinencia. Una aproximación etnográfica en tres escuelas - que privilegió la entrevista a profundidad, la observación y los dibujos-entrevista con los estudiantes - permitió la construcción de datos cualitativos que fueron analizados para explorar, desde una perspectiva *emic*, las expectativas y las demandas de cinco tipos de actores educativos, como dimensiones de la pertinencia; así como para dilucidar las tensiones y coincidencias entre las diferentes nociones de pertinencia en la educación en contextos indígenas. Este análisis ahonda en los resultados presentados en la tesis de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana titulada Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México ([Cabrera García, 2019](#)).

Con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como enfoque de la educación escolarizada para los grupos indígenas en México desde los noventa, se reconoce la necesidad de poner fin a la castellanización y la homogeneización cultural y de “asumir la deuda histórica de los Estados nacionales con los indígenas y de acabar con la injusticia social y la desigualdad económica en que viven hasta hoy” ([Pérez Ruíz, 2009, p. 256](#)). Específicamente, en 1997, el modelo de educación básica

propuesto a las niñas, niños y adolescentes indígenas cambia su nombre ([Schmelkes, 2008](#)), dejando atrás la denominación *bicultural*. En este marco, el criterio de pertinencia cultural se introdujo como un campo de acción esencial de la EIB en México, y se define como el apego de la escuela a la cultura de los estudiantes ([INEE, 2017](#)). Para garantizar dicho *apego*, entre otras acciones, en 2008 se creó la metodología de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena por parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A partir de 2011, la ALI tiene un lugar en el mapa curricular del nivel primaria del subsistema indígena. Con ello, se establecen las bases pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena como primera lengua, y la DGEI pretende que se atienda la dimensión de la pertinencia.

En estudios previos ([Cabrera García, 2019](#); [Mendoza Zuany, 2017](#)), se identificó que actores educativos, como alumnos y docentes, se refieren a la pertinencia aludiendo a las dimensiones lingüística y cultural, y que casi invariablemente, el abordaje de este concepto conduce a una discusión sobre la relevancia de la educación. Ambas, pertinencia y relevancia, son dimensiones de la calidad educativa entendida como: “la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” ([Schmelkes, 2018, p. 19](#)). La pertinencia y relevancia son las dimensiones que específicamente atañen al derecho de la población a una educación significativa, tanto a nivel local como global. Por ello, [Schmelkes \(2018\)](#) señala que debe buscarse una negociación entre expectativas, demandas y preocupaciones globales y locales que versen sobre múltiples. Si bien, la articulación entre pertinencia y relevancia y su concreción en las aulas no será abordada en este capítulo, la emergencia de la relevancia como tema durante nuestro trabajo de campo nos conduce a pensar que es importante reconocer que entre ambos criterios de calidad también se producen tensiones y coincidencias.

El artículo presenta primero el marco teórico que nos permite nombrar y analizar los datos derivados de entrevistas y observaciones en campo, así como de la revisión de documentos de política educativa. Posteriormente, presentamos una sección orientada a describir el proceso metodológico de esta investigación. Luego, mostramos los resultados de la exploración de las nociones de pertinencia de cinco tipos de actores educativos, sus coincidencias y sus tensiones.

Pertinencia cultural como criterio de calidad: marco conceptual

Coincidimos con una noción de calidad que enfatiza aspectos socioculturales presentes en el proceso de aprendizaje. Por ello nos enfocamos en cómo, los maestros y los alumnos, hacen conexiones entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano / indígena ([Lotz-Sisitka y Lupele, 2017](#)), y al mismo tiempo nos preguntamos cómo se pueden enfrentar los desafíos de mercado global, la crisis socio-ecológica planetaria, entre otros ([Lotz-Sisitka y Lupele, 2017](#)). En este sentido reconocemos, como señala [Farrington \(2008\)](#), que las identificaciones de los alumnos están socialmente situadas: poseen influencias de los medios e ideologías globales, y simultáneamente están “fundamentadas en un sentido general por sus interacciones sociales e incorporadas dentro de sus comunidades, familias y grupos de pares” (p. 183). Es por ello, que nos interesa profundizar sobre pertinencia, como criterio de calidad.

En México, este criterio ha estado directamente relacionado con el enfoque intercultural bilingüe en educación impartida en escuelas del subsistema indígena; sin embargo, reconocemos también que a partir del año 2000 se hizo énfasis en la educación intercultural para todos, no sólo para los indígenas ([Schmelkes, 2008](#)), desde una instancia de la SEP: la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). A raíz de esto, la pertinencia tendría que tener mayor peso en la definición de calidad, estableciendo un balance con criterios más apropiados por el mismo sistema educativo como la eficiencia y la eficacia. Aunque en el imaginario

de los actores educativos, lo intercultural y lo indígena van juntos, ni siquiera en la educación indígena se ha logrado complejizar sobre los significados de lo intercultural y su relación con la cultural y la lengua. Así como lo intercultural se relaciona con lo indígena, lo indígena se relaciona casi exclusivamente con la lengua - concretamente con lo bilingüe ([Dietz y Mateos, 2011](#)) y no con una noción de cultura que incluye el ámbito lingüístico. Predomina una preocupación por la pertinencia lingüística que por una pertinencia cultural más compleja y abarcadora, como veremos adelante.

La pertinencia con este sentido más complejo y abarcador, según [UNESCO \(2007\)](#), se relaciona con una educación significativa que considera las diferencias, capacidades, intereses, características y necesidades individuales de los alumnos (p. 43-44). De esta definición a nivel macro, se ha interpretado a la pertinencia como una dimensión ligada a nociones de *necesidades y soluciones* ([Gago, 2002](#)) de los diferentes actores educativos, como grupos sociales y como individuos ([Martuscelli y Martínez, 2002](#)). Por ello, debe existir una correspondencia visible entre lo que las personas esperan de la educación formal y lo que ésta les ofrece ([Gago, 2002](#)). En ese sentido, el diseño de la política educativa implica un grado de ajuste/flexibilidad a las diferentes demandas y expectativas. El [INEE \(2017\)](#) define a la pertinencia cultural como el *apego* de la escuela a la cultura de los alumnos y que la educación sea en su lengua materna. Por nuestra parte, entendemos a la pertinencia como un proceso intersubjetivo y contextual en el cual se median las demandas y expectativas de diversos actores educativos.

Vislumbramos dos ideas que complejizan el abordaje de la pertinencia como criterio de calidad de la educación. La primera es que los actores institucionales no han definido con claridad el concepto de pertinencia cultural ni de cultura. En los documentos que fundamentan Parámetros Curriculares, así como en la práctica docente se puede observar una noción generalizada de cultura que se reduce a ciertas representaciones estereotípicas o folklóricas de los grupos indígenas.

Confrontamos dicha perspectiva, con una concepción dinámica de la cultura ([Bonfil, 2004](#)) que tiene que ver con un esquema de sentidos y significados, compartidos por las personas, en el cual hay cabida a elementos que no están asociados históricamente con los grupos indígenas. Desde esta acepción, concebimos a la lengua como parte de la cultura. De ahí que cuando hablamos de pertinencia cultural ya integramos a la pertinencia lingüística. Nuestra finalidad es evitar la concepción de disgregar a la lengua de su comunidad de hablantes y matriz cultural, inmersa en procesos identitarios dinámicos.

Con la definición que proponemos de cultura, y que ha guiado nuestro análisis, las expectativas y demandas pueden concernir a temáticas que no necesariamente están asociadas al tipo de prácticas culturales que se proponen en Parámetros Curriculares. En esta propuesta existe un énfasis en un aspecto culturalista de esta pertinencia y en una correspondencia explícita entre pertinencia cultural y contenidos escolares. Nosotras consideramos que la pertinencia cultural puede expresarse a través de diferentes prácticas, por ejemplo, en la correspondencia del horario escolar con el calendario de la comunidad y en sus tiempos económicos, como el trabajo en el campo y los rituales, “tan importantes educativamente para los indígenas” ([Schmelkes, 2008, p. 12](#)); o como sugiere [Bertely \(2000\)](#) en la visibilización y aprovechamiento de diversos estilos de aprendizaje. La pertinencia resulta del vínculo de la escuela y la vida comunitaria, en distintos grados y formas, no sólo a través de los contenidos. No obstante, la consideración de las prácticas culturales indígenas actuales en el currículo nacional es folklórica o nula, y como señala [Hamel \(1995\)](#), la existencia de solo un currículo para todo el país, sin variaciones en las primarias indígenas, constituyen un reclamo legítimo de los pueblos indígenas.

La segunda idea radica en reflexionar a la pertinencia cultural como intersubjetiva y contextual. Cada actor significa a la pertinencia desde su posición, por lo que las demandas y expectativas de cada grupo serán distintas o tendrán sus

respectivos matices y pueden, incluso, ser opuestas. Por ejemplo, algunos autores desde la investigación educativa se cuestionan si las necesidades y expectativas de los grupos indígenas no se vinculan más hacia lo que demanda el mercado (López, 2009), que a aspectos culturales propios. Teóricos como Giroux (1985) ya advertían el peso de la élite empresarial al sostener que la tarea del Estado-nación es satisfacer las necesidades básicas del capital proporcionando mano de obra. De esta manera, como también señala Esteva (2017), la pertinencia en educación, con frecuencia, se organiza según las demandas y expectativas de las corporaciones, quienes demandan cambiar currículos para que se adapten a sus *necesidades* y hacerlos pertinentes, pero para el mercado global.

Ahora bien, demandas y expectativas no son sinónimos. El primero obedece a las exigencias, explícitas o no, que los actores hacen en función de una expectativa; y una expectativa resulta de la idea que los actores poseen o han construido acerca de la escuela, y de lo que ésta puede ofrecerles. Una demanda acompaña una expectativa, y según esta interrelación, la educación formal será o no pertinente de acuerdo a la perspectiva de cada actor. Por ejemplo, una expectativa de la DGEI radica en que las escuelas indígenas cuenten con una biblioteca integrada por materiales autoeditados y autoproducidos para subsanar el déficit de portadores textuales en las escuelas, entonces su demanda radica en que los docentes, junto con los niños, elaboren dicho material escrito; de esta manera para la DGEI se cumple con el criterio de que las escuelas cuenten con portadores textuales pertinentes, porque son hechos en las propias escuelas. Sin embargo, si las expectativas y las demandas de los docentes y los niños no coinciden con las que expresa la DGEI; se genera una tensión. De ahí que planteamos a la pertinencia como intersubjetiva y contextual, por lo que no es neutral, ni homogénea, ni una noción generalizable. Para concretarse requiere la mediación de las tensiones y la capitalización de las coincidencias.

Con la relevancia ocurre lo mismo, se construye de expectativas y demandas que es necesario mediar, pero además es preciso generar una educación pertinente y relevante a la vez. Más concretamente, nos remite a priorizar los aprendizajes que conectarán a los alumnos, provenientes de diversos contextos socioculturales, con aspiraciones que trascienden los proyectos de alcance local e interpelen a las personas como integrantes de comunidades nacionales e internacionales. En ese sentido, la relevancia tiene como base sustancial un modelo de desarrollo y proyecto político-ideológico, el cual integra una definición de educación y de sus fines (UNESCO, 2007). Para construir relevancia también es preciso pensar en qué medida el conocimiento adquirido es útil para los alumnos. Si bien nuestra intención no fue profundizar en lo relevante de la educación para los actores educativos, la emergencia de dicha preocupación en nuestras interacciones en trabajo de campo, nos orientan a mencionar la relación entre estos dos criterio de calidad: relevancia y pertinencia.

Metodología

La construcción de los datos fue realizada a través de un trabajo documental y un trabajo de campo con orientación etnográfica (Díaz de Rada, 2011). El trabajo documental tuvo como eje situar a las conceptualizaciones de pertinencia cultural en el discurso de la DGEI. Para el trabajo de campo hicimos uso de una combinación de métodos etnográficos: la observación participante en el ámbito escolar y comunitario, la entrevista en profundidad y no estructurada (Ruíz, 2007), la conversación informal y el dibujo-entrevista (Bland, 2017), que nos interesa no por el dibujo en sí mismo, sino por la reflexión que detona hacerlo. Desarrollamos un sistema de categorización que tuvo como elemento central la pertinencia cultural, y como subcategorías las demandas y las expectativas de los cinco tipos de actores.

Resultó necesario que construyéramos un puente entre la perspectiva *emic* y *etic*. La primera pertenece a los actores: las interpretaciones de su propia realidad,

producidas a partir de entrevistas. La segunda constituye nuestra mirada, que generamos como investigadoras externas a las prácticas observadas.

Abordamos cinco tipos de actores educativos: a) Los docentes de dos escuelas indígenas, responsables directos de la operacionalización de la pertinencia cultural en el aula. Dos tienen como lengua materna el náhuatl, mientras que una docente (Docente 5) al español y su dominio del náhuatl es mínimo. Las tres estudiaron la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena y Educación Primaria para el Medio Indígena, ofrecidas por las subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); una es originaria de Tequila (Docente 1). b) Los alumnos de dichas escuelas primarias indígenas, niños y niñas entre los seis y trece años, la mayoría nacidos en la comunidad; nahuahablantes e hispanohablantes. Muchos de ellos contribuyen en las tareas agrícolas del hogar. Estos actores fueron anonimizados con nombres ficticios. c) Las madres de familia de los alumnos y alumnas; amas de casa o empleadas domésticas en ciudades cercanas, entre los 20 y 40 años; gran parte de ellas se reconocen como nahuahablantes. Con los padres de familia no hubo interacción ya que son las madres quienes se ocupan de atender los asuntos relacionados con la escuela de sus hijos. Los padres son, en su mayoría, campesinos y albañiles, también nahuahablantes. d) Actores intermediarios de varios tipos. Los funcionarios de la Dirección de Educación Indígena de Veracruz. Los supervisores y ATPs que constituyen intermediarios entre las normativas de las políticas educativas y el aula, lo que los convierten en micro-implementadores, y para ello, traducen lo emitido por los actores institucionales a los docentes a través de talleres y cursos; son oriundos de la región del centro de Veracruz y ahí laboran. e) La DGEI, como el actor institucional que, desde un nivel macro, emite las normativas educativas, pero que no operacionaliza ni implementa estrategias o políticas, no se asocia a personas particulares y de su posición se extrae de documentos oficiales que emiten.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos primarias ubicadas, respectivamente, en dos barrios cercanos a la cabecera municipal de Tequila, en la Sierra de Zongolica, en Veracruz, México. Esta región constituye una de las once en las que se habla náhuatl en el país. En Tequila, el 78.31% de la población, más de la mitad del municipio, reconoce que habla náhuatl ([Ayuntamiento de Tequila, 2018](#)), y a su vez, es considerado también como uno de los sitios serranos que “concentra el núcleo más significativo de mestizos hispanohablantes” ([Rodríguez, 2015, p. 27](#)). Los habitantes consideran que, tanto el español como el náhuatl, tienen presencia en las dinámicas sociales.

La educación básica en el municipio de Tequila es ofrecida por 23 preescolares, 32 primarias, ocho secundarias, cuatro instituciones que imparten el bachillerato y dos institutos de educación superior. En el caso de las primarias indígenas, como los preescolares, son en su mayoría de organización multigrado y fue el caso de las escuelas abordadas para esta investigación. Una de ellas es unitaria: una docente atiende los seis grados y además es la directora del plantel. La otra es bidocente: cuenta con dos docentes, cada una atiende tres grados, y la docente de más antigüedad funge como directora.

De acuerdo a los indicadores de marginación en 2010, el municipio es considerado con una muy alta marginación ([CONAPO, 2010](#)). En su gran mayoría, los pobladores tienen como principales fuentes económicas a la agricultura, la ganadería y el comercio local. En los últimos años, la migración y el envío de remesas han adquirido protagonismo tanto en la economía, como en las prácticas sociales de los nahuas serranos.

Coincidencias y tensiones entre las nociones de pertinencia de cinco tipos de actores educativos: nuestros resultados

Si analizamos en el discurso de la DGEI, al cual accedimos a través de las propuestas emitidas y diseminadas para la construcción de pertinencia en el aula: Parámetros Curriculares (DGEI, 2018) y en menor medida, Marcos Curriculares, encontramos una noción de pertinencia que se caracteriza por instar el vínculo entre la escuela y la comunidad, a partir de la introducción al currículum de ciertas prácticas culturales, sociales y lingüísticas, históricamente asociadas a los grupos indígenas como, por ejemplo, los rituales de siembra. Estas prácticas servirían como insumo para la creación de material escrito en lengua indígena, y a su vez, el material escrito en náhuatl coadyuvaría al abordaje de prácticas culturales locales en la escuela. Coinciden con esta noción dos ATPs y tres funcionarios de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Veracruz radicados en Xalapa (nivel meso estatal).

Para los docentes la pertinencia se logra si se enseña la lengua indígena a nivel escrito. Para ello, requieren insumos, orientación y materiales escritos provistos por la DGEI, cuyo contenido priorice cuestiones gramaticales. No encontramos referencias a la incorporación de conocimientos ni prácticas culturales locales como parte del currículum, sean en español o en náhuatl.

En cambio, los niños y las niñas relacionaron a la pertinencia cultural con la introducción de métodos de enseñanza que impliquen canales de comunicación más allá de la escritura, por ejemplo, sistemas de representación visual, como el dibujo; a contenidos que atañen áreas de conocimiento con poca presencia en el aula, como computación, inglés, educación física, o prácticas de cultivo y cuidado del medio ambiente; y al aprovechamiento del entorno natural como un nuevo escenario de aula. Estas nociones fueron compartidas a través de dibujos-entrevistas, y advertimos una escasa vinculación con los planteamientos de los demás actores.

Por su parte, entre las madres de familia encontramos un consenso acerca de que la pertinencia radica en el abordaje de Matemáticas y Español, consideradas como asignaturas *básicas* (Mamá 1, comunicación personal, 2018). Priorizaron también las actividades representativas de la escuela, como el encargo de tareas. Si bien reconocieron como positivo la presencia del náhuatl en el aula, sus expectativas y demandas se encuentran más vinculadas a mejorar un escenario económicamente precario y de marginación social. En ese sentido, se filtra una demanda orientada hacia el aprendizaje del inglés, compartida también por algunos estudiantes, puesto que lo consideraron un idioma bisagra para oportunidades de trabajo.

En el marco de la existencia de nociones diferenciadas se producen coincidencias y tensiones, que se negocian cotidianamente en las escuelas. La DGEI, los actores intermediarios y los docentes coinciden en visualizar a la escritura del náhuatl como parte fundamental de la pertinencia. La expectativa de la DGEI, como de los actores intermediarios, es que se convierta en vía para la revitalización: “la promoción de la cultura escrita puede contribuir al desarrollo de la lengua y al empoderamiento de los hablantes” (DGEI, 2015, p. 15). Los docentes comparten dicha idea, pero su expectativa se orienta más a la oportunidad laboral que supone saber escribir náhuatl:

Les digo a ellos (alumnos), si ustedes ya lo hablan y les piden un oficio, hay algún concurso de cuento o de algo, ustedes pueden entrar, como ya tienen el dominio del alfabeto, ya no van a tener faltas de ortografía (Docente 5, comunicación personal, 2018).

Por ello, su principal expectativa radicó en que los alumnos aprendiesen a escribir: *cómo debe de escribirse (el náhuatl), cómo debe de hacerse un texto con los verbos, con los nexos y todo eso* (Docente 5, comunicación personal, 2018).

Estos actores comparten un énfasis en lo lingüístico, pero no precisamente en lo referido a prácticas culturales, como se verá más adelante.

Por otro lado, tenemos tensiones. De la noción de pertinencia que se relaciona con la dotación de material escrito en náhuatl emerge una tensión en cuanto a las demandas que derivan. La DGEI demanda que el alumnado, docentes y actores comunitarios, a quienes visualiza como sabedores de conocimientos locales y de las lenguas, elaboren material escrito en lengua indígena que refleje las prácticas y experiencias de la comunidad, para que se cumpla con el criterio de pertinencia (DGEI, 2015).

Una funcionaria de la DEI considera que dicha demanda *no es para los niños, es para los maestros* (Funcionaria DEI, comunicación personal, 2018), y abunda desde una perspectiva crítica que varios colegas suyos comparten diciendo: *se le está quitando al Estado la obligación de generar y de dotar a los niños de los materiales específicos de lenguas indígenas y se le está dando una responsabilidad más al maestro* (comunicación personal, 2017). Además, reconoce, que la formación que ofrece la DGEI: *no nos prepara* (comunicación personal, 2018). Otro funcionario de la DEI mencionó que la demanda de la DGEI no reconoce el limitado apoyo que se ofrece a los docentes bilingües: *nunca nos formaron a escribir en lenguas indígenas, nos obligaron a escribir primero en español, entonces estamos haciendo un esfuerzo para escribir en lenguas indígenas (...) el maestro indígena no está alfabetizado en su propia lengua materna* (Funcionario DEI, comunicación personal, 2018). En este escenario, los docentes no tienen la formación ni las condiciones para asumirse como agentes revitalizadores y creadores de textos, de la forma en que la DGEI lo demanda.

Otra tensión vinculada a la escritura del náhuatl radica en su abordaje en el aula. La DGEI demanda que éste se realice desde el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, por lo que es necesario que el docente no sólo domine la lengua

indígena y la conviertan en objeto de estudio (DGEI, 2008), sino que posea conocimiento de las prácticas culturales y sociales de su alumnado, sea comprometido y conocedor de la “historia de los pueblos y las comunidades que representan a cada uno de sus alumnos ... además de ser un digno representante de su etnia” (DGEI, 2015, p. 28). Parámetros Curriculares demanda que los alumnos recuperen prácticas sociales de su entorno inmediato, su hogar, festividades de sus municipios, rituales de siembra, etc. y escriban acerca de estos para que adquieran la capacidad de narrar, describir, conocer de qué manera y cómo se organizan los textos expositivos, y apropiarse del sistema de escritura en lengua indígena (DGEI, 2008). En paralelo, Marcos Curriculares demanda la contextualización y diversificación del currículo nacional por parte del docente, para indagar, profundizar e incluir los conocimientos de los grupos indígenas desde su cosmovisión a la escuela (DGEI, 2015). A través de un proceso de negociación con la comunidad, el docente tendría que organizar conocimientos locales e insertarlos en las dinámicas escolares. No obstante, ha sido una propuesta escasamente difundida (Jiménez y Mendoza, 2018) y por lo tanto, no existe conocimiento de ésta por parte de los docentes.

Por su parte, los docentes tienen el paradigma comunicacional como base para trabajar con el náhuatl, y desde ahí priorizan dos de las cuatro habilidades lingüísticas: lectura y escritura, excluyendo la escucha, producción oral y su relación con prácticas culturales. Demandan materiales equiparables al libro de Español, en el que se incluyan definiciones y aclaraciones gramaticales. Esta demanda también deviene de la carencia de información acerca de géneros literarios nahuas:

Por ejemplo, dice en Parámetros que un propósito es el diálogo y una de las actividades es “producir diálogos a modo de historietas”. Entonces, tenemos que hacer una historieta en náhuatl. Aquí lo que hago es que yo busco el tiempo verbal, los adjetivos... y este libro (Parámetros Curriculares) no explica qué es una historieta, lo que hago es ir al libro de español, a ver qué

dice que es una historieta, y hacemos una parecida, pero en náhuatl.

(Docente 1, comunicación personal, 2018)

Encontramos dos expectativas específicas en relación a este abordaje: una se refiere a hacer que los nahuahablantes escriban *correctamente* el náhuatl y otra se enfoca en enseñar *nociones* (Docente 5, comunicación personal, 2018) de náhuatl a hispanohablantes monolingües de la localidad:

Con unos niños sí se les enseña (náhuatl) ¿por qué? Porque hablan la lengua española, pero hay con otros niños que su lengua materna es el náhuatl y con ellos ya no se les enseña porque ya saben hablarlo. Lo que aquí se les enseña es que lean y escriban. Esa es nuestra función como maestros del subsistema de educación indígena. (Docente 1, comunicación personal, 2017)

Esta forma de trabajar el náhuatl, lo ha convertido en un *contenido* escolar, más que en un estímulo al proceso educativo, de acuerdo con algunos niños. Por ejemplo, Rafael (5°) representó una asignatura inventada por él que se inspira de prácticas de cultivo ancestral: *cosecha ambiental*. El niño concibe a los elementos de la naturaleza como seres que, del mismo modo que una persona, *también tienen alma, aunque estén inmóviles, pero sienten algo* (Rafael, comunicación personal, 2018). No se trata de sólo cultivar como fuente de ingreso, sino de entablar una armonía con el medio ambiente. Rafael expresó no encontrar un espacio curricular que ahonde en los aprendizajes que considera necesarios: fases del cultivo, preparación y cuidado de la tierra y del medio ambiente.

Rafael (6°) es nahuahablante, pero no se refirió a la asignatura en Lengua Indígena como un espacio pertinente. Su expectativa sobre los contenidos genera una posible tensión con lo planteado por la Docente 5, para quien, dichos contenidos no son relevantes: *antes de eso deberíamos de trabajar un poquito más pues la*

gramática, la escritura, todo eso, pues los que no hablan (náhuatl) pues se quedan así (expresión de sorpresa) (Docente 5, comunicación personal, 2018), como si asumiera que los niños hispanohablantes no participan o desconocen una tradición cultural que los cobija como serranos.

En relación a los contenidos pero desde otra perspectiva, Yamileth (6°) expresó su deseo por saber cómo se dicen en náhuatl palabras que vienen incluidas en el libro de *Ciencias Naturales*, pues *ahí vienen palabras muy raras* (comunicación personal, 2018). La aspiración por la vitalidad del náhuatl en otros ámbitos o áreas de conocimiento podría traducirse en una tensión con lo planteado por la DGEI, para quién el abordaje del náhuatl debe hacerse desde la tradición oral y el vocabulario vital de la región.

Las nociones de pertinencia de los niños y niñas plantean otra tensión puesto que resultan contrarias al énfasis en la escritura y en lo meramente lingüístico. Para Aura (4°), por ejemplo, lo pertinente no radica tanto en la escritura, sino en la consideración de abordar cualquier asignatura a partir de dibujos o ilustraciones. Esto, como una crítica a las metodologías didácticas consideradas poco pertinentes:

Yo le entiendo si hay dibujos (...) Me pasaba que no entendía las divisiones y decía yo: "Y ahora ¿esto cómo se hace?" Y ya luego la maestra explicaba, pero sentía que iba muy rápido y yo decía: "no le entendí". Entonces, mi cuñada me enseñó, me enseñó mejor y con dibujos y yo decía: "ah pues así, sí entendí", y ahorita en estas clases ya le entendí a las divisiones. Por eso me gustaría que mis demás compañeros le entendieran, porque le hacen como dice la maestra y no le entienden (Aura, comunicación personal, 2018).

El dibujo es utilizado en educación, sobre todo en el nivel pre-silábico, para que los niños comiencen a diferenciar sistemas de representación: el escriturario y el visual, y se dejan de usar una vez que logran distinguirlos. Pero la propuesta de

Aura difiere puesto que expresó que en su proceso cognitivo construye conocimiento a través de narrativas visuales.

Para Marcos (6°), nahuahablante, contar con una computadora en el aula haría pertinente su proceso de aprendizaje: *pues es que así, si un maestro les enseña a sus alumnos, ya la tarea es más fácil* (Marcos, comunicación personal, 2018). Es un asunto relacionado con las fuentes de información, pues al no haber disponibles portadores textuales para consultar ciertos contenidos, se considera que el acceso a la red, posibilitan resolver las tareas escolares. Marcos nos compartió que su clase ideal sería computación e inglés y fueron demandas reiterativas cuando se trató de pensar en lo que la escuela puede ofrecer. Esto sin duda refleja la emergencia de aspectos que tienen que ver con la relevancia de la educación.

Juan (6°), también nahuahablante, demandó que Educación física tuviera más presencia en el horario escolar. En la clase de náhuatl, él es un actor central para sus compañeros y para la docente por su dominio de éste. No obstante, Juan no piensa en la revitalización del náhuatl porque la domina. Cuando se le preguntó sobre lo que la escuela debe considerar para su educación, más que pensar en una clase en la cual le enseñen su propia lengua, pensó en aquello que no tiene espacio en la escuela. Su caso nos lleva a pensar que la pertinencia no radica exclusivamente en convertir al náhuatl en objeto de estudio, como lo hace la docente.

Para Roberto (4°), en cambio, la pertinencia radica en el aprovechamiento del contexto local, por ejemplo, que *dieran clases como Ciencias al aire libre: como aquí (en el dibujo), (el docente) les está enseñando con un borrego, pero aquí viéndolo, y aquí les está enseñando qué partes tiene, cómo se puede reproducir, qué hace, dónde vive* (comunicación personal, 2018). La figura docente y otros elementos escolares están ilustrados, puesto que la lógica escolar sigue en la mente

de los alumnos, pero la diferencia radica en que el campo posibilita un contacto real con los elementos a enseñar.

Ninguna de las nociones de pertinencia de los niños y niñas ha sido tomada en cuenta, ni siquiera consultada por los actores adultos; los niños y niñas asumen ellos mismos que no están en condiciones de comunicar sus demandas y expectativas. Ésta es una de las características de este grupo de actores y que plantea el reto de considerarlos agentes activos en el proceso de dotar de pertinencia cultural a la educación.

Ahora bien, otra tensión se desprende de la demanda de las madres y algunos alumnos hacia la enseñanza del inglés en el aula, que está conectada a la relevancia de la educación. Esta demanda se interpreta por los docentes y actores intermediarios, como una búsqueda de la exclusión del náhuatl como asignatura, más que añadir una tercera lengua al currículum. La tensión detonada fue referida como una *lucha puesto que hay papás que definitivamente quieren inglés* (Docente 5, comunicación personal, 2018) y muestran un desinterés hacia el náhuatl. En este escenario los docentes se asumen como agentes de cambio hacia una nueva relación con la lengua indígena: *les estamos metiendo (la idea) (a los alumnos) de que el náhuatl también es importante para que ellos no vayan a pensar como sus papás. Pero (...) somos nosotras contra los papás* (Docente 5, comunicación personal, 2018).

El ATP de sector también se refirió a esta *lucha* con los padres (englobando madres y padres de familia), con respecto al náhuatl en relación con el español y el inglés, aunque reconoce la situación económica que la subyace:

Sucede con muchos padres de familia (dicen) '¿para qué quieres que aprenda náhuatl mi hijo si ya lo sabe y lo habla? Lo que yo quiero es que aprenda español porque allá afuera todos los trabajos, toda la gente habla

español, no habla náhuatl'. Estamos es una lucha (comunicación personal, 2018).

Dado que en el escenario de marginación social y económica las madres consideran que sus hijos *sólo cursarán secundaria* (Mamá 2, comunicación personal, 2018), priorizan los contenidos que les permitirán insertarse a un mercado laboral; continuar en los siguientes niveles educativos depende de la capacidad de ellos de facilitar recursos, pero no poseen certeza sobre su futuro económico.

La idea de pertinencia de las madres demuestra que no existe aún un escenario social propicio que motive a los nahuahablantes a mantener viva su lengua y a los hispanohablantes a aprenderla, tampoco para considerar a la escuela como un agente que propicie pertinencia cultural a través de la valoración y la consideración de sus prácticas y conocimientos locales como valiosas y susceptibles de abordarse en la escuela a la par de los conocimientos escolares contenidos en el currículum nacional. Asimismo, demuestran que las demandas históricas de los grupos indígenas no son generalizables a todos los grupos y que, en ese sentido, los nahuahablantes de Tequila no asumen una posición desde dichas narrativas para demandar pertinencia cultural y lingüística a través de EIB en la escuela. Sin embargo, no constituyen tampoco actores pasivos: sus expectativas y demandas ilustran que su agencia está ligada, en gran medida, a la movilidad socio-económica a través de la escuela, más relacionada con la relevancia de la educación, que con su pertinencia.

Una última tensión, aunque menos explícita, radica en la concepción que se tiene de la comunidad y de los actores comunitarios. Para la DGEI poseen potencial para proveer insumos y dotar de pertinencia a la educación, por ejemplo, a través de los saberes y prácticas locales comunitarios. Para los docentes, en cambio, son básicamente colaboradores para el mantenimiento de la infraestructura de la escuela y no los visualizan, ni a los alumnos tampoco, como sabedores de

conocimiento local o del dominio oral de la lengua náhuatl. Esta idea resulta dominante en casi todos los demás actores adultos, incluidos las madres y lleva a la reflexión de quién contribuye a la pertinencia y qué conocimientos y prácticas abonarán a ésta.

Conclusiones

En conclusión, se vislumbra que la pertinencia se concibe más como una característica de la educación intercultural bilingüe, que como un criterio de calidad; en cambio, identificamos que la relevancia si es concebida en mayor medida como un criterio de calidad que posibilita la movilidad social y económica. En general, la DGEI, los actores intermediarios y los docentes, consideran a la pertinencia como característica de la EIB y a la ALI como el único espacio para concretarse, asociándose a demandas históricas de los grupos indígenas, fundamentalmente lingüísticas, que sólo atañe a las comunidades indígenas, y no se concibe como criterio de calidad de la educación de toda la sociedad mexicana.

A esto se une el hecho de que además se ignora el escenario de marginación social y económico desde la noción de pertinencia de la DGEI y de los docentes, que es evidente en las demandas y expectativas de las madres sobre la educación de sus hijos. Esto plantea preguntas que detonarán investigaciones futuras sobre la vinculación de los criterios de pertinencia y relevancia en la educación de los niños y las niñas indígenas. No se ha asumido el reto de articular ambos criterios (ni la DGEI lo ha asumido) en todas las asignaturas y dinámicas escolares, y se llega a pensar que son opuestos. Ejemplo de ello radica en que los actores educativos suponen la necesidad de una elección entre el aprendizaje del inglés o del náhuatl, pero nunca ambas. Se piensa que una lengua excluye a la otra, como si los conocimientos relevantes y pertinentes estuviesen disociados. Desde esta lucha resulta difícil percibir al multilingüismo como un elemento de aprendizaje, tanto por su pertinencia, como por su relevancia.

Las tensiones advertidas tienen un posible origen en la fallida comunicación entre los actores: los docentes no han comprendido el potencial de los actores comunitarios, ni reflexionan sobre su propia interacción con éstos y con los alumnos, ni tampoco el potencial de la generación de material escrito en las escuelas; pero la DGEI ignora las nociones de pertinencia de los demás actores, así como tampoco reconoce las condiciones desfavorables en las cuales laboran los maestros bilingües, generalmente frente a grupos multigrado que requieren una planeación didáctica especializada para que todos los niños y las niñas logren sus aprendizajes. Para esto, se requieren espacios de diálogo entre los actores educativos.

En este marco consideramos que el docente es una importante figura mediadora. Una de las cuestiones del proceso de pertinencia cultural que se soslaya en la política pública es su figura como mediadora entre lo que la SEP, a través de actores específicos como la DGEI y más concretamente, los supervisores o ATP, demanda y lo que, a su vez, las madres y los niños y niñas demandan. Los docentes filtran las expectativas y demandas de los múltiples actores y con ello, llevan a la práctica docente sus propias nociones de pertinencia cultural en el aula, que, no obstante, se encuentran influenciadas por las nociones de otros actores. La pertinencia cultural no puede definirse desde una sola mirada. La comprensión de las expectativas y demandas de los actores educativos, sobre todo de los niños y las niñas, constituye un reto para una construcción plural de la pertinencia educativa.

Referencias

Ayuntamiento de Tequila – Veracruz. (2018). *Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021*. Ayuntamiento de Tequila.

- Batalla, G. (2004). Pensar nuestra cultura. *Diálogos en la acción, primera etapa*. 117- 134. <https://ilamdocs.org/documento/3020/>
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense*. ICEM.
- Bland, D. (2017). Using Drawing in research with children: lessons from practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1307957>.
- Cabrera García, F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México* (Tesis de maestría inédita). Universidad Veracruzana, Veracruz, México.
- CONAPO (2010). *Indicadores de marginación en el estado de Veracruz*. Secretaría de Gobierno.
- DGEI. (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- DGEI. (2015). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante*. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB.
- Esteva, G. (septiembre, 2017). *El regreso de los comunes y el papel de las universidades*. Presentado en la conferencia Cátedra UNESCO. Ciudadanía, educación y sustentabilidad ambiental para el desarrollo.
- Farrington, K. (2008). Exploring place in a changing social context. En D. Wiley (Ed.), *Toxic belonging* (pp. 179-205). Cambridge Scholars Press.
- Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. Secretaría de Educación Pública.

- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65.
- Hamel, R. E. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, 5(10), 79-88. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/565>
- INEE. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. INEE.
- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. (2018). *Políticas para la educación indígena; una evaluación cualitativa con sus actores*. Juan Pablos Editor y UABJO.
- López, E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectiva desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). Plural.
- Lotz-Sisitka, H. y Lupele, J. (2017) ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En H. Lotz-Sistka, O. Shumba, J. Lepele y D. Wilmot (Eds), *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Springer.
- Martuscelli, J. y Martínez, C. (2002). Problemas de la Pertinencia de la Educación Superior en el Mercado Laboral. *Memoria del Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional Retos y Experiencias de la Universidad*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mendoza Zuany, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica. Informe final*. INEE.
- Pérez Ruíz, M. L. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En M.L. Pérez Ruíz, L. R. y Valladares de la Cruz & M. Zárate (Eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 251-288). UAM-I-Juan Pablos Editor.

- Rodríguez, M. T. (2015). Prácticas territoriales y dinámicas migratorias en la sierra de Zongolica, Veracruz. *Ulúa*, 25, 69-91. <http://ulua.uv.mx/index.php/ulua/article/view/1952>
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schmelkes, S. (2008). Educación y diversidad cultural. En A. de Alba (Ed.), *¿Qué dice la investigación educativa?* COMIE.
- Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, 4(10), 18-22.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. OREALC/UNESCO.