

## LOS MAESTROS INDÍGENAS ANTE LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA  
 Universidad Autónoma de Baja California  
 lopezbonilla@gmail.com  
 GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO  
 Universidad Autónoma de Baja California  
 gpetinajero@gmail.com

### Resumen

Baja California, un estado en el Norte de México, constituye un polo de atracción para habitantes de diversos puntos del país por su condición de frontera con Estados Unidos, y por los campos agrícolas que demandan mano de obra temporal. Ahí confluyen migrantes de otros estados cuya primera lengua es el español, así como personas, por lo regular familias enteras, que pertenecen a alguno de los 62 grupos etnolingüísticos del país. Esta situación supone un reto para los maestros que deben atender la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas. En ese contexto, analizamos la experiencia de tres maestros bilingües que forman parte de la planta docente de una escuela inscrita en el programa de Educación Intercultural Bilingüe. Los maestros, una mujer y dos hombres, son mixtecos con diversos grados de bilingüismo mixteco-español, todos originarios del estado de Oaxaca, en el sur de México. En las entrevistas recuperamos sus primeras experiencias con el español, su enfrentamiento a la cultura escrita, y lo que representa su primera lengua. Enmarcamos nuestro análisis en los estudios sobre globalidad y migración que incorporan la *desterritorialización* y *reterritorialización* como categorías analíticas (Appadurai 1999 y 2001). Distinguimos los *discursos primarios* de los *secundarios* (Gee 1996) y comentamos sus implicaciones en contextos de educación bilingüe como el citado. Usamos la noción de *escalas* (Blommaert, 2007 y 2010) para entender los procesos sociolingüísticos de cada maestro en su experiencia con las dos lenguas.

### Palabras clave

educación indígena, español como segunda lengua, bilingüismo, migración, desterritorialización

### Abstract

Abstract. (Times New Roman tamaño 10, maquetado a 0'5].

Baja California, a state in northern Mexico, is a magnet for people from different parts of the country. As a border state with the US, and because of the presence of agricultural fields that demand temporary labor, people from different parts of the country migrate to this area. Some of them are native speakers of Spanish, but many, who usually migrate as groups of families, belong to one of the 62 ethno-linguistic groups in the country and may therefore be monolingual in their native tongue. This situation poses a challenge for teachers who must meet in their classrooms the linguistic and cultural needs of such diverse population. In this article we analyze the experiences of three bilingual teachers who teach at an elementary school that belongs to the Intercultural Bilingual Education Program in the region. The teachers, a woman and two men, are all bilingual with different degrees of proficiency in Mixteco and Spanish, and migrated from their native state of Oaxaca in southern Mexico. We interviewed each of them to explore their first contacts with Spanish, their first experiences with the written language, and their conceptions about their mother tongue. We frame our analysis in the context of globalization and migration studies that use the concepts of *deterritorialization* and *reterritorialization* as analytical categories (Appadurai, 1999 and 2001). In the analysis, we distinguish between *primary* and *secondary* discourses (Gee, 1996), and discuss their implications for bilingual education. Finally, we use the notion of *scales* (Blommaert, 2007 and 2010) to understand the sociolinguistic processes that each teacher has experienced with the two languages.

## Keywords

Indigenous education, Spanish as a second language, bilingualism, migration, deterritorialization

## INTRODUCCIÓN

México es un país plurilingüe y pluricultural<sup>1</sup> donde habitan un poco más de 10 millones de indígenas (10.5% de la población total del país), que integran alguno de los 62 grupos etnolingüísticos<sup>2</sup>. La información disponible a la fecha da cuenta de una proporción importante de población monolingüe en una lengua originaria (16.7%), un poco más alta en el caso de las mujeres (20.8%; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006). Otros estudios (*Índice de Rezago Social de los Pueblos Indígenas*) mencionan que el desarrollo es desigual entre los diferentes estados del país; los niveles más altos de rezago social se presentan dentro de los pueblos y las comunidades indígenas (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2009).

Desde hace varias décadas, México cuenta con un subsistema de educación que atiende a la población indígena (educación inicial, preescolar y primaria). La matrícula de primaria registrada en 2007-08 fue de 838 683 alumnos, atendidos en 9.881 escuelas por 37.656 maestros. A pesar del reconocimiento de los 62 grupos etnolingüísticos, la atención a la diversidad lingüística brindada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) es parcial: sólo se producen materiales en 57 lenguas<sup>3</sup> (SEP/DGEI 2008). La mayor demanda educativa (80%) se concentra en seis estados del país y, aunque se distribuyen cerca de 2,5 millones de libros en lenguas indígenas (Hamel, 2008a), las investigaciones sobre los procesos educativos en las escuelas indígenas revelan que, a pesar de los modelos impulsados y de los materiales elaborados, en las escuelas llamadas indígenas “el bilingüismo es menos que existente” (Barriga-Villanueva 2008: 1249), y que en éstas se trabaja principalmente con “el currículo de las primarias hispanas monolingües del país y [se] usan los libros de texto oficial como principal recurso pedagógico de las cuatro materias fundamentales (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales)” (Hamel 2001: 11).

Por otra parte, los indicadores educativos muestran las pocas oportunidades de aprendizaje que tienen los niños indígenas y el rezago que exhibe el funcionamiento del sistema indígena. Según datos oficiales, el analfabetismo de la población indígena (27.3%) triplica el nacional (7.63%, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006), y la deserción (3%) y la reprobación (8.4%) de la educación primaria indígena duplican los niveles nacionales (1.5% y 4.2%, respectivamente). También es menor la eficiencia terminal (82.2%) que la reportada por las escuelas no indígenas (91.7%; SEP/DGEI 2008). Además, a diferencia de la educación nacional, en la que las escuelas, en la mayoría de los casos, son de organización completa (esto es, que cada grado escolar es atendido por un maestro), en la educación indígena sólo 54% de las escuelas tienen esa organización; el resto se divide en instituciones atendidas por uno, dos, tres, cuatro o cinco docentes (SEP/DGEI 2008). Aunado a ello, se reconoce que el gasto en educación para la atención de estas poblaciones siempre ha sido inferior al que reciben otros sectores (Schmelkes 2004).

Otro aspecto que incide en la calidad de la educación se relaciona con la profesionalización docente. La mayoría de maestros de escuelas indígenas ha cursado una licenciatura estando ya en funciones porque los estatutos así lo establecieron, debido principalmente a que la formación inicial

<sup>1</sup> En 1992 se reformó el Artículo 4º Constitucional, donde se establece que la nación mexicana tienen una composición pluricultural. Posteriormente, con motivo de otra reforma (2001), esta definición aparece en el Artículo 2º. En el apartado IV se reconoce que los pueblos indígenas tienen la libre determinación y autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

<sup>2</sup> La situación de los pueblos indígenas en México varía tanto en el número de miembros como al conocimiento, preservación y manejo de su lengua. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (*Índice de Rezago Etnolingüístico*, 2009) determina que “entre los diez pueblos indígenas con mayor población, seis de ellos se encuentran en situación de extinción [lingüística], dos más en equilibrio y los dos restantes en expansión lenta (p. 2). El descenso de la población hablante de lengua indígena puede ser relacionado con “el estigma social de hablar una lengua indígena y el desplazamiento de los territorios tradicionales” (p. 5).

<sup>3</sup> E. Gigante (2004) señala que en 1985 se reconocían 56 grupos étnicos e igual número de lenguas y que en este reconocimiento medió la negociación política entre las organizaciones de profesionales indígenas y el Estado mexicano. Por su parte, Muñoz (2004) señala la existencia de 62 pueblos indígenas con más de 80 lenguas.

indígena había sido nula hasta años recientes<sup>4</sup> y, para atender la creciente demanda, el gobierno debió recurrir a indígenas con bachillerato siempre y cuando fueran hablantes de una lengua originaria. Así, el 62.5% del profesorado de escuela indígena ha cursado una licenciatura, y cerca del 2% reporta estudios de posgrado (698 docentes; SEP/DGEI 2008).

Finalmente, el nivel de logro educativo que arrojan las pruebas estandarizadas en las áreas de matemáticas y español ha sido calificado de insuficiente. En 2006, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) reportó que los alumnos de las escuelas indígenas obtuvieron los puntajes más bajos de toda la primaria: el 42.4% de los alumnos se situó por debajo del nivel básico de competencia en el área de español; en cambio, sólo el 10.6% de estudiantes de escuelas primarias urbanas se ubica en ese rango (Martínez Rizo 2008).

Una primera descripción de la educación indígena en México concluiría: a) crece la cobertura de los servicios educativos del nivel básico, aunque los resultados cuestionan su eficiencia; b) se contempla la diversidad cultural y lingüística a través del modelo intercultural bilingüe y se producen materiales pedagógicos en lenguas indígenas, pero estos materiales raramente son usados, debido sobre todo a que los libros que apoyan el desarrollo del currículo nacional están en español (Hamel 2008a); y c) la legislación legitima los derechos indígenas y postula la interculturalidad como un recurso que enriquecerá a la nación, pero en los hechos el rezago económico, social y educativo en el que se encuentran los pueblos y comunidades indígenas revela las contradicciones del discurso gubernamental para que los indígenas ejerzan una ciudadanía sin exclusiones.

La retórica oficial postula la interculturalidad y acepta la diversidad. Contamos con lineamientos de política educativa que sostienen “la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la lengua indígena” (SEP/DGEI 1999: 11), y la eliminación de la imposición del español como única lengua de enseñanza. Sin embargo, la realidad escolar en la que están inmersos los niños indígenas, los resultados educativos que se reportan y los hallazgos de estudios sobre la escuela indígena niegan estos objetivos declarados y la “interculturalidad institucionalizada” (Muñoz 2004: 10).

Para comprender el desarrollo de la educación indígena es necesario examinar brevemente las orientaciones culturales que han fundamentado las políticas del lenguaje impulsadas en México. De acuerdo con Hamel (2001) podemos distinguir tres enfoques en las orientaciones culturales, impulsadas en diferentes países con poblaciones diversas: el monoculturalismo, el multiculturalismo y el pluriculturalismo. El primero ha negado la diversidad étnica, cultural y lingüística; el segundo reconoce dicha riqueza pero, al mismo tiempo, la considera como un obstáculo o problema para la integración de la nación en cuestión (por ejemplo, el caso de México); y en el último, la diversidad se asume como un derecho y un recurso que enriquece a toda la sociedad, y posibilita una educación para la interculturalidad. Este último modelo nunca ha estado presente en México, a pesar de que la retórica oficial así lo declara.

Con la instauración de los gobiernos posrevolucionarios a partir de 1920, la política educativa concibió el español como el vehículo de unificación nacional; la meta de las autoridades fue homogeneizar a los indígenas con su castellanización (Corona 2008). Desde esta óptica, el trabajo de los profesores en las escuelas fue asimilar e imponer el español como lengua de comunicación. Recordemos a Balibar (1991) con respecto al papel que desempeñan las lenguas en las ideologías que impulsan la subjetividad de lo “nacional”: la lengua se impone como si fuera “la sustancia de las vidas de las personas, la realidad que cada persona debe apropiarse” (p. 98) de una u otra manera. Para el caso de México, las lenguas indígenas quedaron subordinadas al español como lengua dominante de la nación.

La institución escolar se dirigió hacia la integración y, si bien al paso del tiempo se modificó la orientación cultural y México se reconoció explícitamente como un país pluricultural<sup>5</sup>, los modelos

<sup>4</sup> En 1991 la Universidad Pedagógica Nacional abrió a nivel nacional la Licenciatura para Maestros en Educación Primaria y Educación Preescolar en el medio indígena. Esta licenciatura semiescolarizada permitió la profesionalización de un gran número de profesores en servicio, pero “no incorpora el conocimiento de la lengua y cultura propias” (Schmelkes 2004: 191).

<sup>5</sup> Desde 1973 la Ley de Educación estipulaba el respeto a las culturas indígenas (Hamel 2001). Posteriormente hubo cambios constitucionales que aceptaron la determinación y la autonomía de los pueblos indígenas. En 2001 se creó una Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que promovió “la educación intercultural para toda la población y la educación

educativos que se impulsaron (primero el bilingüe bicultural y en la actualidad el intercultural bilingüe)<sup>6</sup> no han podido transformar las prácticas escolares castellanizadoras e integracionistas que, por décadas, marcaron la experiencia escolar de los niños y niñas indígenas, en gran medida debido a la falta de recursos (capacitación docente, modelos pedagógicos y materiales adecuados). Salvo contadas excepciones (Hamel e Ibáñez 2000), la educación bilingüe ha sido implementada como una “concesión” (Lo Bianco 2008) y no como un derecho; y se le ha negado su valor como recurso cultural y epistemológico. De ahí que en los modelos pedagógicos para la educación bilingüe nunca se hayan planteado objetivos para las lenguas originarias, y todos los contenidos curriculares (excepto el espacio para lengua indígena) estén concebidos en español. Se ignora, además, que muchos niños ingresan a la escuela siendo monolingües en su propia lengua, por lo cual contar con una pedagogía del español como segunda lengua (L2) es crucial para su logro académico.

La experiencia de muchas generaciones de niños indígenas en la escuela fue principalmente la castellanización directa y la prohibición de su lengua, la mayoría de las veces bajo medidas represivas y sin la metodología adecuada para lograr el dominio del español como segunda lengua. Una segunda tendencia gestó un bilingüismo incipiente como medio para desarrollar y fomentar la castellanización (Hamel y Muñoz 1981). Esta tendencia, que se impulsó a través del modelo bilingüe bicultural, no consiguió “formar sujetos competentes en dos culturas diferentes y se limitó, básicamente, a proporcionar herramientas de transición y bases de entendimiento común para la introducción hacia una educación en español y hacia la cultura dominante no indígena” (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2006: 92-93). En teoría, este modelo persiguió una transición sistemática, pero en el trabajo docente dominaron las prácticas de sumersión a la L2 por no contar con modelos pedagógicos, capacitación y materiales adecuados. De hecho, en este modelo siguió subyacente “una orientación cultural de un multilingüismo *de facto* donde la diferencia cultural y lingüística fue considerada como problema a resolver de una manera pedagógica explícita y sistemática” (Hamel 2001: 9). En resumen, el resultado es que ha prevalecido la “castellanización y la monoculturalidad de los currículos y los aprendizajes” (Muñoz 2002: 15), y la incorporación en la sociedad nacional de componentes específicos de las culturas indígenas se ha traducido básicamente en elementos de folklore.

Las políticas lingüísticas deben ser analizadas desde el punto de vista de las relaciones de poder en las que están inmersas, ya que son evidentes las posiciones asimétricas entre las lenguas. Blommaert (2007) señala que las políticas lingüísticas definen el paisaje lingüístico de una zona sin ser referentes empíricos confiables de esa zona. En ese sentido, pueden silenciar y excluir a poblaciones cuyas lenguas no formen parte de la “norma” o de la cultura dominante. Así, si el plurilingüismo forma parte de la retórica oficial en México, las políticas lingüísticas, *de facto*, lo excluyen. Esta realidad se torna aún más grave en el caso de los grupos indígenas que, por razones de trabajo y supervivencia, han tenido que emigrar hacia otros lugares del país.

En este artículo analizamos la experiencia de tres maestros bilingües en el contexto de una escuela primaria indígena en una zona periurbana de Baja California. Tomamos como punto de partida dos investigaciones previas sobre maestros indígenas migrantes en Baja California (Tinajero, 2007 y 2010), e incorporamos datos nuevos y recientes a partir de entrevistas a los tres maestros involucrados (en 2010). Los tres son mixtecos y atienden tanto a población migrante como a estudiantes nativos de la región, la mayoría de origen indígena. En las entrevistas, los maestros describen su experiencia con su lengua materna y el papel que ha desempeñado el español en su trayectoria escolar, así como algunos de los retos que han asumido como docentes del programa de educación bilingüe

---

culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos” (Schmelkes 2004: 186). Hasta 2003 se expidió la Ley de Derechos Lingüísticos que reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe.

<sup>6</sup> El modelo bilingüe bicultural se implementó en el sistema de educación indígena en 1985. Su propósito fue incorporar la enseñanza de la lectoescritura de las dos lenguas (la propia y el castellano) y el aspecto bicultural (cultura materna -filosofía, valores y objetivos indígenas- y cultura castellana), tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Fue a partir de este modelo que se diseñaron materiales y libros en diferentes lenguas indígenas. A partir de 1999 este modelo fue sustituido por el intercultural bilingüe; la interculturalidad desde esta perspectiva hace referencia no sólo al reconocimiento de la diversidad cultural, sino a la incorporación plena de las poblaciones autóctonas en las decisiones nacionales. Se ha procurado igualmente la enseñanza de la lengua indígena. Los resultados, como señalamos en el texto, han sido diversos y poco efectivos.

intercultural. Situamos nuestro análisis en el marco de los estudios sobre globalidad y migración que incorporan la desterritorialización y la reterritorialización como categorías analíticas (Appadurai 1999 y 2001). Partimos de una postura que distingue entre discursos primarios y discursos secundarios (Gee 1996), y comentamos sus implicaciones en contextos de educación bilingüe como el que citado. Complementamos este enfoque con la noción de *escalas* para situar los procesos sociolingüísticos, tal como ha sido utilizada por Blommaert (2007 y 2010).

## 1. DESTERRITORIALIZACIÓN Y COMUNIDADES TRANSLOCALES

Como consecuencia de la globalización y del flujo de mercados laborales, una proporción considerable de la población mexicana ha dejado sus lugares de origen para emigrar a los centros urbanos, a los corredores turísticos, a los campos agrícolas o a Estados Unidos. Los campos de trabajadores agrícolas en el norte de México han atraído a migrantes indígenas de diversas regiones del país, de los cuales, alrededor del 50% proceden de los estados de Guerrero, Oaxaca, Puebla y Veracruz (González Chévez 2009). Estos grupos constituyen lo que algunos teóricos denominan comunidades translocales (Appadurai 1999), que consisten en grupos de personas separados de su lugar de origen por sus necesidades de subsistencia, entre otras razones. Para los grupos indígenas, la migración implica también una separación de los espacios donde su lengua y cultura están arraigadas.

Es en los campos agrícolas, algunos situados en estados fronterizos como en el caso que nos ocupa, donde en México se hace más patente el fenómeno de la desterritorialización, principalmente para las comunidades indígenas. Al respecto, Appadurai (2001) señala que estos espacios constituyen “paisajes étnicos” de grupos que dejan de estar “amarrados” a un territorio y que padecen una disociación entre la lengua y la cultura propias y sus espacios originales de uso.

El concepto de desterritorialización fue planteado originalmente por Deleuze y Guattari (1972) para explicar un sistema capitalista cuyos códigos no han sido suficientes para abarcar los fenómenos sociales, así como los procesos cognitivos y los mecanismos de percepción de las personas. Haciéndose eco del trabajo de Marx, estos autores argumentaron que, con el surgimiento del capitalismo, los campesinos fueron despojados de sus tierras para ser “reterritorializados” a las fábricas textiles de una industria incipiente (Holland, 1991). Posteriormente, Deleuze y Guattari (1975) ilustraron este término con el análisis de los textos de Kafka como un discurso en el que una lengua hegemónica (el alemán, en la Praga de Kafka) muestra un vínculo endeble o roto entre significante y significado. Kaplan (1987) define este concepto como una forma de nombrar el “desplazamiento de las identidades, las personas y los significados que es endémico en el sistema posmoderno del mundo actual” (p. 188). Se trata de experiencias en las cuales se rompen los nexos entre el espacio, la estabilidad y la reproducción cultural (Appadurai 2001).

El término ha resultado útil también para analizar los fenómenos migratorios, sobre todo en el contexto actual de poblaciones móviles y enormes flujos de conocimiento (García Canclini 1999). Si bien en primera instancia el término parece aludir a migraciones transnacionales, se aplica también a migraciones internas como las de los grupos indígenas en México, quienes padecieron una primera desterritorialización en la época de la conquista europea, y que nuevamente se han visto en la necesidad de alejarse de sus comunidades de origen ante la falta de apoyo y perspectivas para el campo mexicano. Sufren, por lo tanto, una doble desterritorialización-reterritorialización. Al desplazarse de sus comunidades de origen a otros contextos, a su vez “reterritorializan” esos nuevos espacios en un intercambio dinámico. Un ejemplo claro del proceso de reterritorialización en Baja California es la celebración de las fiestas patronales de los pueblos de origen de los migrantes en los lugares donde actualmente habitan, celebraciones que constituyen prácticas identitarias fundamentales para la comunidad. Son, en buena medida, manifestaciones de “globalización vernácula” (Appadurai, en Blommaert 2007), es decir, formas de la globalización que contribuyen a nuevas formas de lo local, siempre inestables por los flujos migratorios.

La desterritorialización también se refiere a las múltiples filiaciones de las personas, a pesar de que no siempre compartan un mismo territorio. Para el migrante, los nexos con su comunidad de origen nunca desaparecen, por más tenues que sean. Estas filiaciones pueden manifestarse como expresiones de añoranza por “comunidades imaginadas” (Anderson, en Appadurai 2001) que cobran

sentido en otros espacios; o filiaciones con comunidades transnacionales con las que han tenido contacto cultural, ya sea por experiencia propia o ajena. Este es el caso de algunos maestros entrevistados en 2008 (Tinajero, 2010), quienes ingresaron al magisterio después de haber pasado temporadas como trabajadores indocumentados en Estados Unidos. Para el migrante que sale de su comunidad, el lugar de origen sigue estando presente como un referente ineludible y muchas veces añorado (imaginado), y a este territorio se le añade cada espacio por el que transita y pasa a formar parte de su repertorio de experiencias y filiaciones (Appadurai 1999 y 2001; Papastergiadis 2000).

Appadurai señala que los medios de comunicación desempeñan un papel importante en estos procesos. Se ve claramente en prácticas como la transmisión de eventos globales a través de los medios, o el surgimiento de estaciones de radio de grupos étnicos para comunidades de migrantes, con lo cual “la diseminación de información y la representación de eventos amplían las nociones de participación colectiva y redefinen los recursos de autodefinición” (Papastergiadis 2000: 121). Este es el caso del papel que ha tenido la radio indígena en las comunidades de migrantes en Baja California, que ha servido para reforzar la identidad y la expansión de la lengua en la comunidad de acogida.

Por lo tanto, un rasgo constitutivo de la (pos) modernidad es la desaparición de culturas con bordes espaciales nítidos ya que, en general, las nuevas comunidades tienen múltiples referencias y filiaciones territoriales, inclusive en el seno de una misma familia. En el caso de las comunidades agrícolas de Baja California, por ejemplo, es común que familias enteras emigren, aunque la dinámica puede darse por etapas: muchas veces son el padre o los hermanos mayores quienes emigran primero, seguidos por los hermanos menores una vez asentados en el nuevo espacio, como es el caso de Felipe, uno de los profesores de nuestro estudio. Además, miembros de una misma familia pueden desplazarse hasta Estados Unidos, mientras que otros permanecen en los estados fronterizos y otros más en sus comunidades de origen.

Ilustran el fenómeno de la translocalidad y la desterritorialización/reterritorialización asociaciones como el Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB), una coalición que incluye a “organizaciones, comunidades e individuos indígenas asentados tanto en Oaxaca y en Baja California, México, como en California, Estados Unidos” (FIOB, s/f); o el Centro Binacional para el Desarrollo Indígena Oaxaqueño, una agrupación con sede en el estado de California (Estados Unidos) cuya misión es “implementar programas que impulsen la participación cívica y el desarrollo económico, social y cultural de las comunidades indígenas”, y que ofrece, entre otras cosas, servicios de interpretación en inglés, español, y algunas lenguas originarias: mixteco alto y bajo, zapoteco, triqui o chatino.

A la luz de estos fenómenos, es evidente que las lenguas con sus usos y funciones dejan de estar restringidas a espacios particulares. Blommaert (2010) señala que aún políticas bien intencionadas de preservación de lenguas y derechos lingüísticos pueden ser un arma de doble filo al circunscribir dichas lenguas a espacios fijos. Cita como ejemplo la Declaración de las Naciones Unidas de 1992, en la que se establece que los “Estados deberán de proteger la existencia de las minorías lingüísticas, religiosas, culturales, nacionales o étnicas *dentro de sus respectivos territorios*, y deberán de facilitar condiciones para la promoción de esa identidad.”<sup>7</sup> Por un lado, propuestas como esta favorecen prácticas como el derecho a la educación en la lengua materna; por el otro, hay implícita en estas políticas una suerte de territorialización de los grupos minoritarios al asignarles a sus prácticas lingüísticas y culturales una función meramente local, frente a lenguas que se consideran “universales” y que desempeñan un papel hegemónico. Así, estas prácticas parecen aludir a una realidad local, delimitada, y aparentemente estática. De igual manera, Beverley (2000) critica lógicas que organizan grupos heterogéneos de personas según ciertas categorías identitarias fijas como las de indígena, mujer, gay, minusválido, etc., sin considerar que una persona puede ser todas esas cosas a la vez.

Blommaert (2007) incorpora a su análisis el concepto de *escala*, con lo cual el espacio cobra un matiz particular como agente en los procesos sociolingüísticos. Así, una misma persona puede ser percibida como “competente” en un espacio e “incompetente” en otro, dependiendo de los recursos lingüísticos que posea y cómo sean valorados estos en un espacio u otro. Prácticas lingüísticas (registros específicos) valoradas y reconocidas en el hogar pueden ser descalificadas en el contexto

<sup>7</sup> UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities.

escolar, o, como en el caso de los pueblos indígenas, lenguas reconocidas y valoradas en la comunidad son totalmente descalificadas por personas ajenas a esa comunidad y que por lo general dominan una lengua que se asume como “universal”.

La idea de la lengua como recurso no es nueva. Ruiz (en Hornberger 1998) señala que, a diferencia de los recursos naturales, que cuánto más se usan más se agotan, con las lenguas sucede exactamente lo contrario: la falta de uso conduce a su desaparición. Las lenguas y sus usos, por tanto, sólo pueden ser entendidas si se analizan como prácticas situadas en relaciones de poder. Como afirma Hornberger (1998), los patrones de uso de una lengua no dependen del número de sus hablantes sino de su posición en la sociedad. Así adquiere mayor relevancia el concepto de escala como categoría analítica: las escalas ponen de relieve la naturaleza jerárquica y estratificada de los espacios: si por un lado las lenguas pueden coexistir empíricamente en un mismo espacio (distribución horizontal), es a partir de los centros de autoridad y poder como se establecen tácticas de exclusión/inclusión según los valores que se asignen a determinadas prácticas lingüísticas por sobre otras (escala vertical). A más variedad de registros, mayor será la posibilidad de “saltar” escalas (Blommaert 2007).

Además, añade Blommaert, todo evento social se desarrolla en un tiempo y espacio específicos, por lo cual la noción de escala incorpora también una dimensión temporal. Algunas prácticas verbales pueden ser imaginadas y percibidas como atemporales y translocales (escalas superiores), mientras que otras se consideran momentáneas y localizadas. En las interacciones sociales, los patrones de interacción indican posiciones específicas de las personas dentro de la escala, con lo cual apuntan a un orden social según las jerarquías establecidas. Es en este sentido como se genera una “capacidad asimétrica” (2007: 7) para invocar diferentes niveles (y escalas) de interpretación de los eventos.

Además, dada la naturaleza intertextual de las palabras, la lengua se resemantiza a la vez que conserva “historias de uso y abuso” e “historias de *evaluación*, de atribuciones de valor que proveen valor relativo, negativo y positivo a términos y enunciados” (Bakhtin [Bajtín, en español], en Blommaert, 2007: 8). La carga semántica de las palabras y la escala asimétrica entre las diferentes posiciones sociales se revela en términos como “indio” o “indígena”, que en la retórica nacionalista pueden aludir a un “pasado glorioso” y común; mientras que para las comunidades originarias puede significar un término peyorativo en boca de los mestizos.

## 2. BILINGÜISMO, PRÁCTICAS DE LENGUAJE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

La categoría espacio-temporal de las escalas como metáfora para entender la estratificación de las prácticas de lenguaje en diferentes niveles jerárquicos permite abordar otro aspecto crucial de las políticas educativas en contextos plurilingües: la dimensión sociopolítica de la planeación de la educación bilingüe. Algunos autores (Hamel 2008b; Lo Bianco 2008) señalan las diferencias entre programas bilingües que favorecen el plurilingüismo y los que lo obstaculizan. Podríamos pensar en los primeros como aquellos programas en que las lenguas en juego se ubican en un estrato similar en la escala; tal es el caso de los modelos de inmersión bilingüe que operan en países como Canadá (francés-inglés). Los segundos son programas para lenguas asimétricas en la escala, una de ellas la dominante. Generalmente, este es el caso de los modelos de educación bilingüe que incluyen alguna lengua originaria o indígena, y que contemplan un modelo pedagógico de sumersión a la lengua dominante. En ambos casos hablamos de “educación bilingüe”, pero es claro que políticamente los resultados son muy diferentes. En los primeros el bilingüismo es “aditivo”, es decir, enriquecen la experiencia lingüística y cultural de los hablantes; en los segundos es “sustractivo”, lo cual implica la asimilación a la lengua y cultura dominantes en detrimento de la lengua y cultura propias.

Esta es la matriz sociopolítica a la que alude Lo Bianco (2008) cuando afirma que, ante el riesgo potencial de autonomía cultural o lealtades divididas frente a las ideologías de “lo nacional”, muchos Estados demandan una lealtad incondicional que se manifiesta con la imposición de una lengua, con todo lo que eso supone: “las lenguas invocan asociaciones añejas con los lugares, las identidades, y por lo tanto con el ámbito simbólico de las ideas y los nexos, sentimientos y lealtades; pero también con sus consecuencias reales y materiales en contextos específicos” (Lo Bianco 2008: 44). Para los pueblos indígenas en México, esta imposición invoca la experiencia añeja de la discriminación, la marginalidad y la falta de oportunidades sociales y económicas reales. De ahí que aprender español

sea una prioridad y una manera de escapar de la explotación y la marginación a las que han sido sometidos por siglos, aún a costa de su propia lengua e identidad. Como afirma Barriga-Villanueva (2008), los padres de los niños indígenas que asisten a la escuela están “convencidos de los beneficios de aprender español y olvidarse de ser indios” (p. 1239). En efecto, la escolaridad para la mayoría de los padres indígenas es vista como una oportunidad de acceder a las prácticas en la lengua dominante y expandir sus posibilidades de trabajo. En otras palabras, aprender español permite acceder a un nivel más alto en la escala.

En los contextos de educación bilingüe es importante distinguir entre varios tipos de prácticas verbales, que algunos autores identifican como discursos primarios y discursos secundarios. Los discursos “primarios” son aquellos que se adquieren de manera natural como parte del proceso de socialización de los niños y aluden principalmente a la lengua que se maneja en el ámbito familiar. Los “secundarios” son lenguajes especializados que se aprenden en comunidades discursivas específicas, tales como los discursos de las diferentes disciplinas académicas que se manejan en las escuelas. Estos géneros se caracterizan por su forma (estructuras, sintaxis) y terminología particulares, que se gestan al interior de las comunidades donde operan. Los textos escritos y las prácticas de literacidad, aclara Gee (1996), son un tipo de discurso secundario, pero eso no implica que todos los discursos secundarios deban quedar registrados mediante la escritura. En las sociedades ágrafas también existen formas discursivas (rituales, formas de argumentación) que, por sus rasgos estructurales, constituyen discursos secundarios. En este sentido, la “gran división” entre la oralidad y la escritura queda en entredicho (Gough y Bock 2001).

Cummins (2008), uno de los autores que más ha impulsado la educación bilingüe en programas de inmersión, también distingue entre lo que llama “habilidades comunicativas interpersonales básicas” y “competencia lingüística académico-cognitiva” (BICS y CALP, por sus siglas en inglés, respectivamente). Estos dos conceptos se asemejan a la distinción de Gee entre discurso primario y discurso secundario, y han servido para poner en tela de juicio las políticas educativas de transición temprana en programas bilingües, que no permiten que los estudiantes desarrollen la competencia lingüística académica necesaria para el éxito escolar. Bajo esta óptica, argumenta Cummins (2008), muchos programas bilingües tienen como meta que el estudiante aprenda las habilidades comunicativas básicas en la L2 para una transición rápida a programas en esa lengua, cuando se ha comprobado que para que el estudiante sea realmente competente en el discurso académico de una L2 se requiere entre 5 a 7 años (?) de instrucción en la lengua meta. Estas políticas operan bajo una falsa premisa, que no distingue entre las habilidades comunicativas interpersonales básicas (discurso primario) y la competencia lingüística académica (discurso secundario). El resultado de estas políticas es que, ante las dificultades académicas que presentan los estudiantes cuya lengua materna no es la lengua de instrucción, estos son calificados erróneamente como estudiantes con dificultades de aprendizaje y asignados a programas remediales.

La distinción entre las habilidades comunicativas básicas y la competencia lingüística académica pone de manifiesto el papel determinante que tienen los docentes al atender a estudiantes cuya lengua materna no es la lengua de instrucción, y la necesidad de que estos estudiantes cuenten con apoyos educativos que les permitan consolidar la competencia lingüística en la L2, que es tan necesaria para las tareas académicas que las instituciones educativas y la sociedad demandan. Esta situación se agrava cuando en las aulas confluyen estudiantes que hablan diversas lenguas y distintas a la dominante. Como afirma Barriga-Villanueva (2008), en la primera lengua se estructura el pensamiento y se aprehende el mundo que nos rodea; además, en ella “se fijan los patrones fonológicos del sistema lingüístico que la contiene” (p. 1242). Cuando en las aulas los docentes no están familiarizados con las características de la lengua materna de sus estudiantes, no pueden atender las situaciones de diglosia que enfrentan los niños, sobre todo si no cuentan con herramientas conceptuales y pedagógicas para atender las diferencias entre la L1 y la L2. Ante la diversidad lingüística en los contextos educativos con población indígena, la experiencia mexicana revela dos cosas: la imposición del español como “la única salida viable” (Barriga-Villanueva 2008: 1243) a pesar de políticas que intentan revitalizar y mantener las lenguas originarias, y la consecuente pérdida generalizada de la lengua y cultura maternas (Hamel 2008a).



Por último, vale la pena mencionar la importancia que tiene el desarrollo de los discursos secundarios en la lengua materna. Una idea generalizada es que las lenguas originarias deben ser escritas para su vitalidad y mantenimiento. Esta idea parte de la falsa premisa que concibe la oralidad como subordinada a la cultura escrita (Zavala 2008). No obstante, como ya mencionamos arriba, las culturas con una fuerte tradición oral desarrollan géneros discursivos orales con todos los rasgos de discursos secundarios como la lengua escrita. La vitalidad de estos discursos depende de las instituciones culturales que los sustentan, pero corren el riesgo de desaparecer si no existen las condiciones necesarias para su supervivencia (Gough y Bock 2001). Sin embargo, los programas de educación bilingüe no incluyen esfuerzos por estimular el desarrollo de los discursos secundarios (orales y escritos) en las lenguas primeras de los estudiantes; además, muchas veces tampoco ofrecen modelos pedagógicos para que los estudiantes desarrollen estos discursos (lenguaje académico, lengua escrita) de manera adecuada en las segundas lenguas<sup>8</sup> (Hamel 2008a; Gough y Bock 2001). En el caso de México, esta situación se agrava por el predominio de patrones de enseñanza basados en la repetición de textos desprovistos de sentido, y por prácticas totalmente descontextualizadas sin valor semántico ni pragmático para los estudiantes (Hammel 2008a).

### 3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Baja California es un polo de atracción debido a sus grandes extensiones cultivables, y por el hecho de ser frontera con Estados Unidos. Ahí confluyen migrantes cuya L1 es el español, así como trabajadores hablantes de diversas lenguas originarias. Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2010), en 2005 en este estado había 5.131 niños de 5 a 14 años que hablaban una lengua indígena, de los cuales el 51.8% eran hombres y el resto mujeres. Del total de la población infantil del estado, el 0.9% son indígenas y constituyen el 15.3 % de los hablantes de una lengua indígena. El 88.3% del total habla también español y se reconoce la presencia de 13 lenguas indígenas no autóctonas de la región, de las cuales la mixteca es la principal (41.9% de estos niños). Otros datos muestran el poco acceso a los servicios educativos de esta población, ya que la tasa de asistencia escolar de los niños de ese rango de edad es del 76.5%. Por ejemplo, únicamente la mitad de los niños de 5 años asiste a la escuela; aunque esta cantidad se incrementa al 89.4% a los 9 años, y disminuye al 60% a los 14. Otro dato interesante es que, de los niños de 8 años que hablan alguna lengua indígena, sólo el 76.7% sabe leer y escribir, porcentaje que aumenta al 93% a los 12 años.

La atención educativa a los migrantes indígenas data de 1983. El gobierno del estado, ante la demanda creciente de niños en edad escolar inició la contratación de maestros indígenas. En esos años se concentró el servicio en el sur del estado; las escuelas eran inexistentes, debido a ello los maestros contratados —algunos de ellos habían arribado como trabajadores migrantes— comenzaron sus labores en instalaciones precarias, algunas dentro de las instalaciones de los ranchos agrícolas. En la actualidad, la matrícula es cercana a los diez mil niños<sup>9</sup>, el 73% se concentra en uno de los municipios del estado. A diferencia de las cifras nacionales, los 317 maestros que atienden esta población cuentan con estudios de licenciatura (Gobierno de Baja California 2010).

En el estado rige la Ley Estatal de Educación, promulgada en 1995 y enmendada en 2008 con algunas adiciones. El artículo 31 se refiere a la educación de las comunidades indígenas y señala que ésta “estará inspirada en los intereses y características biológicas, afectivas y psicológicas del niño y de las necesidades del grupo social: impartándose con respeto a los valores culturales de las etnias que pueblan el estado, incorporándolos a los valores culturales de la identidad nacional”. En la legislación estatal, la educación es nombrada como “indígena” y si bien estipula que se promoverá el desarrollo

<sup>8</sup> Idealmente, los estudiantes podrían desarrollar los discursos primarios y secundarios en la L1 y en la L2, pero eso sucede cuando no hay jerarquía entre las lenguas, es decir, en contextos de inmersión en donde ambas lenguas son valoradas por igual y en donde existe una tradición escrita en las dos lenguas. No sucede lo mismo en el contexto de la educación indígena en México. Nuestra postura es que, en primer lugar, debería de haber una educación realmente bilingüe que permitiera que los estudiantes siguieran desarrollando su L1.

<sup>9</sup> La diferencia entre cifras (niños indígenas y niños que asisten a las escuelas) se puede deber al hecho de que a muchas de ellas acuden niños monolingües hispanos.

de las lenguas indígenas, sobrepone “la enseñanza del español como lengua nacional común a todos los mexicanos” (Gobierno del estado de Baja California 2008).

La escuela donde realizamos las entrevistas está ubicada en un contexto periurbano a 20 km al sur de la ciudad de Ensenada. Los tres maestros entrevistados, una mujer y dos hombres, hablan su lengua indígena y el español, con variados grados de bilingüismo:

- La maestra Gloria<sup>10</sup> habla las dos lenguas (mixteco y español) en su casa, por lo cual no distingue una lengua en particular como su lengua materna. Pero, según aclara en la entrevista, domina mejor el español que el mixteco.
- El maestro Andrés nació en el seno de una familia donde solo se hablaba mixteco, y no? tuvo contacto con el español hasta que ingresó a la escuela.
- El maestro Felipe estuvo expuesto a ambas lenguas desde pequeño, aunque en menor medida que la maestra Gloria. Para comunicarse con su madre utilizaba únicamente el mixteco, mientras que su padre le hablaba en un español “poco fluido”.

#### 4. ESCOLARIZACIÓN, DISCURSOS PRIMARIOS Y DISCURSOS SECUNDARIOS

Los tres maestros cuentan con estudios de licenciatura. Felipe, el más joven, tiene también una maestría. Los tres cursaron primaria cuando aún no se reconocían las lenguas originarias como lenguas legítimas para la instrucción, por lo que padecieron un modelo de educación asimilacionista. Inclusive, dos maestros describieron episodios de represión física por el uso de su propia lengua en la escuela, una experiencia que ya ha sido ampliamente documentada (Barriga-Villanueva 2008; Czarny 2008; Hamel 2001) y que vulnera el derecho a la diversidad.

Gloria declaró no hablar mixteco de manera fluida, aunque lo utilizaba en el ámbito familiar para comunicarse con sus tías mayores. Sus padres cursaron los primeros grados de primaria, por lo que fueron castellanizados a una edad temprana; por lo tanto, su tránsito por la escuela no supuso un reto lingüístico. Según declara, en la actualidad la mayoría de la gente de su pueblo es monolingüe en español, resultado quizá de las décadas de prohibición de la lengua originaria, y de la estrategia del Estado de contratar a maestros monolingües en español y procedentes de otros estados —que en su experiencia provenían de Yucatán—. Este es un ejemplo de la desterritorialización como política de Estado para los pueblos indígenas.

Felipe tuvo experiencia con el español desde su infancia a instancias de su padre, a pesar de que este último no lo dominaba. Refiere que, para su padre, el español era una prioridad ya que “no quería que sólo hablaran el mixteco”. Además de que en la escuela estaba prohibido hablar mixteco, la insistencia del padre por usar español puede ser entendida como una manera de proveer mayores oportunidades de movilidad social para sus hijos.

Tanto Andrés como Felipe experimentaron dificultades lingüísticas en la escuela. Andrés solo hablaba mixteco y tuvo su primer contacto con el español a través de su maestro de primaria. Este acercamiento supuso “otro mundo con otra lengua”, a diferencia de los espacios que compartía con sus compañeros en donde, en sus propias palabras, “era mi mundo con ellos”. Esta escisión en dos mundos supuso un vaivén constante para identificar el registro lingüístico adecuado, conforme fue avanzando en su educación. Incluso comentó que hasta la fecha debe “revisar, a veces, qué sí puedo hablar, qué no”. Estas experiencias revelan que la imposición de un discurso doblemente ajeno (el español expresado en el discurso secundario de la institución escolar) deja huellas indelebles a pesar de años de escolarización. Si para los estudiantes cuya primera lengua es el español supone un reto acceder y lograr niveles de competencia aceptables en los discursos secundarios escolares (alfabetización académica), lo es con mayor razón para niños que en muchos casos no han estado ni siquiera expuestos a una primera socialización en la L2; es decir, que no manejan las habilidades básicas interpersonales en el español (discurso primario) y para quienes no se diseñan materiales y un currículo apropiados, que incluyan elementos como: a) el reconocimiento de los rasgos lingüísticos de la L1 y su distancia con la L2 meta; b) modelos pedagógicos del español como L2 que tengan en cuenta los parámetros de este contexto (edad, contenido curricular, prácticas sociales, etc.); c)

<sup>10</sup> En todos los casos usamos seudónimos.

prácticas de lenguaje (oral y escrito) contextualizadas y significativas para los aprendices, y d) el desarrollo de discursos secundarios en ambas lenguas, etc.

La falta de oportunidades para aprender el español adecuadamente en el contexto escolar, a pesar de que en esos años la política educativa lo imponía como único vehículo de instrucción, tuvo como resultado que su escolarización sólo facilitara un acceso parcial al mundo de la lengua dominante: “fue un cambio enorme de ver ese mundo... Resulta que en la secundaria todavía iba arrastrando... todavía sigo arrastrando la lengua, ¿no? Porque en ocasiones tengo que pensar en mi lengua materna y traducirlo al español. Todavía sigo con ese detalle... Entonces, así me la pasaba yo también, traduciendo; y así me he estado, pues, la vida, así me he estado transcribiendo, ¿no? Y eso es lo que tengo de la lengua”.

La escolarización para este maestro significó perder el derecho a expresarse en su discurso primario, la imposibilidad de desarrollar los discursos secundarios orales y escritos en su propia lengua, y el enfrentamiento con un mundo doblemente ajeno (alfabetización académica en español), con lo cual no logró el dominio de los discursos secundarios en español; mientras que el discurso primario en su lengua quedó restringido al espacio familiar y con sus pares. Sus primeros contactos con el español, a través de sus maestros, estuvieron marcados por episodios de desterritorialización y posicionamiento en una escala inferior: “[el maestro me preguntaba] primero por mi nombre, nombre de los padres... Me acuerdo bien que, este, mi madre se llama Asunción y decía yo ‘Chona’ [hipocorístico de Asunción]... y entonces, fue una experiencia que tuve. ‘No’, dice el profe, ‘tu mamá se llama Asunción’; bueno, pues así le digo”. En este ejemplo es el maestro, alguien ajeno a su comunidad, quien desterritorializa los espacios más íntimos del alumno al descalificar el código que él maneja y conoce.

En la actualidad Andrés, lejos de su comunidad de origen y en un contexto urbano donde predomina la población mestiza, sigue experimentando un posicionamiento inferior en la escala social por no contar con todos los recursos de la lengua dominante:

Andrés: Entonces eso es lo que no delibero, las palabras ajenas. En ocasiones, pues, ya en la vida ciudadana sí había palabras que sí se provoca quizás peyorativo y, entonces, bueno, había ese sentimiento de encontrarse uno [...] este, ya me disponía a proponer lo que yo.. Así soy yo, ya los demás, pues, nomás era escuchar y no hacer comentarios. Sí, era mi posición.

Investigadora: ¿Se refiere a comentarios peyorativos hacia usted por la lengua?

Andrés: Así es, por la lengua, y también lo físico, y detalles de eso.

Lo más alarmante de esta experiencia es que no se trata de un caso aislado. En la actualidad sobreviven en México ideologías racistas que intentan segregar a los pueblos indígenas, situación que se agrava en contextos de migración donde los mestizos ven sus espacios reterritorializados por estas comunidades. Los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Sedesol 2005, citada en Durin 2007) señalan que el “40% de los mexicanos está dispuesto a organizarse para solicitar que no permitan a un grupo indígena establecerse en su comunidad” (p. 69).

Un ejemplo de estas prácticas racistas es el uso del diminutivo “oaxaquita” con el que muchos habitantes de Baja California designan peyorativamente a los migrantes del estado de Oaxaca o a personas con rasgos indígenas. Curiosamente, las mismas comunidades de migrantes han revertido su carga peyorativa al sustituirlo por el “gentilicio” de “oaxacaliforniano”, con un fuerte sesgo translocal y transnacional. Inclusive, en el Fondo Indígena de Organizaciones Binacionales existe una sección para el *Centro de Estudios Oaxacalifornianos*, en el que se lee lo siguiente, en una entrada del periódico *La Jornada*: “los indígenas mexicanos son hoy profundamente indígenas ‘y contemporáneos de todos los hombres’ (y mujeres) del mundo. Están aquí. Están allá. Están en todas partes. Y son millones.”<sup>11</sup>. Se trata de una suerte de permanente desterritorialización y reterritorialización; de translocalidad y globalidad vernácula; y, en última instancia, de un salto de las escalas espacio-temporales que sitúan al indígena en comunidades remotas y locales para ubicarse en un plano donde se rompen las identidades rígidas y jerárquicas. El sujeto pasa a ser simultáneamente indígena, mexicano y ciudadano del mundo con el caudal de su lengua originaria, más el español y el inglés en un proceso aditivo y enriquecedor. Esta experiencia se ilustra con las palabras de Andrés, para quien

<sup>11</sup> Ver <http://fiob.org/category/oaxacalifornia/>, consultado el 16 de octubre de 2010.

su lengua representa “la vida de todo un pueblo, de todo un sistema... es un orgullo de estar acá, ser de allá y estar acá”.

## 5. EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA

Tanto Andrés como Felipe consignan haber experimentado prácticas educativas en las que la lengua refería realidades distintas a la suya:

Andrés: Ya otras palabras que para mí eran desconocidas pues, nunca lo aprendía porque no era la vivencia, no era viable para mí, era desconocida.

Felipe: El profesor ponía eso de “ma, me, mi, mo, mu”; “sa, se, si, so, su; ese oso es...” no sé qué... Yo decía, “ese oso... pues, qué será ese oso”. Yo nunca había visto ese oso, sino con el paso de los años... que “el elefante..” Entonces estaba muy descontextualizado lo que el profesor nos enseñaba en aquellos años.

Felipe aclaró que fue de manera fortuita como se despertó en él el interés por aprender a leer:

[...] yo le pedía si me podían regalar ese libro. No era porque me interesara leerlo, entonces, camino de mi casa al rancho, era inclinado, pero pasábamos en una peña, había un desfiladero como de unos 70, 80 metros de alto; y el desfiladero se extendía como a unos tres o cuatro kilómetros, y por ahí pasábamos. Entonces, lo divertido de pasar en ese lugar y llevar un libro era que podíamos hacer aviones, para eso lo usamos. Pero, será casualidad, será que las cosas se fueron dando, pasaron días y ya andábamos ahí caminando bajo la montaña, o luego nos mandaban a cuidar el ganado y decíamos, esta hoja que está aquí, pues es el avión que yo aventé y llegó muy lejos. Y empezábamos a ver las imágenes, y... a ver los dibujos diversos, letras. Yo me preguntaba qué quería decir ahí. Había ciudades, había personas que ahora sé que son héroes, había armas, yo me preguntaba por qué estaban ahí. Entonces comencé a ver las vocales... Aquí dice “a”, aquí dice “es”, aquí dice “de”. Pero... ¿qué más dice? Entonces me empecé a preguntar. Y... como que fue algo que me empezó a forzar a investigar qué decía en esas hojas

La experiencia escolar que describe Felipe da cuenta del método silábico que por tanto tiempo ha sobrevivido en nuestras escuelas, y que consiste en repeticiones mecánicas sin importar la comprensión de lo que se lee. Lo que resulta interesante de este episodio es que, para el estudiante hispanohablante cuyos discursos primarios valoran la escritura, aprender a decodificar los textos escritos es un rito más por el que debe pasar en su tránsito escolar para acceder a los discursos secundarios, que en buena medida determinarán su éxito en la sociedad; es decir, implica acceder a un código que les permitirá “saltar” escalas en la jerarquía social. Para Felipe y Andrés, en cambio, implicó hacerle frente a un código que les era totalmente desconocido (el español escolar y escrito), y en una práctica sin referentes directos con su cotidianidad: la repetición mecánica de palabras que nada les dicen. Lo que llama la atención es que es precisamente esta práctica, por ajena, la que motiva a Felipe a descifrar el código y acceder a esos mundos que tardaría en comprender.

Condenados a la soledad frente al texto escrito y a la palabra ajena, Felipe y Andrés lograron concluir sus estudios sin apoyos y por mérito propio: MF: “yo no entendía muchas actividades... las actividades que venían en el libro. Yo no entendía cómo realizarlo. Entonces no me acuerdo cómo fue que entendí... No le entendí a los profesores. Ellos tampoco me entendían y este... Golpeaban mucho, así es que tenía que usar mis estrategias...” Es decir, aprenden la lengua y sus códigos *a pesar* de su experiencia escolar.

En suma, los problemas en la trayectoria escolar de los maestros radican en el tipo de prácticas educativas que predominaban —y que predominan aún en las escuelas bilingües, aunque en menor medida. Al no ser reconocidos los lenguajes primarios de los estudiantes (su primera lengua, las formas de construir el conocimiento, y sus rasgos estructurales y fonéticos), la política educativa de esos años condenó a muchos niños al silencio y a la exclusión a través de la desterritorialización en sus propias comunidades. Esta situación que, si bien ha cambiado a raíz de las últimas políticas educativas para las comunidades indígenas, se mantiene en parte en la actualidad.

## 6. MIGRACIÓN Y LABOR DOCENTE

En Baja California, los maestros de las escuelas indígenas deben atender a niños que provienen de diferentes estados del país, la mayoría de ellos hablantes de una lengua originaria y muchos de ellos monolingües. Todas las materias se enseñan en español según el currículo nacional, salvo un espacio dedicado a lengua indígena. Ante la diversidad etnolingüística que enfrentan en las aulas, los maestros instrumentan diversas estrategias para cumplir con el currículo y con la lengua indígena. Una estrategia común es solicitar el apoyo de otros maestros, de los padres o de miembros de la comunidad que puedan funcionar como intérpretes con los niños; pero este recurso es precario e insuficiente. En lengua indígena los estudiantes deben elaborar glosarios, hacer pequeñas investigaciones y, en general, investigar en la comunidad la traducción de algunos términos que utilizan en las clases. Según relatan los maestros, los niños muestran interés y entusiasmo por estas tareas sin importar cuál sea su primera lengua, con lo cual manifiestan su predisposición por un modelo de inmersión que sea enriquecedor lingüística y culturalmente. Ellos no saben de escalas lingüísticas en la jerarquía social. Son también ellos los que se ayudan entre sí al hacer la difícil transición al mundo escolar del español. Un episodio que relata Gloria ilustra esta experiencia:

Los niños son muy sociables... aunque no hablen la misma lengua. A mí me recuerda hace mucho un caso, cuando yo tuve segundo año hace muchos años; vino un niño que hablaba totalmente mixteco; salimos a jugar 'futbase'. A mí como maestra no se me ocurrió preguntar, o explicarle en qué consistía el juego. Salimos a jugar y el niño era su primer día que llegaba, y creo que a la segunda hora nos tocó Educación Física y empezamos. Yo hice los equipos y todo. Los niños sí se dieron cuenta, yo no. Hubo un niño, cuando a él le tocó patear, lo tomó de la mano al niño y lo fue llevando en todo el recorrido. Y a mí me quedó esa lección.

La situación cambia cuando llegan a la edad adulta. Los comentarios de la maestra Gloria lo confirman: "[...] Las lenguas se han ido, no perdiendo, sino que muchos padres ya no quieren enseñar a sus hijos, y le voy a decir por qué, porque la misma sociedad bajacaliforniana ha hecho que los niños se sientan menos".

Estas escuelas reciben materiales en lenguas originarias, pero nunca son suficientes para la variedad lingüística de la región. Incluso, algunos maestros entrevistados en estudios previos comentaron la ironía de que en escuelas donde predominaba una lengua enviaran materiales de otra lengua. Estos materiales provienen de recursos federales y el estado no ha proporcionado recursos complementarios para atender a la población migrante ni a las comunidades indígenas de la zona. Además, en su trayectoria escolar, los maestros no tuvieron acceso al discurso secundario de la alfabetización en su lengua. Como comenta el maestro Felipe, "no era importante para el maestro, ni era tan importante para la comunidad." Al mostrarnos los libros en mixteco de la variante que él domina, el maestro Andrés comentó que "a pesar de que lo domino muy bien, ya escrito ya no, es como el inglés, no se pronuncia igual a como está escrito". En este sentido, los materiales impresos constituyen artefactos simbólicos que consignan la lengua escrita, pero que permanecen ajenos para las mismas comunidades para los que fueron diseñados, y que hasta la fecha no han contado con recursos para acceder a ellos.

Un comentario del maestro Felipe ilustra las consecuencias de las políticas educativas que le ha tocado experimentar y las paradojas que entrañan. Frente a la represión que supuso sus primeros años escolares por hablar una lengua originaria, años después escuchó que "todo aquel que no enseñara a sus hijos el mixteco... irán a la cárcel en su debido tiempo". Represión y políticas asimilacionistas por un lado, y represión y "bilingüismo" como consigna, por el otro. Por ello, no sorprende que al preguntarle qué representa su lengua respondiera lo siguiente:

Nuestro pasado, nuestra forma de ser, nuestra historia, el sufrimiento de los pueblos indígenas. Nosotros yo creo que fuimos maltratados, eso nos recuerda la lengua. Muchas cosas fueron aniquiladas en los pueblos, y para mí es una forma de ser, una forma de vivir, una lengua, aquello que debe conservarse, que debe enseñarse, que debe ser apreciado, no nada más por nosotros sino por las demás personas, pero representa humillaciones también, sufrimientos.

Mientras que el español es "una opción de comunicarse, de expresarse en ese otro mundo que es el mundo no indígena".

## 7. “SOY YO Y MI LENGUA”

Las políticas de los últimos años para impulsar la educación intercultural bilingüe en México constituyen esfuerzos importantes que, legislativamente, han logrado el reconocimiento a la diversidad pero no han sido suficientes para instrumentarla a través de un currículo adecuado, de materiales suficientes y de capacitación docente. En el caso de las poblaciones migrantes, la denominación de “maestro indígena” tiende a borrar su identidad étnica: se trata de maestros mixtecos, nahuas o zapotecos, atendiendo a niños triquis, mixtecos, zapotecos, nahuas, mestizos, etc. Frente a la diversidad etnolingüística, la denominación “indígena” parece *borrar* las diferencias o hacer como si no existieran. Esta es una política lingüística de exclusión y no de inclusión que hace “invisibles” a muchos de estos migrantes que, de esta manera, padecen una nueva forma de desterritorialización.

Luisa, una maestra entrevistada en 2008 (Tinajero 2010), explica así su frustración ante esta realidad: “si mete a una persona que es ajena a este grupo, ¿tú crees que las autoridades van a esperar algo bueno? No va a haber buenos resultados... Por eso siempre estamos con la idea de que, ojalá los jefes, la gente que está en Educación Indígena, sea gente que realmente apoye a esos grupos, que sea gente que de veras le interese aprender, que aprenda la lengua del niño, que apoye al niño... [narra una historia de discriminación y castigo corporal hacia un alumno] ¿Se imagina usted hasta dónde puede llegar el resentimiento de un alumno que es rechazado? Por lo mismo de que no hay esa conciencia de... *soy yo y mi lengua*, es lo que tengo que utilizar y no tengo por qué adaptarme a esos grupos”.

Para cerrar las entrevistas tomamos prestadas las palabras de Luisa y les pedimos a los tres maestros del estudio que compartieran lo que para ellos significaba decir “soy yo y mi lengua”. Estas son sus respuestas:

Para la maestra Gloria significa “lo que uno tiene como raíz... [aunque] yo aprendí las dos, entonces yo no tendría esa diferencia. Yo utilizo las dos lenguas; o sea, no le doy valor más a una que a la otra porque las dos me han sido útiles”.

Para el maestro Andrés representa “su mundo de ver las cosas y su espacio que lo reclama... que debo de existir yo y los demás, debía de ser verdad porque si no existo yo, tampoco los demás, ¿no? Entonces la idea es que compartamos lo que tengamos que compartir como sociedad.”

Finalmente, el maestro Felipe modificó el enunciado así: “somos nosotros y nuestra lengua... porque la lengua no nada más es exclusiva de alguien, la lengua es social, la lengua sufre transformaciones y esas transformaciones se hacen socialmente... cuando digo ‘somos nosotros’ [digo] somos mexicanos; si hablamos evolutivamente venimos del *homo sapiens*, somos hermanos por ese lado, si pudiéramos verlo de esas manera somos mexicanos, somos hermanos de cultura, hermanos del mundo, yo ubicaría al *nosotros* desde esa perspectiva”.

En los tres casos los maestros reclaman el justo derecho a la igualdad en el sentido más amplio: el bilingüismo sin asimetrías para Gloria, el derecho a la diversidad para Andrés, y reconocer esa diversidad para trascenderla, en el caso de Felipe, quien, en su discurso, salta todas las escalas posibles: mixteco, mexicano y ciudadano del mundo.

## COMENTARIOS FINALES

En México, la Constitución reconoce la diversidad étnica y lingüística. Hay leyes que aseguran el derecho a una educación bilingüe e intercultural para los 62 grupos etnolingüísticos. El reconocimiento del plurilingüismo en nuestro país no ha sido suficiente para que la escuela indígena reporte indicadores de calidad; por el contrario, la eficiencia es baja, así como los resultados que obtienen los niños en las pruebas nacionales de logro educativo. Las políticas lingüísticas que por décadas se impulsaron en nuestro país partieron de considerar que la existencia de diversas lenguas era un problema para la integración de la nación mexicana. En ese contexto, la escuela indígena tuvo la encomienda de lograr la asimilación de los niños indígenas a la sociedad mexicana. La escuela logró, en gran medida, sobreponer el español como lengua dominante de comunicación en todos los ámbitos de la sociedad, desplazando las lenguas originarias al ámbito doméstico en un proceso sustractivo.

Aún ahora, con políticas lingüísticas diametralmente diferentes a las de hace ochenta años, las experiencias escolares de los niños en las escuelas indígenas son similares a las de sus padres: en la

escuela predomina el aprendizaje en español, y como en el pasado, éste no es sinónimo de competencia lingüística académica suficiente para el éxito escolar; una evidencia la encontramos en los resultados que arrojan las pruebas de logro académico.

Consideramos que el actual modelo intercultural bilingüe ha sido llevado a la práctica más como una concesión que como un derecho. La interculturalidad institucionalizada (Muñoz 2004) no ha permitido otorgarle al bilingüismo su valor como recurso cultural y epistemológico. A pesar de la elaboración y distribución de textos en lenguas indígenas, el currículo que desarrollan las escuelas indígenas es igual que el que utilizan las escuelas no indígenas. Las trayectorias escolares de los docentes del estudio tal vez son diferentes de las de los alumnos que ahora asisten a las escuelas indígenas. Sus comentarios al respecto, al menos en los casos de los maestros Felipe y Andrés, dan cuenta de castigos recibidos por parte de sus profesores por hablar su lengua; ahora, podemos señalar que tales prácticas han caído en desuso. No obstante, las trayectorias de ellos y los actuales alumnos son semejantes porque la escuela a la que asistieron y asisten continúa promoviendo la adquisición de la lengua y la cultura dominante en detrimento de la lengua y cultura propias.

El contexto en el que laboran los maestros del estudio es complejo; en éste confluyen miembros de, por lo menos, 13 grupos etnolingüísticos (INEGI 2010). Baja California es un estado frontera, además de demandar mano de obra indígena y no indígena debido a su desarrollo agrícola. Esta situación desencadenó, primero, una migración de trabajadores provenientes de diferentes estados del país, y después un progresivo asentamiento de miles de ellos, lo que generó demandas de atención gubernamental (Velasco, 2007). Los trabajadores migrantes han sido obligados a separarse de sus lugares de origen, sobre todo, por razones de subsistencia. Particularmente, para los grupos indígenas este desplazamiento también ha significado perder los espacios donde su lengua y cultura están arraigadas, y en los cuales existe la posibilidad de atención educativa en su lengua materna. El traslado de residencia en busca de trabajo los ha constituido en comunidades desterritorializadas. Si bien ha sido posible para estos grupos recrear prácticas que los identifican con su etnia y su lugar de origen (por ejemplo, las fiestas patronales), también es cierto que hay otras prácticas que no han podido reterritorializar a los nuevos espacios. Para un maestro es incomprensible que siendo "los mismos", es decir, los mismos sujetos pero en un contexto distinto, se conduzcan de manera tan diferente en el tratamiento de los recursos naturales y en el manejo de la basura, por ejemplo. La desterritorialización ha significado perder prácticas valoradas en su comunidad y que, desde su óptica, deberían enriquecer, en un proceso aditivo, los nuevos contextos donde habitan.

El subsistema de educación indígena en Baja California se creó, inicialmente, para atender a los hijos de los trabajadores migrantes, en su mayoría hijos de migrantes indígenas, y ha crecido considerablemente en los últimos años. Por la diferencia en las cifras entre los niños indígenas que habitan el estado y los que están inscritos en esta modalidad, podemos inferir que hay una asistencia considerable de niños migrantes no indígenas. La diferencia entre estos niños y los niños indígenas es la lengua, pero comparten las condiciones de vida y el desarraigo de sus comunidades de origen y de las experiencias en escuelas que presentan diversidad étnica y lingüística. Para muchos de ellos el contacto con niños hablantes de otras lenguas podría ser una experiencia enriquecedora, y lograr así disminuir la discriminación existente en el país; sin embargo, la realidad que se impone, a pesar de los recursos invertidos en materiales pedagógicos, es que dichas experiencias son limitadas. Los problemas que siempre ha presentado la escuela indígena difícilmente desaparecerán al implementar un nuevo modelo pedagógico, debido, en gran parte, a la discrepancia entre las políticas lingüísticas que impulsa el gobierno y la ausencia de acciones concretas para el reconocimiento en el trabajo escolar en y para la diversidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai, A. (1999): "Soberanía sin territorialidad. Notas para una geografía posnacional", *Nueva Sociedad*, 163: 109-124.
- Appadurai, A. (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Balibar, E. (1991): "The Nation Form: History and Ideology". En E. Balibar e I. Wallerstein (eds.), *Race, nation, class: Ambiguous identities*, Londres, Verso, págs. 86-106.
- Barriga-Villanueva, R. (2008). "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39): 1229-1254.
- Beverley, J. (2000): "Postscriptum". En M. Moraña (ed.), *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: El desafío de los estudios culturales*, Chile, Editorial Cuarto Propio, págs. 501-510.
- Blommaert, J. (2007): "Sociolinguistic scales", *Intercultural Pragmatics*, 4: 1-19.
- Blommaert, J. (2010): *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006): *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006*, México, CDI-PNUD. En [http://www.cdi.gob.mx/idh/informe\\_desarrollo\\_humano\\_pueblos\\_indigenas\\_mexico\\_2006.pdf](http://www.cdi.gob.mx/idh/informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas_mexico_2006.pdf).
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Dirección de Información e Indicadores (2009): *Índice de Reemplazo Etnolingüístico*, México, CDI. En [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=157&Itemid=200019](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=157&Itemid=200019).
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Dirección de Información e Indicadores (2009): *Índice de Rezago Social de los Pueblos Indígenas*, México, CDI. En [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=158&Itemid=65](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=158&Itemid=65).
- Corona, S. (2008): "Políticas educativas y libros de la SEP indígena". En *Fronteras Educativas. Comunidad Virtual de la Educación*. En: [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo003/SaraCoronaPolit\\_Sin.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo003/SaraCoronaPolit_Sin.pdf).
- Cummins, J. (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. En B. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 2: Literacy*, Nueva York, Springer Science, págs. 71-83.
- Czarny, G. (2008): *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: SEP/UPN.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972): *L'Anti-Oedipe*, Vol 1 de *Capitalism et schizophrénie*, París, Ed. Minuit.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1975): *Kafka. Por une littérature mineure*, París, Ed. Minuit.
- Durin, S. (2007): "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León", *Frontera Norte*, 19 (38): 63-91.
- Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB) (S/F). *Quiénes somos*. En: <http://fiob.org/quienes-somos/>.
- García Canclini, N. (1999): *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Paidós.
- Gee, J. P. (1996): *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*, Nueva York Routledge.
- Gigante, E. (2004): "La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género". En I. Sichra (comp.), *Género, etnicidad en América Latina*, España, Ediciones Morata, págs. 139-156.
- Gobierno del Estado de Baja California (2008): *Ley Estatal de Educación*. En: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/bajacalifornia.pdf>.
- Gobierno del estado de Baja California (2010): *Principales cifras estadísticas, ciclo escolar 2009-2010*. En <http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2010/Publicaci%C3%B3n%202009-2010.pdf>.
- González Chévez, L. (2009): "Movilidad laboral. Imposición estructural para la incorporación indígena a los mercados de trabajo en contextos globales", *Migración y Desarrollo*, 13: 47-59.
- Gough, D. H. y Z. Bock (2001): "Alternative perspectives on orality, literacy and education: A view from South Africa", *Journal of multilingual and multicultural development*, 22(2): 95-111.
- Hamel, R. E. (2001): "Políticas de lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización". En: R. Bein y J. Born (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, págs. 143-170. En: [http://www.uam-antropologia.info/web/articulos/2000\\_hamel.pdf](http://www.uam-antropologia.info/web/articulos/2000_hamel.pdf).
- Hamel, R. E. (2008a): "Bilingual Education for Indigenous Communities in México". En J. Cummins y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclomedia of Language an Education* (2<sup>a</sup>. ed.) Vol. 5, págs. 311-322.



- Hamel, R. E. (2008b): "Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages—Towards an integrated policy of language and education". En: C. Hélot y A. M. de Mejía (eds.), *Forging multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*, Bristol, Multilingual Matters, págs. 58-108.
- Hamel, R. E. y M. A. Ibáñez (2000): "La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhepecha de México". En: *Actas de las III Jornadas de etnolingüística*, Argentina, Universidad Nacional de Rosario.
- Hamel R. E. y C. H. Muñoz (1981): "Bilinguismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomías del Valle del Mezquital", *Estudios filológicos*, 16: 127-162.
- Holland, E. (1991): "Deterritorializing 'Deterritorialization': From the 'Anti-Oedipus' to 'A Thousand Plateaus'", *SubStance*, 20 (3): 55-65.
- Hornberger, N. H. (1998): "Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives", *Language in Society*, 27: 439-458.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010): *Estadísticas a propósito del día del niño*. En <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/.../estadisticas/.../niño2.doc>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006): *Panorama educativo de México. 2006. Indicadores del sistema educativo nacional*, México, Autor.
- Kaplan, C. (1987): "Deterritorializations: The rewriting of home and exile in Western feminist discourse", *Cultural Critique*, 6: 187-198.
- Lo Bianco, J. (2008): "Bilingual Education and Social Political Issues". En J. Cummins y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2ª. Ed.), Vol. 5, págs. 35-50.
- Martínez Rizo, F. (2008): *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe anual 2008*, México, INEE.
- Muñoz, C. H. (2002): *La diversidad de las reformas educativas interculturales*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4 (2). En <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>.
- Muñoz, C. H. (2004): "La educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad", *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29: 9-49. En <http://www.esritos.buap.mx/escr29/hectormunoz.pdf>.
- Papastergiadis, N. (2000): *The turbulence of migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity*, Massachusetts, Blackwell Publishers Inc.
- Schmelkes, S. (2004): "La política de la educación bilingüe bicultural". En I. Hernaiz (org.), *Educación para la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/ UNESCO, págs. 185-196.
- Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Educación Indígena (1999): *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe*, México, Autor.
- Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Educación Indígena (2008): *Estadística total de educación indígena. Inicial y Básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008*. En <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/informacion/estadisticasDGEI.pdf>.
- Tinajero, G. (2007): *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*, México, UABC.
- Tinajero, G. (2010): "Bicultural o intercultural. El discurso oficial y su apropiación por los maestros indígenas". En G. López Bonilla y C. Pérez Frago (eds.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*, México, Plaza y Janés, págs. 283-315.
- Velasco, O. L. (2007): "Diferenciación étnica en el Valle de San Quintín: cambios recientes en el proceso de asentamiento y trabajo agrícola (un primer acercamiento a los resultados de investigación)". En M. I. Ortega, P. A. Castañeda y J. L. Sariego (coord.), *Los jornaleros agrícolas, invisibles productores de riqueza. Nuevos procesos de riqueza en el noroeste de México*, México: Plaza y Valdés / Fundación Ford, págs. 57-78.
- Zavala, V. (2008): "Teacher training in bilingual education in Peru". En N. Van Deusen-Scholl y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education, Nueva York, Springer Science, págs. 293-308.