

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Los significados atribuidos a la Educación Intercultural y Bilingüe: Impacto en la práctica docente en una escuela indígena en Mexicali

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta
Ezequías Reyes González

Mexicali, Baja California, 22 de febrero de 2024.

Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Idiomas
Doctorado en Ciencias del Lenguaje



Los significados atribuidos a la Educación Intercultural y Bilingüe: Impacto en la práctica docente en una escuela indígena en Mexicali

TESIS

Que para obtener el grado de
Doctor en Ciencias del Lenguaje

Presenta

Ezequías Reyes González

APROBADA POR

A blue ink signature of Dra. Laura Emilia Fierro López.

Dra. Laura Emilia Fierro López
Directora de tesis

A blue ink signature of Dra. Etna Teresita Pascacio Montijo.

Dra. Etna Teresita Pascacio Montijo
Sinodal

A blue ink signature of Dra. Joan Marie Feltes.

Dra. Joan Marie Feltes
Sinodal

A blue ink signature of Dra. Lilia Martínez Lobatos.

Dra. Lilia Martínez Lobatos
Sinodal

A blue ink signature of Dra. Ana Daisy Alonso Ortiz.

Dra. Ana Daisy Alonso Ortiz
Sinodal

Mexicali, Baja California, 22 de febrero de 2024.

Dedicatoria

To God from whom all blessings flow.

To my wife, Paula, and my kids, Ezequías and Isaac who were with me through this entire journey from start to finish. Sweetheart, I love you for being there for me, for the inspiration, encouragement, love, support, and most of all your patience. Thank you for providing comfort during the toughest times of this process. Ezequías and Isaac, you have made me stronger, better, and more fulfilled than I could have ever imagined. I love you beyond words.

To my mom whose love for me knew no bounds and who taught me the value of hard work. Also, for keeping me in her prayers.

To my dad who has always made sure I know he is proud of me.

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos son para la Dra. Laura Emilia Fierro López quien ha sido una mentora y una inspiración. Siempre estuvo presente a lo largo de este proyecto de investigación. Su experiencia y conocimientos me permitieron recibir de ella una combinación de, comentarios, consejos, correcciones, instrucciones y sugerencias con asertividad.

Así mismo, tengo mucho que agradecer a quienes, además de la Dra. Laura Fierro, formaron parte de mi comité doctoral: (a) Dra. Etna Teresita Pascacio Montijo, (b) Dra. Joan Marie Feltes, (c) Dra. Lilia Martínez Lobatos y (d) Dra. Ana Daisy Alonso Ortiz. Todas ellas, desde su área de experiencia, aportaron ideas y sugerencias en distintos momentos del desarrollo de este trabajo de tesis. Agradezco mucho a la Dra. Etna quien en principio sugirió usar mi formación académica para acercarme al tema de las lenguas indígena; en particular, por supuesto, a la lengua cucapá.

A lo largo del proceso investigativo he tenido la oportunidad de conocer a personas maravillosas del pueblo cucapá. Me gustaría agradecer a cada uno por nombre, pero sería una lista enorme. No obstante, quiero mencionar a las docentes de la escuela primaria Alfonso Caso Andrade, quienes día a día trabajan con esfuerzo y ahínco; a los habitantes de El Mayor quienes literalmente me abrieron las puertas de su casa y me permitieron llegar hasta la intimidad de sus hogares durante la realización de las entrevistas. A quienes, aunque no participaron directamente en las entrevistas —tanto de El Mayor como en Pozas de Arvizu, en Sonora— sí me dieron retroalimentación y compartieron conmigo anécdotas —y en ocasiones alimentos— que me ayudaron mucho. A todos ellos, muchas gracias. Este trabajo de investigación se nutrió gracias a todos ellos; sin embargo, cualquier error y deficiencia en este, es responsabilidad solo mía.

Resumen

Este trabajo de investigación presenta un análisis de los significados atribuidos a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por parte de docentes y otros actores (estudiantes, egresados y padres de familia) de la única escuela primaria indígena en México que atiende a la comunidad cucapá, así como el impacto de esos significados en la práctica docente en la enseñanza de una lengua cucapá. La EIB es una política educativa que se ha implementado en México desde el año 2001, específicamente a través de la Educación Indígena, servicio brindado a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena. Esta tesis parte del postulado de que las personas actúan y toman decisiones en función de los significados que tienen de las cosas (Lederach, 1995; Vergara, 2015). Debido a que la EIB es una política educativa que está relacionada con la planificación de la adquisición de la lengua y la didáctica de la enseñanza de lenguas, se puede afirmar que el docente indígena tomará decisiones, actuará y orientará su práctica docente en función de los significados que le atribuye a la EIB, y no necesariamente con base en el conocimiento de los postulados de esta política educativa. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo; se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas y la observación participante para la recolección de datos. Para el análisis de los resultados, se recurrió al Análisis Fenomenológico Interpretativo para identificar los significados que se atribuyen a la educación indígena, a la interculturalidad y al bilingüismo. Los hallazgos sugieren que la identidad como docente indígena es primordial mientras que el sentido de pertenencia a un pueblo indígena no corresponde a lo que la autoridad educativa señala. Asimismo, los significados atribuidos al bilingüismo van desde hablar con rapidez hasta el autorreconocimiento como bilingües, con algunas actitudes de purismo lingüístico. Lo anterior tiene implicaciones directas en la práctica docente, la cual, en general, es entendida como la enseñanza de vocabulario aislado en un contexto en el que se cuestiona la relevancia de la lengua misma.

Palabras clave: Cucapá, Significados, Bilingüismo, Práctica docente, Planificación de la adquisición, Educación indígena

Abstract

This dissertation presents an analysis of the meanings ascribed to Intercultural Bilingual Education (IBE) by teachers and other actors (students, graduates, and parents) at the only indigenous elementary school in Mexico that serves the Cucapá community, as well as the impact of these meanings on the classroom teaching practices in the teaching of the Cucapá language. EIB is an educational policy that has been implemented in Mexico since 2001, specifically through Indigenous Education, a service provided to children who speak a national indigenous language. This thesis is based on the postulate that people act and make decisions based on the meanings they ascribe to things (Lederach, 1995; Vergara, 2015). Since IBE is an educational policy that is related to the acquisition planning and language didactics, it can be stated that indigenous teachers will make decisions, act, and guide their classroom teaching practices based on the meanings they ascribe to IBE, and not necessarily based on the knowledge of the tenets of this educational policy. This research was conducted with a qualitative approach; eight semi-structured interviews and participant observation were used for data collection. For the analysis of the results, the Interpretative Phenomenological Analysis was used to identify the meanings ascribed to indigenous education, interculturality and bilingualism. The findings suggest that identity as an indigenous teacher is crucial while the sense of belonging to an indigenous people does not correspond to what the Department of Public Education expects of them. Likewise, the meanings ascribed to bilingualism range from speaking quickly to self-recognition as bilinguals, while some attitudes of linguistic purism are also present. This has direct implications for classroom teaching practices, which are generally understood as the teaching of isolated vocabulary in a context in which the relevance of the language itself is questioned.

Keywords: Cucapá, Meanings, Bilingualism, Classroom teaching practices, Acquisition planning, Indigenous education.

Tabla de contenidos

Índice de tablas y figuras	10
Lista de siglas	11
Capítulo I. Introducción	12
1.1 Antecedentes	14
1.2 Planteamiento del Problema	18
1.3 Objetivos	21
<i>1.3.1 Objetivo General</i>	21
<i>1.3.2 Objetivos Específicos</i>	21
1.4 Justificación	21
Capítulo II. Marco Contextual	23
2.1 Población indígena en Baja California	23
2.2 Lenguas Yumanas: El Cucapá	24
2.3 Los Cucapá	31
2.4 Educación Indígena en Baja California	32
<i>2.4.1 La Escuela</i>	36
Capítulo III. Marco Conceptual	39
3.1 Planificación Lingüística	40
<i>3.1.1 Planificación de la Adquisición de la Lengua</i>	40
<i>3.1.2 Políticas Educativas</i>	43
3.2 Definición de Interculturalidad e Intraculturalidad	50
<i>3.2.1 Interculturalidad</i>	51
<i>3.2.2 Intraculturalidad</i>	54
3.3 Bilingüismo	55
<i>3.3.1 Tipos de Bilingüismo</i>	58
<i>3.3.2 Competencia Comunicativa</i>	61
<i>3.3.3 Dominios de Uso de la Lengua</i>	63
3.4 Identidad Indígena	65
3.5 Educación Bilingüe	67
<i>3.5.1 Educación Intercultural y Bilingüe (EIB)</i>	68
<i>3.5.2 Educación Intercultural y Bilingüe en México</i>	73
3.6 Modelos de Educación Bilingüe	78
3.6.1 Programas Monolingües	81
3.6.1.1 Aula Normalizada o Sumersión.	81

3.6.1.2 Sumersión Aula Normalizada o Sumersión con Clases de Apoyo en L2.	82
3.6.1.3 Inmersión Estructurada o Protegida.	83
3.6.2 Programas Bilingües Débiles	83
3.6.2.1 Transicional.	83
3.6.2.2 Aula normalizada con enseñanza de lenguas extranjeras.	84
3.6.2.3 Separatista.	85
3.6.3 Programas Bilingües Fuertes y de Biliteracidad	85
3.6.3.1 Inmersión.	85
3.6.3.2 Mantenimiento o Lengua de Herencia.	86
3.6.3.3 Doble Vía o Dual.	87
3.6.3.4 Bilingüe en Aula Normalizada.	87
3.7 Programas Bilingües en México	88
3.8 Significados	91
3.9 Práctica Docente	94
3.10 Identidad Docente	97
3.10.1 El docente Indígena	101
Capítulo IV. Metodología	104
4.1 Tipo de Investigación, Alcance y Diseño	104
4.2 El Análisis Fenomenológico Interpretativo	106
4.3 Estudio de Caso	110
4.3.1 Selección de los Participantes	110
4.3.2 Participantes	112
4.3.2.1 Docentes.	114
4.3.2.2 Estudiantes.	115
4.3.2.3 Directivos.	116
4.4 Técnicas	116
4.4.1 La Entrevista Semiestructurada	117
4.4.2 La Observación Participante	121
4.5. Análisis	123
4.5.1 Triangulación	125
Capítulo V. Análisis y Discusión de los Resultados	127
5.1 Significados de la EIB	129
5.1.1 Bilingüismo	129
5.1.1.1 Hablante es Quien Habla Rápido.	132

5.1.1.2 Hablante es Quien Sabe Usar Palabras y Frases Aisladas.	136
5.1.1.3 El Autorreconocimiento como Hablante no es Suficiente.	140
5.1.1.4 Es Importante cómo se Habla y cómo se Escribe la Lengua Cucapá.	142
5.1.2 Identidad Docente	147
5.1.2.1 El Docente en Educación Indígena no es un Docente Común y Corriente.	147
5.1.2.2 Ser Docente Bilingüe es Deseable, pero no Necesario, en Educación Indígena.	156
5.1.3 La Interculturalidad	162
5.1.3.1 Las Tradiciones y la Lengua son Elementos de la Interculturalidad.	163
5.1.3.2 La Identidad Cucapá debe Promoverse sobre la Interculturalidad.	167
5.1.3.3 La Lengua no Determina Quién es Cucapá y Quién no.	169
5.2 Significados de la Práctica Docente en la Enseñanza del Cucapá	172
<i>5.2.1 La Práctica Docente Consiste en Enseñar la Identidad Cucapá y Vocabulario Aislado</i>	172
<i>5.2.2 La Lengua Indígena no es Relevante</i>	177
5.3 Contexto e Implementación de la EIB	183
<i>5.3.1 La Escuela Indígena es Insuficiente</i>	186
<i>5.3.2 La Opinión de la Comunidad tiene un Rol Importante en la Escuela</i>	189
5.4 Formación y profesionalización	192
<i>5.4.1 La Formación Inicial y los Cursos de Actualización Docente no Capacitan para la Realidad</i>	192
Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones	198
Referencias	212
Anexos	232
Anexo 1. Categorías y guion de entrevista para docentes	232
Anexo 2. Categorías y guion de entrevista para estudiantes	233
Anexo 3. Categorías y guion de entrevista para directivos	234
Anexo 4. Categorías y guion de entrevista para miembros de la comunidad	235

Índice de tablas y figuras

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Lenguas yumanas por hablantes</i>	24
Tabla 2 <i>Escuelas primarias en comunidades yumanas en Baja California</i>	33
Tabla 3 <i>Docentes de primaria hablantes de lenguas yumanas en Baja California</i>	34
Tabla 4 <i>Grados y número de alumnos en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade</i>	36
Tabla 5 <i>Tipos de bilingüismo</i>	59
Tabla 6 <i>Competencia comunicativa</i>	62
Tabla 7 <i>Modelos de Educación Bilingüe</i>	79
Tabla 8 <i>Tipología de programas para estudiantes bilingües</i>	79
Tabla 9 <i>Componentes de la identidad docente</i>	98
Tabla 10 <i>Aspectos de la identidad del docente de lenguas</i>	100
Tabla 11 <i>Diferencias básicas entre investigaciones cualitativas y cuantitativas</i>	104
Tabla 12 <i>Diseños cualitativos e información que se obtiene al implementarlos</i>	105
Tabla 13 <i>Codificación de los participantes</i>	112
Tabla 14 <i>Ejemplo de codificación de los participantes</i>	113
Tabla 15 <i>Categorías y códigos para la identificación de significados en los guiones de entrevista</i>	118
Tabla 16 <i>Temas, subtemas y definiciones</i>	128

Índice de figuras

Figura 1 <i>Distribución geográfica de la familia etnolingüística yumana</i>	25
Figura 2 <i>Grados de proficiencia de una persona bilingüe</i>	57

Lista de siglas

AFI	Análisis Fenomenológico Interpretativo
DGEIIB	Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe
EIB	Educación Intercultural y Bilingüe
HLI	Hablante de lengua indígena
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
LGDLPI	Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
SE	Secretaría de Educación de Baja California
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública

Capítulo I. Introducción

Somos, nos movemos, actuamos y tomamos decisiones en gran medida en función de los significados que tenemos de las cosas (Lederach, 1995; Vergara, 2015). Esto no se limita a decisiones triviales. Cooper (1989) refiere instancias en donde los valores y creencias acerca de ciertas lenguas guiaron decisiones en política lingüística a nivel nacional, local o, incluso, familiar. Cooper incluso considera a los valores y a las creencias como agentes potenciales del cambio social. Entonces, las creencias que se tienen acerca de algo, los valores que se le asignan, o los significados que se le atribuyen, determinarán cómo se actúa, cómo se reacciona e, incluso, qué decisiones se toman.

A continuación, se presenta un extracto de Chapela (2006) en el que se ofrecen ejemplos de significados atribuidos a cosas tan comunes como un árbol y una ventana por parte de culturas (o grupos culturales); y las acciones o conductas a través de las cuales se manifiestan esos significados.

Por ejemplo, si dentro de una cultura específica se significa al árbol como fuente de madera, los árboles de este mundo cultural se relacionarán muy probablemente con trabajo, herramientas, sindicatos, sistemas de transporte, fábricas y mercados; los árboles tendrán un precio correspondiente a los kilos o toneladas que pesen y al diámetro de sus troncos; y los escritores invocarán su nombre cuando quieran hablar de prosperidad económica, diseño creativo, vitrinas luminosas o industria.

En cambio, si otra cultura significa al árbol como transportador activo de almas queridas y enterradas, los árboles de este mundo cultural se relacionarán muy probablemente con vida y muerte, duelo y alegría, memoria y destino, permanencia y esperanza; los árboles serán de todos, no se venderán y serán, literalmente, inapreciables; y los poetas invocarán

su nombre cuando quieran hablar de eternidad, familia, legado, cielo, luz o infinito.

(Chapela, 2006, pp. 11–12)

Lo anterior ayuda a entender que los significados que se atribuya a algo pueden guiar las acciones y conducta del individuo. Los significados incluyen las ideas, creencias, supuestos, valores, opiniones, saberes, concepciones y actitudes que alguien tiene sobre algo (Cano y Bustamante, 2017; Céspedes *et al.*, 2019; Fernández *et al.*, 2016; Serrano, 1998; Velasco *et al.*, 2016; Vergara, 2015). Para esta investigación, se ha preferido el término *significados* por considerarlo más amplio y que engloba a los mencionados arriba. Entonces, es posible afirmar que el docente es, se mueve, toma decisiones, actúa y orienta su práctica docente en función de los significados que le atribuye a, entre otras cosas, su rol en el aula y a la educación misma.

El docente de Educación Indígena, además de enseñar el contenido correspondiente a la educación básica (Hamel, 2017), tiene a su cargo enseñar una lengua indígena y los aspectos culturales relacionados con la misma a través de un diálogo intercultural (SEP, 2017); esto dentro de la Educación Intercultural y Bilingüe (en adelante, EIB). Puesto que el docente es sobre quien recae la responsabilidad de llevar a cabo la ejecución de las políticas educativas dentro del aula, los significados que este tenga sobre la EIB y de su propio rol son fundamentales para la construcción de la interculturalidad ya que estos serán trasladados a su práctica docente.

Este trabajo de investigación es un estudio de caso en el que se presenta un análisis de los significados de docentes indígenas y otros actores (alumnos, directivos, padres de familia y egresados) de una escuela primaria indígena en la Comunidad Indígena Cucapah El Mayor¹,

¹ El INPI y el INEGI identifican a esta comunidad como «Comunidad Indígena Cucapah el Mayor»; El INALI, como «Comunidad Indígena Cucapá el Mayor (Ejido el Mayor)»; mientras que el Gobierno del Estado de Baja California ha usado de manera intercambiable «Comunidad Indígena Cucapah el Mayor», «Cucapá el Mayor». En este trabajo se usa la denominación «Comunidad Indígena Cucapah el Mayor» en consonancia con el INEGI y el INPI. Sin embargo, para mayor practicidad, se usará el nombre corto “El Mayor” que es utilizado de forma cotidiana tanto por habitantes de la misma localidad como por otros miembros de la comunidad cucapá en Sonora, según lo observado durante interacciones con estos. Solo se usará el nombre completo cuando sea pertinente.

Mexicali, B.C., en la que se trabaja con la lengua cucapá para su fortalecimiento. Esta investigación se enfoca en los *significados* que tanto docentes como los otros actores atribuyen a la EIB y en cómo estos significados se manifiestan en la práctica docente.

1.1 Antecedentes

En los siguientes párrafos se presentan trabajos de investigación enfocados en la práctica docente de los docentes de educación indígena en nivel básico poniendo énfasis en los significados (concepciones, creencias, ideas, supuestos, valores, saberes y actitudes) que estos tienen sobre la EIB (en general y/o de sus postulados²).

Muchos de los problemas identificados en los docentes con respecto a los significados vienen desde su formación (Aliata, 2017; Salgado *et al.*, 2018). Mendoza (2017) aborda, también, la formación y profesionalización de los docentes de educación indígena, con el entendido de que esto repercute en la práctica docente misma. De lo anterior se concluye que cuando el docente no tiene la formación correcta, solo repite lo experimentado con sus propios profesores de la infancia (Mendoza, 2017; Serrano, 1998). De ahí que Vergara (2015) recomienda reforzar la capacitación respecto a la EIB ya que el autor considera estos deben quedar claramente definidos para mejorar la práctica docente. De lo contrario, el docente adoptará prácticas de enseñanza tradicionales, en las que se asume como la fuente de conocimiento, y concibe al alumno como la parte pasiva que solo debe memorizar los contenidos sin un rol participativo en el que construye su propio conocimiento (Bastiani *et al.*, 2012; Briceño *et al.*, 2018; Fernández *et al.*, 2016).

Aunado a esto, la formación de docentes hablantes de lenguas indígenas no es prioridad en el sistema educativo mexicano. De acuerdo con Mendoza (2017), el 58% de docentes,

² El libro Programa Especial de Educación Intercultural, publicado en 2014 presentaba los postulados de la EIB.

directivos y promotores en educación indígena no tenían un grado de licenciatura. Incluso, el 1.6% contaba únicamente con educación básica. Esto, solo es un reflejo de la precariedad que se vive en la educación indígena. La profesionalización de los docentes es de suma importancia en la educación general mientras que en la educación indígena solo es un deseo. Serrano (1998) lo resume bien con la siguiente cita: “la escuela bilingüe se ha visto obligada a inventar sus maestros, mientras la primera ya los producía en diversos institutos” (Serrano, 1998, p. 95).

Por otra parte, Velasco *et al.* (2016) destacan que la falta de formación adecuada en educación indígena y no ser hablante de lengua indígena (en adelante, HLI) no representa, necesariamente, un impedimento para que los docentes incluyan aspectos de la cultura, la lengua, la cosmovisión y el respeto por las culturas indígenas al implementar la EIB. Son, pues, los docentes que tienen mayor consciencia de la interculturalidad quienes muestran un desempeño más coherente con los principios de una educación intercultural; mientras que, quienes tienen ideas un tanto difusas sobre interculturalidad, tienen mayor dificultad para concretarla en su práctica docente (Céspedes *et al.*, 2019; Fernández *et al.*, 2016; Vergara, 2015). Por lo tanto, se puede deducir que hay una relación estrecha entre los significados que se atribuyen a la interculturalidad y la práctica docente.

Además de lo anterior, y ya que se trata de educación indígena, podría pensarse que si el docente pertenece a alguna etnia o es HLI esto hará más fácil la aplicación de los principios de la EIB. La realidad es que ser docentes de origen indígena y HLI no garantiza que la práctica docente estará más apegada a la EIB (Céspedes *et al.*, 2019; Vergara, 2015). Al respecto, Vergara (2015) señala que los significados que los docentes indígenas atribuyen a la práctica docente derivan, muchas veces, en una práctica docente tradicionalista que privilegia la memorización de conocimientos; y en cuanto a la lengua, las estrategias pedagógicas se reducen a la mera

traducción de palabras. Con respecto a esto último, la mera traducción de palabras no puede asegurar el bilingüismo. Es posible que el docente conozca la lengua indígena pero su formación —o falta de ella—, podría estar detrás de esa reproducción de contenidos y la traducción de palabras que acusa el autor.

Otra realidad identificada por Mendoza (2017) es que el 23.4% de las primarias indígenas tienen docentes en situación de desubicación lingüística; esto significa que sí tienen docentes HLI, pero la lengua hablada por esos docentes no es la misma a la que se habla en la comunidad en la cual se ubica la escuela. El investigador tuvo conocimiento de primera mano cuando estuvo asignado a un centro de bachillerato en una comunidad indígena en Chiapas. La primaria de dicha comunidad es indígena bilingüe y, por lo menos, durante los tres años que el investigador trabajó ahí, no tuvo la oportunidad de conocer a ningún docente que fuera hablante de la lengua ch'ol, que es la lengua que se habla en esa comunidad (además del tzeltal, en menor medida). Así, el investigador conoció a HLI distintas como el tzotzil, el tojolabal y el q'anjob'al, pero no de ch'ol. Debido a ello, la lengua de instrucción era el español.

Aún otra situación que puede presentarse es cuando el docente es HLI, pero no tiene suficiente dominio lingüístico del español o de la lengua indígena. No hay investigaciones que documenten el dominio lingüístico de HLI en México ya que no hay un protocolo para ello. A diferencia de las lenguas hegemónicas como el español o el inglés que sí cuentan con exámenes estandarizados para el registro del nivel de proficiencia³ lingüística del individuo; no hay un equivalente para las lenguas indígenas en México —aunque la pertinencia o no de ello debería

³ El concepto de proficiencia (ingl. Proficiency) remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular (Martín-Peris *et al.*, 2005).

ser determinado por los mismos HLI—. Sin embargo, esa situación puede dar como resultado que tampoco se promueva el bilingüismo al recurrirse al español como lengua de instrucción.

Ahora bien, tampoco es deseable, en términos de la EIB, contar con docentes con formación académica para estar frente a grupo pero que son monolingües en español. Mendoza (2017) registró que el 15.4% de las primarias indígenas en el país cuentan con este tipo de docentes. Ambas situaciones no forman parte de los principios y postulados de la EIB; de ahí que Zimmermann (1997) destaque que se tiene que respetar el principio de evitar desequilibrios en detrimento de la lengua indígena o del español (Aliata, 2017; Serrano, 1998).

Es preciso señalar también que, en ocasiones, los padres dejan toda la responsabilidad de la enseñanza de la lengua indígena a los docentes. Esto puede llegar a convertirse en un punto de tensión cuando los docentes no tienen dominio de la lengua indígena y los padres de familia sí lo tienen (Aliata, 2017; Zimmermann, 1997); o cuando docentes y padres de familia hablan distintas variantes de la misma lengua. Es posible, también, que los significados que los docentes y los padres de familia atribuyen a la variación lingüística o a la *pureza* de la lengua incida en la práctica docente.

Para concluir, Cépeda *et al.* (2019) señalan que esta desconexión entre lo que *debería* pasar y lo que pasa en el aula indígena se debe a que las políticas educativas diseñadas por el estado no toman en cuenta las concepciones de los docentes indígenas. En otras palabras, el estado no presta atención a los significados que los docentes indígenas atribuyen a la EIB — *grosso modo*, a la educación, la educación indígena, sus propósitos y objetivos, a la interculturalidad, y al bilingüismo—. Debido a que la lengua, la enseñanza y el bilingüismo son conceptos que forman parte de la EIB, también se puede denominar como *planificación educativa del lenguaje o planificación lingüística educativa* (Pereira, 2013).

En los párrafos anteriores se ha presentado un acercamiento a la EIB y al rol de los significados de los docentes y su impacto en la práctica docente. A continuación, en los párrafos siguientes se presentará el planteamiento del problema de investigación.

1.2 Planteamiento del Problema

Es necesario comenzar definiendo un fenómeno que ha sido crucial para la instauración de la EIB como política educativa en la educación indígena: el desplazamiento lingüístico. Este se refiere al proceso por el cual una comunidad de habla abandona gradualmente su lengua en favor de alguna otra (Ángel, 2014). Esto se ve reflejado en un menor número de hablantes o en una reducción de los ámbitos de uso de la lengua. Esto ocurre cuando hay una marcada diferencia en cuanto a prestigio de una lengua respecto a la otra y dependerá, también, del grado de apoyo oficial hacia las lenguas en cuestión (King, 2001). Tanto King (2001) como Ángel (2014) señalan que el desplazamiento lingüístico sucede antes de la desaparición de una lengua.

El cucapá es una lengua que ha sido desplazada por el español en todos los ámbitos de la vida cotidiana entre los miembros de la comunidad cucapá. Dentro de las acciones oficiales para tratar de revertir esta tendencia se encuentra la creación de una escuela indígena en El Mayor para promover el fortalecimiento de la lengua cucapá que, al ser una escuela indígena, opera bajo los parámetros que la DGEIIB⁴. Sin embargo, en ocasiones la escuela es percibida como el problema, no la solución al desplazamiento lingüístico. Garduño (2015) incluso apunta que una hablante de una lengua yumana, identificó el trabajo de las escuelas bilingües como principal causa del decremento de hablantes de lenguas indígenas en el Estado, especialmente las yumanas; el cucapá entre ellas.

⁴ La DGEIIB surgió de la fusión de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de septiembre de 2020.

A lo largo de las décadas, la escuela bilingüe ha fungido como el agente que relega las lenguas indígenas al ámbito hogareño ya que la lengua de instrucción ha sido y sigue siendo el español en muchas escuelas indígenas en México (Mendoza, 2017; Velasco y Rentería, 2019). Debido a ello, de facto se hace que los estudiantes abandonen su lengua materna, en favor del español, ya que se espera que en la escuela secundaria no necesiten instrucción en lengua indígena (Feltes, 2017). En el caso específico de la lengua cucapá, en las escuelas primarias indígenas que atienden a las comunidades yumanas, el número de alumnos y docentes hablantes ha decrecido al punto de que muchos ya no hablan la lengua indígena (Secretaría de Educación, 2020).

En esa única escuela en el país que atiende a la comunidad cucapá hay 2 docentes y un total de entre 25 y 33 alumnos durante la realización de este trabajo de investigación (2020-2022). Las docentes trabajan en un horario de 8:00 a. m. a 12:00 p. m. durante el cual deben cubrir los contenidos correspondientes a los contenidos correspondientes a la educación primaria; pero también incluir la enseñanza de la lengua cucapá. Aún durante los momentos de enseñanza de la lengua cucapá, la lengua de instrucción en el aula es el español ya que es la L1 de los alumnos (S. Moreno, comunicación personal, el 25 de marzo de 2021).

Debido a que la EIB ha estado en operación, por lo menos desde la publicación del Plan de Desarrollo 2001-2006, que en lo referente a educación indígena instituye la EIB (Martínez, 2001), podría esperarse que hubiera un número considerable de tanto alumnos actuales como egresados bilingües de dicha escuela. Sin embargo, en trabajo de campo realizado no ha sido posible identificar a un solo niño o niña, adolescente o joven adulto que sea usuario de la lengua cucapá. Entonces, puede decirse que es posible que los significados que los docentes y otros actores tienen sobre la EIB impactan en la práctica docente de tal manera que no se estén

obteniendo los resultados que los principios fundamentales de la EIB señalan en cuanto al fortalecimiento del cucapá.

Hay que aclarar que este trabajo de investigación no pretende denostar a los docentes indígenas o a su labor, tampoco se pretende seguir perpetuando esos estigmas que, desde la sociedad, docentes en escuelas no indígenas, incluso, a veces, desde la propia comunidad, se tienen acerca de ellos. Además, y más importante aún, debido a que este trabajo de investigación aborda la situación de una escuela indígena y hablantes de lengua indígena, se busca no abonar negativamente a lo que Terborg (2006) refiere como *ecología de presiones*⁵ ya que Corson (1997) señala que las lenguas indígenas y aborígenes en todos los países modernos en todos los continentes, poseen marcas que dan cuenta de la historia de opresión lingüística que los hablantes de esas lenguas han experimentado, es decir, cómo los hablantes de lenguas hegemónicas han impuesto la lengua y cultura dominantes en detrimento de las lenguas indígenas y aborígenes, lo que él llama *represión lingüística*⁶.

Es cierto, también, que los significados que tienen los docentes sobre la EIB y de la práctica docente en la enseñanza de la lengua son solo dos de los factores involucrados en el amplio concepto de la EIB. Sin embargo, se hace necesario identificar los significados que los docentes tienen de la EIB; es decir, las ideas, creencias, supuestos, valores, saberes, concepciones y actitudes. Asimismo, analizar cómo esto se ve reflejado en la práctica docente. Por lo tanto, se realiza un estudio de caso en la única escuela primaria que atiende a los niños cucapá que habitan en El Mayor: la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade.

A partir de lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación:

⁵ Cuando hay diferentes lenguas en contacto sus hablantes experimentan diferentes presiones que surgen a raíz de él. La ecología se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en esta situación de contacto (Terborg, 2006).

⁶ Políticas lingüísticas tácitas encaminadas a la marginalización de las lenguas indígenas o aborígenes.

¿Qué significados le atribuyen los docentes de la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade a la EIB? ¿Cómo impactan esos significados en su práctica docente? ¿Qué significados le atribuyen otros actores (estudiantes, autoridades educativas, padres de familia, miembros de la comunidad) a la EIB? ¿Cómo impactan los significados de estos otros actores en la práctica docente del maestro de escuela indígena con respecto a la enseñanza de la lengua cucapá?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar los significados que docentes y otros actores atribuyen a la Educación Intercultural y Bilingüe y su impacto en la práctica docente en la enseñanza del cucapá en una escuela indígena en Mexicali.

1.3.2 Objetivos Específicos

- (a) Identificar los significados que los docentes y otros actores tienen sobre los postulados de la Educación Intercultural y Bilingüe en cuanto a la interculturalidad y el bilingüismo.
- (b) Describir el impacto de esos significados en la práctica docente en la enseñanza del cucapá.

1.4 Justificación

El cucapá es una lengua que tiene un alto riesgo de desaparecer (INALI, 2012). Lo anterior no solo consta en las cifras oficiales, sino que, a través de las interacciones que se ha tenido con miembros de la comunidad cucapá tanto en El Mayor (Mexicali, BC) como en Pozas de Arvizu (San Luis Río Colorado, Sonora), se ha podido constatar que el cucapá ya no es una lengua de uso diario. Las ocasiones en que miembros de esa comunidad hacen uso de la lengua son en situaciones específicas, por ejemplo, saludar a otros miembros de la comunidad, sostener conversaciones cortas con la finalidad de limitar la audiencia. Sin embargo, esos usos

restringidos de la lengua son llevados a cabo por un número reducido de miembros de la comunidad que son mayores a 35 años. El uso de la lengua, más allá de *Auka* (hola), no se ha observado en niños en edad escolar. Una de las principales razones para esto es la falta de transmisión generacional de la lengua indígena (INALI, 2012).

En cuanto a lo anterior, Canuto (2013) señala que la escuela bilingüe puede ser un factor determinante para el fortalecimiento de las lenguas indígenas, de su cultura y la propia identidad indígena. Esto supone una de las razones principales por las cuales investigar los significados que el docente tiene sobre la EIB. Son los docentes sobre quien recae la ejecución de las políticas educativas en el aula y estos guiarán su práctica educativa dependiendo de los significados que tengan sobre la EIB y de su propio rol en el aula, lo cual repercutirá en su práctica docente. Además, porque estudiar los significados de una persona acerca de diversos temas es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes, en este caso, en el aula (Solís, 2015). Por otra parte, es un acercamiento a la cotidianidad del aula a fin de conocer de cerca las necesidades del docente indígena.

Una última razón es la situación de riesgo de desaparición en que se encuentra la lengua cucapá. Al no ser hablantes de la lengua, el investigador se encuentra impedido para tomar acciones que solo los hablantes pueden llevar a cabo. Aunque medir el fortalecimiento lingüístico del cucapá no es el objetivo principal de este trabajo de investigación, es necesario contextualizar este trabajo en un acercamiento desde los significados y desde la práctica docente en los esfuerzos más amplios del fortalecimiento de esta lengua yumana en el aula indígena.

En el presente capítulo se ha dado a conocer el problema de investigación, así como las razones por las cuáles este es pertinente. Además, se han establecido los objetivos de investigación. A continuación, se presenta el contexto en el que el estudio se desarrolla.

Capítulo II. Marco Contextual

En los párrafos siguientes se proporciona información contextual que ayudará al lector a ubicarse en el entorno yumano en Baja California y, más específicamente en el contexto de la Comunidad Indígena Cucapah El Mayor en Mexicali, B.C. Además, se proporcionará información sobre las lenguas yumanas, haciendo énfasis en el cucapá⁷.

2.1 Población indígena en Baja California

De acuerdo con el INEGI (2021b), en Baja California hay 3 769 020 habitantes; 7.97% de ellos se considera indígena; esto es equivalente a 300 390 personas. Sin embargo, de esa cifra, solo el 1.3%, equivalente a 49 130 personas, son hablantes de alguna lengua indígena (INEGI, 2021b). En este punto es necesario hacer una aclaración: la población indígena del Estado de Baja California puede dividirse en dos, la migrante y la nativa (Sariego, 2016; Velasco y Rentería, 2019). Mucha de la población indígena migrante se ha establecido definitivamente en el Estado; otros pueden venir por temporadas. En ambos casos, se tiene, entonces, presencia de esas lenguas hablantes, ya sea de forma permanente o temporal.

Las lenguas indígenas migrantes más habladas en Baja California son las lenguas mixtecas, con 21 239 hablantes; lenguas zapotecas, con 5 815 hablantes; lengua náhuatl, con 5 287; lengua triqui, con 3 003 hablantes; el tarasco, con 1 647; entre otras (INEGI, 2021b). Sin embargo, en el estado hay presencia de muchas otras lenguas indígenas. Tan solo en 2022, Tijuana, una ciudad bajacaliforniana y una de las más grandes del país fue designada por la UNESCO como ciudad multilingüe al albergar a hablantes de 54 lenguas indígenas de las 68 que se hablan en todo el país (INALI, 2022).

⁷ Mientras que el nombre de la comunidad se escribe sin acento y con «h» al final, el nombre de la lengua se escribe sin «h» y con acento (INALI, 2012).

Por otra parte, la población original nativa se compone de los pueblos yumanos — hablantes de lenguas yumanas, a saber, cucapá, kiliwa, kumiai, ku’ahl y pa’ipai. En cuanto a número de hablantes de las lenguas locales —y a diferencia de algunas lenguas indígenas migrantes— estas no superan los 500 hablantes, como puede apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1
Lenguas yumanas por hablantes en Baja California

Lengua	Número de hablantes (INALI, 2012)	Número de hablantes (INEGI, 2020)
Cucapá	119	124
Kiliwa	29	58
Kumiai	221	488
Ku’ahl ^a	0	s.d. ^b
Pa’ipai	162	226

Nota. Elaboración propia con información de INALI (2012) y de INEGI (2020).

^a A pesar de que no reporta hablantes, el INALI incluyó esta lengua.

^b Sin datos.

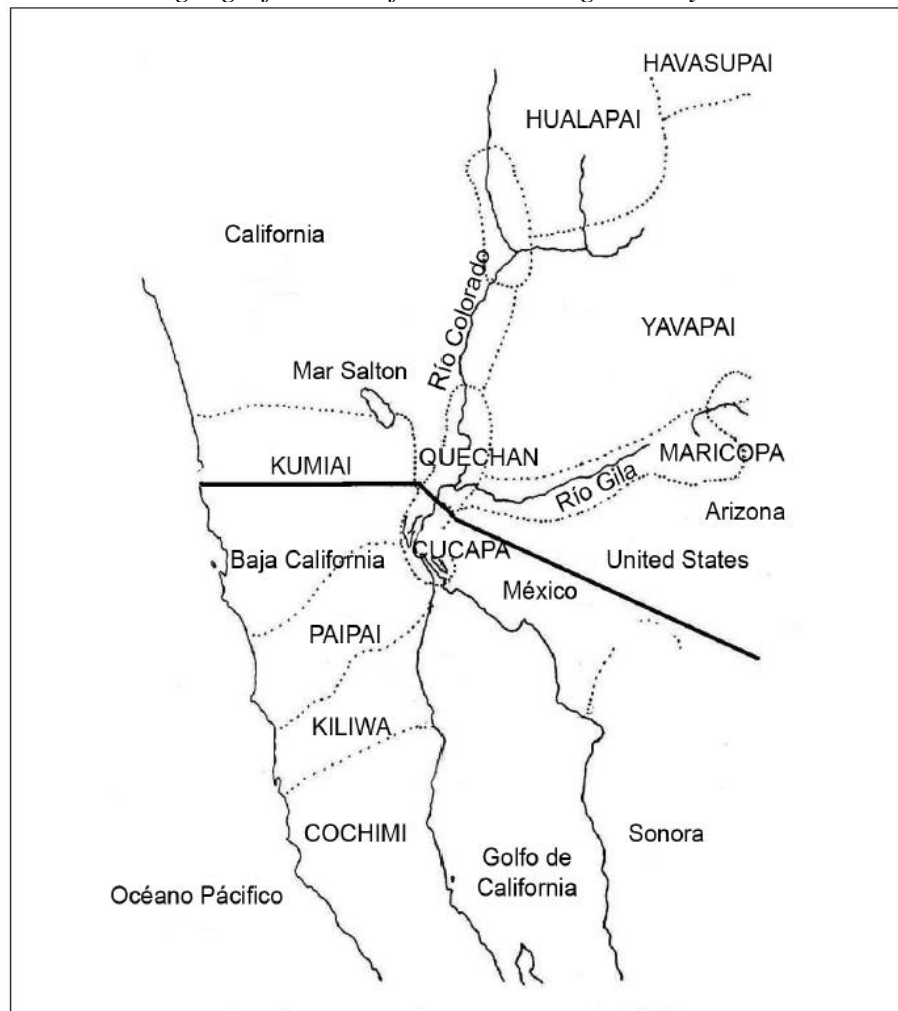
La información concerniente a las lenguas yumanas se ha limitado a presentar el número de hablantes que reporta tanto el INEGI como el INALI ya que sirve para contextualizar el caso del cucapá. Por ello, el enfoque en los párrafos siguientes es en la lengua cucapá.

2.2 Lenguas Yumanas: El Cucapá

La lengua cucapá pertenece a la familia cochimí-yumana. Geográficamente, dicha familia lingüística abarca desde el sur de California y el oeste de Arizona, en Estados Unidos al norte de Baja California y el noroeste de Sonora, en México (Ibáñez, 2015). En Baja California, se ubican en los municipios de Ensenada, Mexicali, Playas de Rosarito y Tecate, y en San Luis Río Colorado, este último en Sonora (INALI, 2008). Lo anterior puede observarse en la figura 1.

Figura 1

Distribución geográfica de la familia etnolingüística yumana



Fuente. Garduño (2010, p. 188).

Como se ha señalado antes, las lenguas de la familia cochimí-yumanas habladas en territorio nacional son cucapá, kiliwa, kumiai, ku'ahl y pa'ipai (Ibáñez, 2015; INALI, 2008); la lengua cochimí ya no es hablada (INALI, 2008). Por otra parte, para el ku'ahl, ni el INALI (2012) ni el INEGI (2021c) recogen datos en cuanto a número de hablantes. Para fines prácticos, se usará el término *lenguas yumanas* para referirnos al conjunto de las cinco lenguas; así mismo, el término *yumanos* se usará para referirse a los hablantes de estas lenguas

Ahora, en cuanto a la situación actual de las lenguas yumanas, las cinco lenguas se encuentran en alto riesgo de desaparecer (INALI, 2012). Como ya se ha mencionado, la situación actual de estas lenguas no es fortuita, sino que es consecuencia directa de políticas lingüísticas y al proceso de castellanización⁸ adoptado en nuestro país en siglos anteriores (Cáceres-Lorenzo, 2013).

Debido a que este trabajo de investigación se enfoca en una de esas cinco lenguas mencionadas, el cucapá, a continuación, se proporciona información de esa lengua en específico. La denominación oficial de esta lengua es cucapá; aunque también se le conoce como *kuapá* [kua'pa] y *koipai* (INALI, 2008; Moctezuma *et al.*, 2013). Esta lengua no cuenta con un sistema de escritura estándar. No obstante, se han hecho intentos de crear un sistema de lengua escrita. Ochoa (1976) realizó una propuesta en su libro *Nñupiñ sa' pei auñur o'as Esta es la escritura cucapá*. El INALI también hizo una propuesta —hoy en desuso y poco conocida por los hablantes, según comentarios de los mismos hablantes en reuniones con ellos—, misma que no fue adoptada de manera general por los hablantes de cucapá. Al igual que las otras lenguas yumanas, la lengua cucapá no ha sido documentada de manera sistemática (Mithun, 1999). Lo cual no significa que el cucapá no se escriba. Solo significa que los cucapá a ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos escriben de forma distinta. Incluso, en el lado mexicano hay formas distintas de escribir en la lengua cucapá, según lo observado durante una clase de lengua cucapá⁹; sobre todo cuando esto se compara con otros materiales escritos en la lengua. Por ejemplo, en el libro *Auka Cuaderno de trabajo: rescatando la lengua cucapah* de Alvarado

⁸ La castellanización se define como la práctica velada o encubierta que consiste en hacer que hablantes de lenguas indígenas abandonen el uso de sus lenguas y adopten el español, o solo como *lingua franca* en contextos con hispanohablantes sino en su cotidianidad en el aula y fuera de ella (Canuto, 2013).

⁹ Curso de lengua cucapá impartido de manera virtual por una de las participantes en este estudio, de febrero a mayo del 2021 a alumnos de licenciatura y posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC.

et al. (2017) apuntan que usan la pronunciación del hablante en forma oral, ya que el cucapá no tiene escritura.

Aunque Crawford (1966) señalaba la necesidad de llevar a cabo estudios que pudieran dar cuenta de algunas diferencias entre hablantes de Baja California y Sonora, en México y en Arizona, en los Estados Unidos, es comúnmente aceptado que el cucapá no tiene variantes dialectales (Campbell y Mithun, 1979; INALI, 2008; Mithun, 1999). Miller (2018) y la experiencia en el curso de lengua cucapá mencionado en el párrafo anterior, también resaltan la necesidad de realizar estudios al respecto. Los estudios deberán tomar en cuenta, además de los factores geográfico, temporal y generacional, también el hecho de que hay hablantes cuya L1 no es el cucapá pero que están haciendo esfuerzos de por aprender y usar esta lengua. De cualquier forma, se hace necesario realizar estudios al respecto que puedan dar cuenta de potenciales variantes en el cucapá.

De acuerdo con Eberhard *et al.* (2023), la lengua cucapá ya no es aprendida ni utilizada por los niños cucapás. Tampoco es usada como lengua de uso cotidiano (Velasco y Rentería, 2019). Como se mencionó en párrafos anteriores, el INEGI (2021b) reportó 124 hablantes en Baja California. Según resultados del mismo censo, 21 de ellos viven en El Mayor. Aunque los datos oficiales manejan cifras superiores al centenar, el número real podría ser mucho menor en Baja California. Alvarado *et al.* (2017), por ejemplo, señalan que en El Mayor solo había cuatro hablantes. Con el fallecimiento de la jefa tradicional, doña Inocencia González Sáinz (coautora, junto a Alvarado del libro *Auka cuaderno de trabajo, rescatando la lengua cucapah*) en junio de 2021 y el reciente fallecimiento en diciembre de 2023 de doña Raquel Portillo (quien era reconocida como jefa tradicional tras el deceso de la primera), el número se habría reducido a dos. Por otra parte, en reuniones que se han llevado a cabo con hablantes de cucapá en Baja

California y en Sonora, ellos calculan que hay un aproximado de 20 hablantes de lengua cucapá en ambos estados.

La diferencia entre las cifras oficiales —que se presentaron en la Tabla 1— y las recogidas a través durante trabajo de campo se debe a la metodología del INEGI para contabilizar a los HLI. Quienes se desempeñaron como entrevistadores en el pasado censo nacional, recibieron, por parte del INEGI, la instrucción de considerar como hablante a quienes cumplieran con lo siguiente:

Si la (el) informante responde: “la hablo poco”, “la hablo mal, pero la entiendo bien”, “la hablo, pero no la escribo”, considera que Sí habla una lengua indígena”

También registra que habla lengua indígena aun cuando no la utilice de manera cotidiana. (INEGI, 2021a, p. 280)

Aunque en un principio esta práctica de considerar como hablantes (bilingües, de facto) a quienes la hablan poco; la hablan mal, pero la entienden bien; y, la hablan, pero no la escriben, en realidad, el INEGI podría estar no tan equivocado al respecto. Esto se abordará en la sección de Bilingüismo, en el Capítulo III en este mismo trabajo de investigación.

Además de lo anterior, hay que recalcar que, durante las visitas a El Mayor y a Pozas de Arvizu, es interesante escuchar a personas que afirman hablar *algo* de cucapá, pero no se consideran como hablantes. Esto tiene que ver más con identidad (que se abordará en los siguientes párrafos). No obstante, es claro que la lengua cucapá se encuentra en alto riesgo de desaparición (INALI, 2012).

Resulta interesante que en las conversaciones sostenidas con algunos miembros de la comunidad cucapá en Baja California y Sonora, se ha podido detectar que algunos de ellos presentan un conflicto en cuanto a que, aunque sí conocen la lengua, no se consideran como

hablantes de cucapá. El conflicto entre ser o no ser hablante de lengua indígena (HLI), fue identificado y ampliamente discutido por Garrido (2015) y es descrito como hablantes que se consideran como *no hablantes* ya que *sienten* que hablan mal la lengua indígena. Sin embargo, esto no significa que los hablantes de lengua indígena no tengan conocimiento de la lengua cucapá, sino que el campo en el que pueden demostrarlo es reducido y se ajusta al dominio del español (Garrido, 2015). Es decir, se tiende a medir el conocimiento de la lengua por parte del HLI dependiendo de qué es posible realizar con la lengua hegemónica pues se pretende que el HLI pueda realizar en la lengua indígena los mismos *actos del habla*¹⁰ que en el español. Esto también podría llevarnos a replantear cómo y por qué se define y se *otorga*, por así decirlo, el calificativo de “hablante” o “no hablante” de una lengua indígena.

Así pues, Garrido (2015) señala que la lengua se convierte en una etiqueta cultural que sirve para identificar y diferenciar a los sujetos. Esto último ha sido observado en las conversaciones con miembros de la comunidad cucapá. Algunos de ellos hacen comentarios del tipo “tal persona dice que es cucapá, pero no habla la lengua”, “yo soy cucapá porque vivo en la comunidad y porque hablo la lengua”, “conozco mi lengua y hablo más que tal persona”, etcétera.

Ya que se ha mencionado que se ha entablado conversaciones con miembros de la comunidad, a continuación, se presenta información específica de la Comunidad Indígena Cucapah El Mayor, en donde se han sostenido estas conversaciones¹¹. Para fines prácticos, se usará la denominación de El Mayor ya que es como los habitantes de esta comunidad se refieren a su localidad únicamente en la cotidianidad. El Mayor se ubica entre la ribera del Río Colorado

¹⁰ La realización de un determinado tipo de acción llevada a cabo a través de la lengua.

¹¹ Las interacciones con miembros de la comunidad cucapá no se limitan a esta comunidad en específico, pero sí es en donde se ubica la escuela primaria en donde laboran y viven, respectivamente, las docentes y miembros de la comunidad participantes en este trabajo de investigación.

y las faldas de la sierra Cucapá en la porción sureste del valle de Mexicali. Más específicamente, el asentamiento se encuentra entre una de las afluencias del Río Colorado llamado Río Hardy y las faldas del Cerro El Mayor, en el km 57 junto a la carretera federal número 5 que va de Mexicali a San Felipe (Bendímez, 1995).

De acuerdo con el INEGI (2021b), la comunidad tiene una población total de 147 habitantes. Navarro y Cruz (2015) señalan que la economía de la comunidad gira en torno a la actividad pesquera. Garduño (2020) refiere que desde la segunda mitad del siglo XX, los cucapá empezaron a vivir de la pesca en el alto golfo de California; aunque esta actividad es cada vez menor debido a la declaración, en 1993, de la Reserva de la Biosfera El Alto Golfo de California y Delta del Río Colorado y a sus normatividades que limitan la pesca (Garduño, 2020; Navarro, 2013; Navarro *et al.*, 2010). En las interacciones con miembros de la comunidad se ha podido constatar que la pesca es fuente importante de ingresos de un gran número de habitantes de El Mayor. Muchos habitantes se dedican a la pesca y entre los clientes de su producto se encuentran compradores de Tijuana, del Valle de Mexicali y de la ciudad de Mexicali (D. Galaviz, comunicación personal, el 25 de febrero de 2022). Aunado a lo anterior, la pesca tiene, también, un rol relacionado a un apego emocional; es decir, la pesca es un medio de subsistencia; pero, especialmente, es un factor identitario como cucapá.

Además de la pesca, la comunidad también subsiste de la elaboración de pectorales y joyería elaborada con chaquiras, mismas que venden en el museo de la comunidad o en eventos que tienen lugar en México y Estados Unidos (D. Galaviz, comunicación personal, el 25 de febrero de 2022). Además, también hay quienes han migrado hacia otras comunidades o ejidos dentro del mismo valle de Mexicali; estos han encontrado empleo en pesquerías y ranchos mestizos. Los que han emigrado a la ciudad de Mexicali, trabajan, principalmente, en

maquiladoras (Garduño, 2020). Otros habitantes que migran son los jóvenes que desean continuar sus estudios universitarios (J. Soto, comunicación personal, el 1 de noviembre de 2021). A continuación, en los párrafos siguientes se presenta información acerca de los cucapá como pueblo.

2.3 Los Cucapá

Los cucapás, como son más ampliamente conocidos, son un pueblo indígena yumano que se estableció en las márgenes del Río Colorado en Baja California y Sonora, en México; y en Arizona, Estados Unidos. Están estrechamente vinculados a través de la lengua, cultura e historia con los otros pueblos yumanos de la región. Esto se debe a que, mucho antes de que existiera una división política entre Estados Unidos y México, los grupos indígenas yumanos compartían lazos más estrechos con los indígenas nativos de los actuales estados de Arizona y California, en los Estados Unidos (Robertson, 1993).

De hecho, en ocasiones en que se tuvo el honor de ser invitado a reuniones o fiestas celebradas por miembros de esta comunidad con los que se ha establecido contacto, se ha presenciado cómo familiares o amigos cucapá de Arizona (EE. UU.) cruzan la frontera para asistir a una fiesta de cumpleaños, por ejemplo. Así mismo, en una ocasión se comentó que algunos miembros de la comunidad cucapá en Pozas de Arvizu en Sonora son miembros de una congregación religiosa y que la pastora o guía espiritual reside en Arizona y viaja con regularidad a Pozas de Arvizu, en Sonora, para realizar actividades propias de su fe. También se ha comentado que aquellos miembros de la comunidad cucapá en el lado mexicano y que poseen visa, viajan de forma regular a eventos similares que se celebran en Arizona (EE. UU.).

Ahora, a pesar de que se les conoce como cucapá, otras denominaciones alternativas son *cocopah*, *cocopá*, *cucupá*, *kikimá* y *kwikapá* (Eberhard *et al.*, 2021). Espinosa y Ake (2013)

refieren también el uso de *xawill kwñchawaay*, que significa «pueblo del río», haciendo alusión al Río Colorado. Además de los anteriores, Moctezuma *et al.* (2013) agrega que los cucapá se autodefinen como *kuapac* (el que viene o el que llega). Finalmente, Valiñas (2019) también refiere que los cucapá se nombran a sí mismo *es-pei, kuapá*; y que, también, se les conoce como *cocopas*. Por otra parte, mientras Garduño (2015) destaca que los cucapás son identificados por los demás grupos yumanos como *rieños*, Wares (1968) indica que el nombre *cocopa* —o *kwikapa*— viene de [k^wí], nube y [‘əpá], hombre, persona; y significa *gente de las nubes*, por la niebla en las márgenes del Río Colorado.

Las denominaciones y autodenominaciones de este pueblo yumano no son pocas; por lo tanto, para evitar confusiones, en este texto se usará el nombre *cucapá* ya que es la denominación que se usa entre los miembros de esta comunidad, con quienes se ha establecido contacto, para referirse a ellos mismos y a otros miembros de la comunidad.

En el siguiente apartado se presenta información que también tiene la intención de contextualizar al lector en cuanto a la educación indígena en el estado y, más específicamente, sobre la escuela en la que laboran dos de los participantes en este trabajo de investigación. Esta se ubica en El Mayor, comunidad acerca de la cual se ha comentado en párrafos anteriores.

2.4 Educación Indígena en Baja California

La Secretaría de Educación de Baja California (SE) atiende a la población indígena local y migrante a través de 121 escuelas en los niveles de educación inicial y educación básica. A pesar de contar con una Coordinación Estatal de Educación Indígena en el Estado, la atención hacia lenguas yumanas es limitada en cuanto a número de escuelas. Lo anterior puede deberse al reducido número de población indígena yumana en comparación con la población indígena migrante en el Estado. En Baja California hay 67 escuelas primarias indígenas (Sistema

Educativo Estatal, 2020). La mayoría de ellas atiende a población indígena migrante (Velasco y Rentería, 2019) y únicamente son seis las escuelas primarias que atienden a las comunidades yumanas. Cinco de ellas pertenecen a la zona escolar 711; la otra, está a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (O. Bazán, comunicación personal, el 25 de octubre de 2019), lo anterior puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2
Escuelas primarias en comunidades yumanas en Baja California

Comunidad/Municipio	Lengua Originaria	Escuelas	Alumnos	Docentes
La Huerta, Ensenada	kumiai	1	25 kumiai y 8 paipai	2
San Antonio Necua, Ensenada	kumiai	1	23	2
San José de la Zorra, Ensenada	kumiai	1	16	2
Santa Catarina, Ensenada	paipai	1	44	2
El Mayor Cucapá, Mexicali ^a	cucapá	1	25	2
Arroyo de León, Ensenada ^b	kiliwa	1	7	1
Total		6	148	11

Nota: No hay ninguna escuela primaria que atienda a la comunidad ku'ahl.

A excepción de la primaria en Arroyo de León en Ensenada, todas las demás pertenecen a la zona escolar 711.

^a Este es el nombre que la SE usa para la comunidad.

^b Comunidad atendida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).

Adaptada de Secretaría de Educación (2020).

Ahora, en cuanto a número de alumnos yumanos que también son hablantes de lenguas yumanas en las seis primarias, los datos no son del todo claros. A pesar de que hay 148 alumnos yumanos en las seis escuelas, la SE señala que estos tienen como lengua materna el español y

que la mayoría de ellos tiene “un conocimiento incipiente (Nivel I) sobre la lengua de su comunidad, conocen palabras como números, frutas, colores, formas de saludos y despedida, órdenes imperativas, cantos y frases” (Secretaría de Educación, 2020, p. 3). En cuanto a los docentes, los números que presenta la SE son bastante interesantes ya que tanto alumnos como docentes comparten el nivel I; es decir, ambos grupos de hablantes tienen un conocimiento incipiente de la lengua, como puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3

Docentes de primaria hablantes de lenguas yumanas en Baja California

Escuela/Comunidad	Docente	Lengua indígena	Nivel de dominio ^a	Otra lengua indígena	Nivel de dominio
Primaria/ La Huerta	Docente 1	paipai	I	kumiai	I
	Docente 2	paipai	I	kumiai	I
Primaria/Santa Catarina	Docente 1	paipai	I		
	Docente 2	paipai	0 ^b		
Primaria/San Antonio Necua	Docente 1	kumiai	I		
	Docente 2	español	0 ^b		
Primaria/San José de la Zorra	Docente 1	kumiai	I		
	Docente 2	kumiai	I		
Primaria/El Mayor Cucapá ^c	Docente 1	kumiai	I		
	Docente 2	cucapá	I		

Nota. Adaptada de Secretaría de Educación (2020).

^a No hay descripciones para los niveles de dominio.

^b No se tiene claro por qué la SE reporta este valor.

^c Este es el nombre que la SE usa para la comunidad.

Ahora bien, es preciso señalar que esta clasificación por niveles debe ser tomada con cautela ya que no hay criterios claramente definidos para ubicar a los docentes y alumnos hablantes de cucapá en tal o cual nivel. Los valores son una aproximación muy general que la SE hace y no se cuenta con una descripción de habilidades lingüística para determinar los niveles de competencia. El referente al que comúnmente se recurre para evaluar la competencia

comunicativa¹² es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El nivel más básico en el MCER es el A1 y en él el hablante es capaz de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente y utilizando vocabulario elemental; pero también significa que:

- (a) Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- (b) Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- (c) Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (British Council, s/f, párr. 2).

Como puede observarse, esto último no está contemplado en lo que la Secretaría de Educación (2020) señala cuando menciona que tanto docentes como alumnos “conocen palabras como números, frutas, colores, formas de saludos y despedida, órdenes imperativas, cantos y frases” (p. 3). Durante las visitas realizadas a El Mayo como parte del trabajo de campo con docentes, padres de familia y niños en los que se llevaron a cabo bitácoras de campo, no se identificó ninguna interacción —entre docentes y alumnos, o entre alumnos y sus padres que se atestiguaron— en que se usaran las categorías de palabras arriba mencionadas. Lo que sí se identificó en casi todas las interacciones fue el uso del saludo *¡Auka!*

Para finalizar con este apartado, cabe resaltar que son seis las escuelas primarias que atienden a las comunidades yumanas como se observa en la Tabla 2. En esta investigación, se ha optado por una sola escuela primaria, y se ha elegido la que atiende a la comunidad cucapá por

¹² La competencia comunicativa incluye la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática (Council of Europe, 2001).

razones de geografía al ser la más cercana pero también porque es la segunda lengua con menos hablantes (INALI, 2012). La escuela primaria en cuestión se ubica en el municipio de Mexicali y se describe a mayor detalle en el apartado siguiente.

2.4.1 La Escuela

La Escuela Primaria Indígena Bilingüe Alfonso Caso Andrade se localiza en El Mayor; es una escuela multigrado. Mendoza (2017) señala que el 66.5 % de las primarias indígenas en México son multigrado. Una escuela multigrado es aquella en la que algún maestro atiende a más de un grado escolar. La escuela primaria Alfonso Caso Andrade es bidocente: una de las docentes atiende a 20 alumnos de primero a tercer grado; la otra docente atiende a 13 alumnos de cuarto a sexto grado; como se observa en la Tabla 4. Esto no es una excepción ya que Mendoza (2017) señala que en primarias indígenas, 37 % de los docentes atienden grupos multigrado.

Tabla 4

Grados y número de alumnos en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade

Docente	Grado	Número de alumnos
Docente 1	1°	6
	2°	8
	3°	6
Docente 2	4°	4
	5°	5
	6°	4
Total		33

Nota. Elaboración propia con información proporcionada por las docentes

La escuela cuenta con tres aulas: dos de ellas son utilizadas como salones de clases para los grados arriba mencionados en el orden descrito; la tercera es utilizada como aula de medios. También se cuenta con una biblioteca que hace las veces de dirección ya que no hay un espacio destinado a la dirección pues no hay un director o directora (S. Moreno, comunicación personal, el 25 de marzo de 2021). Con respecto a lo anterior, Santos (2019) señala que en las primarias multigrado, las funciones directivas de la escuela son asumidas, invariablemente, por un docente;

lo cual también sucede en esta escuela. La docente encargada de los grados 1°, 2° y 3°, hace también las funciones de directora. Es decir, a las funciones docentes se agregan funciones y responsabilidades administrativas que resultan en una división mayor del tiempo, que ya había sido fraccionado para atender en el mismo horario a estudiantes de tres grados distintos.

Durante visitas hechas a la escuela, también se pudo observar que hay una cancha techada que está habilitada para que los estudiantes puedan jugar basquetbol y futbol, respectivamente. Hay, también, una serie de elementos destinados para su uso por parte de los estudiantes tales como columpios y llantas que han sido pintadas y semienterradas para que puedan proporcionar diversión.

Debido al área desértica en la que se ubica el municipio de Mexicali, del cual es parte El Mayor, la escuela no cuenta con áreas verdes. El paisaje en la misma es árido y pedregoso. A pesar de ello, en la parte de atrás de las aulas se ha iniciado un jardín con algunas plantas propias de la región pero que contrasta con el resto de la vegetación dentro de la escuela que consiste en árboles de mesquite y otros arbustos pequeños. También cuenta además de dos baños, uno para niños y otro para niñas, que es compartido por las docentes y visitantes.

Por último, aunque no pertenece a la escuela ni es operado por la SEP o SE de Baja California, dentro de los límites hay un comedor operado por el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) que se encarga de dar de comer a 57 alumnos de los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y, recientemente, licenciatura) que habitan en El Mayor. Aunque el comedor no pertenece a la primaria, sí se encuentra localizado dentro de sus instalaciones.

Durante visitas hechas a la escuela se pudo observar que las aulas son de un área promedio consistente con las aulas para educación básica que son construidos por el Instituto de

Infraestructura Física Educativa de Baja California (INIFE-BC). Las dos aulas cuentan con unidades de aire acondicionado. Ambas docentes han usado las paredes de sus respectivas aulas para pegar pósteres alusivos a los contenidos que se revisan. Algunos pósteres son recientes; otros son más antiguos, pero cubren parte de las paredes y la totalidad, especialmente, de las ventanas para evitar la entrada de la luz solar y el calor de los rayos del sol durante el verano.

Algunos de estos pósteres contienen algunas palabras en cucapá. La escritura utilizada en ambas aulas es la que las docentes han optado por utilizar. Una de las docentes ha optado por usar la propuesta del INALI, aunque no la conoce a cabalidad, según indicó. La otra docente refiere que se acomoda al tipo de escritura que sea o que, incluso, en ocasiones puede llegar a mezclar propuestas.

Las mesas que las docentes usan como escritorio están en la parte frontal del aula. Además del escritorio, en cada aula hay otros muebles que hacen las veces de archiveros. Las sillas de los estudiantes están organizadas en filas. Los estudiantes pueden sentarse en la silla de su preferencia; sin embargo, los estudiantes se sientan de manera consistente en determinadas silla y fila.

La escuela cuenta con dos docentes. Ambas son docentes adscritas a la escuela Alfonso Caso Andrade. Para proteger la identidad de las docentes se decidió usar los términos Docente 1 y Docente 2. Se proporciona información más específica en la sección de Participantes en el Capítulo correspondiente a la metodología.

Para concluir, en este segundo capítulo se proporcionó información contextual que enmarca esta investigación. A continuación, en el tercer capítulo se presenta la información teórica que da soporte a este trabajo. Al igual que el presente capítulo, el tercer capítulo se organiza desde lo general a lo particular.

Capítulo III. Marco Conceptual

A continuación, con la finalidad de dar un panorama general, se presentan conceptos y componentes fundamentales que serán usados en este trabajo. Ya que este estudio se ubica en el campo de la planificación lingüística para la adquisición de la lengua, es conveniente definir este tipo de planificación lingüística y relacionarla con el campo de las políticas educativas, ya que la EIB es una política educativa para la educación indígena.

Además, ya que la EIB tiene como componentes integrales el de la interculturalidad y el bilingüismo, también se presenta en este apartado las nociones conceptuales y teóricas que subyacen en estas dimensiones de dicha política educativa. Este acercamiento conceptual se abordará desde la oficialidad, es decir, a qué se refiere la SEP cuando refiere que la interculturalidad y el bilingüismo son esenciales dentro de la EIB.

Ahora, ya que la EIB se inserta en la educación bilingüe, también es importante presentar una conceptualización de los tipos de programas bilingües que pueden existir, así como de aquellos que han existido o existen en México, ya sea de forma oficial o de facto. Así mismo, ya que este trabajo aborda los significados, se presentan conceptualizaciones teóricas de estos, así como de la práctica docente. Estas son importantes al momento de acercarse a los significados que las docentes, directivos y otros actores les atribuyen, ya que pueden proporcionar un marco de referencia que podrá ser comparado y cotejado con los significados que los participantes atribuyen a la EIB. Aunque es preciso aclarar que en ningún momento se pretende denostar o minimizar esos significados; por el contrario, conocerlos puede arrojar luz en cuanto a la práctica docente en la enseñanza de la lengua cucapá en el aula.

3.1 Planificación Lingüística

La planificación lingüística se define como los esfuerzos deliberados e intencionados para influir en el comportamiento de otros en cuanto a la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos (Cooper, 1989). Hasta antes de Cooper, la planificación lingüística se dividía en dos tipos: de corpus y de estatus. Son ejemplos de la planificación de corpus la acuñación de nuevos términos y el cambio de la forma de escribir una palabra; mientras que elevar una lengua a lengua oficial o cooficial, es ejemplo de planificación de estatus. Cooper acuñó un tercer tipo de planificación lingüística: *planificación de la adquisición de la lengua*. La pertinencia de la adición de este tercer tipo de planificación lingüística se hace evidente ya que también se requieren acciones encaminadas a promover la adquisición y aprendizaje de determinada lengua.

En el campo de la lingüística aplicada, a la planificación de la adquisición de la lengua se le ha denominado como *planificación educativa del lenguaje* o *planificación lingüística educativa* (Pereira, 2013). En el presente trabajo de investigación se hace énfasis en la parte que se refiere a esta última, la adquisición de la lengua. Así mismo, se usa el término *planificación de la adquisición de la lengua* para englobar a los dos anteriores.

3.1.1 Planificación de la Adquisición de la Lengua

De acuerdo con la definición propuesta por Cooper (1989), la planificación de la adquisición de la lengua es el conjunto de acciones y esfuerzos organizados para promover el aprendizaje de una lengua. Estas acciones no se limitan al campo de la educación formal o informal; Cooper incluso señala que las acciones en política económica para evitar la emigración de hablantes de ciertas lenguas son ejemplo de este tipo de planificación lingüística.

Cooper (1989) identifica dos grandes categorías dentro de este tipo de planificación lingüística: Objetivo y método.

En cuanto al objetivo, Cooper (1989) señala tres objetivos de este tipo de planificación: (a) adquisición de una lengua como segunda lengua o lengua extranjera, (b) readquisición de una lengua por comunidades en las que alguna vez fue hablada y, (c) mantenimiento de una lengua (adquisición de la lengua por parte de generaciones siguientes).

Con respecto al método para conseguir los objetivos mencionados en los párrafos anteriores, Cooper (1989) distingue tres tipos: (a) los diseñados para crear oportunidades o mejorar las existentes para aprender una lengua, (b) los diseñados para crear incentivos o mejorar los existentes para aprender una lengua y, (c) los diseñados para crear tanto oportunidades como incentivos o mejorar los existentes de manera simultánea.

Como se menciona en los párrafos anteriores, tanto el objetivo como el método son relevantes en la planificación de la adquisición. Así, Ferguson (2006) señala que, recientemente, la educación se ha utilizado como un instrumento clave para el fortalecimiento¹³ de lenguas y como complementaria a la transmisión intergeneracional dentro de la familia. Por su parte, Hornberger (2006) observa que la enseñanza de lenguas minoritarias y las iniciativas para fortalecerlas se han convertido en estandartes de la política y planificación lingüística. Para Pereira (2013), la planificación de la adquisición de la lengua está relacionada con la didáctica del lenguaje, puesto que no se interesa únicamente por la toma de decisiones en asuntos curriculares y administrativos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (ya sea una lengua materna, una segunda lengua o lengua extranjera); sino que también se interesa por proponer enfoques, métodos y materiales para la enseñanza de la misma. Asimismo,

¹³ Aunque la literatura maneja el término *revitalización de la lengua*, en este trabajo se usa el término *fortalecimiento de la lengua*.

Fettes (1997) destaca que los esfuerzos para el mantenimiento y fortalecimiento de lenguas no dominantes, son acciones que pueden ser englobadas bajo la planificación de la adquisición. Fettes también señala que esta planificación de la adquisición puede darse a nivel nacional a través del sistema educativo o a nivel local, dentro de las escuelas.

Lo anterior sugiere que este tipo de planificación puede ser determinada e implementada por las autoridades educativas nacionales o estatales; o bien, por las autoridades de una escuela en particular o, incluso, por un solo docente en su aula. En México, por ejemplo, se busca que el Sistema Educativo Nacional (SEN) “establezca mecanismos que aseguren los procesos de revitalización, desarrollo y fortalecimiento lingüístico” de las lenguas indígenas nacionales (SEP y CGEIB, 2014). Lo anterior, significó un replanteamiento de las políticas educativas en el país, por lo menos a nivel discurso, ya que se reconocía que el SEN había “operado bajo el esquema de una falsa homogeneidad de la población escolar que atiende, en los distintos niveles y modalidades educativas” (SEP y CGEIB, 2014, p. 58). Esto significó que las autoridades educativas se comprometen a proveer a la población indígena de una educación de calidad que atendiera, también, sus particularidades culturales y lingüísticas.

Para fines de este trabajo de investigación, este tipo de planificación lingüística — planificación de la adquisición de la lengua— es de interés ya que se estará tratando con los significados sobre la EIB por parte de docentes indígenas que buscan el fortalecimiento del cucapá en el entorno áulico en una escuela primaria. Aunque medir el éxito del fortalecimiento lingüístico está fuera del alcance de este trabajo, el comprender los significados de los docentes sobre la EIB es relevante ya que, como Fettes (1997) señala que “*given the incoherence of most acquisition planning at the national level, there is an important potential role for schools and school districts in formulating language policy [across the curriculum]*” (p. 18). Así, Fettes

sugiere que la escuela o un solo docente puede determinar la planificación para la adquisición de la lengua en un aula determinada; por lo que se hace es necesario comprender los significados de los docentes atribuyen a la EIB, que es una política educativa para la educación indígena.

3.1.2 Políticas Educativas

Para Paulston (1997), las políticas educativas que tienen que ver con la lengua, son un subgrupo dentro de la planificación lingüística que tienen lugar en un sistema educativo. El sistema educativo puede ser definido como el “conjunto de actores, estructuras y dispositivos de formación inicial y continua de la Educación Nacional y del sector privado concertado” (Michel, 1996, p. 15). En México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) tiene como objetivo preparar a los niños y jóvenes para su futura vida ciudadana (Martínez, 2001). En la Ley General de Educación se define al SEN como:

El conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias (Ley General de Educación, 2019, p. 15).

Como se señala en la misma ley, en su artículo trigésimo cuarto, el SEN está constituido por los educandos, educadores y padres de familia; además de las autoridades educativas, autoridades escolares, los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados; entre otras. De lo anterior se desprende que en el presente trabajo de investigación se haya hecho patente la necesidad de incluir a otros actores además de las docentes. Sin embargo, al ser un tema más amplio, se han

dejado fuera, al menos para esta investigación, el rol de los métodos y los materiales educativos; aunque es algo que bien podría retomarse en futuros trabajos de investigación.

Ahora bien, cuando nos referimos a autoridades educativas, tenemos en primer lugar a la Secretaría de Educación Pública (SEP); además, en educación indígena, también son autoridades educativas la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) a nivel federal. Además, a nivel estatal, también se cuenta con la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) en Baja California. Estas autoridades educativas están a cargo del diseño, implementación y seguimiento de las políticas educativas.

Respecto a estas, Bentancur y Mancebo (2012) agregan que son el conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia en un sistema educativo. Además de las acciones, Bentancur y Mancebo consideran que las inacciones intencionales u omisiones, principalmente por las autoridades educativas, también son políticas educativas. Como ejemplo de esto se puede mencionar a la castellanización como política oficial, pero también como política educativa *de facto* que se sigue dando dentro del SEN (Canuto, 2013).

De acuerdo con Sánchez-Santamaría y Espinoza (2015), las políticas educativas se pueden dimensionar en torno a tres aspectos:

- (a) La retórica de la política, la cual se vincula a las metas educativas expresadas en los discursos pronunciados por los líderes políticos. En dichos discursos se sintetizan las intenciones educativas en las que se inspira una determinada política.
- (b) La política como marco jurídico o legal, es decir, aquellas que se encuentran en decretos y leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el SEN, por ejemplo, la Ley General de Educación.

(c) La política como práctica, la cual es “la concreción de la política como retórica y como marco legal, ya que a través de la traducción de acciones y medidas concretas se persigue dar respuesta a las necesidades generadas al interior del sistema educativo” (Sánchez-Santamaría y Espinoza, 2015, pp. 386–387).

Ahora bien, es necesario mencionar que las políticas educativas no son estáticas, sino que se van adaptando, van cambiando en función de quién detenta el poder en un país o cómo se concibe a la educación. Por ejemplo, Martínez (2001) hace un recuento de las distintas políticas educativas que ha habido en México desde 1910 al 2001. El breve recuento en los párrafos siguientes tendrá un enfoque en la educación indígena¹⁴ en el nivel básico. Para esto se usó el texto de Martínez (2001):

Desde 1910 y hasta 1917, el manejo de la educación era responsabilidad de los estados, mientras que, en los territorios federales –como el caso de Baja California que no se convirtió en estado sino hasta 1930–, la educación era responsabilidad del gobierno federal. Después de 1917, de acuerdo con Martínez (2001), el gobierno federal tuvo más injerencia en la educación; pero, no fue sino hasta el año 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública que el gobierno federal incrementó mucho más su manejo del SEN. Esto se mantuvo hasta principios de la década de los noventa con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), para promover la descentralización de la educación de vuelta a los estados (Fierro *et al.*, 2009). Lo anterior propició en Baja California la creación del Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP) en 1992; instituto que en conjunto con la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS, y actualmente conocida como Secretaría de Educación) es la dependencia encargada de elaborar y proponer al ejecutivo Estatal

¹⁴ Servicio brindado a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena.

la política de educación a ejecutarse en el Estado (Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Baja California, 2020).

En el período de 1921 a 1924, José Vasconcelos promovió la educación “con una concepción civilizadora y un espíritu misionero” (Martínez, 2018, p. 38), lo cual se reflejó en sendas campañas de alfabetización en el territorio nacional. Por supuesto que esas campañas de alfabetización eran para fortalecer el español como lengua nacional en detrimento de las lenguas indígenas nacionales (Bastiani *et al.*, 2012; Cáceres-Lorenzo, 2013; Hamel, 2017; Lara, 2017). Esa concepción civilizadora ha sido una razón recurrente para fundamentar la castellanización en las escuelas.

El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, por otra parte, fortaleció la educación básica más que a la educación media superior y la superior. En cuanto a libros de texto gratuito, se incluyen libros en una veintena de lenguas indígenas. Aunque esto no fue suficiente para cubrir la demanda de libros de texto en lenguas indígenas del país. Además de ello, se implementaron programas de formación docente.

En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se propone una visión de la situación deseable del sistema a largo plazo, para el año 2025. Se crean nuevos organismos para la atención de la educación básica y se enfatiza el papel de la educación “en el fortalecimiento de la identidad nacional en una sociedad multicultural como la mexicana” (Martínez, 2001, p. 53). Más recientemente, se han dado pasos en esta dirección, aunque esto no siempre logra trascender del discurso a la realidad, como se verá en los párrafos siguientes.

Las políticas educativas hacia la población hablante de lenguas indígenas no son recientes, entre las décadas de los 20s y los 30s se realizaron estudios en el contexto del experimento con jóvenes, en su mayoría bilingües, para formarlos como intermediarios

culturales entre la nación mexicana y sus comunidades. Con todo, estas acciones no siempre tenían el componente bilingüe como tal. Los estudiantes sí eran bilingües, pero se buscaba hacerlos monolingües para así *mexicanizarlos* (López, 2008). Por lo tanto, desde el fin de la Revolución Mexicana solo se modernizó la enseñanza del español entre los indígenas mientras que las lenguas indígenas no fueron tomadas en cuenta para su enseñanza como L1 o L2, ni como lengua de instrucción (Martínez, 2011).

En 1939, el Departamento de Asuntos Indígenas, creado por Lázaro Cárdenas, realizó la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, y entre las resoluciones alcanzadas estaban las de la capacitación de maestros para el trabajo educativo en las comunidades indígenas, la preparación de textos en lenguas indígenas y, la utilización de alfabetos prácticos para la escritura de estas (Zolla y Zolla, 2010). Ya en 1948, el gobierno mexicano decretó la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) (Instituto Nacional Indigenista, 2012; Korsbaek y Sámano, 2007). Aunque entre las funciones de este organismo no se consideraba la educación bilingüe, Zolla y Zolla (2010) observan que el INI abarcaba campos tan diversos y numerosos como: la educación, la manutención de los niños de los albergues y la alfabetización de adultos, entre otros.

En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales, según lo expresa la misma dependencia en su página oficial. Es, a su vez, el área especializada de la Secretaría de Educación Pública para la educación inicial, preescolar y primaria de la niñez indígena (Zolla y Zolla, 2010). De acuerdo con Zolla y Zolla, entre 1978 y 2003, la DGEI continuó con la capacitación de maestros bilingües, con la edición y distribución de materiales de apoyo didáctico en lengua indígena¹⁵, así como el diseño curricular

¹⁵ En una consulta realizada a la aún DGEI, esta Dirección señaló que no había materiales didácticos, producidos por la misma DGEI o la CGEIB, para las lenguas yumanas (SEP, 2020).

de la educación bilingüe. Labor que desde el 2001 compartió con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) hasta su fusión en la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe en septiembre del 2020.

Como se ha podido constatar en párrafos anteriores, la educación indígena tiene una larga historia en México (Zolla y Zolla, 2010); no obstante, puede decirse que el 2003 marca un antes y un después ya que en ese año se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) la cual regula las acciones gubernamentales en cuanto a políticas y planificación lingüística hacia las lenguas indígenas nacionales. El artículo 11 de la LGDLPI plantea, aunque de manera muy amplia, directrices que garantizan, promueven y enmarcan lo relacionado a la planificación de la adquisición de la lengua, al menos en papel, a través de una educación bilingüe e intercultural para fomentar la práctica y uso de las lenguas indígenas nacionales en el sistema educativo nacional. Tanto la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) debían realizar sus tareas en función de lo que marca la LGDLPI. Aunque tanto la DGEI como la CGEIB son anteriores al 2003, la publicación de la LGDLPI en el año 2003 marca, por lo menos en términos legales, un antes y un después en educación indígena.

Aunado a lo anterior, en el 2014 se publicó el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 que, entre otras cosas, pretende sensibilizar a toda la población mexicana a reconocer, valorar y apreciar “las muchas voces y rostros que conforman a México” (SEP y CGEIB, 2014, p. 7) lo cual es una forma de referirse a lo que la LGDLPI llama multilingüismo y la composición pluricultural de la Nación, respectivamente.

Por lo tanto, puede decirse que las más recientes políticas lingüísticas hacia las lenguas indígenas en México tienen el propósito, por lo menos en papel, de reconocer, proteger y

promover la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales, como quedó plasmado en la LGDLPI. Esto ante la presión, por una parte, de organismos internacionales y como respuestas a las demandas sociales e históricas de los pueblos indígenas y, sobre todo, con la publicación de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DUDL) en 1996 (Vila, 2010); pero también gracias a que hay un movimiento social entre las comunidades indígenas a nivel internacional “que promueve la autodeterminación, así como la revalorización y revitalización de lenguas y culturas originarias” (Feltus y Reese, 2014, p. 4).

Sin embargo, es necesario estar conscientes de que la educación indígena en México tiene características particulares que no comparte con la educación no indígena. A continuación, de forma resumida y en puntos, se presentan los hallazgos de la situación de la educación indígena en el país (Castillo, 2010; Gnade-Muñoz, 2010; López y Tinajero, 2011; Mendoza, 2017; Salgado *et al.*, 2018; Santiago, 2014; Zermeño, 2010):

- Falta de formación pedagógica de los docentes indígenas.
- Escasa oferta de programas de formación docente inicial.
- Poca pertinencia de los cursos de formación continua.
- Maestros bilingües sin las competencias lingüísticas necesarias para enseñar sus lenguas.
- Los maestros no cuentan con suficiente escolaridad.
- Ausentismo constante de docentes.
- Grupos de grados mixtos (multigrado).
- Poca competencia de la lengua escrita en maestros.
- Desubicación lingüística: Los maestros hablantes de lenguas indígenas no siempre son asignados a escuelas en donde se hable su lengua, sino una diferente. En el peor de los casos, los maestros son monolingües en español.

- Falta de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas, los pocos materiales disponibles no son pertinentes al contexto indígena y no atienden la diversidad cultural.
- Falta de capacitación para el uso del material existente.
- No hay materiales disponibles para todas las lenguas, mucho menos para las variantes.
- Los materiales existentes están desactualizados o ya son obsoletos con respecto a los planes de estudio.
- No se da crédito a quienes diseñan y desarrollan materiales didácticos locales emanados de los propios hablantes.

A pesar de que arriba se enlistan cuestiones que parecieran recaer más en los docentes, la realidad es que los docentes indígenas carecen de las mismas oportunidades de profesionalización que la contraparte no indígena, la cantidad y calidad de materiales educativos también dista mucho una del otro. En cuanto a los grupos multigrado, además del reto que *per se* presenta una escuela multigrado, multilingüe y multicultural, los docentes de educación indígena no siempre cuentan con formación profesional (licenciatura) ni con cursos de actualización docente que los capacite para trabajar con la EIB (Bastiani *et al*, 2012; Cano y Bustamante, 2017; Fernández *et al.*, 2016; Velasco *et al.*, 2016).

3.2 Definición de Interculturalidad e Intraculturalidad

Ahora bien, uno de los componentes esenciales de la EIB es la interculturalidad. En los párrafos siguientes se presentan definiciones de interculturalidad. Sin embargo, debido a que es un concepto amplio, se ha decidido acotarlo a la interculturalidad en relación con la lengua. Además de lo anterior, durante la búsqueda de conceptualizaciones sobre la interculturalidad

surgió un concepto que no se contempla, por lo menos de forma explícita, en la EIB pero que surgió entre los participantes de forma implícita: la intraculturalidad.

3.2.1 Interculturalidad

La interculturalidad se refiere a la dinámica de las relaciones que se establecen en un contexto en donde hay diversidad cultural (Barabas, 2014) y se da cuando dos o más grupos, cuyas culturas son diferentes, entran en contacto, ya sea de manera hostil o amistosa (Borboa-Trasviña, 2006). Para Iño (2017), la interculturalidad “adopta la posición del respeto a la diferencia, el diálogo consigo mismo, la interrelación entre lo local y el interior de una cultura, la interrelación entre las culturas y su intercambio, y las trans-relaciones” (p. 42) entre diversos grupos que coexisten en una misma área geográfica determinada; una localidad como El Mayor, incluso una escuela o hasta un aula son ejemplos de estas trans-relaciones, como Iño las denomina.

Como concepto, la interculturalidad puede ser definida de distintas formas dependiendo de la disciplina¹⁶ desde la cual se le aborde (Barabas, 2014). Como puede apreciarse, la interculturalidad no remite de forma automática a la educación indígena; de hecho, Barabas destaca que el concepto ha sido entendido como occidental y eurocéntrico, lo cual se explicaría por la multiculturalidad y el multilingüismo existente en el continente europeo (lo cual no se limita a dicho continente, por supuesto).

Ahora, en palabras de Tubino (2013) la interculturalidad se interesa por la formación de ciudadanos interculturales, “comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad” (p. 3). Hay que destacar la palabra *multicultural* que Tubino refiere. En realidad, esta palabra no debería ser tan ajena a nosotros ya que México es un

¹⁶ Pedagogía, literatura, política, sociología, filosofía, educación, entre otras.

crisol de culturas y lenguas. En cuanto a las lenguas, en México hay, además del español, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones: las lenguas indígenas nacionales (INALI, 2008). Además, hay otras lenguas no originarias de México como el véneto chipileño (variante lingüística proveniente de Italia) o el bajo alemán (variante lingüística germánica hablada por los menonitas).

Por lo mencionado en el párrafo anterior, el término multicultural no debería, en primera instancia, parecer tan distante. Si el término multicultural sí nos parece ajeno, esto se debe, probablemente a la hegemonía cultural (Zaidi *et al.*, 2016), que se refiere a la distribución desigual de poder y privilegio en la sociedad. Esto también se transfiere a la lengua o lenguas que hablan quienes tienen el poder y el privilegio. Cuando involucra la lengua, entonces se habla de hegemonía lingüística (Scott y Venegas, 2017), lo cual implica que hay lenguas que tienen más poder y privilegio que otras; o como Vilfan (1993 como se citó en Paulston y Heidemann, 2006) lo plantea, hay lenguas dominantes o privilegiadas y otras no dominantes o no privilegiadas. En el caso de México, aunque las lenguas indígenas han sido reconocidas como lenguas nacionales, hay un imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992). En otras palabras, la dominancia del español es confirmada y mantenida por quienes tienen el poder a través de la implementación de inequidades culturales y estructurales entre quienes hablan español y quienes hablan lenguas indígenas (Phillipson, 1992).

Esta relación asimétrica entre el español y las lenguas indígenas en el país se ha fomentado a través de la educación en el afán de integrar a los pueblos indígenas a la vida nacional mediante el *mestizaje cultural*¹⁷ (Antequera, 2005). Retomando a Phillipson (1992), es evidente que las inequidades culturales y estructurales se reflejan en que se destinan mayores y

¹⁷ Mezcla de culturas a que da lugar el encuentro entre diversos grupos étnicos y culturales.

mejores recursos al español que a cualquier otra lengua y beneficia a quienes son hispanohablantes. Además, porque como Phillipson señala, a pesar de que hay una política oficial en México hacia la promoción de las lenguas indígenas nacionales, la realidad es que se le da mayor prioridad a la formación docente, desarrollo curricular, materiales didácticos, infraestructura, etc., en educación general (para hispanohablantes), no la educación indígena (Mendoza, 2017).

Lo anterior se plasmó en un profundo y agresivo proceso de castellanización (Canuto, 2013) que ha dado como resultado que actualmente 187 variantes lingüísticas habladas en México, estén en muy alto, alto y mediano riesgo de desaparecer (INALI, 2012). Hay otras razones, además de la castellanización para la situación actual de las lenguas indígenas nacionales; no obstante, la castellanización se da en el campo educativo, en las aulas.

Como respuesta a lo anterior, se propone que la interculturalidad ayude a transformar los mecanismos que producen desigualdades entre las diferentes culturas (Bello, 2009). Por su parte, López y Cuello (2016) señalan que la interculturalidad es una falacia que no ha logrado concretarse nunca en el ámbito educativo. Los autores acusan que la interculturalidad se ha idealizado como un proceso elocuente e integrador que, solo en la teoría, vigoriza la necesidad de romper con las nociones hegemónicas y totalitarias que se han construido en torno a la cultura, la nación y la diversidad. A pesar de ello, la práctica educativa en el aula sigue atrapada por un ejercicio de *mero* contacto cultural sin poder trascender a lo que ellos identifican como la *interculturalidad crítica*¹⁸.

¹⁸ Estrategia, acción y proceso permanentes de relación entre personas o grupos, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (López y Cuello, 2016).

3.2.2 *Intraculturalidad*

Por otra parte, la intraculturalidad es un concepto relativamente reciente. De acuerdo a López y Cuello (2016), es un instrumento existencial en una cultura determinada que permite entretener lo interno y lo externo de una comunidad dada: lo interno del individuo y su colectivo permite conocer y valorar los atributos diferenciales del orden social y cultural y alcanzar un reconocimiento del uno para con el otro. En las propias palabras de los autores, “la palabra intraculturalidad hace referencia a la mismidad, a lo particular y concreto, anotaciones singulares y compartidas con otras” (López y Cuello, 2016, p. 378).

Además, la intraculturalidad es un concepto estrechamente relacionado con interculturalidad y “se refiere a mirar hacia adentro con el fin de conocer el interior de la cultura” (Iño, 2017, p. 42). Es decir, antes de extenderse hace la interacción con otras culturas —o a la interculturalidad—, primero es menester hacer una introspección en cuanto la cultura de una determinada comunidad lingüística —la intraculturalidad—. A pesar de ello, el término intraculturalidad no ha recibido la misma atención que el de interculturalidad. Así, la intraculturalidad puede definirse como “la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, se refiere el proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes, mediante sus diversos elementos, rasgos y valores ancestrales” (PROEIB, 2006, como se citó en Iño, 2017).

Finalmente, se destacan cinco componentes intraculturales que López y Cuello (2016) destacan:

- **Autodeterminación.** Un proceso autónomo que le asegura al individuo ser consecuente consigo mismo (diferente) y con los demás (semejante). En otras palabras, el individuo puede ser semejante a otro y aun así diferente.

- Autonomía. La autodeterminación del individuo.
- Complementariedad. En el marco de fortalecer las interrelaciones culturales, está la búsqueda permanente de compartir visiones culturales distintas.
- Identidad. Se asume el concepto como tal, a partir del reconocimiento de la presencia del otro.
- Otredad. Es reconocer la presencia del otro, como interlocutor diferente. Esto constituye el cimiento estructural del diálogo.
- Respeto. El respeto para consigo mismo, permite al ser diferente, respetar las condiciones diferentes del otro lo cual lleva a la aceptación de las diferencias.

Es por ello que López y Cuello (2016) proponen que, antes de pensar en la interculturalidad primero se hable de intraculturalidad, ya que la intraculturalidad “permite el fortalecimiento de la identidad, reciprocidad y complementariedad entre sí (López y Cuello, 2016, p. 378); entre la *mismidad* y la *otredad*. Una vez que el individuo es consciente de sí mismo, entonces podrá entender las demás culturas. Es decir, reconocer la presencia del otro como interlocutor diferente ya que esto constituye el cimiento estructural del diálogo. De ahí que los autores afirmen que la intraculturalidad es la fase anterior necesaria a la interculturalidad.

3.3 Bilingüismo

Ante lo expuesto anteriormente sobre la planificación de la adquisición de la lengua en el apartado 3.1.1, surge la pregunta: ¿cuál es el objetivo de la planificación de la adquisición? En los siguientes párrafos se aborda esta pregunta y se da una respuesta desde lo que se ha encontrado en la literatura. Como se mencionó anteriormente, son tres las posibilidades en este tipo de planificación lingüística: adquisición, readquisición y mantenimiento de una lengua. El resultado final será que, una vez que las personas adquieran, readquieran o mantengan una

lengua, sean capaces de usar ambas lenguas (o más). En otras palabras, esas personas serán bilingües. Grosjean (2012) propone una definición de *bilingües* que se sale de la definición más simple determinada por el prefijo *bi-* (que significa *doble* o *dos*). En su definición, el autor señala que bilingüe es aquella persona que usa dos o más lenguas o dialectos en su cotidianeidad. Entonces, el bilingüismo es la capacidad de *usar* dos o más lenguas en el día a día. Esta definición será la que se usará en este trabajo porque incluye el verbo *usar*, de donde viene el concepto de *usuario de la lengua*, que será central en esta investigación.

Lo anterior se debe a que cada acto de *uso* de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos o dominios en que se organiza la vida social en la cotidianeidad (Council of Europe, 2001). Luego entonces, el término usuario de la lengua refiere a la persona miembro de una comunidad lingüística que hace uso de la lengua (oral y escrita) en diferentes contextos y situaciones y que intenta lograr un objetivo —o una serie de objetivos interaccionales— a través de estrategias lingüísticas y no lingüísticas (Council of Europe, 2001; Evans y Green, 2006).

Ahora bien, aunque se ha proporcionado una definición de bilingüismo y bilingüe, así como de usuario de la lengua, queda aún la percepción que se tiene de una persona bilingüe con respecto a quién *realmente* es bilingüe y quién no —desde la percepción social, no desde la lingüística—. Cohen (1970) correctamente señala que, regularmente, se entiende el bilingüismo desde la dicotomía *ser bilingüe* y *no ser bilingüe*; sin siquiera intentar diferenciar las condiciones o dominios en los que una persona usa una u otra lengua, o ambas. Valdés (2003) agrega que las personas bilingües *funcionan* (hablan, entienden, leen y escriben) —incluso si lo hacen con limitaciones— en dos o más lenguas.

Posiblemente se podría argumentar más a fondo y no hablar de personas que *funcionan* en una o más lenguas, sino que *saben/conocen* una o más lenguas. Henning y Pentón (2016) argumentan que hay grados de fluidez y niveles de conocimiento que alguien puede tener de cualquier lengua. Los autores incluso señalan a los distintos grados de conocimiento sobre una misma lengua que hablantes monolingües de dicha lengua pueden tener: en cuanto a nivel de vocabulario, comprensión oral, fluidez en la lengua oral, comprensión lectora y capacidad o no para escribir en dicha lengua. Es decir, si aún entre monolingües hay grados o niveles de fluidez y conocimiento de la L1, es lógico asumir que estos grados de conocimiento de una lengua y niveles de fluidez también se encuentran presentes entre hablantes de dos o más lenguas.

Con todo, aún persiste la interrogante de qué significa *saber/conocer* una lengua en una persona bilingüe. Henning y Pentón (2016) no dudan en aclarar que no habrá una única respuesta, sino que puede haber un amplio abanico de respuestas que se ubican entre los siguientes extremos: por un lado, aquellos quienes conocen algunas frases y llevan a cabo algunas funciones pragmáticas en la L2 y, por tanto, aseguran *saber/conocer* dicha lengua; por el otro lado, aquellos que son indistinguibles de un hablante nativo en cuanto al conocimiento de la L2. Luego entonces, cualquier respuesta dentro de este *continuo* (Baker y Wright, 2021), será apropiada. De hecho, Baker y Wright ofrecen una representación de ese continuo, esto puede verse en la Figura 2.

Figura 2
Grados de proficiencia de una persona bilingüe

Lengua A												Lengua B	
Monolingüe en A	A _b	A _b	A _b	A _b	A _b	AB	BA	B _a	B _a	B _a	B _a	B _a	Monolingüe en B

Nota. Las letras en mayúsculas representan a la lengua dominante. Las letras en minúsculas y de distintos tamaños representan los niveles de proficiencia del usuario. Adaptada de Baker y Wright (2021).

Los distintos grados de proficiencia pueden estar determinados por diversos factores tales como si la persona ha sido criada en un ambiente bilingüe desde su nacimiento, si ha aprendido la L2 en un contexto externo al hogar, si la aprendió en un contexto formal como en la escuela (Henning y Pentón, 2016), si la aprendió después de cierta edad —a pesar de que no hay evidencia de un período crítico para el aprendizaje de una L2, sí hay evidencia de que hay períodos más ventajosos que otros para ello (Baker y Wright, 2021)— o el grado de exposición a la L2 (Baker y Wright, 2021; Feltes, 2020). La combinación de estos factores dará como resultado un continuo en cuanto al grado o nivel de bilingüismo de un usuario de una lengua y no una dicotomía entre ser o no ser bilingüe. Cook (2011) incluso señala que las respuestas a qué implica saber o conocer una lengua y cómo es usarla de manera exitosa varían tanto histórica como culturalmente; pero, además, individualmente. Lo anterior significa que puede haber una definición de quién es bilingüe, incluso, a nivel individual y de manera subjetiva.

Por tal motivo, en la sección siguiente se presenta una definición más amplia y comprensiva de los tipos de bilingüismo; ya no desde la perspectiva dicotómica de ser o no ser bilingüe. Más bien, desde una pregunta abierta: ¿quién es un bilingüe?

3.3.1 Tipos de Bilingüismo

Como ya se mencionó, hay una visión simplista en cuanto al bilingüismo (Baker y Wright, 2021). Esta puede originarse debido al uso de las cuatro habilidades básicas del lenguaje (habla, escucha, lectura y escritura) para referirse a alguien como bilingüe. Estas habilidades básicas se subdividen, asimismo, en habilidades receptivas (escucha y lectura) y habilidades

productivas (habla y escritura). Lo anterior, no obstante, presenta un reto al momento de definir el bilingüismo y a las personas bilingües. Se requiere, por tanto, de una definición más amplia que comprenda a los distintos grados de proficiencia a los que hace referencia la Figura 2.

Entonces, una definición más adecuada de una persona bilingüe deberá incluir a quienes pueden hablar y escribir de manera activa en ambas lenguas; pero también a quienes solo pueden entender y leer, pero no hablar ni escribir en alguna o en ambas lenguas —bilingües pasivos—; a quienes únicamente entienden una lengua, pero no leen, no escriben ni hablan la lengua —bilingües receptivos— (Baker y Wright, 2021); a quienes presentan un alto grado de fluidez casi indistinguible de la L1, pero también a quienes no (Henning y Pentón, 2016); entre otros. Wei (2000) incluso define más tipos de bilingües, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5
Tipos de bilingüismo

Tipos de bilingüismo	Definición
Bilingüe tardío	Alguien quien se convierte en bilingüe después del período de la infancia.
Bilingüe aditivo	Alguien cuyas lenguas se combinan de forma complementaria.
Ambilingüe/bilingüe balanceado/bilingüe simétrico/equilingüe	Alguien cuyo dominio de las dos lenguas es idéntico o casi idéntico.
Bilingüe ascendente	Alguien cuya habilidad para funcionar en la L2 se encuentra en desarrollo debido al uso constante de esta.
Bilingüe temprano	Alguien que ha adquirido las dos lenguas durante la infancia temprana.
Bilingüe asimétrico/bilingüe receptivo/bilingüe pasivo	Alguien que entiende una L2 de forma oral o escrita; pero no puede, necesariamente, hablarla o escribirla.
Bilingüe compuesto	Alguien cuyas lenguas fueron aprendidas al mismo tiempo y, regularmente, en el mismo contexto.
Bilingüe consecutivo/bilingüe sucesivo	Alguien cuya L2 fue agregada en una etapa posterior a la adquisición de la L1.
Bilingüe coordinado	Alguien cuyas lenguas fueron aprendidas en contextos distintos.

Bilingüe encubierto	Alguien que encubre u oculta su conocimiento de una L2 debido a actitudes lingüísticas
Bilingüe diagonal	Alguien que es bilingüe en (1) una lengua no estandarizada o en una variante y (2) una lengua estandarizada no cercana a la anterior.
Bilingüe dominante	Alguien con una mayor proficiencia en una de sus lenguas y que usa mucho más que la otra.
Bilingüe durmiente	Alguien que ha emigrado a otro país (en donde se habla una lengua distinta a su L1) por un período considerable y tiene pocas oportunidades de mantener su L1 en uso.
Bilingual funcional	Alguien que funciona en las dos lenguas — con o sin fluidez— para la realización de una tarea.
Bilingüe horizontal	Alguien que es bilingüe en dos lenguas distintas, pero con igual o similar estatus (hegemónicas, por ejemplo).
Bilingüe incipiente	Alguien que está en las primeras etapas del bilingüismo en el que una de las lenguas no está consolidada.
Bilingüe máximo	Alguien que posee dominio casi a nivel de nativo en las lenguas que habla.
Bilingüe mínimo	Alguien con conocimiento de solo algunas palabras o frases en la L2.
Bilingüe natural/bilingüe primario	Alguien que no ha tomado cursos de entrenamiento para —y que no está en posición de— interpretar o traducir con facilidad en las dos lenguas.
Bilingüe productivo	Alguien que no solamente entiende, sino que también habla y, posiblemente, escribe en dos o más lenguas.
Bilingüe recesivo	Alguien que empieza a experimentar cierta dificultad en, ya sea la comprensión o la expresión en una de sus lenguas debido a la falta de uso.
Bilingüe secundario	Alguien cuya L2 ha sido aprendida a través de instrucción formal (clases de lengua).
Semilingüe	Alguien con conocimiento insuficiente de cualquiera de sus dos lenguas.
Bilingüe simultaneo	Alguien cuyas lenguas han estado presentes desde el inicio de su habla (adquirió ambas lenguas)

Bilingüe subordinado	Alguien que presenta interferencia de la L1 sobre la L2 durante el uso; es decir, usa la L1 para aprender la L2.
Bilingüe sustractivo	Alguien que aprendió una L2 a expensas o en detrimento de su L1.
Bilingüe vertical	Alguien que es bilingüe en (a) una lengua estandarizada y en (b) una lengua distinta pero cercana a la L1 o una variante de esta.

Nota: Adaptada de Wei (2000). Traducción propia.

Es debido al amplio espectro del bilingüismo, que se presenta en la Tabla 5, que Baker y Wright (2021) señalan que clasificar a las personas en bilingües y monolingües y, a su vez, clasificar a los bilingües en una sola categoría es demasiado simplista ya que hay distintos grados de proficiencia que se ubican en un continuo. Derivado de lo que se ha comentado en párrafos anteriores, conviene introducir un término que ha sido fundamental en la enseñanza de lenguas y que puede arrojar más luz para complementar una definición más objetiva de quién es bilingüe y describir la proficiencia, a saber, la competencia comunicativa.

3.3.2 Competencia Comunicativa

Acuñado por Hymes (1972), ampliado por Canale (1983) y retomado por el organismo encargado del diseño del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Council of Europe (2020). La competencia comunicativa comprende el conjunto de conocimientos para comunicarse de manera efectiva con otros hablantes de la lengua en una comunidad de habla dada (Baker y Wright, 2021).

Pinker (1999), a manera de ejemplo, afirma que un niño de la edad de 6 años cuya L1 es el inglés, *domina* alrededor de 13 000 palabras. El autor se refiere a que los niños adquieren ese número aproximado de palabras porque es su lengua materna. Por el contrario, quienes no tienen una lengua como L1 sino como L2, la aprenden de forma distinta. Es Krashen (1982) quien señala la diferencia entre *adquirir* y *aprender*: quienes adquieren una lengua —L1—, no lo

hacen de manera consciente ya que se comunican en ella y la adquieren durante a través del uso; por otra parte, el aprendizaje de una lengua es un proceso consciente, regularmente, aunque no siempre, de una L2.

Por su parte, Hymes (1972) argumenta que un niño que aprende su lengua (L1) aprende, además del componente gramatical, también la adecuación de la lengua. En otras palabras, el niño adquiere la competencia para determinar cuándo hablar y cuándo no, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y, de qué manera. Canale y Swain (1980), por su parte, agregaron cuatro dimensiones para ampliar el concepto de competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociocultural y competencia estratégica. Baker y Wright (2021) definen cada una de las competencias y retoman aún otra más del Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity (2016). La Tabla 6 presenta estas competencias.

Tabla 6

Competencia comunicativa

Competencias	Descripción
Competencia gramatical	Se refiere a la habilidad para reconocer las características léxicas, morfológicas, sintácticas y fonológicas de una lengua; así como al uso de estas para formar e interpretar palabras y oraciones.
Competencia discursiva	Está relacionada con la interconexión de una serie de enunciados, palabras escritas y/o frases para formar un texto, un todo coherente.
Competencia sociocultural/pragmática	Tiene que ver con un entendimiento del contexto social en el que se usa la lengua: los roles y las relaciones interpersonales de los participantes, la información que comparten y la función de la interacción.
Competencia estratégica	Tiene que ver con las estrategias de manejo utilizadas en contextos que no son familiares, con limitaciones debido a un conocimiento imperfecto de las reglas o factores limitantes en su aplicación, tales como cansancio o distracción

Competencia metalingüística

Se refiere al conocimiento de conceptos lingüísticos/gramaticales y funciones, y la habilidad de utilizar terminología lingüística para describirlos o discutirlos.

Nota. Adaptada de Baker y Wright (2021).

El enfoque hacia la proficiencia en una lengua, que se presenta en la Tabla 6, surgió para contrarrestar la amplia aceptación de la competencia lingüística en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y que se limita la competencia léxica, gramatical, semántica y fonológica (Canale, 1983; Hymes, 1972) A pesar de que el concepto de competencia comunicativa no es reciente, aún hay confusión al respecto; Savignon (2001) incluso sugiere que una comprensión incorrecta del significado de esta competencia puede desembocar en una incorrecta asunción de que el docente solo se debe enfocar en lo comunicativo sin prestar atención a la gramática. Lo opuesto también puede suceder, que con la intención de que los estudiantes *sepan* la lengua, se privilegie la competencia lingüística únicamente.

Por otra parte, si sí hay una comprensión correcta de la competencia comunicativa, Savignon (2001) se pregunta si, entonces, el problema radica en la competencia comunicativa del docente; en si es o no un hablante nativo de la lengua. En si se considera o no bilingüe. ¿Qué es, se pregunta Savignon, ser bilingüe? ¿Qué es ser bicultural? Debido a que ya se ha abordado el tema del bilingüismo y se ha dejado claro que no se trata de una dicotomía entre ser y no ser bilingüe sino de un continuo con diferentes grados de proficiencia.

3.3.3 Dominios de Uso de la Lengua

Hasta ahora se ha definido el bilingüismo y se ha planteado como un continuo. Ese continuo, sin embargo, se lleva a cabo en contextos y situaciones comunicativas determinadas. Estas situaciones determinadas se denominan ámbitos de uso de la lengua o dominios de uso de la lengua. Ahora bien, los dominios son una generalización de orden superior que derivan en

situaciones; a su vez, son situaciones en las que los individuos interactúan en determinados contextos y acerca de determinadas temáticas (Greenfield y Fishman, 1970). En otras palabras, hay situaciones en las que una lengua será utilizada en mayor medida que otra; posiblemente, incluso, de forma exclusiva, para hablar de ciertos temas. Greenfield y Fishman proponen 5 grandes dominios de uso de la lengua (a) familia, (b) amigos, (c) religión, (d) educación y, (e) trabajo. Rydenvald (2018) señala que bien pueden dividirse en dos grandes grupos; siendo religión, educación y trabajo dominios formales, mientras que familia y amigos serían dominios informales.

Ahora bien, cuando nos referimos a dominios, Greenfield y Fishman (1970) destacan que los hablantes enfrentan decisiones con respecto a qué lengua hablar en determinados contextos. Los autores señalan que los hablantes bilingües tienen preferencia con respecto a qué lengua usar cuando se encuentran departiendo con amigos, que puede decirse es una situación informal; a diferencia de si se trata de una situación más formal, como hablar con el jefe en el trabajo, por ejemplo. No obstante, esa elección de lengua no siempre es voluntaria ni opcional.

El caso de las lenguas indígenas es peculiar ya que enfrentan lo que Terborg (2006) denomina como ecología de presiones en la que los HLI no deciden realmente qué lengua desean hablar en determinadas situaciones sino que la elección de la lengua está determinada por factores y actores externos que ostentan el poder. Esta disparidad da como resultado la existencia de lenguas hegemónicas y lenguas minoritarias. Esto sucede, de acuerdo con Terborg, cuando hay lenguas en contacto; como el español y el cucapá. Aunque puede haber ecologías estables en las que no hay grandes modificaciones en el contacto de ciertas lenguas, “la ecología se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en esta situación de contacto” (Terborg, 2006, p. 6). En el caso del cucapá, Garrido (2015) señala que los dominios en la que

los hablantes de cucapá demuestran fluidez de la lengua cucapá no siempre se corresponden con aquellos en los que demuestra fluidez en español.

No obstante, decidir usar el español o una lengua indígena podría estar influenciado también por la propia identidad del hablante. Aunque Terborg (2006) afirma que esto es más complejo cuando se trata de HLI, es posible que la identidad indígena tenga un rol en la elección de qué lengua usar, con quién y en qué contextos. Ya que la identidad indígena puede ser un filtro a través del cual se construyen significados de algo, es importante conceptualizarla.

3.4 Identidad Indígena

¿Qué determina si alguien es indígena? ¿Qué implica sentirse indígena? ¿Quién lo determina? ¿Es, incluso, válido preguntarle a alguien si se identifica como indígena? Sánchez-Parga (2013) lo presenta de la siguiente manera:

Preguntarle a un indígena si es y por qué es indígena, puede resultar tan ilógico como ofensivo, ya que no hay razón alguna para serlo, pues no hay razones para ser lo que uno es; y tampoco el indígena parece haber necesitado nunca definir en qué consiste serlo (p. 101).

Otra razón por la cual no resulta sencillo conceptualizar la identidad indígena es que la realidad indígena fue trastocada por la colonización (Gutiérrez *et al.*, 2016). A pesar de que la época de la colonia terminó para dar paso, en el caso de nuestro país, al Estado mexicano, el proceso de castellanización hacia los pueblos indígenas en detrimento de sus lenguas ha seguido trastocando la realidad indígena. Es por ello por lo que Gutiérrez *et al.* afirman que no es posible entender la identidad indígena, a menos que se parta de un entendido de que se trata de relaciones interétnicas conflictuadas. Es decir, a una constante lucha entre ser y reconocerse

indígena en un entorno que parece descalificar lo indígena debido, en parte, a las interpretaciones de la otredad.

A pesar esta dificultad de conceptualizar la identidad indígena —sin pretender poner en duda o validar la identidad indígena de miembros de pueblos indígenas—, las preguntas anteriores resultan válidas. Las respuestas, por otro lado, están lejos del consenso. Sánchez-Parga (2013) considera que la comunidad, en lo social; la comuna, en cuanto al territorio; junto con la lengua son factores para definir la identidad indígena. Gutiérrez *et al.* (2016) enfatizan este último, la lengua —y específicamente su promoción y fortalecimiento desde las familias— como factor imperativo para la consolidación de una identidad indígena. Para Garrido (2015), por otra parte, la lengua puede quedar en un segundo plano mientras que otros elementos de la cultura aporta más a la identidad indígena. Garrido aborda el caso específico de los cucapás y señala que las tradiciones, cantos, danza, entre otros, permite a los cucapá atribuirle un significado que representa su sentir y su ser indígena.

Conscientes de la dificultad para definir quién es indígena y qué lo hace indígena, se ha recogido una definición que, de acuerdo con Gutiérrez *et al.* (2016), parece englobar de forma más o menos específica lo que se entiende por identidad indígena. Esta se reproduce de forma íntegra en el siguiente párrafo.

La identidad indígena es la voluntad de ser y de pertenecer de la persona a su comunidad y pueblo; se auto-identifica (*sic*) como tal, transmite su lengua y cultura a sus hijas e hijos, nietos y biznietos; participa en la vida de su comunidad de acuerdo a sus principios y valores, normas, costumbres y tradiciones, formas de organización social y política, productividad y economía, cosmovisión y espiritualidad; sabe quién es, dónde está, de dónde viene y hacia dónde va. (Gutiérrez *et al.*, 2016, p. 73)

En esta investigación también se espera poder definir, desde las voces de los participantes y a través de sus experiencias vividas, qué conforma la identidad indígena. ¿Es algo que se adquiere en la familia, en la comunidad o en la escuela? Este último elemento, la escuela, es la que, de hecho, es percibida como una de las principales causas del desplazamiento lingüístico entre los pueblos yumanos (Garduño, 2015; Ibáñez, 2015). Conviene ahora abordar el tema de la escuela desde un nivel más general, el de la educación; específicamente, el de la educación bilingüe.

3.5 Educación Bilingüe

Antes de continuar, es preciso aclarar que cuando en este trabajo se hable de educación bilingüe, no se referirá al Programa Nacional de Inglés (PRONI) de la Secretaría de Educación Pública, ya que en ese tipo de educación bilingüe, aunque también presenta retos (Mexicanos Primero, 2015), hay más voluntad política y social para que funcione. Cuando aquí se use el término educación bilingüe, nos estaremos refiriendo a la educación bilingüe impartida a través de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) que atienden a las lenguas indígenas nacionales; así como a la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) en Baja California. Así mismo, antes de discutir sobre la educación bilingüe, se definirá la *educación indígena*:

Servicio brindado a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. Propicia la reflexión de idiomas y desarrolla los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en lenguas nativas, para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas (SEP y CGEIB, 2014, p. 83).

La educación bilingüe se suele entender de dos formas: por una parte, para formar aprendientes bilingües con competencia lectoescritora; por la otra, para educar a las minorías lingüísticas para desenvolverse en una sociedad monolingüe dominante. En su definición más simple, la educación bilingüe es el uso de dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente áulico (Wright *et al* , 2015). Genesee (2006) define a la educación bilingüe como aquella cuyo objetivo es promover una competencia bilingüe –o multilingüe– a través del uso de dos o más lenguas como lenguas de instrucción dentro del programa académico. A pesar de esta definición tan idealizada, la realidad es que, en muchas ocasiones, se habla de educación bilingüe por el hecho de tener alumnos que ya son bilingües pero el bilingüismo no es promovido de forma alguna en el currículum (Baker y Wright, 2017); por el contrario, en el caso de México, históricamente se ha buscado que los alumnos abandonen el bilingüismo y abracen el monolingüismo en español (Feltés, 2017).

3.5.1 Educación Intercultural y Bilingüe (EIB)

Como se mencionó anteriormente, aunque la interculturalidad no remite automáticamente a la educación indígena, Barabas (2014) destaca que en América Latina, la interculturalidad se ha aplicado como política educativa a la educación indígena bilingüe. Este es el caso de México en donde se ha cambiado el discurso de la educación indígena hacia una educación intercultural y bilingüe (EIB) en el que las lenguas indígenas, en teoría, tienen un rol central. A pesar de ello, esto no sucede en las aulas ya que el español sigue siendo la lengua de instrucción (Mendoza, 2017).

La EIB empezó a ser tema de interés a partir de la década de los noventa cuando se adoptó el término (Hamel, 2017); sin embargo, la EIB ha sido cuestionada y criticada. Zimmermann (1997) considera que el Estado debe tener un rol importante en la EIB, no para

determinar los planes y programas de estudio, pero sí para promover la interculturalidad afuera de las aulas, a través de políticas lingüísticas que hagan eco de lo que se trabaja en las aulas. Por otra parte, Viveros-Márquez (2016) señala algunos resultados positivos de la EIB en México y destaca las ventajas académicas y sociales a los niños hablantes de lenguas indígenas. Aunque lo anterior no siempre sucede; por ejemplo, los grupos multigrados, además de grupos con presencia de niños hablantes de más de dos lenguas indígenas son percibidos como obstáculos para trabajar la EIB (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Magro *et al.*, 2008; Velasco y Rentería, 2019; Viveros-Márquez, 2016). Otras veces, tener lenguas diferentes en el aula también implica tener alumnos multiétnicos y multiculturales (Catriquir, 2014), lo que lo hace un reto mayúsculo.

Por otra parte, cuando se habla de EIB, se debe ser cuidadoso en cómo se define o qué tan amplia, limitada o impositiva puede ser esa definición. La EIB ha sido entendida de distintas maneras dependiendo del nivel de profundidad con que se le quiera ver. Zimmermann (1997) señala que siempre que un concepto elaborado en el seno de la comunidad científica y universitaria es enarbolado como lema político, aparecerán confusiones sobre el mismo.

Por una parte, Serrano (1998) afirma que no se puede hablar de EIB cuando hay una cultura más poderosa que la otra. La cultura poderosa es la hegemónica y esta tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos, decisiones sobre la otra cultura. Esto deriva también en lo que Zimmermann (1997) describe como una pedagogía más avanzada. Cuando el autor menciona una pedagogía más avanzada, puede estar refiriéndose a que, mientras que en la educación no indígena hay deficiencias y retos, es en la educación indígena en donde hay precariedad en diversos aspectos que van desde lo académico hasta la infraestructura (Mendoza, 2017). Además, en la EIB, a diferencia de la educación no indígena, hay, por lo menos, dos

culturas –aunque también hay aulas en las que conviven alumnos de diversas culturas y lenguas (Velasco y Rentería, 2019) y cada cultura trae al aula su propia lengua, sus propias interpretaciones de la realidad, sus propias formas de convivir, etcétera.

Idealmente, la EIB contempla que hablantes de dos o más culturas puedan interactuar y aprender unos de los otros. Con todo, la relación entre culturas y hablantes no será simétrica: una será la lengua mayoritaria, en México, por ejemplo, los hablantes monolingües de español como lengua materna; la otra, la minoritaria, los hablantes bilingües de alguna de las lenguas indígenas nacionales además del español o; monolingües de español, pero con un trasfondo cultural indígena y un conocimiento, por lo menos básico, de alguna lengua indígena. Esto es un reto *per se* para cualquier docente.

Barriga (2018) y Viveros-Márquez (2016) concuerdan con lo anterior en el sentido de que la EIB no ha dado los resultados esperados ya que la EIB no ha trascendido hacia la enseñanza de la lengua materna. De hecho, Barriga agrega que la poca efectividad de la EIB es resultado de la unilateralidad de la cultura hegemónica en su diseño. Asimismo, López y Cuello (2016) ven a la EIB como un instrumento remanente de la colonización mientras acusan que, aunque se la ha presentado como la panacea en atender la diversidad cultural en consideraciones equitativas, en realidad es un sueño no cumplido. Los autores, además, proponen una pedagogía propia nacida desde la diversidad cultural, algo que Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) comparten al sugerir incluir conocimientos propios de las comunidades indígenas en el programa educativo. Zimmermann (1997), por otra parte, opina que es preciso basarse, de manera crítica y selectiva, en los conocimientos pedagógicos ya existentes que han sido elaborados por la ciencia de la educación, sobre todo en el mundo occidental. Es decir, aquellas prácticas que han funcionado en la educación de las culturas homogéneas.

Por otra parte, Bastiani *et al.* (2012) ven a la EIB como algo que puede fácilmente permear el campo de la educación hacia lo social al contribuir a superar los problemas de rezago en el desarrollo social, los conflictos interétnicos y la valoración de la identidad cultural y lingüística entre las culturas en cuestión. Por su parte, Tubino (2013) entiende a la interculturalidad en dos frentes, la funcional y la crítico-liberadora. La primera es orgánica, es solo un *slogan* y sirve para reproducir el estatus quo y el sistema social actual mientras que la crítica. La segunda, prioriza “la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales, comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad” (Tubino, 2013, p. 3), siendo esta última la más deseable de acuerdo con Cépeda *et al.* (2019). Finalmente, Cépeda *et al.* identifican tres aristas de la interculturalidad. Primero, que la interculturalidad implica firmar y valorar lo propio. Segundo, el encuentro con otras lenguas y culturas. Tercero, el intercambio entre culturas.

Para evitar esta ambigüedad en interpretaciones, autores como Torres y García (2016) han tomado como referencia las definiciones oficiales adoptadas por entes de gobierno. Estos autores destacan la definición por la cual se orientaba la GCEIB. Para la CGEIB¹⁹, la EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo para el mantenimiento, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas (SEP y CGEIB, 2014). Si bien, desde la posición de Barriga (2018), todo ha quedado más en una mera modificación al nombre ya que esto no ha logrado cambiar la relación del español como lengua de prestigio y dominante ante las estigmatizadas y, en muchos casos, moribundas lenguas indígenas nacionales. Barriga lamenta que el concepto de interculturalidad en la educación bilingüe aún siga en lo discursivo sin que haya podido “anclarse en una acción consistente y generalizada” (Barriga, 2018, p. 71), ya que la cultura hegemónica aún no ha

¹⁹ Integrada en la DGEIIB desde el 15 de septiembre de 2020.

aprendido a valorar las culturas indígenas y a tener apertura hacia ellas; mientras que, por su parte, los pueblos indígenas sí se han acercado y han aprendido de la cultura hegemónica, muchas veces en detrimento de su propia cultural.

Finalmente, para Sartorello (2016), la EIB no tiene una definición única ni unidireccional, sino que es un concepto polisémico y en constante negociación y definición. Lo anterior explica las diferencias sustanciales en cómo se entiende la EIB desde distintos autores. Sin embargo, se pueden señalar ciertas características que la EIB, o programa que se pretenda insertarse en la EIB debe tener y, para ello se retoma a algunos autores para identificar las características que son constantes en sus definiciones. La EIB debe:

- Reconocer la propia identidad cultural como una construcción particular de lo cultural y, por tanto, aceptar la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas (Ahuja *et al.*, 2004)
- Reivindicar los derechos étnicos, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (Céspedes *et al.*, 2019). Esto no significa un favor que se hace a los pueblos indígenas, sino que es una consecuencia lógica de los derechos humanos (Zimmermann, 1997).
- Surgir de la propia comunidad y, gradualmente, podría ser asumida íntegra, con mínimas modificaciones o ninguna por parte del Estado (López, 2009).
- Fomentar el desarrollo de la lecto-escritura en la lengua indígena al igual que en español. Asimismo, debe incluir la enseñanza de contenidos curriculares para que, de esa forma, el desarrollo de las competencias en los alumnos sea balanceada en ambas lenguas (Bastiani *et al.*, 2012).
- Proteger y preservar las lenguas indígenas (Briceño *et al.*, 2018).

- Asumir formas de relación e interacción simétricas entre las culturas (Viveros-Márquez, 2016). Es decir, parte de la idea de que, en efecto, hay diferencias entre las culturas y lenguas pero que estas no tienen nada que ver con algo inherente a ellas, sino más bien a la forma en que se han entendido. De ahí la importancia de valorarlas por igual.
- Establecer un currículo y un orden secuencial que reflejen el hecho de la copresencia de dos o más culturas; además de proporcionar los recursos materiales y humanos adecuados (Zimmermann, 1997).

Lo anterior atañe directamente a los docentes, quienes al final se desempeñan en el aula, ya que sus prácticas en el aula deberán modificarse para permitir que las actividades de enseñanza-aprendizaje sean acorde con la cultura indígena. Para ello, deberán ser las propias comunidades indígenas las que construyan lo que Bastiani *et al.* (2012) denominan su *agenda educativa* porque solo entonces será étnica y lingüísticamente pertinente y realmente intercultural. De esa forma, la EIB podrá contribuir a erradicar de la sociedad prejuicios, estereotipos, discriminación y exclusión (Cépeda *et al.*, 2019), de la cual los pueblos indígenas han sido históricamente objeto (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005). Aunque, para que esto suceda, en realidad, debería ser la población estudiantil monolingüe en español quien reciba la educación intercultural ya que, como se argumentó arriba, los alumnos indígenas ya son interculturales.

3.5.2 Educación Intercultural y Bilingüe en México

De acuerdo con Muñoz (2001, como se citó en Martínez, 2015), la educación bilingüe en México puede ser vista a través de tres grandes paradigmas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural. La diferencia entre estos estriba en “la concepción de diversidad adoptada: como problema, como recurso o como derecho,

respectivamente” (Martínez, 2015, p. 116). Hasta antes de la década de los noventa, la educación indígena en México tenía un modelo bilingüe y bicultural; a partir de esa década se adoptó el concepto de educación intercultural bilingüe al considerarlo más apropiado que el dicotómico término *bicultural* (Hamel, 2017). Para Muñoz (2006, como se citó en Hamel, 2017), el término *intercultural bilingüe* se refiere al conocimiento, reconocimiento e integración de dos culturas desde una perspectiva pluralística de enriquecimiento, en donde las lenguas en cuestión deberán ser tanto medio como objeto de la instrucción. Por otra parte, Barriga (2018), al retomar la postura de la SEP en 1999 acerca de la educación intercultural, apunta:

La educación intercultural es aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la libertad y justicia para todos. (Barriga, 2018, p. 71)

Hasta finales de 2020, la CGEIB era la encargada de promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional (Zolla y Zolla, 2010). Actualmente, esa labor corresponde a la DGEIIB. Por otra parte, el fomento a la interculturalidad es un aspecto que la LGDLPD contempla en su artículo 11.

En cuanto a la labor de la CGEIB, esta establece tres principios que distinguen a la educación intercultural bilingüe. A continuación, se presenta cada uno de ellos de manera muy breve, según lo expresado por la misma coordinación en su publicación el ABC de la interculturalidad:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura. Este principio tiene que ver con

diseños curriculares y materiales educativos, así como con las formas de transmisión de conocimientos, métodos de enseñanza y evaluación, entre otros.

- La educación intercultural enseña a cada educando conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. Este principio tiene que ver con incorporar al currículo la historia, lengua y cultura de los diversos grupos que componen la Nación, entre otros.
- La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones. Este principio tiene que ver con construir una conciencia plena de la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional, entre otros (CGEIB, 2017).

Aunque para algunos autores, la EIB es una opción pedagógica viable para resolver los problemas de falta de calidad educativa históricamente presente en la educación indígena (Bastiani *et al.*, 2012), la realidad es que las escuelas indígenas aún deben apearse al currículum nacional de educación básica y se espera que los resultados sean similares a la educación básica no indígena (Hamel, 2017). Entonces, lo que Serrano (1998) afirma es válido ya que las escuelas indígenas, que en teoría siguen el enfoque intercultural bilingüe, están supeditadas a una cultura más poderosa y a una pedagogía más avanzada, en los términos que se comentaron arriba, a la que el docente puede más fácilmente recurrir en cuanto a su práctica en el aula.

Por su parte, Bertely (2013) describe una educación intercultural alternativa a la adoptada de manera oficial. La autora aboga por una *apropiación* de la escuela por parte de las comunidades ya que, de esta forma se “construyen significados, usos sociales y prácticas escolares particulares y distintivos” (p. 143), que no siempre estarán de acuerdo con la EIB

oficial, aunque esto no es necesariamente negativo; al contrario, ya que supone reivindicar la autonomía de los pueblos indígenas, así como de los docentes indígenas. En cuanto a la autonomía de los docentes indígenas, esta es con respecto a poderes sindicales, gremiales e institucionales en los que pueden llegar a verse envueltos y que impactan también en la práctica docente (Bastiani *et al.*, 2012).

Por otra parte, Feltes y Reese (2014) han probado un *modelo de doble inmersión*²⁰ que es un modelo con orientación hacia el bilingüismo aditivo²¹ en el Estado de Guerrero a través del Proyecto 50-50. El modelo de doble inmersión permite acomodar un número igual de hablantes de lengua minoritaria y hablantes de lengua mayoritaria, en el mismo salón de clases y ambas lenguas son usadas como lenguas de instrucción. Con lo anterior se busca producir bilingües balanceados. Asimismo, se persigue la biliteracidad y la biculturalidad (Wright y Baker, 2017).

En la implementación de este proyecto en Guerrero, se destaca la integración de la cultura indígena al desarrollo del currículo, la enseñanza y el diseño del programa educativo, ya que los maestros utilizan su conocimiento de la historia y cultura local para planear unidades temáticas tanto en español como en lengua indígena. Este programa se ha implementado en 21 escuelas indígenas en la región Amuzga del estado de Guerrero, especialmente aquellas escuelas multigrados, las más aisladas y marginadas. Desde su puesta en marcha, el Proyecto 50-50 ha arrojado resultados positivos tanto en la implementación del enfoque dual como en el involucramiento de maestros y comunidad en el mismo; a tal punto de que la comunidad se ha *apropiado* de la escuela (Feltes, 2020).

Algunos de los resultados del Proyecto 50-50, que Feltes y Reese (2014) destacan, son los siguientes:

²⁰ Doble vía o dual; ver el apartado 3.6.3.3.

²¹ La L1 se agrega a la L2. Ambas se mantienen. No hay pérdida de la L1.

- Los docentes observaron que los niños aprenden más en contextos multigrados ya que, niños de distintos grados se apoyan entre ellos.
- Aumento de la confianza y proficiencia oral de los estudiantes en ambas lenguas (español y ñomndaa).
- Compromiso por parte de los docentes para implementar prácticas pedagógicas para promover la práctica oral de lenguaje en el salón de clases.
- Resignificación del docente y de su papel como agente de cambio.
- Compromiso por parte de la comunidad para involucrarse en la adquisición y práctica de la lengua

En el penúltimo punto cabe destacar la resignificación de los docentes en cuanto a su papel en el aula y como agentes que ayudan a los niños a entender, cuidar y preservar su identidad. Al hacer esto, los docentes mismos adquieren estas cualidades; es decir, entienden y valoran sus propias lenguas y cultura y, después, están listos para enseñarla conscientes de su valor, por lo que, entonces, se habla de intraculturalidad que, también, ha trascendido a interculturalidad; algo que López *et al.* (2020) también señalan.

En el último punto se enfatiza la importancia de la comunidad y los padres de familia, quienes muchas veces suponen que la escuela y, por ende, los docentes son quienes están a cargo de enseñar la lengua indígena a los niños. Por su parte, López *et al.* (2020) señalan que la familia tiene un rol fundamental en el proceso de fortalecimiento lingüístico mientras que la escuela tiene un rol subsidiario o complementario. Es por ello que señalan que no se debería dejar esta labor solo a la escuela ya que es una tarea que, también, es responsabilidad de la familia y de la comunidad.

Finalmente, Sartorello (2016), con el Método Inductivo Intercultural (MII), propone que los procesos educativos interculturales se desarrollen a través de las actividades sociales cotidianas de las comunidades indígenas y no necesariamente a través de un currículum oficial ya que este no tiene relación con la comunidad indígena. De esta forma, con este método, los conocimientos indígenas se generan “a través de la participación de los niños y niñas en la realización concreta de actividades productivas, alimentarias, rituales, etcétera, que sus familiares realizan en el territorio comunitario”(Sartorello, 2016, p. 126). La *actividad* es, entonces, concebida como la fuente de la cultura y del conocimiento indígena.

El MII ha sido implementado en una escuela indígena tzeltal en el Estado de Chiapas. Al igual que el Proyecto 50-50, este ha permitido a los docentes apropiarse de la escuela y de los procesos educativos formales; así como poner en práctica los principios políticos, epistémicos y pedagógicos que rigen su concepción de educación. A pesar de que Sartorello (2016) reconoce que el MII presenta retos para permitir a los niños el poder acceder a la educación media superior y superior, el autor destaca que es una alternativa contrahegemónica a la EIB adoptada de manera oficial por el Sistema Educativo Nacional.

3.6 Modelos de Educación Bilingüe

A continuación, se presentan los modelos de la educación bilingüe, esto se hace necesario ya que, al menos teóricamente, la educación intercultural y bilingüe debería procurar un bilingüismo aditivo; si bien, como se ha mencionado desde el planteamiento del problema de investigación y como se verá en los párrafos siguientes, esto no es así.

A nivel macro, la educación bilingüe se puede clasificar en cuatro grandes modelos sustractivo, aditivo, recursivo y dinámico, como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7
Modelos de Educación Bilingüe

Modelo	Descripción
Sustractivo	Para implantar una L2, se debe anular la L1
Aditivo	La L2 es añadida a la L1. Ambas se mantienen. Puede haber un doble monolingüismo.
Recursivo	Tras la prohibición de una lengua, se fortalece a través de la educación. Se promueve también la biculturalidad.
Dinámico	En el s. XXI, el uso del lenguaje requiere de diferentes habilidades y múltiples lenguas ya que los ciudadanos atraviesan fronteras física y virtualmente.

Nota. Adaptada de García (2011).

Ahora bien, Baker y Wright (2017) hablan de tipos de programa de educación bilingüe, dependiendo de las lenguas involucradas y del objetivo que se persiga; sobre todo en educación básica. Es importante mencionar que, aunque lo ideal es que dos lenguas sean usadas de forma más o menos balanceada como lengua de instrucción, este no siempre es el caso. Por lo tanto, estos se dividen en tres grandes grupos: los programas bilingües que en realidad son monolingües, los programas bilingües débiles y los programas bilingües fuertes, como puede observarse en la Tabla 8.

Tabla 8
Tipología de programas para estudiantes bilingües

Programas monolingües	Estudiante típico	Lengua usada en el salón de clase	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
1 Aula normalizada/Sumersión	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
2 Sumersión Aula normalizada /Sumersión con clases de apoyo en L2	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
3 Inmersión estructurada/protegida	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
Programas bilingües débiles	Estudiante típico	Lengua usada en el salón de clase	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico

4 Transicional	Minoría lingüística	Pasa de la lengua minoritaria a la mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo
5 Aula normalizada con enseñanza de lenguas extranjeras	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de L2/LE	Enriquecimiento o limitado	Bilingüismo limitado
7 Separatista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Separación/Autonomía	Bilingüismo limitado
Programas bilingües fuertes y de biliteracidad	Estudiante típico	Lengua usada en el salón de clase	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
8 Inmersión	Mayoría lingüística	Bilingüe con énfasis inicial en la L2	Pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
9 Mantenimiento/Lengua de herencia	Minoría lingüística	Bilingüe con énfasis en la L1	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
10 Doble vía/Dual	Minoría y mayoría lingüística	Lengua minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
11 Bilingüe en aula normalizada	Mayoría lingüística	Dos lenguas mayoritarias	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad

Nota. L1 = Lengua maternal. L2 = Segunda lengua. LE= Lengua extranjera.

Adaptada de Baker y Wright (2021, p. 210)

Es importante señalar, también, que los programas de educación bilingüe están supeditados, regularmente, a un sistema educativo nacional y que este estará influenciado por las creencias y actitudes hacia las lenguas de quienes toman las decisiones en cuanto a políticas educativas; en otras palabras, estos programas estarán influenciados por los significados que esas autoridades tienen sobre la educación bilingüe. Para ilustrar lo anterior, se destaca que, hasta el año 2008, había un total de 17 países en América Latina que estaban tratando de implementar algún tipo de educación bilingüe en sus territorios, principalmente a nivel primaria. Esos esfuerzos se pueden categorizar en: Educación bilingüe, educación bilingüe e intercultural (EBI),

educación intercultural bilingüe (EIB), educación indígena e, incluso, etnoeducación (López, 2008). Aunque, por supuesto, la concepción que se tenga acerca de los términos anteriores será crucial en cómo se percibe la interculturalidad; o como Rivera (2002, como se citó en Feltes, 2017) apunta, la estructura de los programas de educación bilingüe adoptados en sus escuelas dependerá del cómo un sistema escolar interpreta el propósito de la educación bilingüe. En los párrafos siguientes, se definirá brevemente cada uno de estos tipos de programas de educación bilingüe. No obstante, es preciso aclarar que no todos se implementan en México de acuerdo con Feltes (2017).

3.6.1 Programas Monolingües

Esto es un oxímoron ya que Baker y Wright (2017) incluyen esta subcategoría de programas monolingües dentro de los tipos de programas bilingües. Este tipo de programa en donde se promueve el monolingüismo en español, no es la excepción en México (Mendoza, 2017). Esto se abordará con mayor detalle en otro apartado.

3.6.1.1 Aula Normalizada o Sumersión. Se trata de un aula normalizada cuando niños hablantes de una lengua minoritaria son acomodados en un aula de educación general no indígena. Este tipo de programas no se oferta bajo ese nombre; a pesar de ello, la realidad es que se espera que los alumnos hablantes de lenguas minoritarias aprendan a desenvolverse en la lengua mayoritaria lo más pronto posible. Baker y Wright (2017) la analogía de una alberca que representa la lengua mayoritaria y al como los hablantes de lenguas minoritarias son arrojados a esa alberca sin ningún tipo de salvavidas. La lengua de instrucción es la lengua mayoritaria.

Los alumnos hablantes de lenguas minoritarias aprenden junto a hablantes de lengua mayoritaria. Tanto maestros como alumnos deben usar la lengua mayoritaria en el salón de clases y no la lengua materna. Lo peor del caso es que no hay ningún tipo de acompañamiento o

clase extra para que el alumno de lengua minoritaria aprenda la lengua mayoritaria para desenvolverse mejor en sus clases, he ahí porque los autores utilizan analogía de la alberca. Tampoco se hacen un ningún tipo de modificaciones al currículum para hacerlo más comprensible para los hablantes de lengua minoritarias ya que los docentes no están capacitados para hacerlo, por lo que, siguiendo con la analogía de la alberca, al alumno de lengua minoritaria le quedan pocas opciones: hundirse, luchar o aprender a nadar lo más pronto posible.

El objetivo principal de este tipo de programas es la asimilación ya que, de cierta manera, se ve este tipo de programas como la herramienta para integrar a los hablantes de la lengua minoritaria y así dejen de hablar su lengua. Los autores señalan que además de que lenguaje es atrofiado, también la identidad del niño y su entorno son ignorados, desacreditados y minimizados.

3.6.1.2 Sumersión Aula Normalizada o Sumersión con Clases de Apoyo en L2. Este tipo de programas es muy similar al anterior con la diferencia de que en este sí se provee a los hablantes de lenguas minoritarias de clases de apoyo en la lengua mayoritaria. Al hablante de lengua minoritaria se le concibe como incompleto y que debe aprender la lengua mayoritaria para estar completo. La idea detrás de esos cursos es que el alumno de lengua minoritaria puede entender mejor y así participar en sus clases en el aula normalizada. Este tipo de programas son utilizados regularmente en Estados Unidos con niños migrantes para que aprendan el inglés. En el caso de México, no se encontró literatura que sugiera que este tipo de programas se use con lenguas indígenas en el que se dé asesoría para alumno indígena hablante de una lengua minoritaria. Aun así, vale la pena también mencionarlo ya que entra dentro de los programas bilingües monolingües.

3.6.1.3 Inmersión Estructurada o Protegida. En teoría, este tipo de programa sería una mejor opción comparado con los anteriores, ya que los docentes están capacitados y certificados para enseñar la lengua mayoritaria y para modificar el currículum y los contenidos para que los alumnos que aún no habla la lengua mayoritaria, el español, por ejemplo, puedan regularizarse. En un programa de este tipo el contenido sería enseñado en español, pero la instrucción estar y especialmente diseñada para que fuese más comprensible para aquellos hablantes de lenguas minoritarias que aún no dominan el español, cómo pasen muchas comunidades indígenas en las que los niños aprenden a lengua minoritaria en casa y el primer contacto formal con el español es hasta primero de primaria. Sin embargo, este tipo de programas tampoco se aplican, por lo menos de manera oficial, en México. Al igual que los programas anteriores aquí se persigue la asimilación del hablante de lengua minoritaria hacia la lengua mayoritaria.

3.6.2 Programas Bilingües Débiles

Ciertamente un programa bilingüe débil es preferible a uno monolingüe. En los párrafos siguientes se describirá brevemente este tipo de programas.

3.6.2.1 Transicional. En muchas partes del mundo, este tipo de programa bilingüe es el más común, de acuerdo con Baker y Wright (2021). Los autores observan que en este tipo de Educación bilingüe a los hablantes de lenguas minoritarias se les permite temporalmente usar su lengua materna. Regularmente esto sucede por poco tiempo ya que una vez que se consideran que son capaces de desenvolverse en la lengua mayoritaria, son transferidos a la educación normalizada. También se señala que el objetivo es incrementar el uso de la lengua mayoritaria en el salón de clases mientras que, de manera proporcional, se disminuye el uso de la lengua materna.

Este tipo de programas se puede dividir en dos subtipos: comienzo temprano y comienzo tardío. El más común es el de comienzo temprano ya que estos inician regularmente en el nivel preescolar y buscan lograr la transición hacia la lengua mayoritaria para cuando el niño ya ha terminado el tercer grado. Por otra parte, el de comienzo tardío, permite un 50 % de uso de la lengua minoritaria en el salón de clases hasta el sexto grado. Incluso, algunos programas dentro de este subtipo de programa transicional son diseñados para desarrollar y mantener un bilingüismo medianamente funcional. También, irónicamente, se requiere que los docentes en este tipo de programas sean bilingües aun cuando son transicionales y persiguen el monolingüismo. Por lo cual, es evidente que la transición es el fin último. Este es el tipo de programas bilingües de más amplio uso en México (Feltz, 2017; Hornberger y De Korne, 2018).

3.6.2.2 Aula normalizada con enseñanza de lenguas extranjeras. En este tipo de educación bilingüe, los alumnos reciben la instrucción en la lengua mayoritaria materna, pero también aprenden otra lengua y otras lenguas, regularmente extranjeras y de prestigio. En México, el programa PRONI en las escuelas primarias, y la inclusión de clases de inglés en las escuelas secundarias y preparatorias en todo sistema educativo nacional, son un ejemplo de este tipo de educación bilingüe. Baker y Wright (2021) indican que el fin último de este tipo de programas es un bilingüismo limitado. Cabe recalcar que aquí se está tratando con otras lenguas de prestigio, que bien puede ser minoritarias, pero no dejan de ser de prestigio. Por ejemplo, mientras que en nuestro país el español es la lengua mayoritaria, en los Estados Unidos es una lengua minoritaria (estrictamente por número de hablantes), ya que el español es una de las lenguas más habladas en el mundo y goza de cierto prestigio. De hecho, los autores señalan que en los Estados Unidos actualmente el español se enseña como lengua extranjera, pero también como lengua de herencia en programas de educación bilingüe duales.

3.6.2.3 Separatista. En este tipo de programa se vela por el fortalecimiento de la lengua minoritaria, pero, me atrevo a decir, por las razones equivocadas. Los programas bilingües separatistas se enfocan en, celosamente, promover el monolingüismo en la lengua minoritaria en un área en donde otra lengua es dominante. Si hubiese un programa que promoviera el uso y fortalecimiento del cucapá con el fin de separarse totalmente del español y tener una existencia independiente, ese sería un ejemplo de este tipo de programas. No obstante, esto es uno de los extremos en los que Serrano (1998) recomienda no caer, el del etnocentrismo, ya que nos estaría promoviendo el bilingüismo. De ahí que Baker y Wright (2021) también adviertan contra este tipo de programas ya que desconecta a los niños del mundo.

3.6.3 Programas Bilingües Fuertes y de Biliteracidad

Como el título lo indica, los programas bilingües fuertes buscan promover el bilingüismo, la vi literacidad y la biculturalidad. A continuación se describirán brevemente los cuatro tipos de programas que pertenecen a esta categoría que Baker y Wright (2017) enlistan: (a) Inmersión, (b) Mantenimiento o Lengua de herencia, (c) Doble vía o dual y, (d) Bilingüe en aula normalizada. A continuación, en los párrafos siguientes, se describe brevemente cada tipo de programa.

3.6.3.1 Inmersión. El nombre de ese tipo de programas da lugar a una diversidad de conceptos en cuanto a la versión, siendo la diferencia entre estos la edad a la cual el niño comienza la experiencia y la cantidad del tiempo que se invierte en la inmersión. Mientras que la inversión total regularmente comienza con un 100% de inversión en la segunda lengua, que se va reduciendo después de dos o tres años a 80% por semana por los siguientes 3 o 4 años, para que al terminar la secundaria se baje aproximadamente 50% de inversión en la segunda lengua por semana; la inmersión parcial cierra con un 50% de inversión en la segunda lengua a través del nivel primaria y secundaria (Baker y Wright, 2017).

3.6.3.2 Mantenimiento o Lengua de Herencia. En este tipo de programa pueden incluirse diversos tipos de programas escolares o extraescolares que dan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar altos niveles de proficiencia en su lengua materna o la lengua de herencia. Pillai *et al.* (2016) definen a la lengua de herencia como una lengua materna que es diferente a la lengua dominante o mayoritaria en un contexto particular. Puede ser que sea la lengua materna de una comunidad que emigró a otro lugar tiempo atrás o de manera reciente. Estas comunidades que hablan estas lenguas son regularmente la minoría en el área en donde ahora viven.

Este tipo de programas puede ser considerado como una forma fuerte de Educación bilingüe cuando la lengua de Herencia de los niños es utilizada como medio de instrucción con el objetivo de conseguir un bilingüismo completo. Para ello se requiere suficiente tiempo de uso de la lengua de herencia como lengua de instrucción además de capacitación y desarrollo profesional para los maestros. Baker y Wright (2017) refieren cinco características esenciales de este tipo de programas:

- La mayoría de los niños provienen de hogares con una lengua minoritaria. Al mismo tiempo, esa lengua minoritaria puede ser lengua mayoritaria en la comunidad de origen.
- Los papás tienen la libertad de escoger mandar a sus hijos a una escuela normalizada o a una escuela con programas de lenguas de herencia.
- La lengua minoritaria será utilizada aproximadamente la mitad del tiempo de instrucción.
- En las últimas etapas de la escuela primaria, se puede incrementar la atención hacia la lengua mayoritaria para asegurarse que el bilingüismo sea completo.
- Las escuelas con programas bilingües de Herencia son en su mayoría escuelas primarias; aunque puede darse el caso que también se encuentren en niveles superiores.

3.6.3.3 Doble Vía o Dual. En este tipo de programas, también llamados de dos vías o de doble inmersión, regularmente se acomodan un número igual de hablantes de lengua minoritaria y hablantes de lengua mayoritaria, en el mismo salón de clases y ambas lenguas son usadas como lenguas de instrucción. Con lo anterior se busca producir bilingües balanceados. Asimismo, se persigue la biliteracidad y la biculturalidad.

Debido a que este tipo de programas surgió en los Estados Unidos, Baker y Wright (2021) identifican tres características esenciales de los programas de doble inmersión; sin embargo, es posible trazar un paralelo que puede ser aplicable a otras lenguas:

- La lengua minoritaria se usa durante al menos 50 % del tiempo de la instrucción. Esto puede extenderse hasta por un período de 6 años.
- En cada periodo de instrucción, normalmente se usa una sola lengua. La instrucción debe ajustarse al nivel de lengua del estudiante, pero también debe ser estimulantes, empoderadoras y propiciadoras. La lengua se aprende principalmente a través del contenido.
- Debe haber un número balanceado de hablantes de la lengua mayoritaria y de la lengua minoritaria los cuales se integrarán para la instrucción y enseñanza del contenido.

En cuanto al balance en el número de hablantes, los autores mencionan que esto es importante porque, de lo contrario, tanto el bilingüismo como la biliteracidad podrían estar en riesgo.

3.6.3.4 Bilingüe en Aula Normalizada. La educación bilingüe con lenguas mayoritarias comprende el uso de dos o más lenguas mayoritarias en la escuela. El objetivo de este tipo de programas incluye un bilingüismo o multilingüismo; así como biliteracidad y pluralismo cultural. Este tipo de programas es más común en sociedades en donde gran parte de la población ya es

bilingüe o multilingüe o dónde hay un número significativo de hablantes de otras lenguas o expatriados buscando convertirse en bilingües. En este caso la lengua mayoritaria extranjera se utiliza como medio de instrucción junto con la lengua mayoritaria local. El objetivo es la consecución de un bilingüismo y una bilingüidad completa. Un ejemplo de ese tipo de programas es el *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que es justamente el uso de una lengua mayoritaria extranjera para aprender contenido. Actualmente diversas variantes de programas CLIL se llevan a cabo en aproximadamente 30 países europeos; pero también hay programas en Estados Unidos y otros países.

3.7 Programas Bilingües en México

En México, la educación bilingüe cae en el modelo sustractivo²² ya que, al alfabetizar a los estudiantes en español, se anula intencionadamente la lengua indígena. Feltes (2017) señala que hay tres tipos de programas educativos sustractivos en México: de sumersión, de traducción y de transición. En el primero, la instrucción es completamente en español y no se apoya al estudiante indígena para que pueda entender la instrucción. En el segundo, el maestro traduce los contenidos a la lengua originaria de los estudiantes, pero al final los estudiantes no adquieren las habilidades lingüísticas más básicas en su lengua originaria. En el último, los estudiantes reciben instrucción bilingüe por un breve período para después pasar rápidamente a la instrucción únicamente en español.

Siguiendo la tipología de Baker y Wright (2017), y comparándolo con Feltes (2017), los programas bilingües en México son aula normalizada/sumersión ya que hay casos en los que alumnos hablantes de lenguas indígenas no cuentan con escuelas bilingües y deben asistir a una escuela no bilingüe; pero, por otra parte, los alumnos que sí pueden asistir a escuelas bilingües,

²² Busca implantar una L2 anulando la L1.

lo que pasará la mayoría de las veces es que no se fomentará su lengua materna sino se usará el español como lengua de instrucción y para el final de la educación primaria, estará listo para desempeñarse sin muchos problemas en español en la secundaria y en los niveles subsecuentes.

Como se ha visto en apartados anteriores, son varios los aspectos que se deben tomar en cuenta a la hora de acercarse a la educación intercultural bilingüe y a la educación indígena en México. Si bien es cierto que la profesionalización es el talón de Aquiles de los maestros indígenas (Mendoza, 2017), en el mejor de los casos, ¿no son esos maestros fruto de un sistema bilingüe similar al en que ellos se desenvuelven ahora? Además, los maestros indígenas no siempre gozan del reconocimiento social ni de la comunidad. Por ejemplo, una docente indígena jubilada, que prefiere mantenerse en el anonimato, comentaba que, durante los cursos de actualización docente, algunas veces los tomaban junto a los monolingües²³, estos últimos siempre trabajaban con otros maestros monolingües y evitaban cruzar palabra con los maestros bilingües²⁴ quienes terminaban por refugiarse en algún rincón de la sala esperando a que el curso terminara para regresar a sus hogares, muy probablemente sin deseos de regresar a un curso similar.

Aún otros factores a tomar en cuenta son la excesiva burocracia, conflictos sindicales, la escasa formación o profesionalización docente y el desconocimiento del modelo intercultural, es otra barrera que el maestro bilingüe se topará en su vida profesional y que, sin duda, impactará en su práctica docente (Bastiani *et al.*, 2012). La falta de formación profesional o cursos de actualización docente deriva en la no implementación de los principios de la EIB en el aula, ya sea por desconocimiento (Briceño *et al.*, 2018), o por una interpretación errónea de esta que

²³ Término que una docente indígena jubilada, con quien se sostuvo una plática antes de iniciar esta investigación, usa para referirse a los docentes de educación indígena.

²⁴ Término que la misma docente y sus compañeros utilizan para referirse a los maestros de primarias no indígenas.

puede desembocar en centrismo o etnocentrismo (Aliata, 2017; Serrano, 1998); o, simplemente, en pretender que no se está en una escuela indígena y omitir la lengua o lenguas indígenas y usar únicamente el español como lengua de instrucción en el aula (Feltés, 2017; Velasco y Rentería, 2019).

Lo anterior puede ser explicado desde distintas ópticas que, sin embargo, convergen en un mismo punto: significados. Fernández *et al.* (2016) señalan que la mayoría de los docentes tienen creencias respecto a la educación intercultural como una mera respuesta educativa a la diversidad cultural presente en el alumnado, y no como una propuesta de atención educativa a esa diversidad. Esto da como resultado que los docentes perciban el uso de lengua materna como algo opcional y evitable o no deseable. Esto es aún más significativo cuando los docentes no son indígenas ni hablantes de una lengua indígena o cuando la escuela es multigrado (Magro *et al.*, 2008). Los docentes no indígenas y que vienen de zonas urbanas pueden llegar a percibirse como *libertadores* del yugo del atraso que representa hablar una lengua indígena o como transmisores de la cultura avanzada para que aprendan a hablar correctamente el español (Cano y Bustamante, 2017).

Así, pues, habiendo presentado información relevante y relacionada con la política educativa para la educación indígena, pareciera evidente que la razón de la poca efectividad las políticas educativas para las lenguas indígenas y sus hablantes es que estas se diseñan desde fuera de la comunidad, desde *arriba*²⁵ y no desde los actores implicados directamente como los docentes indígenas y la comunidad indígena (Godenzzi y Sichra, 2015; Mendoza, 2017). Sin embargo, las políticas educativas —o planificación de la adquisición de la lengua, en el caso de la EIB— son un compendio de ideas, propuestas de planes y acciones encaminadas hacia un

²⁵ Del inglés *top-down*.

propósito; como tal, es susceptible de ser significada o de que se le atribuyan significados. De ahí la importancia de analizar los significados acerca de la EIB por parte del docente en educación indígena y otros actores como alumnos, egresados y otros miembros de la comunidad.

3.8 Significados

Desde el interaccionismo simbólico, Blumer (1981) sugiere que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él; es decir, basándose en el significado que estas encierran. En este punto, habrá que aclarar a qué se refiere el autor por *cosas* y *significado*, que viene del verbo significar. Por una parte, por *cosas*, el autor se refiere a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo, como objetos físicos, otras personas, categorías de seres humanos, instituciones, ideales, actividades y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana.

Por otra parte, el *significado* es lo que algo significa para alguien. Sin embargo, la aparente sencillez de esa premisa no debería llevar a que, quien lee este trabajo de investigación, asuma la univocidad como característica del significado. Lo anterior quiere decir que el significado atribuido por alguien a una *cosa*, ya sea un objeto físico (un pizarrón o un libro de texto, por ejemplo), otras personas (compañeros docentes, supervisora, padres de familia o alumnos, por ejemplo), instituciones (la escuela, la SEP o la CGEIB, por ejemplo), ideales (la LGDLPI o la EIB, por ejemplo), u otro tipo de situaciones que un individuo afronta en su vida cotidiana (bilingüismo, monolingüismo, interculturalidad, por ejemplo) no son unívocos. Los significados de los ejemplos anteriores surgirían como consecuencia de la interacción social que cada individuo mantiene *con* otros; es, pues, fruto del proceso de interacción social *entre* los individuos. Desde esta perspectiva, entonces, el significado es un producto social (Blumer, 1981).

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que el significado surge como mero resultado de la interacción entre individuos sino que, además de ello, Blumer (1981) afirma que “el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa” (p. 4). En otras palabras, las acciones o conductas que otras personas tienen hacia un individuo son en función del significado que ellas le atribuyen. Al experimentar esas conductas, se produce el efecto que permite al individuo definir *la cosa* en cuestión. Esto trasciende lo que se enseña o lo que se dice, por ejemplo. De acuerdo con lo anterior, y para ilustrar, puede decirse que los significados que un docente atribuye al pizarrón (o su uso), al libro de texto, a la escuela, a los lineamientos de la CGEIB o a la misma EIB, entre otros, surgen, no tanto de lo que pudieran haber aprendido —porque se lo enseñaron o dijeron— en su formación profesional o a través de cursos de actualización docente, sino a través de las conductas que han experimentado por parte de otros compañeros docentes, supervisores, capacitadores, alumnos, padres de familia, etc.

Para ahondar en cuanto a los significados, es necesario mencionar que, al ser un producto social y surgir de interacciones con otros individuos y a través de las conductas experimentadas por parte de esos individuos, los significados no son estáticos. Estos pueden ser manipulados y modificados mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al entrar en contacto o experimentar las *cosas* que va hallando a su paso (Blumer, 1981).

Taylor y Bogdan (1996) resumen lo anterior en tres premisas:

- Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, con base en los significados que estas cosas tienen para ellas. Es decir, los significados determinan las acciones de las personas.

- Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción con otros sujetos. Es decir, una persona aprende de las otras personas a ver el mundo a través de la interacción.
- Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un *proceso de interpretación*.

Al respecto, Watzlawick *et al.* (1997) afirman que toda conducta es comunicación y que se comunican los significados que le atribuimos a algo, ya que las conductas encierran un significado. Desde la educación, Vergara (2015) usa el término *significados* para englobar a las creencias, supuestos, valores y saberes del docente, los cuales lo definen en su práctica docente ya que, “de acuerdo a como el educador signifique su práctica, es la forma como la realiza” (Vergara, 2015, p. 692). Es decir, estos significados son determinantes en la práctica docente. En el caso del docente de educación indígena en el contexto de este trabajo de investigación, los significados que atribuya a los postulados de la EIB (la educación misma, la interculturalidad y el bilingüismo; así como la misma práctica docente) hallarán su concreción en la práctica docente en el aula.

Entonces, estos significados están presentes en la práctica docente; en este mismo sentido, Serrano (1998) refiere, por ejemplo, las actitudes relacionadas con la manera de ser maestro en la EIB, su forma de entender su rol, pero también a cómo el docente interpreta o significa la EIB. Estas actitudes tienen un impacto directo en la práctica docente. En otras palabras, los significados que los docentes atribuyen a la EIB pueden llegar a determinar el tipo de acciones que realizan en su práctica docente. Esto debido a que el docente hace consciente lo inconsciente ya que su forma de actuar estará regulada por lo que cree, sabe y supone (Vergara, 2005).

En la literatura, el término significado no es tan común pero otros términos como creencias, concepciones y actitudes sí son usados. A través de una revisión documental, se puede constatar que el término significado puede englobar a los anteriores. De hecho, Solís (2015) señala que las creencias que tengan los docentes acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de sus alumnos “afectan sus procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula” (p. 228). Además, Solís agrega que estas tienen una repercusión en el desempeño y aprendizaje del alumno en el aula.

Por su parte, Fernández *et al.* (2016) definen las creencias como construcciones psicológicas formadas por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones que se estiman verdaderas que definen y dirigen las acciones de las personas. Así pues, las creencias del docente sobre tal o cual tema, impactarán la forma en la que se acerca a los mismos, el enfoque que toma y la forma en cómo los transmite. Las creencias no se limitan a temas, estas pueden ser, incluso, sobre el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Díaz *et al.* (2010) incluso afirman que las creencias de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que estos toman durante el transcurso de su vida pedagógica cotidiana y en su práctica docente. Por lo tanto, como ya se ha mencionado, en este trabajo se ha preferido optar por el término *significados* por considerarlo más incluyente. En los párrafos siguientes se conceptualiza la práctica docente ya que, como se ha mencionado anteriormente, los significados atribuidos a la EIB se manifiestan en la práctica docente.

3.9 Práctica Docente

La práctica docente se define como el conjunto de acciones que conforman un proceso del quehacer cotidiano de los profesores y que trasciende la docencia. Esta se da a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes en función de determinados propósitos formativos

(Montes *et al.*, 2017). En otras palabras, son las interacciones sociales que se dan dentro del aula con una finalidad formativa y educativa; debido a esta finalidad, se puede sugerir que es la realización de las políticas educativas en el aula, la concreción de los planes y programas y es, también, para los intereses de esta investigación, la *concreción* de los significados sobre las políticas educativas, planes y programas.

De acuerdo con Li y Oliveira (2015), tanto factores internos como externos al aula pueden afectar su efectividad. Como factores internos se pueden mencionar los libros de texto, el aula misma, el número de estudiantes, entre otros; como factores externos, el salario, la distancia que el docente deba trasladarse hacia y desde la escuela, la opinión de la comunidad o de los padres de familia acerca de su labor docente, entre otros. Además de ello, García-Cabrero *et al.* (2008) agregan que la intervención pedagógica²⁶ ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula suelen ser parte integral de la práctica docente. Es decir, no se puede reducir la práctica docente a lo que pasa únicamente en el aula en el transcurso del día; ya que esto minimizaría e ignoraría la planeación previa que se lleva a cabo, a veces, en la intimidad del hogar del docente; o en espacios dentro de la escuela dedicados especialmente para ello. Esto es especialmente cierto para los docentes de lengua (Farrell, 2002). Como se ha mencionado anteriormente; este trabajo de investigación parte del hecho de que las docentes participantes en este estudio son, de facto, docentes de lengua.

No siempre es tarea fácil comprender qué más engloba la práctica docente; Barrón (2015) presenta tres formas de entenderla. La primera se refiere a la mera práctica reproductora de conductas aprendidas o experimentadas por los docentes durante su propia formación académica. La segunda intenta explicar las relaciones que se establecen entre las exigencias

²⁶ Todo acto intencional destinado a desarrollar fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación (Tourñan, 2018).

cognitivas y sociales, los comportamientos y los aprendizajes que se generan en ella. La tercera entiende a la práctica docente como comprensión de significados y “parte del supuesto de que el orden social es resultado de cómo lo entienden y significan los sujetos que participan en la vida escolar, generada por las interacciones y procesos que se dan en el aula” (Barrón, 2015, p. 44).

Con respecto a lo anterior, Vergara (2015) señala que, a través de la práctica docente, los docentes no solo traen al aula sus intenciones conscientes (por ejemplo, las planeaciones de clase); sino que, también, traen sus deseos, temores, expectativas, etc. Vergara señala que estas emociones y expectativas contribuyen a la construcción de los significados; sin embargo, como se ha mencionado antes, Blumer (1981) señala que es a través de la interacción con otros individuos y las experiencias con las conductas de estos lo que contribuye a la construcción de los significados. Desde esta perspectiva, se puede afirmar, entonces, que las emociones y expectativas que Vergara señala pueden ser mejor entendidas como manifestaciones de los significados que los docentes ya atribuyen a la práctica educativa y no como factores que contribuyen a su construcción.

Como se mencionó antes, los significados que los docentes atribuyan a las cosas —en este caso a los postulados y componentes de la EIB— son clave ya que pueden determinar hacia dónde se encaminará la práctica docente. De acuerdo con Montes *et al.* (2017), la práctica docente está influida por los saberes, las concepciones, creencias y motivaciones de los profesores. Por ello se hace relevante acercarse a los significados que los docentes atribuyen a la EIB; estos significados podrían manifestarse en la práctica docente en una inclusión más marcada de la lengua indígena que del español, o viceversa —lo cual sigue siendo la práctica más generalizada en las escuelas indígenas—; o, si siguiendo los postulados de la EIB, fomentará el bilingüismo. Y es que parece haber una estrecha relación entre el papel que ocupa la lengua

materna en el aula y los significados que los docentes atribuyen a la misma (Briceño *et al.*, 2018).

Ahora bien, otro factor que se debe tomar en cuenta es —además de los significados atribuidos a la práctica docente— es la identidad docente y los significados que se les atribuyen. Esto es necesario, también, ya que un actor primordial en la práctica docente es, por supuesto, el docente mismo.

3.10 Identidad Docente

La identidad es la confluencia de distintas áreas de la vida personal de un individuo, su cultura, sus relaciones interpersonales y sus experiencias humanas. Esta puede ser expresada en forma de creencias, concepciones, percepciones, valores, acciones; así como las diversas formas en las que se percibe e interpreta a sí mismo y al mundo (Bukor, 2015; Palmer, 1998). Se puede decir, entonces, que la identidad es una manifestación de los significados que atribuimos a las cosas. La identidad se manifiesta en todas las áreas y no se limita a la personalidad. Bukor, por su parte, agrega que hay una relación estrecha entre las experiencias personales y las profesionales, además de las experiencias educativas, en el desarrollo de la identidad docente. Es decir, el docente como individuo tiene su propia identidad como tal; aunado a esto, como docente, su identidad individual confluye con sus experiencias profesionales, experiencias humanas, relaciones interpersonales, laborales y profesionales para dar forma a la identidad docente.

Por otra parte, como docente a cargo de la enseñanza de una lengua indígena, el docente indígena es, *de facto*, docente de lengua. Llama la atención que la autoridad educativa asume que el docente en educación indígena será bilingüe balanceado y que tendrá los conocimientos teóricos para enseñar dicha lengua (LGDLPI, 2003; SEP y CGEIB, 2014). No obstante, como se

ha señalado con anterioridad, esto es la excepción y no la regla en educación indígena (Mendoza, 2017; Rentería, 2018; Velasco y Rentería, 2019).

Al respecto, Richards (2012) plantea que una de las principales cuestiones que debe considerar quien aspire a ser docente de lenguas es *saber* qué es ser un docente de lenguas. Esta reflexión sobre qué es ser docente de lenguas tampoco es estática ni surgen de la simple reflexión, sino que Richards sostiene que surgen de los procesos sociales que se dan dentro del aula, lo cual está en línea con cómo Blumer (1981) describe la construcción de significados.

Con respecto, entonces, a la identidad docente, son tres los componentes (a) ser docente, (b) experiencia docente y, (c) quehacer docente (Hernández, 2020). Estos tres son retomados en la Tabla 9.

Tabla 9

Componentes de la identidad docente

Componente	Definición
Ser docente	La decisión de ser docente se relaciona con una serie de implicaciones que deben ser atendidas; entre ellas la formación, permite atender los elementos indispensables de metodología y el conocimiento necesario; la forma de vida determinada por el comportamiento y la actitud de servicio a la humanidad, la conciencia del alcance del trabajo; hasta donde se puede influir de manera positiva o negativa en seres humanos. Incluye la formación, la profesionalización, la vocación, la satisfacción y el reconocimiento.
Experiencia docente	La experiencia debe ser el resultado de la atención de lo que ocurre dentro del aula, de escuchar las observaciones y sugerencias de alumnos o compañeros, de tener apertura para aceptar lo nuevo o modificar lo que en apariencia se conoce.
Quehacer docente	La práctica docente se encuentra ante un panorama de transformación, donde existe la posibilidad de desempeñar el quehacer

docente y dotarlo de saberes, para lograr un buen desempeño en su vida profesional.

Nota. Elaboración propia con información de Hernández (2020)

La información de la Tabla 9 es aplicable a cualquier tipo de docente, por lo cual es válida para el docente de educación indígena. Sin embargo, puede que no sea suficiente para describir la identidad del docente de lengua. Con respecto a este tipo de docente, Richards (2021) señala que la identidad es dinámica y que se construye a partir de las interacciones entre individuos y las actividades que se llevan a cabo, pero que también se expresa a través de la lengua y en la forma en que esta es usada. Así mismo, Richards acota que la identidad del docente de lenguas se construye, además, a partir de las creencias que este tenga acerca de algo. Así, la identidad del docente de lenguas puede entenderse como el conjunto de creencias, valores y compromisos que un individuo tiene acerca de la docencia —en contraste con cualquier otra profesión— y acerca de un tipo particular de docente —docente indígena, docente de lengua indígena, por ejemplo— (Hsieh, 2010).

De acuerdo con Pennington y Richards (2016), la identidad docente no es estática y evoluciona dependiendo de factores internos o externos, por ejemplo, aquello considerado como *bueno o apropiado*. Sin embargo, recurriendo una vez más a la construcción de significados, Blumer (1981), lo bueno o apropiado se conceptualizará como fruto de la interacción social con otros individuos en el contexto escolar y educativo y de las conductas de los otros experimentadas por el docente. Es decir, siguiendo a Bukor (2015) se puede afirmar que, además del propio docente, también influirá en el medio en el que se desenvuelve; lo esperado por las autoridades educativas inmediatas, otros compañeros, el sistema educativo y otros actores externos, tales como los padres de familia u otros actores comunitarios.

Richards (2021) desglosa los factores que componen la identidad del docente de lengua así como las distintas fuentes de estos. De acuerdo con el autor, estos factores tienen un rol importante en cómo el docente responde ante cuestiones dentro de la enseñanza que pueda enfrentar. Esto puede apreciarse en la Tabla 10.

Tabla 10

Aspectos de la identidad del docente de lenguas

Aspectos	
Compromiso	Se refiere al compromiso personal para con la enseñanza. Puede incluir un sentido de vocación hacia la enseñanza. Puede derivar en un compromiso con los objetivos educativos de la institución
Autoestima	Se refiere a las actitudes hacia uno mismo y al grado en el que uno cree que puede llegar a ser exitoso, competente y valioso. También incluye el valor, el estatus y la importancia que el docente le atribuye a la enseñanza de una lengua como profesión.
Agencia	Se refiere al grado en el cual el docente puede contribuir en su propio desarrollo profesional como enseñante. Este factor implica una contribución activa en la que el docente pasa de únicamente seguir indicaciones a tomar sus propias decisiones en cuanto a su propio aprendizaje, pero también a su contexto; establecer objetivos de aprendizaje, desarrollar planes y programas para su aula.
Autoeficacia	Se refiere a la percepción del propio docente acerca de su propia efectividad en su desempeño como docente de lengua
Fuentes de la identidad del docente de lenguas	
Experiencias anteriores	La experiencia previa del docente cuando era estudiante o de profesores que han observado, así como de las clases que han tomado ya como docentes. Es decir, enseñar de la forma en que fueron enseñados.
Formación profesional	Se refiere a la formación recibida durante la formación como docentes, durante la cual habrán sido expuestos a

Proficiencia lingüística	<p>conocimientos, principios, creencias y prácticas acerca de la enseñanza de lenguas y de su identidad y su rol como docente de lenguas.</p> <p>La proficiencia lingüística pasa a ocupar un lugar medular para el docente de lenguas. Se espera que los docentes que no tengan una alta proficiencia en la lengua que enseña, se esfuercen hasta alcanzar la proficiencia de una persona nativa de dicha lengua. Hay quienes, sin embargo, cuestionan lo anterior y abogan por adoptar el concepto de usuarios multicompetentes de lengua; sin que el término multicompetente signifique juicios de valor sobre si la competencia en la L1 y la L2 es buena o mala.</p>
--------------------------	---

Nota. Elaboración propia con información de Richards (2021)

Resulta importante mencionar que esta identidad docente juega un rol importante en la práctica docente. Es decir, los significados atribuidos por el docente a su propia identidad profesional se pueden manifestar en la práctica docente. Se presentan algunas que destacan, (a) el rol que asume en el aula (guía, mentor, facilitador, etc.), (b) el rol con respecto a sus estudiantes (motivarlos hacia la autonomía en su aprendizaje), (c) el uso de la lengua meta en el aula, entre otros (Richards, 2021).

Richards (2021) se enfoca, sobre todo, en una lengua hegemónica como lo es el inglés; sin embargo, teóricamente, los principios mencionados se aplican a los docentes de lengua en general. El tipo de docente de lengua que atañe a este trabajo de investigación es el docente de educación indígena y su papel como docente de lengua indígena. Por lo tanto, en los siguientes párrafos se aborda esta figura en particular.

3.10.1 El docente Indígena

El caso del docente indígena es especial por diversas razones, entre las que destacan que, como se ha mencionado anteriormente, deben enseñar, además del contenido del programa de

educación básica, una lengua indígena (Hamel, 2017). Regularmente, estos docentes son enviados a comunidades en las que se habla alguna lengua indígena nacional (Mendoza, 2017). Rangel (2017) va más allá y apunta que, al provocar en el maestro de educación indígena su autorreconocimiento como persona y profesionista se ponen en juego cuestiones sobre su existencia y su razón de ser. En otras palabras, la identidad como docente indígena suele trascender el aula y la escuela y tocar otras esferas que un docente de primaria general no experimenta, por ejemplo.

Ahora bien, retomando lo que respecta con el docente de lengua, Pennington y Richards (2016) identifican por lo menos cinco identidades.

- (a) Identidad relacionada a la lengua. Esto se refiere específicamente a la proficiencia lingüística del docente.
- (b) Identidad disciplinar y de contenido: Se refiere al conocimiento que el docente tiene de los contenidos que imparte. Así mismo, incluye conocimientos metodológicos.
- (c) Identidad contextual. Se refiere a la identidad que es determinada por el contexto, por ejemplo, en una escuela multigrado, al dar instrucciones a niños de primer grado e inmediatamente después dar instrucciones a alumnos de tercer grado. La identidad que adoptará el docente será diferente en ambos casos.
- (d) Identidad basada en el autoconocimiento. El autoconocimiento como individuo es indispensable para el desarrollo de la identidad docente.
- (e) Identidad con respecto a los estudiantes. El docente es más consciente de las diferencias entre sus alumnos. Los grupos con los que el docente interactúa impactan en el desarrollo de su identidad docente.

Lo anterior presenta fisuras cuando se aplica al docente de educación indígena, quien también es docente de lengua ya que este docente se ha formado en su práctica cotidiana a partir de los saberes que ha construido y legitimado, a través de la autorreflexión; pero también de algunos conocimientos que ha adquirido en cursos esporádicos que ofrecen instituciones educativas federales y/o estatales (DGEI, 2017; Rangel, 2017). Esto debido a que el docente de educación indígena al pensar y apreciar su cultura y lengua se percibe de manera diferente a otros tipos de docentes (Rangel, 2017).

El docente de educación indígena no es, pues, resultado de una formación en la enseñanza que deberá aplicar en su contexto; el docente indígena es resultado de los significados que le atribuye a su rol como docente indígena (de contenido) y como docente de lengua.

Capítulo IV. Metodología

Este capítulo presenta el alcance y el diseño de la investigación. Se argumenta el tratamiento de la presente investigación como un estudio de caso. Así mismo, se presenta información relacionada como los participantes en este estudio; así como las técnicas que se usaron para la recolección de datos. Además, se presenta el marco metodológico que fundamenta el tipo de análisis de los datos, el Análisis Fenomenológico Interpretativo.

4.1 Tipo de Investigación, Alcance y Diseño

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende (Stake, 1998). Ruiz (2012) señala diferencias básicas entre una y otra. Esto se presenta en la Tabla 11.

Tabla 11

Diferencias básicas entre investigaciones cualitativas y cuantitativas

Cualitativa	Cuantitativa
<ul style="list-style-type: none"> • Estudian significados intersubjetivos, situados y construidos • Eligen la entrevista abierta y la observación directa • Estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales • Eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizan hechos objetivos, existentes y sometidos a leyes y patrones generales • Prefieren el experimento y el cuestionario estandarizado • Apresan la realidad sometiéndola a controles que permitan un estudio alambicado y filtrado de adherencias contaminantes. • Prefieren la precisión matemática y los modelos estadísticos de la codificación numérica

Nota. Elaboración propia con información de Ruiz (2012).

Como puede observarse en la Tabla 11, la investigación cualitativa es la más adecuada para estudiar los significados. Desde esta perspectiva, la naturaleza cualitativa de esta investigación puede percibirse en las preguntas de investigación: ¿Qué significados le atribuyen los docentes de la escuela primaria indígena Alfonso Caso Andrade a la EIB? ¿Cómo impactan

esos significados en su práctica docente? ¿Qué significados le atribuyen otros actores (estudiantes, autoridades educativas, padres de familia, miembros de la comunidad) a la EIB? ¿Cómo impactan los significados de estos otros actores en la práctica docente del maestro de escuela indígena con respecto a la enseñanza de la lengua cucapá?

Por otra parte, en cuanto al alcance de una investigación, el presente trabajo tuvo un alcance descriptivo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014) debido a que gira en torno al análisis descriptivo de los significados de los docentes sobre la educación intercultural y bilingüe (EIB) y cómo estos se manifiestan en la práctica docente. Asimismo, los significados atribuidos a la EIB; por parte de estudiantes, padres de familia y autoridades educativas; la importancia estriba en identificar si —o cómo— esos significados impactan en la práctica docente en la enseñanza de la lengua indígena.

Finalmente, con respecto al diseño, se decidió usar, principalmente, el diseño fenomenológico. De acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.* (2014), determinar el diseño de una investigación es importante ya que permite al investigador establecer pautas a seguir durante la misma. Los tipos de diseños que los Hernández-Sampieri *et al.* definen pueden apreciarse en la Tabla 12.

Tabla 12

Diseños cualitativos e información que se obtiene al implementarlos

Diseño	Información que proporciona
Teoría fundamentada	Categorías del proceso o fenómeno y sus vínculos. Teoría que explica el proceso o fenómeno (problema de investigación).
Etnográfico	Descripción y explicación de los elementos y categorías que integran al sistema social: historia y evolución, estructura (social, política, económica, etc.), interacciones, lenguaje, reglas y normas, patrones de conducta, mitos y ritos.
Narrativo	Historias sobre procesos, hechos, eventos y experiencias, siguiendo una línea de tiempo, ensambladas en una narrativa general. Categorías relacionadas con tales historias y narrativa.

Fenomenológico	Experiencias comunes y distintas. Categorías que se presentan frecuentemente en las experiencias.
Investigación-acción	Diagnóstico de problemáticas sociales, políticas, laborales, económicas, etc., de naturaleza colectiva. Categorías sobre las causas y consecuencias de las problemáticas y sus soluciones.

Nota. Elaboración propia a partir de Hernández-Sampieri *et al.* (2014).

Así pues, un diseño fenomenológico refiere a una exploración, a una descripción y a una comprensión de las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. En otras palabras, permite acceder a los significados de los participantes. Esto permitió al investigador enfocarse en cómo los participantes construyen el fenómeno que experimentan, cómo le dan sentido al mismo, o cómo lo significan.

Con este diseño se busca explorar cómo los docentes, estudiantes, egresados, padres de familia y autoridades educativas experimentan la EIB: cómo la perciben, cómo la describen, cómo se sienten al respecto, cuáles son sus juicios de valor sobre la misma, cómo le dan sentido; es decir, qué significado le atribuyen. A continuación, se presenta y describe el Análisis Fenomenológico Interpretativo, marco que se utilizó para el análisis de los datos.

4.2 El Análisis Fenomenológico Interpretativo

El Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) ayuda al investigador a comprender cómo las personas le otorgan significado a sus experiencias (Smith *et al.*, 2009). Su objetivo es describir las experiencias personales de las personas con respecto a un fenómeno, es decir, estudiar un acontecimiento, pero desde la perspectiva de quien lo vive. Se parte del supuesto de que las personas tratan de elaborar significados sobre sus experiencias (Duque y Aristizábal, 2019). Además, el AFI se centra sobre lo particular, como pueden ser casos únicos e individuales, para estudiarlos a profundidad, lo importante es que las experiencias o fenómenos

tengan un significado para las personas (Duque y Aristizábal, 2019). Los participantes son concebidos como expertos basados en la experiencia ya que solo ellos y nadie más que ellos son quienes pueden describir directamente la experiencia que se intenta comprender. Lo importante es lo que ellos hacen (o han hecho), lo que piensan y sienten acerca de esa experiencia (Smith y Nizza, 2022).

Por su parte, el investigador ve esas experiencias vividas por los participantes desde una perspectiva informada también desde su propia experiencia. De esta forma, los participantes interpretan y atribuyen significados de primera mano, mientras que el investigador interpreta en un segundo orden, ya que solo puede tratar de entender los significados atribuidos a través de las experiencias contadas por los participantes (Smith *et al.*, 2009).

El AFI está fuertemente influenciado por la fenomenología y por la hermenéutica. Smith *et al.* (2009) entienden a la fenomenología como complementaria a la hermenéutica, por lo que manejan el mismo término que Hernández-Sampieri *et al.* (2014): fenomenología hermenéutica. El investigador que recurre al AFI debe, así mismo, interesarse en la búsqueda de detalles para reflexionar en cómo los actores experimentan un fenómeno (J. A. Smith *et al.*, 2009).

El AFI implica una doble hermenéutica ya que el investigador interpreta al participante que, a su vez, interpreta una experiencia o un fenómeno. De cierta forma, el investigador es como el participante ya que ambos son seres humanos que interpretan y atribuyen significados a su realidad; por otro lado, es evidente que el investigador no es el participante y solo tiene acceso a la experiencia del participante a través de lo que el participante reporta; también ve esto desde una perspectiva informada y/o experiencial. De esta forma, el participante interpreta y atribuye significados de primera mano mientras que el investigador en segundo orden (Smith *et al.*, 2009).

Para realizar un análisis fenomenológico interpretativo, la recolección de datos se realiza a través de la entrevista semiestructurada ya que en estas las personas pueden expresar o recordar sus experiencias y hablar de ellas con mayor libertad y de forma más extensa (Howitt y Cramer, 2011). Las entrevistas deberán ser grabadas para que se tenga un registro completo de la interacción. También, deberán ser íntegramente transcritas para su análisis. Aunque se recomienda una transcripción sencilla, es decir, incluir solo lo que se dijo, también se pueden agregar otros detalles como las inflexiones en la voz, las pausas, expresión de emociones, entre otros, si esto ayuda a transmitir mejor lo que el participante ha dicho en la entrevista.

El AFI consta de diferentes niveles de interpretación; dicha interpretación se fundamenta en la dualidad investigador-texto; es decir en la interacción del investigador con las transcripciones de la entrevista (Smith *et al.*, 2009). Los niveles pueden variar entre tres y seis, dependiendo de la cantidad de entrevistas realizadas y la duración de estas. Howitt y Cramer (2011) describen seis etapas de análisis, a saber:

- (a) Familiarización con el caso y comentarios iniciales. Esto implica leer la entrevista transcrita varias veces e, incluso, hacer anotaciones al margen. Duque y Aristizábal (2019) agregan que estas anotaciones pueden ser aspectos interesantes y significativos que el investigador haya notado durante la lectura de cada fragmento. Esto puede ser en forma de resumen, parafraseo, asociaciones; otras serán interpretaciones preliminares.
- (b) Identificación inicial de temas. Implica una nueva lectura con la finalidad de identificar los grandes temas que se identifican en lo que el participante ha dicho.
- (c) Identificar conexiones en los temas. Esto implica el agrupamiento de los temas, incluso, en orden jerárquico o criterios semánticos (Duque y Aristizábal, 2019).

- (d) Elaboración de tablas. Los grandes temas previamente identificados y sus conexiones se vacían en una tabla. Aquí se incluyen extractos o palabras clave que el participante haya dicho que justifique la asignación de determinado tema o subtema. Se anota el número de línea en la transcripción en donde dicho extracto se localiza. Esto hará que sea más fácil para el investigador pueda analizar el extracto en contexto. Este proceso deberá realizarse con cada una de las entrevistas; es decir, se elabora una tabla por entrevista (Duque y Aristizábal, 2019).
- (e) Análisis de otros casos. Cuando la investigación involucra a más de una persona, se pueden identificar temas y conexiones entre los participantes. Esto permite encontrar similitudes y diferencias en lo que los participantes han dicho. Luego, se elabora una tabla que incluya todos los temas identificados en los participantes, la cual representará la experiencia de todos los participantes (Duque y Aristizábal, 2019).
- (f) Redacción del análisis. Esto se hace en un texto narrativo que estará basado en los temas previamente identificados (Duque y Aristizábal, 2019). Es en esta etapa en donde el investigador trata de interpretar lo que el participante ha dicho. Esta interpretación se basa en las etapas anteriores (Howitt y Cramer, 2011).

Al realizar las etapas ya descritas, se puede llegar a una interpretación de lo que el participante tiene de alguna experiencia o fenómeno; es decir, que significado o significados le atribuye a algo; en este caso a la EIB. Sin embargo, Smith *et al.* (2009) aclaran (y advierten) que esto no da al investigador licencia para asegurar que su análisis e interpretaciones son más precisas que la de los participantes, pero sí ofrece una mirada significativa que sobrepasa y abarca las afirmaciones explícitas de estos, recogidas en la entrevista.

4.3 Estudio de Caso

El estudio de caso se define como “el análisis y comprensión particular de una actuación concreta con objeto de detectar y e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprehensivo de la misma” (Calvo, 1992, p. 13). Así pues, ya que este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar los significados que docentes y otros actores atribuyen a la Educación Intercultural y Bilingüe y su impacto en la práctica docente en la enseñanza del cucapá en una escuela indígena en Mexicali.

Además, Hernández-Sampieri *et al.* (2014) y Yin (2018) concuerdan en que una clase numerosa o multigrado (como es el caso en esta investigación) puede ser objeto de un estudio de caso. Para la realización del estudio de caso, Yin señala que las fuentes de información pueden ser documentos, archivos históricos, entrevistas, observación directa, observación participante entre otros. Aunado a lo anterior, lo que hace este caso único y de interés es que se trata de la única escuela primaria en todo México que atiende a la comunidad cucapá. Cuenta con las dos únicas docentes en todo el país que tienen a su cargo enseñar una de las lenguas con menor número de hablantes en México. Debido a que no hay niños usuarios de la lengua cucapá se hace necesario identificar los significados atribuidos a la EIB y ver cómo estos se manifiestan en la práctica docente en la escuela Alfonso Caso Andrade en El Mayor.

4.3.1 Selección de los Participantes

El Análisis Fenomenológico Interpretativo requiere una selección de participantes completamente intencional (Duque y Aristizábal, 2019), por lo que se ha preferido usar el muestreo intencional en su etapa inicial; esto con el objetivo de identificar los casos que aporten información a profundidad a la investigación. Se utilizó la selección por bola de nieve (o por cadena de referencia) en el que se inicia con informantes clave para la investigación. El

investigador, luego, pide al informante inicial que recomiende otros informantes con base en su contacto o conocimiento del problema de investigación. Por lo tanto, la lista de informantes (corta al principio), tiende a crecer (Mertens, 2015).

Hay que aclarar que el término *informante* se usó en el párrafo anterior ya que es el término que Mertens (2015) utiliza; sin embargo, en esta investigación se recurrirá al de *participantes*. La razón estriba en que, como señala Alonso (1998), la tarea interpretativa no consiste en una interpretación unidireccional sino en incorporar a la propia interpretación la interpretación del otro. De esta forma, no se trata de alguien que solo da información, sino que interpreta y cointerpreta. Es decir, la interpretación “va del sujeto estudiado al investigador y de este al primero. Lo que ocasiona una retroalimentación constante o círculo virtuoso” (Katayama, 2014, p. 44). Finalmente, esta investigación se basa en la colaboración buscando promover una relación más simétrica; es, por tanto, cocreativa y colaborativa. Por lo anterior, en esta investigación se prefiere el término participante al de informante.

Aunque el número de sujetos (participantes) no es lo central en la investigación cualitativa (Mendieta, 2015), Hernández-Sampieri *et al.* (2014) destacan tres los factores que intervienen para determinar o sugerir el número de participantes o el número de casos en los que se presenta el problema, a saber:

- (a) Capacidad operativa de recolección y análisis, es decir, el número de casos que puede ser manejado de manera realista y de acuerdo con los recursos que se tiene.
- (b) El entendimiento del fenómeno, es decir, el número de casos que permitan responder a las preguntas de investigación.
- (c) La naturaleza del fenómeno en análisis, es decir, si los casos son frecuentes y accesibles o no, si recolectar la información correspondiente lleva poco o mucho tiempo.

Así, para esta investigación, inicialmente se estableció contacto con una docente de la única escuela indígena que atiende a la comunidad cucapá en Baja California; luego, la docente recomendó a otros participantes para ser incluidos en este trabajo de investigación. Los participantes se dividieron en cuatro grupos: dos docentes, tres estudiantes, una directiva (supervisora) y dos miembros de la comunidad (una madre de familia y una egresada). Esto da un total de ocho participantes, el cual es un número adecuado de participantes para la realización de un estudio de significados ya que existe mayor compromiso con la profundidad del análisis (Duque y Aristizábal, 2019).

4.3.2 Participantes

Aunque los participantes adultos expresaron su deseo de ser identificados por nombre, en el trabajo final, estos se omitieron y se usó la codificación que se presenta en la Tabla 13. Lo anterior debido a que todos los participantes viven o se ubican, en determinado momento, en El Mayor o en las instalaciones de la escuela primaria Alfonso Caso Andrade. Entonces, pueden ser identificados con facilidad. En el caso de los menores de edad, se asume su derecho a la privacidad y la obligación del investigador de asegurarse de ello.

Tabla 13

Codificación de los participantes

Ítem	Elemento que indica
Dos letras Mayúsculas ^a	Iniciales del rol ^b del participante
Dos números	Edad del participante
Dos letras Mayúsculas	Iniciales del entrevistador
Dos números	Año de la entrevista
Dos números	Página de la transcripción de la entrevista
Dos números	Párrafo de la entrevista

Nota. Cada ítem va separado por un guion.

^a En el caso de docentes y alumnos se agregaron números progresivos para su identificación.

^b Docente (DO), Directivo (DI), Padre de familia o tutor (TU), Egresado (EG), Alumno (AL).

La Tabla 14 da cuenta de algunos ejemplos de codificaciones usadas con los participantes. Estos se usarán a lo largo de la presentación de los resultados. La importancia de la codificación reside en que facilita la ubicación de un extracto en particular en las transcripciones de las entrevistas.

Tabla 14
Ejemplo de codificación de los participantes

Número progresivo	Ítems
1	DI-60-ER-21-08-06
2	DO1-52-ER-21-06-03
3	DO2-45-ER-21-11-03
4	TU-28-ER-22-05-01
5	EG-17-ER-22-06-03
6	AL1-11-ER-22-04-09
7	AL2-10-ER-22-11-12
8	AL3-09-ER-22-05-08

Nota. Los últimos dos pares de dígitos que corresponden al número de página y número de párrafo fueron tomados al azar para propósitos de esta tabla.

Como puede apreciarse en la Tabla 14, en total se entrevistó a ocho participantes. Aunque, como ya se ha señalado, ocho es un número adecuado de participantes en una investigación acerca de significados, las razones para la cantidad de participantes se incluyen en los párrafos siguientes, en la categoría correspondiente. A continuación, se presenta una breve descripción de estas categorías. Las descripciones serán más detalladas en el caso de las docentes por ser quienes son las encargadas tanto de la implementación de los postulados en cuanto a la interculturalidad — acotada a la identidad indígena—, al bilingüismo, y a la práctica docente, entre otros.

Así mismo, es necesario señalar que, debido al encierro derivado de la contingencia sanitario por la pandemia de Covid-19, los centros educativos de educación básica —al igual que

los otros niveles educativos— se cerraron; por ello, no fue posible realizar la totalidad de las entrevistas de forma presencial y se recurrió a su realización a distancia en algunos casos.

4.3.2.1 Docentes. Para esta investigación se trabajó con las dos docentes que trabajan con los alumnos de la escuela Alfonso Caso Andrade. La Docente 1 enseña los grupos de 1° a 3°; la Docente 2, de 4° a 6° grados. En cuanto a la experiencia docente, la Docente 1 tiene 28 años de servicio; la Docente 2, tiene 16. Con respecto a la formación docente, la Docente 1 tiene formación universitaria como Ingeniera Agrónoma. Trabajó en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), antes de tomar un curso de inducción a la docencia en el medio indígena de tres meses de duración, a fin de ingresar como docente de preescolar. Estuvo en ese nivel educativo durante siete años para luego ser transferida como maestra de primaria. Ha estado los últimos 13 años en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade (S. Moreno, comunicación personal, el 25 de marzo de 2021). Esta docente concluyó en los últimos dos años la Licenciatura en Educación Primaria en una Escuela Normal. Con respecto a la entrevista, a la Docente 1 se le entrevistó vía telefónica.

La Docente 2 también trabajó en CONAFE antes de ingresar a educación indígena. A su ingreso, solo contaba con bachillerato; sin embargo, luego estudió la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional sede Tijuana. Actualmente se encuentra estudiando una maestría relacionada con la educación por competencias. Ha estado los últimos nueve años en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade (M. Guzmán, comunicación personal, el 07 de octubre de 2021). Con respecto a la entrevista, a la Docente 2 se le entrevistó vía *Google Meet*.

4.3.2.2 Estudiantes. De acuerdo con los datos reportados oficiales, en el ciclo 2019-2020 había 25 estudiantes en la escuela en cuestión (Secretaría de Educación, 2020). Sin embargo, en el ciclo escolar 2020-2021 hay un total de 33 alumnos; 20 de ellos están en el aula correspondiente a los grados 1°, 2° y 3°, 13 en el aula correspondiente a los grados 4°, 5° y 6° (S. Moreno, comunicación personal, el 20 de septiembre de 2021). Aunque en un principio se consideró entrevistar a 3 alumnos: uno de 4° grado, uno de 5° grado y uno de 6° grado; debido a razones fuera del control del investigador, no fue posible.

Otra consecuencia del encierro fue que algunas comunidades rurales e indígenas en el Valle de Mexicali optaron por no permitir el acceso a sus territorios; una de ellas fue la comunidad de El Mayor. Debido a lo anterior, la logística para las entrevistas se vio afectada, incluido el poder establecer contacto con los padres de familia para invitarlos a participar. A pesar de ello, a través de una de las docentes, se logró contactar a cuatro tutores de alumnos. Dos de ellos no se mostraron abiertos a que sus hijos menores de edad fueran entrevistados ya que hacerlo implicaba recibir al entrevistador en sus domicilios y no querían correr el riesgo de contagiarse del coronavirus. Ante la falta de equipo de cómputo e internet, —además del reto que habría representado entrevistar a los niños en videollamada o vía telefónica— se determinó que solo se podría entrevistar a tres alumnos, uno de 2° grado, uno de 4° grado y uno de 5° grado, ya que sus tutores se mostraron abiertos a realizar las entrevistas en sus hogares. Sin embargo, debido a que en distintas ocasiones se canceló la entrevista por causas laborales de los tutores. Al final, solo se realizó una entrevista en su hogar en compañía de su tutora legal. Las otras dos entrevistas se realizaron hasta que los alumnos habían regresado a clases y se les entrevistó en el aula con el permiso de su tutora. A petición del investigador, una persona adulta por parte del comedor del INPI estuvo a una distancia prudente. Cabe aclarar que la persona

estuvo sentada afuera del aula, con la puerta abierta; mientras la entrevista se llevó a cabo en una de las esquinas del salón; los alumnos se sentaron de espaldas a la puerta. Las docentes participantes en este estudio no estuvieron presentes durante la entrevista.

4.3.2.3 Directivos. Las docentes participantes refirieron a la supervisora de la zona escolar 711 al ser su superior inmediato. La supervisora es, además, hablante de la lengua pa'ipai y de ku'ahl. Sobre el ku'ahl, la participante manifestó que la entiende, pero no la habla. Como supervisora de zona, la participante es responsable de las escuelas pertenecientes a la zona 711. Las seis escuelas que conforman esta zona se ubican en localidades con presencia de pueblos indígenas yumanos, como se observa en la Tabla 2.

4.3.2.4 Egresados y Padres de Familia. Este grupo se subdividió en egresados y padres de familia. En cuanto al grupo de egresados, se entrevistó a una egresada de la primaria en cuestión y quien actualmente estudia la secundaria. Con respecto a la segunda categoría, las docentes refirieron a una madre de familia, quien también es egresada de la misma primaria. Ninguna de las dos participantes en esta categoría usa la lengua cucapá en sus actividades cotidianas. En el caso de la egresada, el uso del cucapá se da cuando asiste a eventos en los que se celebra o se muestran algunas expresiones cucapá.

4.4 Técnicas

Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la entrevista semiestructurada y la observación participante. En los párrafos posteriores se presenta la conceptualización teórica de cada una de ellas, así como la forma en la que fueron llevadas a cabo para la recolección de datos de este trabajo de investigación.

4.4.1 La Entrevista Semiestructurada

De acuerdo con Kvale (2008), la entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. En este tipo de entrevista se busca que el sujeto exprese de manera detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema (Katayama, 2014). La entrevista “trata de entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido de los sujetos. El entrevistador registra e interpreta los significados de lo que se dice y además de cómo se dice” (Kvale, 2008, p. 33). Sin embargo, el entrevistador requiere ser capaz de observar —e interpretar— lo que se dice, además de las expresiones faciales y otras pistas del lenguaje corporal que el entrevistado pueda, consciente o inconscientemente, proporcionar (Kvale, 2008). De ahí que la entrevista sea la técnica adecuada para la identificación de los significados de los participantes dentro del Análisis Fenomenológico Interpretativo, específicamente, la entrevista en profundidad.

La entrevista semiestructurada permite cierta flexibilidad en cuanto al guion de las preguntas. Además, hay cierta “apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas, para profundizar las respuestas que los entrevistados dan y las historias que cuentan” (Kvale, 2008, p. 84). Debido a que este tipo de entrevista se acerca a una conversación cotidiana, esto permite al entrevistador intercalar preguntas que no estaban en el guion pero que se hicieron necesarias en el transcurso de la entrevista. Lo anterior se debe a que la finalidad de la entrevista semiestructurada es tratar de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado del fenómeno en cuestión. Al tratarse de una entrevista profesional, tiene un propósito específico e implica un enfoque y una técnica específicos (Kvale, 2008).

Con base en la revisión de la literatura y acotado a la pregunta de investigación y los objetivos, se detectaron categorías para tratar de identificar los significados atribuidos por los participantes a la EIB; específicamente a la interculturalidad — en cuanto a la identidad indígena y, específicamente la lengua indígena—, al bilingüismo, a la práctica docente, pero también al contexto particular de la educación indígena y a la profesionalización. Estas categorías se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15

Categorías y códigos para la identificación de significados en los guiones de entrevista

Categorías	Códigos	Autores
Contexto e implementación de la EIB	Características de la escuela Organización administrativa Otros actores escolares (estudiantes, padres de familia, supervisores y coordinadores)	Mendoza (2017); Santos (2019); Rentería (2018); Velasco y Rentería (2019).
Formación profesional del docente indígena y actualización	Cursos de profesionalización para implementar un modelo de EIB Significados del docente hacia la actualización docente	Bastiani y López (2019); Cano y Bustamante (2017); Magro <i>et al.</i> (2008).
Identidad docente	Identidad profesional	Bukor (2015); Fierro y Martínez (2013a); Palmer (1998).
Etnicidad y lengua indígena	Identidad cucapá Significados del docente hacia la lengua	Baker y Wright (2021); Garrido (2015); Montaña (2015); Rangel (2017); Pennington y Richards (2016); Serrano (1998).
EIB en la práctica		

Significados del docente hacia la EIB	Serrano (1998); Vergara
Significados del docente hacia la práctica docente	(2005); Zimmermann (1997).

Nota. Elaboración propia.

Las categorías en la Tabla 15 se usaron para elaborar los guiones de entrevista para los participantes. Los guiones se encuentran en la sección de Anexos. Los guiones no fueron diseñados para ser preguntados en forma textual; sino que las preguntas fueron una guía para conectar dentro del relato de los participantes. Las preguntas se hicieron, a veces usando las mismas palabras en el guion, a veces parafraseándolas.

Para la validación de los guiones de preguntas se recurrió a la validación por juicio de expertos; aunque Supo (2014) sostiene que *jueces* es un término más adecuado ya que tienen que ser investigadores aun si su línea de investigación no es la misma en la que se ubica la investigación. Ahora bien, para la aplicación de la prueba piloto —en el caso específicamente del guion para docentes— se recurrió a dos docentes de educación indígena. Una de ellas trabajó 28 años en cuatro distintas primarias dentro de la misma zona; la otra es docente en activo de una primaria. Una vez que los guiones de preguntas habían sido validados, se procedió a la programación de las entrevistas con los participantes.

Para la realización de las entrevistas se recurrió a tres formatos, a saber (a) en persona, (b) a través de videollamada en *Google Meet* y (c) vía telefónica. En todos los casos se proporcionó un formato de consentimiento informado; uno para adultos y otro para los padres o tutores de los menores de edad participantes. En ese formato de consentimiento informado, todos los participantes y tutores legales autorizaron que las entrevistas fueran grabadas.

Con respecto a las entrevistas, la duración fue de 50 minutos en promedio. La más breve duró 30 minutos; fue con un menor de edad cuyas respuestas fueron cortas, a pesar de que se trató de obtener más información con preguntas de seguimiento. En este caso también se decidió

conservar y usar esa entrevista debido a que aporta datos relevantes para la investigación. En cuanto a la entrevista más larga, esta fue de 71 minutos.

Ahora, con respecto a la realización de las entrevistas, para aquellas que fueron en persona se usó una grabadora de voz de alta calidad para capturar el relato y las respuestas de los participantes. Este formato se utilizó con cinco de los participantes. Las entrevistas se llevaron a cabo en El Mayor. Tres de ellas se llevaron a cabo en los hogares de los participantes. Dos se llevaron a cabo en las instalaciones de la escuela primaria previa autorización de la tutora de los menores de edad y con la presencia de una de las docentes a solicitud expresa del entrevistador. Los archivos fueron guardados en formato *.wav*.

Ya que dos de las participantes expresaron su deseo de ser entrevistadas vía *Google Meet*, por cuestiones de, como ya se ha mencionado, la contingencia derivada del Covid-19. En este caso, se usó la función de grabar la sesión. Las grabaciones fueron guardadas en formato de video *.mp4*. Ambas grabaciones se descargaron y almacenaron en el folder correspondiente.

Finalmente, una de las participantes expresó su deseo a ser entrevistada vía telefónica ya que no contaba con una conexión estable a internet y, por motivos de las regulaciones durante la pandemia, no quería tener que trasladarse a Mexicali o recibir visitas en su hogar. En este caso se recurrió a grabar la llamada usando una aplicación gratuita para dispositivos *Android*. La aplicación se llama *Call Recorder – Cube ACR* que guarda los archivos de audio en formato *amr*.

Después, todos los archivos fueron convertidos al formato *mp3* para que pudieran ser leídos por un software para transcribir audios: *Trint*. El software es capaz de detectar cambios de interlocutor, por lo que solo se procedió a colocar las etiquetas de los interlocutores. Luego, se dedicó un total de 15 días para corregir los errores que se identificaron en las transcripciones. Después de ello, las transcripciones se guardaron en el folder correspondiente.

4.4.2 La Observación Participante

De acuerdo con Angrosino (2012), la observación “es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (p. 61). Dentro del marco del Análisis Fenomenológico Interpretativo, la observación es una técnica que complementa a la entrevista en profundidad ya que el investigador puede “corroborar y verificar mucho de lo que han encontrado luego del análisis de las entrevistas” (Duque y Aristizábal, 2019, p. 9). En particular, la observación participante puede, además, ser útil para entender el contexto local particular de los participantes (Smith *et al.*, 2009).

De acuerdo con Angrosino (2012), la observación comienza en el momento en que el investigador entra en el entorno de campo. Debido al inicio de la pandemia en el mes de marzo de 2020, cuando este trabajo de investigación se encontraba en sus primeras etapas, no pudo realizarse la observación dentro del aula, como se deseaba realizar. El regreso a clases se fue dando de manera paulatina desde marzo de 2022; aun así, el acceso a personas ajenas a la escuela no estaba permitido.

A pesar de ello, se pudo realizar la observación participante durante un curso de lengua cucapá impartido de manera virtual por una de las docentes de la escuela primaria Alfonso Caso Andrade de febrero a mayo del 2021. Dicho curso fue impartido a alumnos de licenciatura y posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC a través de la plataforma *Google Meet*. Es necesario aclarar que no se trataba del mismo curso que se imparte a los estudiantes en la primaria. Sin embargo, la maestra sí usó los mismos materiales, cubrió los mismos temas y usó estrategias similares a las que usa en clases con sus estudiantes. Durante las clases, la maestra recurría a contextualizar algunas actividades y recurría a relatar cómo las hacía o qué materiales

usaba y cómo los usaba con en el aula. Así. al tomar la clase, se tuvo la oportunidad de estar dentro del contexto áulico (aunque virtual) en el que se enseña la lengua. Las clases fueron grabadas con su consentimiento. De estas clases se hicieron anotaciones y comentarios recogidos en una bitácora de campo.

Como observador participante, se pusieron a un lado todas las ideas preconcebidas con respecto a la enseñanza de lenguas ya que Angrosino (2012) señala que no debe darse nada por hecho sino observar. Además, esto era necesario debido a que la experiencia docente del investigador se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lo cual es sumamente distinto a enseñar una lengua indígena. Por lo tanto, el investigador se ha aproximado, desde el principio, con respeto y apertura ya que enseñar una lengua de prestigio como lengua extranjera no sucede en las mismas circunstancias en las que se enseña una lengua indígena —que, además, está en riesgo de desaparición— para su fortalecimiento.

Estas observaciones fueron recogidas en notas en forma de narración corrida en la bitácora de campo; sin embargo, no se incluyeron reflexiones personales en ese punto. Solo se incluyeron notas del tipo: *“La docente pidió a los alumnos el tratar de crear una adivinanza con los elementos léxicos que había presentado antes; como resultado, se presentaron traducciones palabra por palabra, aunque se nos señaló cuando la sintaxis no parecía corresponder con la sintaxis propia del cucapá. En algunos casos, no hubo certeza con respecto a cómo “sonaría mejor” en cucapá por parte de la docente”*.

Además, se ha realizado trabajo de campo en El Mayor (Baja California), el ejido Pozas de Arvizu y en San Luis Río Colorado (Sonora) para conversar con algunos miembros de la comunidad cucapá. Notas similares a la presentada en el párrafo anterior se recogieron al final de estas observaciones. Al principio, se recogían en el mismo momento; sin embargo, para no dar la

impresión de no estar prestando atención o de estar tratando de escribir textualmente lo que se decía, se optó por realizar las notas después de las experiencias y eran comentadas con otros involucrados en las interacciones, aunque para distintas investigaciones. Luego, esas notas o situaciones que habían resaltado durante esas interacciones eran anotado en forma de ideas en la bitácora de campo, como lo sugiere Angrosino (2012).

4.5. Análisis

Para el abordaje fenomenológico hermenéutico en este trabajo de investigación, se ha usado el Análisis Fenomenológico Interpretativo. Para esto se siguió la serie de seis etapas que Howitt y Cramer (2011) proponen. En el Análisis Fenomenológico Interpretativo la interpretación es central (Smith *et al.*, 2009; Smith y Nizza, 2022); en el caso particular de esta investigación, está tendrá un enfoque particular en la comprensión de las experiencias de los participantes y de los significados que le asignan a esas en el marco de la Educación Intercultural y Bilingüe (SEP y CGEIB, 2014). De acuerdo con los lineamientos del Análisis Fenomenológico Interpretativo, el proceso de análisis también implica que los datos recolectados de cada participante serán analizados en sus propios términos y tan desconectados como se pueda de la teoría y los límites que esta pueda imponer. Esto demanda que se haga un análisis de cada caso individualmente. Por lo tanto, se espera que el investigador profundice en cada transcripción. Las transcripciones de las entrevistas se leerán a profundidad y se harán las anotaciones necesarias. En cada una de las transcripciones se harán notas exploratorias, las cuales se clasifican en tres tipos: descriptivas, lingüísticas y conceptuales. Luego, se procederá a identificar los temas generales en cada una de las transcripciones.

Debido a que el Análisis Fenomenológico Interpretativo implica una doble hermenéutica, el investigador reporta su comprensión de la descripción de la experiencia de los participantes.

Esto implica un razonamiento acerca de esa experiencia más que solo capturar la experiencia como tal. Smith y Nizza (2022) sugieren la realización de lo anterior a través de tres pasos.

El primer paso tiene se limita a la lectura y anotaciones exploratorias. Se lee la entrevista transcrita y se hacen anotaciones al margen con las primeras impresiones del investigador. Estas anotaciones exploratorias pueden ser de tres tipos: (a) descriptivas, (b) lingüísticas y (c) conceptuales. Estos tipos de anotaciones pueden combinarse sin problema.

Las anotaciones descriptivas resumen el significado explícito de lo que los participantes han dicho. Las anotaciones lingüísticas dan cuenta del significado semántico y, en cierta forma, del significado pragmático (el cómo se dice). Algunos aspectos lingüísticos serán tomados en consideración, por ejemplo, el uso de los pronombres, tiempos verbales, pausas, tono, entre otros, aportan a la interpretación por parte del investigador. Finalmente, las anotaciones conceptuales van más allá de lo que los participantes para dar paso a la comprensión de los mismos participantes, pero también la del investigador.

El segundo paso implica la formulación de enunciados experienciales. En este paso, las anotaciones hechas en el paso anterior servirán de base para la formulación de enunciados experienciales. En este paso se debe capturar de forma breve y concisa lo que se ha aprendido acerca de los significados de los participantes. Cada enunciado deberá ser un resumen conciso de lo que emerge de las intervenciones de los participantes y deberá ir acompañado del extracto correspondiente —Los extractos fueron limpiados de muletillas y falsos inicios. Sin embargo, se dejaron cuando se consideró que estos elementos aportaban a la identificación de los significados—. Los enunciados deberán ser específicos y deberán estar fundamentados en los datos. Debido a lo anterior, aunque inicialmente se partió de categorías, mismas que se

conservaron durante el análisis, aunque otras más surgieron, durante la realización de las entrevistas y el análisis de los datos. Estas se presentan en la Tabla 16.

El tercer paso consiste en identificar las conexiones, similitudes y diferencias entre los distintos temas. Con base en lo anterior, se elaborarán tablas individuales para cada participante, que luego serán recogidas en una sola tabla general para identificar conexiones, similitudes y diferencias entre los participantes. Finalmente, las interpretaciones de los participantes y las interpretaciones del investigador sobre las de los participantes se recogerán en un texto narrativo.

4.5.1 Triangulación

Invariablemente, surgirán preguntas como ¿Se está haciendo bien? ¿Se están interpretando adecuadamente los datos?, entre otras. Con la triangulación, más que validar las interpretaciones, se busca una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio (Banchs, 2020). La triangulación es un tipo de control de calidad (Ruiz, 2012). Como se ha establecido ya, en este trabajo se recurrió al Análisis Fenomenológico Interpretativo, para la identificación de los significados de los participantes, se recurrió a trabajos de investigación en los que, también, se usó el AFI para acceder a los significados atribuidos a otros fenómenos por parte de individuos. Siguiendo la pauta de esos estudios, para establecer la validez de este estudio, la credibilidad se estableció desde cuatro perspectivas: (a) revisión con participantes, (b) bitácora de campo, (c) notas reflexivas por parte del investigador y, (d) triangulación metodológica.

En cuanto a la revisión con participantes, después de realizar las transcripciones de las entrevistas, se estableció contacto con ellos. Con algunos, esto se realizó vía telefónica; con otros más, vía mensajería a través de WhatsApp; y con dos participantes, en persona —además de vía telefónica— para revisar la exactitud de las transcripciones o despejar dudas sobre qué exactamente había dicho o querido decir.

En cuanto a la bitácora de campo; fueron notas tomadas durante las observaciones de las clases virtuales de un curso de lengua cucapá impartido de manera virtual por una de las participantes en este estudio, de febrero a mayo del 2021 a alumnos de licenciatura y posgrado de la Facultad de Idiomas de la UABC. Este curso se llevó a cabo vía *Google Meet*. Las notas fueron tomadas en una libreta en donde solo se colocó fechas y se anotaba lo que la docente realizaba. En la sección 4.4.2 se presenta un ejemplo de lo anterior.

Con respecto a las notas reflexivas del investigador, Smith (1999) afirma que las notas reflexivas del investigador promueven un diálogo interno útil para el análisis y al comprensión de aspectos relacionados con la investigación. Esto se debe a que con el investigados describe e interpreta sus propias experiencias como investigador (Koch, 2006). Además de lo anterior, esta dinámica permite un auto escrutinio como investigador, que tiene el beneficio agregado de incrementar la validez de una investigación fenomenológica. Con respecto a esta forma de triangulación, como docente de lenguas —aunque consciente de la situación impar entre ser docente de una lengua hegemónica y ser docente de una lengua indígena en alto peligro de desaparición— el investigador puede, a través de estas notas, reflexionar en la labor investigativa y en la identificación de los significados por parte de los participantes con respecto a elementos en común como el bilingüismo, la proficiencia, la práctica docente, entre otros.

Finalmente, con triangulación metodológica solo se pretende señalar que la recolección de datos no fue únicamente a través de entrevistas semiestructuradas, sino también a través de bitácora de campo cuyas notas se usaron para comparar lo expresado en las entrevistas por las docentes con lo observado en la clase virtual —consiente también de que solo se pudo observar a una de las docentes—, pero también se recogieron otras notas fruto de interacciones posteriores con algunos de los participantes.

Capítulo V. Análisis y Discusión de los Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del análisis realizado de acuerdo con el modelo propuesto por Smith *et al.* (2009) y Smith y Nizza (2022); estos abordan los significados de los participantes sobre temas como el bilingüismo, la interculturalidad, la identidad docente; además, los significados atribuidos a la práctica docente en la enseñanza del cucapá, el contexto e implementación de la EIB, así como a la formación y profesionalización.

Debido a que se partió de categorías previas identificadas en la literatura —que se enlistan en la Tabla 15—y se elaboraron los guiones de entrevista semiestructurada con base en ellos, se esperaba cubrir esas categorías; pero ya que es una investigación de corte cualitativo, las categorías no son estáticas ni ajenas a modificaciones. De hecho, Hernández-Sampieri *et al.* (2014) señalan que, en este tipo de investigación, el análisis consiste en describir información y desarrollar temas. En ese sentido, durante las entrevistas, se cubrieron las categorías propuestas y se identificaron temas. Estos temas surgen de los datos y no en todos los casos se adecúan necesariamente a las categorías surgidas desde la literatura.

Así pues, con respecto a los significados atribuidos a la Educación Intercultural y Bilingüe por parte de los participantes, se identificaron cuatro grandes temas. Dentro de estos también se identificaron algunos subtemas. En la Tabla 16 se presenta estos temas, subtemas y definiciones en forma general. Estas definiciones no corresponden necesariamente a las encontradas en la literatura, sino que parten de los significados que los participantes atribuyen a estos.

Tabla 16*Temas, subtemas y definiciones*

Tema	Subtema	Definición
Significados de la EIB ^a	Bilingüismo	Hablante es quien habla rápido. Hablante es quien sabe usar palabras y frases aisladas. El autorreconocimiento como hablante no es suficiente. Es importante cómo se habla y como se escribe la lengua cucapá.
	Identidad docente	El docente en educación indígena no es un docente común y corriente. Ser docente bilingüe es deseable, pero no necesario, en educación indígena.
	Interculturalidad	Las tradiciones y la lengua son elementos de la interculturalidad. La identidad cucapá debe promoverse sobre la interculturalidad. La lengua no determina quién es cucapá y quién no.
Significados de la práctica docente ^b	Práctica docente	La práctica docente consiste en enseñar la identidad cucapá y vocabulario aislado. La lengua indígena no es relevante.
Contexto e implementación de la EIB ^c	La escuela indígena	La escuela indígena es insuficiente.
	La comunidad	La opinión de la comunidad tiene un rol importante en la escuela.
Formación y profesionalización ^d	Formación inicial	La formación inicial no prepara al docente indígena para la realidad
	Profesionalización	La formación inicial y los cursos de actualización docente no capacitan para la realidad

Nota. En la categoría de Bilingüismo y en la de Identidad docente, solo se presenta una definición en esta tabla. En el cuerpo del presente capítulo se presentan otros más.

^a Bajo este apartado se registran los significados atribuidos a los componentes de la EIB.

^b Bajo este apartado se registran los significados atribuidos a algunos elementos de la práctica docente.

^c Bajo este apartado se registran los significados atribuidos al contexto en el que se desenvuelven los participantes.

^d Bajo este apartado se registran los significados atribuidos a la formación necesaria para ingresar a educación indígena, así como al ser docente en activo.

Ahora, siguiendo el modelo de trabajos revisados que abordan significados usando el Análisis Fenomenológico Interpretativo, para la presentación de los resultados se decidió usar los enunciados experienciales como subtítulos que es una constante en este tipo de trabajos. A lo largo de los siguientes párrafos, además, los significados se presentarán de forma desglosada. Asimismo, cada una de estas está reforzada con citas de las transcripciones de las entrevistas.

5.1 Significados de la EIB

Los significados que los participantes atribuyen a la EIB en su conjunto son importantes de conocer ya que esto puede arrojar luz sobre por qué, luego de dos décadas de implementación oficial de un enfoque intercultural y bilingüe, el número de quienes usan la lengua cucapá no se ha incrementado y no hay niños que sean usuarios de esa lengua (INALI, 2012). Es necesario señalar que no se pretende afirmar que la literatura debería ser el punto de partida desde cual los cucapá deberían entender el bilingüismo. Aun así, usar la literatura como referente para constatar las coincidencias y disidencias entre lo que esta dice y lo que los participantes expresaron, puede arrojar luz en cuanto a qué es el bilingüismo para estos.

5.1.1 Bilingüismo

Para los participantes la persona que se ostente como bilingüe debe ser un ambilingüe²⁷, es decir, debe ser capaz de controlar dos lenguas en su totalidad, en este caso el cucapá y el español. Se presenta el fragmento DO2-45-ER-21-04-03 para resumir esta posición que se irá abordando en las secciones siguientes.

Pues es la persona domina la lengua indígena, domina su lengua materna. Es la persona que se puede comunicar efectivamente con otra persona; que entiende y, que lo pueda leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

²⁷ Término utilizado por Halliday para referirse a la persona que es capaz de funcionar igualmente bien en cualquiera de las lenguas que habla y en todos los dominios (Zubrzycki, 2019).

Cuando se presupone que quien se ostente como bilingüe debe “dominar” la lengua indígena, se está dejando de lado que el bilingüismo es un continuo y, como tal, tiene distintas etapas. Además, se obvia el hecho de que esas distintas etapas pueden responder a distintos contextos y situaciones comunicativas. De ahí que Greenfield y Fishman (1970) señalan que los individuos interactúan en determinados contextos y acerca de determinadas temáticas y esto, sin duda, impacta en su uso de la lengua. Así, pues, concepciones erróneas acerca del bilingüismo darán como resultado distintas interpretaciones acerca de la lengua y sobre lo que implica conocer una o, incluso, hablarla.

Además, los casos de ambilingüismo son extremadamente raros en cualquier combinación de lenguas (Baker y Wright, 2021; Crystal, 2010; Hymes, 1972). Esto representa un reto aún mayor cuando se trata de una lengua que se tiene un muy alto grado de riesgo de desaparición, como lo es el cucapá. Así, el bilingüismo sigue siendo algo a lo que los participantes aspiran. El problema yace en que la concepción que tienen del bilingüismo no es realista. Como se ha mencionado en el capítulo anterior, Wei (2000) identifica 27 tipos de bilingüismo; por lo que el bilingüismo podría ser entendido como un espectro. Tener concepciones no realistas acerca de bilingüismo puede ser contraproducente tanto para el docente como para los estudiantes.

Cook (2011) señala que las ideas al respecto de esto variarán dependiendo de si la persona a quien se pregunta es un lingüista, un académico, un usuario de una lengua o un aprendiz de la misma. Así, tradicionalmente, en el campo de la enseñanza de lenguas, se ha asumido que conocer las reglas de una lengua y ser capaz de usarla son partes integrales una de la otra. Al respecto, Cook señala numerosos casos en los que alguien puede tener un

conocimiento suficiente sobre una lengua (en términos de reglas) y aun así no poder comunicarse exitosamente.

Entre los participantes también se pueden encontrar definiciones interesantes acerca quién habla cucapá y qué comprende la competencia comunicativa; así como el rol de una lengua frente a otras y su rol en la educación formal. Esto adquiere relevancia ya que se pudo identificar deseos de aprender la lengua cucapá con fines comunicativos por parte de un estudiante participante. El participante —quien también está emparentado con una de las personas reconocidas en El Mayor como hablante de cucapá— comentó que en ocasiones escucha a algunos miembros de su familia hablar en cucapá y que le gustaría poder entender lo que se está diciendo. El siguiente fragmento es una de las respuestas a por qué es importante hablar cucapá.

Para cuando alguien diga una palabra en cucapá...para yo ya saber qué dicen. (AL3-09-ER-22-05-08)

Así, pues, puede apreciarse que hay conciencia acerca del bilingüismo; a lo que los participantes refieren como “ser hablante”. Por otra parte, de acuerdo con Rydenvald (2018), la situación que el participante anterior refiere y su deseo de aprender la lengua para usarla en un ambiente familiar, lo ubicaría en el dominio informal. Luego, entonces, es un contexto que no exige rigurosidad ni “dominio” de la lengua.

Este y otros significados son presentados en los párrafos siguientes. Para la interpretación de esta categoría, la pregunta era un tanto amplia para permitir obtener una interpretación de quién es un *usuario de la lengua*²⁸: «¿Qué es hablar (bien) la lengua cucapá? (¿Cómo la habla alguien que la habla “bien”?)». Si bien tanto el INALI como el INPI y el INEGI usan en término

²⁸ En este apartado se utilizan los términos usuario y hablante, pero como sinónimos. Cuando se usa el término «usuario» se referirá al sentido propuesto por Halliday (1968); cuando se use el término «hablante», se referirá al uso sentido que le dan los participantes.

hablante de lengua indígena (HLI) para referirse a las personas que hablan una lengua indígena nacional; en realidad el término hablante es ambiguo si se parte del hecho de que hay hablantes (emisores) y hay oyentes (receptores). Desde esa postura, para este apartado se recurrió al término «usuario» de Halliday (1968) que es más específico debido a que se refiere a los usos de la lengua. Además de lo anterior, el cucapá no es la L1 de ninguno de los participantes y, como se ha aclarado en secciones anteriores de este trabajo de investigación, los casos de personas que adquirieron el cucapá como L1, son pocos.

Aunque el término «usuario» no fue incluido en la pregunta, no resulta sorprendente que los participantes usen el término «hablante» ya que es el que el INALI y el INPI, instituciones con las que hay cierto grado de interacción, usan para referirse a los usuarios de cucapá. Se encontró que hay una dificultad manifiesta en cuanto a la definición de quién es un usuario de cucapá y quién no.

5.1.1.1 Hablante es Quien Habla Rápido. A partir del análisis de las entrevistas, se identificó que una de las participantes asume que un hablante de cucapá es alguien que habla de manera fluida. Aunado a ello, también considera que esta fluidez debe, necesariamente, ir acompañada del conocimiento de la lengua escrita. Es decir, para esta participante son dos las características que identifican a un hablante de la lengua: fluidez y lectoescritura.

Pues es la persona domina la lengua indígena, domina su lengua materna. Es la persona que se puede comunicar efectivamente con otra persona; que entiende y, que lo pueda leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

Por otra parte, de forma interesante hay incongruencia al respecto ya que también la misma participante contempla la posibilidad de que una persona que no sepa leer ni escribir pueda ser considerado un hablante. En la literatura este tipo de bilingüismo se denomina

asimétrico (Wei, 2000). Esto puede significar que la participante está abierta a otras posibilidades cuando de definir a un hablante se trata.

Aunque, he tenido hablantes que no han sabido leer y escribir. (DO2-45-ER-21-04-03)

No obstante —y a pesar de esta área de oportunidad en cuanto a la definición de hablante expresada en el fragmento DO2-45-ER-21-04-03— resulta interesante que también se tenga la percepción de un usuario (hablante, en palabras de los participantes) como alguien que también pueda leer y escribir cucapá. Sobre todo, tomando en cuenta que no hay un sistema de escritura estándar para la lengua cucapá (Garduño, 2020).

Para otra de las participantes, la lectoescritura no es necesaria en un hablante, pero sí la fluidez al hablar.

Hablar bien cucapá, es entablar una conversación así, lo que es normal, como tú y yo que estamos platicando ahorita. O sea, hablar lo que es, una conversación donde estés explicando equis o mangas de algún tema, o de tu parentesco, de tu trabajo, de, de tu entorno, lo que sea, pero que lo hables al 100. (DO1-52-ER-21-06-03)

A partir de esto puede observarse que hay una percepción de que los dominios en los que se usa el cucapá deben corresponder casi de manera idéntica a los espacios en los que se usa el español. Con todo, debido al número reducido de hablantes fluidos de cucapá, esto puede ser difícil; no porque el cucapá no pueda ser utilizada en los mismos dominios que el español, sino porque ya no es una lengua de uso cotidiano.

Cabe mencionar que en agosto de 2022 se llevó a cabo un taller para el fortalecimiento de la lengua cucapá. En él participaron 25 personas, aproximadamente; ocho de ellas son hablantes fluidos de cucapá. Durante ese taller se dio cuenta de los usos en, por lo menos, los dominios que Rydenvald (2018) denomina como informales: familia y amigos. Se proporcionó a los

participantes las herramientas para que pudieran generar frases que pueden utilizarse para desarrollar conversaciones para platicar con alguien de un tema común o incluso para decirle a alguien cómo se prepara un sándwich.

Lo anterior es una muestra de que se espera que la lengua se use para lo mismo que el español; es decir, en los mismos dominios. En principio, podría argumentarse que esto se debe a una cuestión de conciencia comunicativa que indicaría la necesidad de aprender la lengua para interactuar con otros. Aunque esto no se relaciona directamente con las entrevistas, es relevante, ya que coincide con lo que se lee en el fragmento DO1-52-ER-21-06-03, en el sentido de que se tiene la percepción de que quien se diga hablante de cucapá deberá poder expresarse, tanto en los dominios formales como informales, con la misma fluidez con que lo hace en español.

Por lo tanto, asumir que un hablante de cucapá será tan fluido en cucapá como lo es en español, deberá ser abordado desde el concepto de *continuum* de Valdés (2003) y no desde la dicotomía monolingüe – bilingüe balanceado. De hecho, Halliday (1968) observa que el ambilingüismo o bilingüismo balanceado es extremadamente raro. Sin embargo, la percepción que se tiene de un usuario de lengua cucapá por parte de los participantes está ligado al bilingüismo y al dominio simétrico de ambas lenguas.

Por otra parte, pero en consonancia con lo comentado en el párrafo anterior, hay incertidumbre en cuanto al número de hablantes (bilingües), en la comunidad. Por un lado, uno de los participantes señala que hay muchos hablantes de cucapá en El Mayor, como se señala en el párrafo inferior.

Son varias personas que, que son hablantes aquí. Son varias. (TU-28-ER-22-05-03)

Sin embargo, otro de las participantes afirma exactamente lo opuesto. Esto se verá en el fragmento EG-17-ER-22-06-03 que se aborda unas líneas más abajo. Esto presenta otra arista de

a quién se le considera hablante. Durante la presente investigación se ha establecido contacto con algunas personas que conocen algunas palabras o frases en cucapá que son insertadas en determinados contextos. Desde esa perspectiva sí podría afirmarse que quien conoce algunas palabras, puede ser identificado como hablante; de esto da cuenta Wei (2000) con la terminología bilingüe mínimo.

Lo anterior también da cuenta de la aparente facilidad para definir a un hablante, pero de la complejidad de identificarlos de manera específica. Al respecto, destaca también que después en las entrevistas se concluye que, en realidad, no son tantos hablantes. Esto se identifica ya que cuando se solicitó mencionar a quienes consideraban hablantes, únicamente se mencionan los nombres de algunos adultos mayores. En el fragmento TU-28-ER-22-05-01 se menciona a una persona ya fallecida, pero que era una de las personas de mayor edad, que hablaban cucapá. Sin embargo, también resalta que se identifique como hablantes a personas de edad avanzada que aún viven.

Las personas mayores que todavía viven. Inocencia, que en paz descanse, ella era una de esas personas porque me tocó hablar con ella de muchas palabras. (TU-28-ER-22-05-01)

De hecho, aquí²⁹ ya no hay hablantes, solamente hay dos...no, tres de aquí de la comunidad, mire, está mi abuela, que es la más mayor de todos, su hermano y allá en El Mestizo, no sé si había una señora. (EG-17-ER-22-06-03)

Con base en los fragmentos TU-28-ER-22-05-01 y EG-17-ER-22-06-03, puede decirse que, para algunos participantes, es precisamente la falta de fluidez lo que descalifica a otros quienes pudieran tener un conocimiento limitado de la lengua, tal vez en la forma de vocabulario

²⁹ En El Mayor.

aislado. Lo cual les permite asegurar, sin lugar a duda, que ya no hay hablantes de lengua cucapá en las generaciones jóvenes; tampoco en las generaciones de mayor edad, salvo algunas excepciones. Otros, sin embargo, no se detienen con la edad a la hora de identificar a un usuario de la lengua como sí pasa con la mayoría de los participantes. Por ejemplo, se señala a una alumna de la primaria como que “sí sabe” cucapá. Aunque no fue posible entrevistar a la alumna por razones de permisos, un participante sí identifica a una compañera suya como hablante de cucapá.

Valentina³⁰ ella sí sabe cucapá. (AL2-10-ER-22-11-12)

Sin embargo, cuando se profundizó en si esto implicaba el uso de la lengua cucapá en actividades del aula, la respuesta es un “no” rotundo. Lo que, entonces, implica que el participante se refiere a que su compañera puede saber algunas palabras (aisladas) más que él. Luego entonces, vuelve a hacerse patente que el usuario de cucapá se entiende como alguien que conoce vocabulario aislado en cucapá. La fluidez, para algunos, es prescindible.

5.1.1.2 Hablante es Quien Sabe Usar Palabras y Frases Aisladas. Cook (2011) señala que parece ser de sentido común el saber que usar una lengua trasciende al mero conocimiento gramatical; sin embargo, casi siempre habrá opiniones encontradas acerca de qué más, además del conocimientos de las reglas gramaticales de una lengua, implica el hecho de que usar una lengua trasciende lo gramatical. Así pues, un tema relevante es el de la competencia comunicativa; el cual se revisó en el capítulo anterior. En este sentido, la Tabla 6 aborda las características y componentes de este tipo de competencia. *Grosso modo*, la competencia comunicativa comprende el conjunto de conocimientos para comunicarse de manera efectiva con otros hablantes de la lengua en una comunidad de habla dada (Baker y Wright, 2021).

³⁰ Por tratarse de una menor de edad, se recurrió a un pseudónimo para guardar su identidad.

En los siguientes párrafos se da cuenta algunas de las respuestas de los participantes que sugieren que existe conciencia de que la lengua —y su uso— está estrechamente relacionada con la capacidad de funcionar comunicativamente; por lo que, se puede argumentar que sus respuestas tienen puntos de coincidencia con la definición más amplia de competencia comunicativa. Por otra parte, las respuestas también dejan ver que el conocimiento, aunque sea limitado, de palabras y frases aisladas en cucapá, también se entiende como rasgo característico de un hablante de esta lengua; lo que, en realidad, coincide con una de las subcompetencias de la competencia comunicativa, la competencia gramatical —o parte de ella—.

Pues bien, es relevante que la idea de competencia comunicativa —en su forma más básica de hablar para comunicar algo— está impregnada en los participantes; no obstante, el uso de la lengua cucapá en las actividades cotidianas de los participantes es nulo. La L1 de todos los estudiantes de la primaria Alfonso Caso Andrade —y, de hecho, de la mayoría de los habitantes de El Mayor—, es el español. Se presenta el fragmento DI-60-ER-21-03-13 como evidencia; sin embargo, todos los participantes concuerdan en que el cucapá no es lengua de uso cotidiano entre los estudiantes de la primaria.

Aquí es donde está el meollo del asunto, porque aquí es donde observamos, por ejemplo...no sé si ya se ha fijado que los niños no dominan el cucapá. Entonces, automáticamente su lengua materna es el español. (DI-60-ER-21-03-13)

Ahora, es necesario recalcar lo que se señaló en la parte introductoria de este apartado: no se pretende que la definición de competencia comunicativa de Hymes (1972) es la que los participantes deberían tener. Por el contrario, el hecho de que los participantes han recurrido a crear una noción propia de competencia comunicativa arroja luz para intentar comprender —además de la noción de bilingüe, o hablante, en palabras de los participantes— las acciones que

se llevan a cabo dentro del aula. Aunque en ninguna de las entrevistas surgió el término *competencia lingüística* como tal, resulta interesante que el conocimiento de vocabulario aislado también sea considerado como conocer la lengua.

Si notas, sí varios niños se saben, por decir, los números y animales [en cucapá]. (EG-17-ER-22-05-01)

Porque, ahorita eso es lo que hacemos, enseñarles desde campos semánticos, números, colores y todo. (DO2-45-ER-21-05-06)

Yo a mis hijos sí, cuando puedo, les digo y les enseño algunas palabras, los números en cucapá también. (TU-28-ER-22-10-03)

De los fragmentos EG-17-ER-22-05-01, DO2-45-ER-21-05-06 y TU-28-ER-22-10-03 puede entenderse que se considera que saber números, algunas palabras o campos semánticos en cucapá es equiparable a conocer la lengua. Como se ha mencionado Cook (2011) señala que esto es algo que regularmente se piensa. Esto implica, entonces, que los participantes asumen que tienen competencia comunicativa; y esta entendida como el conocimiento memorístico de algunas palabras, saludos y frases.

Por otra parte, otros más están conscientes de que si bien no *dominan*³¹ la lengua cucapá, su conocimiento de esta va más allá de saber vocabulario aislado. *Hablar*, entonces, no significa la memorización de palabras y frases, sino que trasciende hacia un acto comunicativo. Es decir, el usuario señala que el conocimiento que tiene le permite interactuar con otros usuarios usando la lengua, posiblemente, sin recurrir al español.

Yo soy hablante de kumiai. No lo domino al 100%. Y, más porque ya acá no lo practico.

Pero sí hablo la lengua kumiai. Como ya hablo la lengua cucapá, que tampoco la

³¹ Los participantes parecen usar el término “dominar” como sinónimo de ser un usuario fluido de la lengua.

domino al 100 por ciento; ya ni una ni la otra. Pero, sí las hablo, pues; sí puedo entender. (DO2-45-ER-21-05-02)

Al menos yo lo aprendí con mi abuela y mi bisabuela porque ellas hablaban cucapá a la hora de la comida, a la hora de estar afuera fumándose un cigarro, a la hora de estar en una reunión en un convivio, siempre hablaban en cucapá y es como uno lo aprende. (DO1-52-ER-21-05-02)

A pesar de lo anterior, es interesante como en los fragmentos DO2-45-ER-21-05-02 y DO1-52-ER-21-05-02, las participantes se identifican como hablantes de una o hasta dos lenguas indígenas, pero reconocen que no las dominan. Esto es contrario a lo que respondieron cuando se les preguntó quién hablaba bien cucapá, en donde ambas señalaron que quienes se ostentan como usuarios deben, necesariamente, dominar la lengua cucapá.

Por otra parte, como se puede leer en el fragmento DO2-45-ER-21-05-02 —el cual se incluyó antes—, existe la noción de determinar la competencia comunicativa en una lengua en porcentajes. Sin embargo, cuando alguien dice: “no hablo cierta lengua al 100%”, regularmente, se refieren a la competencia lingüística (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica) y no necesariamente a la competencia comunicativa (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972).

Aunado a lo anterior, hay otra cuestión que llama la atención: que una de las participantes docentes asume que los alumnos de la primaria Alfonso Caso Andrade ya hablan cucapá —por lo que, de acuerdo con la literatura, serían bilingües—.

Casi la mayoría de los niños que están ahorita en la escuela de cuarto, quinto, sexto y los que están en secundaria ya tienen un conocimiento previo de más de doscientas y tantas

palabras en cucapá que ya saben, traducirlas y ya saben formar oraciones y ya saben como pláticas cortas. (DO1-52-ER-21-04-03)

Entonces, ya de allá [del preescolar] ya me vienen con conocimientos de, de los números en cucapá, de palabras en cucapá y todo eso, ¿no?, Pero pues, no leen. (DO1-52-ER-21-20-05)

En la práctica, esto significa que se asume que —al igual que sucede con los alumnos de escuelas generales en las que los niños aprenden a leer y escribir en una lengua que ya hablan— a los alumnos de la primaria en cuestión solo les falta saber leer y escribir en cucapá porque ya hablan la lengua.

5.1.1.3 El Autorreconocimiento como Hablante no es Suficiente. Para algunos organismos e instituciones como la CEPAL³² y el INEGI, el autorreconocimiento³³ como HLI es suficiente para ser considerado como tal (CEPAL NU, 2011; INEGI, 2021a). Sin embargo, para los participantes, esto es importante que quienes se ostenten como hablantes de cucapá lo puedan demostrar en contextos reales; es decir, en la cotidianeidad.

Pues, que nos hablen cucapá y que nos demuestre que sí, pues. Porque hay muchos que se la dicen dar que sí hablan, pero en realidad no hablan. (EG-17-ER-22-06-03)

Y, muchas personas "dicen" hablar la lengua materna, pero sólo dicen unas cuantas palabras...Se puede decir que son "hablantes", pero, pues, yo no lo consideraría como que "dominan" su lengua materna. (DO2-45-ER-21-04-03)

Esto remite, de cierta manera, al concepto de dominios de uso de la lengua que ya se ha mencionado. Trascendiendo la idea de dominios, sin embargo, resalta que hay hablantes que se consideran como tal y ese autorreconocimiento pareciera, para ellos, ser suficiente. No obstante,

³² Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

³³ La CEPAL usa “autoidentificación” como sinónimo de “autorreconocimiento”.

se cuestiona la validez de esa autoidentificación y se espera que quienes incurran en esta posición, puedan demostrarla y defenderla. En ese sentido, en los fragmentos EG-17-ER-22-06-03 y DO2-45-ER-21-04-03 se puede constatar que el uso de la lengua en contextos reales es lo que acreditará o no a quien se dice ser hablante de cucapá. Sin embargo, a pesar de que esto pareciera sugerir que, si los participantes están conscientes del uso de la lengua con fines comunicativos, esto detonará una actitud en esa dirección cuando se aborde desde la enseñanza; la realidad es que esta orientación hacia lo comunicativo no siempre está presente, como se verá en párrafos posteriores.

Por otra parte, algunos son más cautos a la hora de considerarse o no un usuario de la lengua —o hablante, en palabras de los participantes—, reconociendo que no se identifican como usuarios pero que eso no significa que no tengan conocimiento sobre esta. Este conocimiento, sin embargo, nunca supera el conocimiento de algunos elementos léxicos aislados.

Yo no hablo la lengua porque todavía no me la he aprendido. Estoy en aprendizaje. (EG-17-ER-22-09-05)

Solo me sé algunas palabras. (AL2-10-ER-22-09-16)

En el caso de los participantes cuyos fragmentos se reproducen arriba (EG-17-ER-22-09-05 y AL2-10-ER-22-09-16), no consideran su actual proceso de aprendizaje de cucapá —o su conocimiento de algunas palabras— como suficiente para autorreconocerse como hablantes. Es decir, mientras que sí hay la certeza de que, para algunas personas, autorreconocerse como hablantes, estos dos participantes se muestran reacios a denominarse como hablantes.

Luego entonces, como se ha podido observar en este apartado, las implicaciones de quién es un usuario de la lengua cucapá son variadas entre los participantes. La tendencia a evaluar la calidad de un usuario como alguien que tiene fluidez no es nueva, tampoco es del todo

equivocada. Sin embargo, la noción de fluidez tiene más sentido en lenguas cuya vitalidad no está comprometida. En trabajo de campo se ha podido establecer contacto con usuarios fluidos de la lengua cucapá como es el caso de la Sra Raquel Portillo Tambo (El Mayor), la Sra. Margarita McLeish (Cucapá El Mestizo), en Baja California; los hermanos Pesado Majaquez, la Sra. Aronia Wilson, la Sra. Aurelia, la Sra. Rosa (Pozas de Arvizu) y la Sra. Amelia Chan (San Luis Río Colorado), en Sonora. La mayoría de las personas con las que se ha establecido contacto no hablan la lengua cucapá con la misma fluidez que ellos, pero tienen conocimiento, sobre todo, de vocabulario aislado, frases, saludos, entre otros. Ahora bien, durante las entrevistas surgió un tema que remite al purismo lingüístico. Esto se aborda en los párrafos siguientes.

5.1.1.4 Es Importante cómo se Habla y cómo se Escribe la Lengua Cucapá. Aunque el término no fue usado por ningún participante; la esencia del purismo lingüístico está presente entre algunos participantes. El purismo lingüístico es una ideología lingüística que se aplica “con el interés de proteger y definir la autenticidad de una variante lingüística a partir de (re)crear (*sic*) formas que se consideran puras o libre de préstamos de otras variedades o lenguas” (Flores *et al.*, 2020, p. 179). Sin embargo, cuando se trata de lenguas con un alto grado de riesgo de desaparición, el purismo lingüístico, más allá de ser un fenómeno, puede ser negativo ya que se propicia la exclusión de otras variantes o, incluso, préstamos léxicos (Zimmermann, 2009); ante este escenario, parece más recomendable reconocerlas como un campo de oportunidad para apoyar en el fortalecimiento de la lengua; en este caso, la lengua cucapá.

Entre los participantes, puede argumentarse que se identificaron tres aristas del purismo lingüístico: (a) la idea de que la lengua indígena no debería mezclarse con la lengua española ni

en léxico ni en sintaxis, (b) que la variedad de cucapá debería ser solo una y, (c) que hay una sola forma correcta de escribir el cucapá.

Con respecto a la primera, una de las participantes, de hecho, señala que cuando habla su lengua, trata de no mezclarla con el español para, así, reavivarla. Es decir, parece ser que la participante asume que la mezcla de palabras en español siempre será en detrimento de la lengua indígena.

He visto a personas que son hablantes, pero que usan mucho los términos en español. O sea, está hablando y de repente: "o sea", o "pero" o así, pero, o sea, meten palabras así, intercalados. Pero, yo he tratado de no hablar así cuando hablo pa ipai...pues, tengo que estar reavivando mi lengua. (DI-60-ER-21-09-04)

Aunque la participante, cuya opinión se plasma en el fragmento anterior, habla una lengua indígena distinta al cucapá, debido a su rol directivo en el ámbito educativo, el significado atribuido a la incorporación de léxico de una lengua mayoritaria a la lengua indígena es relevante en el análisis para esta investigación.

Ahora, en cuanto a segunda arista — la variedad de cucapá debería ser solo una— en el caso concreto del cucapá, aunque el INALI no registra variantes en el cucapá, Flores (s/f) sí señala que hay diferencias en pronunciación entre el cucapá que se habla en El Mayor, el que se habla en Pozas de Arvizu en Sonora y el que se habla en Arizona (EEUU). Esto también ha surgido en las conversaciones con miembros del pueblo cucapá tanto en Baja California como en Sonora. Por ejemplo, durante las sesiones del taller que se llevó a cabo en agosto de 2022, se pudo escuchar las diferentes formas en que hablantes de El Mayor y de Pozas de Arvizu usan al hablar en cucapá y que estas diferencias eran comentadas por los asistentes al taller. Cabe resaltar que, durante esa ocasión, pudo apreciarse que había apertura hacia las diferentes formas

de llamar algo o pronunciar algo. Incluso, se pudo observar que, en ocasiones, estas diferencias en léxico y pronunciación se celebraban.

Por otra parte, entre los distintos actores que interactúan en distintos roles alrededor de la escuela primaria Alfonso Caso Andrade en El Mayor, esas diferencias en la pronunciación [y, sobre todo, en la escritura, que se abordará posteriormente] ya han propiciado el surgimiento de escenarios complicados en los que se ha llegado al punto en el que otras formas de pronunciar y escribir en cucapá de otras personas sean descalificadas. Al abordar el tema, específicamente de si se consideraba importante que los alumnos de la primaria pudieran sentirse orgullosos de ser cucapá y de hablar una lengua indígena, se obtuvo esta respuesta en la que se menciona a una persona que ha estado trabajando la lengua con niños.

*Entonces ella se está apoyando en una persona de Pozas de Arvizu, que es la que le está diciendo: no, pues que “cama se dice así, que casa se dice así”...Y ella les puso shupish, pero les puso chupish, con che; con che de chapulín y ellos aprendieron shupish con SH.
(DOI-52-ER-21-04-03)*

Lo anterior da cuenta de que se asume que la forma de pronunciar en El Mayor es distinta a la forma de pronunciar en Pozas de Arvizu, en Sonora; lo cual contrasta con lo que el INALI ha señalado en cuanto a que no hay variantes en la lengua cucapá. Además, se puede deducir que hay cierta idea de que solo hay una forma válida de pronunciar el cucapá y si alguna persona pronuncia diferente, esa variante no es correcta. Esto es relevante ya que esta respuesta surgió ante una pregunta relacionada con la enseñanza del cucapá en la primaria.

Finalmente, con respecto a la tercera arista, que hay una sola forma correcta de escribir el cucapá, resalta que los actores habitantes de El Mayor, pero sin labor docente, perciben la falta de consistencia en cuanto a la escritura del cucapá como una barrera para el aprendizaje de la

lengua. Lo anterior sucede ya que existe la idea de que, si se pretende enseñar cucapá, entonces se deberá hacer usando la forma de escritura específica.

Por la escritura no es como yo la conocía y tengo otras, otras personas que sí saben y no son de aquí, pero yo estudio con las personas mayores de aquí y son muy diferentes. Lo que él [su hijo] me escribe y lo que yo veo escrito, pues no, ya no es lo mismo; o sea que lo cambiaron todo. (TU-28-ER-22-03-11)

En el caso del fragmento anterior se dio en el contexto de que la participante, una madre de familia, se veía imposibilitada de apoyar a su hijo con las tareas escolares relacionadas con el aprendizaje de la lengua cucapá. En este caso particular, queda la duda si la imposibilidad de ayudar en las tareas de lengua se debe a que no entiende la escritura o si se deriva de un rechazo a esa forma de escritura. Un fragmento de la misma participante pareciera confirmar esto último.

Este, pero, pues sí me gustaría enseñarle y más por lo de antes; no con lo de que cambiaron la pronunciación y la escritura. Y, por eso yo no le puedo ayudar a mi hijo con las palabras esas. (TU-28-ER-22-04-07)

Otra de las participantes también señala que hay ciertas letras que hay que usar al escribir en cucapá.

[Mi abuela] nos dictaba cosas así en cucapá y nos decía: "a ver tienes... ¿cómo se escribe eso en cucapá". O sea, no, no, tampoco está como lo oyes. Tienes que ver bien las palabras que lleva, porque hay muchos que llevan la "X" y no te das cuenta; o la "H". En sí, cucapá usa mucho la "X" y o la "K" de kilo. (EG-17-ER-22-12-02)

Lo anterior puede significar que, entonces, habrá menos apertura a otras formas de escribir en cucapá. La discrepancia con respecto a la escritura es tal que, para una de las

participantes, la escritura (o el tipo de escritura que se use) puede determinar si alguien es hablante de cucapá o no.

No se me hace que sea un hablante porque pues cambiaron todo, pues, y las palabras.

Los trabajos que ella nos da, pues no sé, ni sé cómo se pronuncia, ni se cómo decírselos a ellos. (TU-28-ER-22-05-03)

Más interesante aún es que este purismo en cuanto a la escritura también esté afectando directamente a la enseñanza de lengua oral. Si bien es cierto que la lengua escrita es convencional y que surgió mucho tiempo después que la lengua oral, se percibe que los participantes asumen que el fortalecimiento de la lengua oral deberá surgir desde la lengua escrita. Luego entonces, se asume que la escritura es la clave para la oralidad.

Lo anterior es relevante debido a que, como se mencionó en el capítulo II de este trabajo de investigación, el cucapá no cuenta con una lengua escrita estandarizada. Como resultado, quienes quieren escribir el cucapá, generalmente lo hacen de acuerdo con su preferencia (como se mencionó también en el capítulo II); lo cual, tratándose de una lengua en la situación del cucapá, es una buena estrategia para mantener la lengua en uso. A pesar de esto, los participantes se ubican en, por lo menos, tres posiciones en cuanto a la escritura del cucapá. (a) Por una parte, hay quienes creen que la forma de escritura propuesta por Ochoa (1976) que algunos hablantes habían venido usando, es la correcta; (b) otros se muestran más favorables a la propuesta del INALI que sigue lineamientos más estrictos; (c) otros más no tienen problema en usar uno u otro, o una mezcla de los anteriores. Así, pues, debido a la falta de consenso sobre un sistema de escritura, parece que el tema de la escritura seguirá siendo polémico.

En el siguiente apartado, se abordan los significados atribuidos relacionados con el rol del docente en una escuela indígena.

5.1.2 Identidad Docente

Ser docente indígena es percibido de distintas maneras tanto por las mismas docentes como por otros participantes. En la presente sección se presentan argumentos y fragmentos en los que se puede apreciar que se tiene conciencia de que un docente indígena es inherentemente distinto a un docente de educación general debido al contexto en el que regularmente se desempeñan. Así mismo porque los docentes indígenas incluyen el uso de una lengua indígena en sus actividades en el aula; o, por lo menos, es lo que se espera; y que esto tiene implicaciones en cómo se percibe el docente.

5.1.2.1 El Docente en Educación Indígena no es un Docente Común y Corriente. Se asume que hay dos tipos de docentes, los docentes comunes y corrientes y los docentes en educación indígena. Esto no tiene *per se* una carga negativa. Por una parte, se asume que ser un docente indígena es una vocación y que no cualquiera está dispuesto a serlo; por otra parte, se asume que ser docente indígena no es para todos. Para poder ser y mantenerse como docente indígena, hay que tener muchas ganas de hacer su trabajo, de formarse y de formar a otros. Una de las participantes sugiere que quien desee convertirse en un docente indígena en El Mayor, deberá tener pasión por la enseñanza y por su propia formación.

Que tuviera muchas ganas de hacer su trabajo, que tuviera mucha necesidad, pero de su formación, en cuanto a su formación y en cuanto a la formación de sus alumnos. (DO2-45-ER-21-12-03)

Por otra parte, a diferencia de los docentes generales, se asume que para el docente de educación indígena es muy importante llegar a conocer bien la comunidad en la que va a desempeñarse. Esto aplica tanto a docentes que pertenecen a un pueblo indígena como a aquellos que no. Mientras que se asume que el docente de educación general deberá conocer su escuela y,

por lo menos, a los padres de familia de su escuela, del docente de educación indígena se espera que pueda conocer la comunidad y, en la medida de lo posible, involucrarse. Esta cercanía que se sugiere con la comunidad deberá involucrar, necesariamente, informarse sobre las particularidades culturales y lingüísticas de esta. Además, cuando en el siguiente fragmento (DO1-52-ER-21-17-05) se dice *ya sabes que vas a ir a trabajar en educación indígena*, la participante deja claro que ser docente de educación general y ser docente de educación indígena son situaciones muy distintas. En esa oración están contenidas las situaciones difíciles a las que la participante se enfrentó y que fueron compartidas en una reunión en un primer contacto con el investigador a finales del 2020.

Si quieres ir ahí es porque tú ya sabes que vas a ir a trabajar en educación indígena.

Pero, para esto tienes que tener conocimiento desde la etnia que, a donde vas a ir a trabajar. (DO1-52-ER-21-17-05)

La participante enfatiza la necesidad de conocer el grupo indígena que habita en la comunidad por parte de quien desee ser docente de educación indígena. Por su parte, otra participante —quien también es docente— parece sugerir que conocer la comunidad no es suficiente, sino que asume que, si ella como docente se compromete con la comunidad, la gente estará ahí para cuando ella los necesite. Esto, regularmente, implica el, incluso, hacer más de lo que su trabajo requiere.

No nada más lo que me compete como docente de mi grupo, sino de toda la escuela. Así es, que pues sí ha sido un poco desgastante. La supervisora lo sabe. Lo he hecho por varios años. La comunidad lo sabe. Y, de cierta forma, pues sí me respalda en cuanto a eso. Sí saben que hago más de mi función de docente. Pero, pues sí, ha sido desgastante. (DO2-45-ER-21-02-01)

Por otro lado, una de las participantes docentes cree que las personas no indígenas no tienen un interés real en los pueblos indígenas, en su cultura, sus lenguas ni en la educación indígena. Esto ya ha permeado las actitudes de una de las participantes docentes. Una de ellas expresa que la relevancia de la labor de los docentes indígenas no es clara, como se puede apreciar en el siguiente fragmento.

Me dijo uno de los rectores ahí, que él consideraba casi un desperdicio que se enseñara la lengua indígena. O sea, que hubiera educación indígena en, los pueblos nativos.

Porque ya ahorita no tiene mucha relevancia, en cuanto a las necesidades de la sociedad. Ya la sociedad demanda el inglés...Entonces, en gran parte; yo no estoy de acuerdo 100% con él, pero, sí podríamos enseñar más en las comunidades. (DO2-45-ER-21-05-06)

Además, en este fragmento (DO2-45-ER-21-05-06), se puede apreciar que la participante está consciente de que se atribuye mayor relevancia a la lengua inglesa que a la lengua indígena. En principio, esto no es poco común ya que el inglés realmente se ha convertido en una lengua global (Crystal, 2003); sin embargo, es relevante que en ese fragmento se sugiera en la misma idea que el inglés es relevante; que hay que tomar en cuenta lo que la sociedad demanda. Podría decirse que la participante percibe que la educación indígena debería buscar satisfacer lo que la sociedad espera, no lo que las políticas educativas señalan.

Por otro lado, es de sumo interés como, a pesar de las carencias y dificultades que Mendoza (2017) menciona, las docentes tienen una percepción de que, de cierta forma, el docente indígena tiene un *plus* que no tienen otros docentes en otras escuelas generales. No se piensa que los docentes de educación general sean inferiores, ni que los docentes indígenas sean superiores, sino que el hecho de trabajar con el contenido de educación general más la lengua

indígena, sí separa a los docentes en dos grupos: quienes dan clases comunes y corrientes y quienes dan clases en educación indígena. La frase *entonces ahí hace que trabajes a mil por hora*, que la participante usa en el fragmento que se reproduce abajo (DO1-52-ER-21-02-02), parece indicar que la carga laboral que un docente de educación indígena debe sobrellevar es muchas veces superior a la que realiza un docente de educación general. Esto refleja, por una parte, el orgullo que se siente de ser docente indígena, pero también estar conscientes que esto implica.

Entonces ahí hace que trabajes a mil por hora, pues, no solamente es ir a dar una clase común y corriente como de todas las escuelas. (DO1-52-ER-21-02-02)

En consonancia con lo anterior, también destaca que ambas docentes se muestran orgullosas y satisfechas de que han podido motivar a los alumnos a sentirse orgullosos de aprender o querer aprender la lengua indígena y de su identidad indígena. Esto ha llevado, de acuerdo con ellas, a que también las tradiciones y costumbres vayan cobrando importancia entre las personas jóvenes de la comunidad. Esto es algo que diferencia, también, al docente de educación indígena al docente de educación general: la inclusión de la cultura indígena. En este caso en específico, se puede apreciar que el rescate de la identidad cucapá en sus alumnos es algo que da más sentido a su rol e identidad como docentes indígenas.

Además, resulta interesante que se asume que hablar la lengua cucapá y no avergonzarse de ello es parte de lo que los hace cucapá. Esto puede apreciarse en los fragmentos DO2-45-ER-21-11-03 y DO2-45-ER-21-11-03.

Se ha trabajado en eso mucho porque sí tratamos de rescatar eso [el ser cucapá] también, que los niños se sientan orgullosos y que se sientan pertenecientes a una etnia y que también la valoren. (DO2-45-ER-21-11-03)

Hemos trabajado con ellos a que se sientan orgullosos, a que, pues, rescaten ese orgullo, y que no les dé pena participar en las tradiciones, que no les dé pena hablar. (DO2-45-ER-21-11-03)

Así mismo —en la línea del rol de las docentes como agentes en el rescate de la identidad cucapá en los alumnos—, resulta interesante que, desde su punto de vista, sí están logrando rescatar la lengua. Cabe señalar que ya se ha mencionado en secciones anteriores en donde se presentó el fragmento DO1-52-ER-21-04-03 en el que se asume que los alumnos de la primaria saben cucapá porque tienen un conocimiento previo de más de doscientas palabras en cucapá. No obstante, también parece que, por lo menos, una de las docentes asume que su agencia en el rescate de la lengua cucapá ha sido exitosa y que los padres de los alumnos también hablan ya el cucapá porque lo aprendieron en la escuela Alfonso Caso Andrade.

Los que yo tuve de escuela, ya saben cuál es el trabajo que se hace y cuando, por ejemplo, cuando nosotros usamos las clases en la escuela, les decimos: "tienen que platicar con su mamá; hola, buenos días, ¿cómo estás? ¿Cómo te llamas? ¿En dónde vives? ¿Qué hace? O sea, en cucapá, pues. Que sus papás, los papás jóvenes que tengo, que fueron mis alumnos, ellos ya saben todo eso también. (DO1-52-ER-21-05-02)

Así, en el fragmento DO1-52-ER-21-05-02 puede apreciarse que se espera que los alumnos usen lo que se les enseña en la escuela sobre la lengua cucapá en situaciones comunicativas reales en casa con sus papás. Se asume que los padres de familia no tendrán problemas en desarrollar estas situaciones comunicativas con sus hijos porque lo aprendieron en la escuela cuando fueron estudiantes en esa primaria. Esto contrasta con las cifras oficiales ya que, de acuerdo con el INEGI (2020), solo hay 21 en El Mayor; mientras que, de acuerdo con los participantes, solo entre tres y cinco usuarios de la lengua cucapá en esa comunidad.

Lo anterior parece explicarse por el hecho de que atribuyen mayor importancia al autorreconocimiento como hablante, más que al hecho de que otras personas de la comunidad puedan o no reconocerlos como tal. Es evidente, entonces que, desde la experiencia vivida de ambas docentes, los alumnos que han pasado por sus aulas pueden hablar cucapá.

Continuando con la identidad del docente indígena, mientras que la SEP establece que los docentes que trabajen en educación indígena deberán pertenecer a un grupo indígena, las participantes docentes no lo consideran necesario. Muchos de estos maestros que no pertenecen a un pueblo indígena (llamados mexicanos) estudiaron en alguna Escuela Normal.

En mi zona sí hay maestros; no son indígenas, pero han hecho un trabajo relevante. O sea, no sé...a la mejor no tienen mucho impacto en lo que es la lengua indígena; ellos, pero, investigan. (DO2-45-ER-21-06-07)

Con respecto al fragmento DO2-45-ER-21-06-07, lo que esta participante afirma es que los docentes no indígenas pueden llegar a hacer un trabajo relevante ya que saben de investigación y metodología, lo aplican a la investigación sobre cultura y lengua y en la enseñanza de lengua; incluso haciéndolo mejor que docentes indígenas.

Por otra parte, parece asumirse que es la labor investigativa de los docentes no indígenas lo que les ayuda a hacer un buen trabajo. En contraposición, podría argumentarse que debido a que los docentes indígenas pertenecen a algún grupo indígena, a veces, obvian el rol como investigador. Luego, parece ser que esta participante asume que mientras más informado esté un docente —a través de un trabajo investigativo acerca de su contexto en la comunidad—, más relevante será su práctica docente, aunque esta no incluya la lengua indígena.

No obstante, la otra participante docente sí ha identificado a docentes no indígenas con un trabajo relevante en cuanto a la enseñanza de la lengua indígena. Al igual que la participante

docente que se mencionó en párrafos anteriores, aquí también se asume la investigación como catalizador de la efectividad en la práctica docente en cuanto a la enseñanza de la lengua indígena. Esto se presenta en el fragmento siguiente (DO1-52-ER-21-10-01).

Los que no [son maestros indígenas], yo los que conozco, que son compañeros de generación de cuando entramos a trabajar. Ellos investigan la lengua, o sea, se preocupan por andar con la gente mayor para poder dar su clase. (DO1-52-ER-21-10-01)

En el fragmento DO1-52-ER-21-10-01 también surge otro tema que ha sido abordado en secciones correspondientes a los significados atribuidos al bilingüismo: que es la gente mayor, quienes son la fuente de conocimiento con respecto a la lengua indígena. Esto ha sido reportado por otros participantes, también. Esta participante también sugiere que, en la comunidad, particularmente la gente de edad avanzada —identificados como hablantes— son los que brindan el conocimiento sobre la lengua, que informa la práctica docente; no las directrices de la SEP.

Parece ser que las docentes indígenas sí se perciben en desventaja frente a los docentes no indígenas que, además, son egresados de las escuelas normales; pero no en cuestión de la lengua, sino en cuanto a la metodología de enseñanza. En este sentido, una de las participantes, también destaca la actitud investigativa de los normalistas aplicada a la lengua indígena para preparar su enseñanza.

Entonces, sí saben mucha metodología, sí saben muchas estrategias, sí investigan y, ellos enseñan la lengua indígena. Han tenido mejores resultados que algunos maestros que somos indígenas y que hablamos la lengua indígena. (DO2-45-ER-21-06-07)

Es relevante que esta docente que también es indígena señale que los resultados obtenidos en cuanto a la enseñanza de la lengua indígena no estén directamente relacionados con

que el maestro sea indígena sino con hacer investigación. Aunque, no queda claro a qué se refiere con *han tenido mejores resultados*; es decir, no se puede estar seguro de que esos resultados impliquen que los alumnos han logrado desarrollar habilidades comunicativas en la lengua o si han logrado aprender palabras aisladas o frases en determinada lengua. La segunda opción parece ser la más probable ya que, en la sección acerca de los significados atribuidos al bilingüismo, resalta que esa es la forma en la que se entiende el hablar una lengua indígena.

Ahora, ahondando con respecto a la identidad docente; esta pareciera ser exclusivamente del docente; sin embargo, hay una identidad preestablecida como docente, la cual se espera que asuma (Olave, 2020). En este sentido, hay otros actores, además del docente mismo, que también atribuyen sus propios significados al docente. Por ejemplo, ante una pregunta de seguimiento con respecto a si consideraba necesario que alguien que deseara llegar como docente a la primaria de El Mayor fuera cucapá, la participante expresa que eso no es importante. Esto sugiere que, para esta participante, el requisito que la SEP establece con respecto a que el docente deberá pertenecer a un pueblo indígena, no es necesario.

No importa, yo creo que ¿cómo se dice?, si son, si no son cucapás; no importa. Que vengan otras personas, si quieren enseñar, pues, adelante. A la mejor hasta lo van a enseñar mejor que los de aquí, me imagino. (TU-28-ER-22-06-03)

De hecho, como puede apreciarse, se sugiere la posibilidad de que un docente no indígena podría realizar un mejor trabajo como docente que las actuales docentes. En este punto es pertinente preguntarse por qué una egresada de la primaria sugiere que *a la mejor hasta lo van a enseñar mejor que los de aquí*. ¿Enseñar qué? ¿Qué es lo que egresados consideran era relevante que se les enseñara cuando eran estudiantes de primaria?

Lo anterior es interesante porque, mientras que las participantes docentes sí atribuyen significados distintos a un docente de educación general y a un docente de educación indígena, la participante egresada de la primaria Alfonso Caso Andrade, atribuyen significados similares a ambos tipos de docentes. Por una parte, se espera que los contenidos que se enseñen en la primaria sean relevantes, ya que no se percibe así, al menos durante la realización de este trabajo de investigación. Además, se asume que esa relevancia no está conectada con la lengua indígena necesariamente. Lo que parece que se asume como relevante es lo que cualquier egresado de una escuela de educación general debería saber: algo que les ayude en niveles educativos posteriores.

Ahorita que yo estoy en la secundaria, yo no sé muchas cosas, hay muchas cosas que yo no veía en la primaria que ya debería de haber visto y pues sí, como que a veces se mira que sí, o sea, sí nos enseñan y así, pero, en la verdad es que no, nos ayuda...Sí, nos ayuda bastante, pero acá en la secundaria miramos otras cosas que ni sabemos. (EG-17-ER-22-02-01)

Cabe destacar que en este fragmento EG-17-ER-22-02-01, esta participante reconoce que lo que las docentes de la primaria le enseñaron *sí nos [les] ayuda bastante*, pero, también, señala que no es suficiente para cursar con éxito la secundaria. Podría, pues, decirse que se percibe a lo aprendido en la primaria como poco relevante o útil en los niveles educativos siguientes. Esto concuerda con lo que una de las participantes docentes sugería acerca de la poca relevancia de la educación indígena.

Ahora, debido a que se esperan exactamente los mismos resultados que se exigirían a los docentes de educación general, cuando esto no sucede, la figura del docente indígena es cuestionada en lo profesional. Ya se ha argumentado que las docentes sí se perciben en desventaja con respecto a lo metodológico; sin embargo, lo metodológico no es necesariamente

lo que se identifica como el problema con la figura del docente. Se reconoce que son profesionales, pero también se cuestiona por qué solo se enfocan en algunas cosas y en otras no.

Estas maestras no sé por qué, si son profesionales y tienen su carrera y todo. No sé porque no avanzan más. Porque solamente son unas cosas que hacen. No usan todas las materias. (TU-28-ER-22-01-08)

Más interesante aún es el hecho de que la participante identifica a las matemáticas como esenciales en educación primaria. Sus recuerdos se centran de manera automática exclusivamente en esa materia y ante la afirmación de que no veían muchas matemáticas, es suficiente para que la participante haya percibido que no se avanzaba académicamente. Esto parece estar en la misma línea con respecto a la poca o nula relevancia que se percibe sobre temas de lengua indígena en el aula.

Yo me acuerdo que no avanzábamos. Casi no hacíamos matemáticas, casi no, nada de eso. (TU-28-ER-22-02-06)

Así pues, la percepción por parte de otros participantes sobre lo que deberían enseñar los docentes indígenas tiene más que ver con otros contenidos que ellos consideran relevantes que con la lengua cucapá. Como puede apreciarse, los factores que se asumen como integrales en un docente de educación indígena son variados y reflejan los significados atribuidos a la identidad docente por parte de las propias docentes, así como de otros participantes.

5.1.2.2 Ser Docente Bilingüe es Deseable, pero no Necesario, en Educación Indígena.

Se identificaron incongruencias en los significados atribuidos por los participantes y que no están, necesariamente, en sintonía con lo que la SEP requiere. Por una parte, se afirma que los docentes en servicio o potenciales sepan, conozcan, hablen y dominen la lengua materna —los participantes se refieren a la lengua indígena como lengua materna, esto se abordará más

adelante—. Ya se ha aludido a Cook (2011) quien señala lo que implica saber o conocer una lengua y cómo usarla de manera exitosa varían tanto histórica como culturalmente; pero, además, individualmente.

Además, ya en una sección anterior se abordaron los significados atribuidos al bilingüismo en general, por lo que en esta sección se abordarán los significados atribuidos por los participantes al bilingüismo; en particular, al docente bilingüe en activo, pero también para quienes aspiren a ser docente en la primaria de El Mayor. A partir de las entrevistas realizadas a las dos docentes [que fueron presentados en una sección anterior] son notables ciertas contradicciones, por ejemplo, que se identifica la idea de que un hablante es alguien que domina su lengua y que por *dominar* se implica el saber leer y escribir en la lengua indígena. Lo anterior está en sintonía con lo que la autoridad educativa requiere: “profesores bilingües que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en sus lenguas originarias y en español” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 42).

Así pues, resulta interesante que una participante docente afirme que es importante que el docente de educación indígena tenga un conocimiento amplio de la lengua indígena. Es significativo también que la participante tiene como L1 al español y al kumiai como L2; además, reporta hablar y entender cucapá (esto se abordó en la sección de significados atribuidos al bilingüismo). Es, por tanto, relevante que esta participante considere como importante el dominio de la lengua indígena.

Entonces, sí es importante que los docentes sepan, conozcan, hablen, dominen su lengua, su lengua materna. (DO2-45-ER-21-06-05)

No obstante, como se ha mencionado antes, esto no es una realidad en la educación indígena; especialmente porque Mendoza (2017) reporta que el 23.4% de las primarias indígenas tienen docentes que hablan una lengua distinta a la que se habla en la comunidad en donde se ubica la escuela; mientras que el 15.4% de las primarias indígenas cuenta con docentes que solo hablan español. Una de las docentes está consciente de la importancia que tiene que los docentes sean asignados en las comunidades correctas de acuerdo con la lengua que hablen. La participante asume que eso dará mayores y mejores resultados en cuanto a la enseñanza de la lengua indígena —y aprendizaje, por parte de los maestros que quieran o necesiten aprender más de la lengua que enseñan—.

Y acá, en sus comunidades, hay maestros kumiai, o hay maestros de otras que a lo mejor no, que no son indígenas también. Y, entonces, cuando yo empecé a trabajar le digo: “bueno, yo pienso que lo ideal es que cada quien estemos en donde pertenecemos para poder aumentar la lengua, la enseñanza de la lengua y nosotros también seguir aprendiendo”. (DOI-52-ER-21-10-02)

Ahora, las cifras que menciona Mendoza (2017) no son fortuitas; son consecuencia, en gran parte, a la práctica castellanizadora en las escuelas de educación indígena (Canuto, 2013). Por otra parte, en el caso específico de esta participante, se reporta que tampoco tuvo exposición inicial a la lengua por lo que se entiende que la aprendió después y no simultáneamente.

O sea, muchos maestros, pues en mi situación no nacimos hablando la lengua indígena porque ya nuestros padres ya no nos las hablaban. (DO2-45-ER-21-06-05)

Esta afirmación de la participante contrasta con lo expresado por ella misma en cuanto a que habla, además de español, dos lenguas indígenas. Puede afirmarse que la incongruencia que se percibe está lejos de ser intencionalmente engañosa; más bien, presenta al investigador un

escenario complejo ya que, por una parte, se afirma que es importante que el docente en educación indígena domine la lengua indígena —es decir, que sea bilingüe; además que sea bilingüe balanceado—. Por otra parte, la participante afirma que la misma autoridad educativa (SEP) sabe los docentes de educación indígena no cumplen con ese requisito —las cifras se presentaron en un párrafo anterior—. Llama la atención que la participante incluya a personas de la comunidad entre quienes ella considera que no hablan la lengua indígena y que, también, es del conocimiento de la autoridad educativa.

Eh, cuando entramos, porque se supone que, como nosotros somos de educación indígena, maestros, docentes, personas de la comunidad, ya dominamos la lengua. Pero cuando bien sabe el sistema educativo, bien saben las autoridades de que no es así.
(DO2-45-ER-21-01-02)

Así pues, parece evidente que las autoridades educativas asumen que el docente de educación indígena será bilingüe y, por lo tanto, estará interesado en promover, entre otros, la lengua indígena o el enfoque intercultural y bilingüe. No obstante, como se ha argumentado, las docentes participantes en esta investigación se debaten entre la pertinencia y relevancia de su rol como docentes, pero también de los contenidos. Ante este escenario, la cualidad de hablantes de una lengua indígena pasa a un segundo plano; pasa de ser necesario a ser deseable y prescindible.

Por ejemplo, para una de las participantes docentes, quienes quieran convertirse en docentes de educación indígena no deberían ser descartados automáticamente por no ser hablantes de una lengua indígena. Es significativo que la participante vuelva a usar el término *relevante* cuando se refiere a lo que ella considera que se debería enseñar en educación indígena pensando en el futuro de los niños. De nuevo, surge la prescindibilidad de la lengua indígena y la

necesidad de que se enseñen contenidos relevantes que formen a los niños para funcionar en la sociedad.

Que también entren maestros, no le hace que no sepan la lengua indígena, pero sí que dominen otra asignatura que sea también relevante para los niños, para la educación de los niños. No nada más ahorita, sino pensando en su futuro. (DO2-45-ER-21-05-06)

Esto es lo que Serrano (1998) refiere como desconocimiento del modelo intercultural. De acuerdo con Serrano, etnocentrismo y heterocentrismo —términos que se definieron en el capítulo III— son dos extremos que pueden surgir en estos casos. El docente con inclinaciones hacia el etnocentrismo abocará todos sus esfuerzos al fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas; mientras que el docente con inclinaciones hacia el heterocentrismo colocará todo el énfasis en la transmisión de contenidos propios de la cultura dominante, en este caso.

En el caso de la otra participante docente, ante la pregunta de qué características debería poseer una persona que desee trabajar en la primaria de El Mayor, su respuesta se orientó automáticamente hacia la posibilidad de que esa persona no sea hablante de una de las lenguas nativas —pertenecientes a la familia lingüística cochimí-yumanas—. Es posible que se deba a que la participante está consciente de que no hay muchas personas que hablen la lengua o que aspiren a ser docentes. Ciertamente, el requisito de formación docente previa es, también, un factor a considerar.

Si no es hablante de alguna de las lenguas nativas, pues que le tenga amor a la camiseta[...] todas las demás escuelas están lejos de la civilización y, luego, llegar y pues ¿dónde te vas a quedar a dormir?", porque no vas a ir y venir todos los días. Y, pos, ahí andan unas con bebés, otras con maridos y ahí andan batallándole, pero ahí están,

pues. Ahí están trabajando, a pesar de no ser indígenas ni hablantes de la lengua. (DOI-52-ER-21-17-05)

Destaca la frase *que le tenga amor a la camiseta*, que se usa comúnmente para evocar sentimientos de pertenencia e invitar a esforzarse, a superar los obstáculos que puedan surgir y a hacer sacrificios. Es decir, se espera que el docente esté comprometido a aprender y enseñar sobre la lengua y la cultura; aunque no hable la lengua indígena. En otras palabras, el compromiso y ponerse la camiseta se superpone a que sea o no hablante de cucapá, en este caso. Esta participante, por ejemplo, reconoce el trabajo de la otra participante docente quien es hablante de español y kumiai de la siguiente manera.

Nunca hemos tenido problemas porque el kumiai y el pa ipai y el cucapá nomás tienen cualquier variante, una letrita, un...cualquier cosa... Y la maestra, pues siempre ha procurado también unirse a la investigación. Este, cuando hay convivios culturales en la comunidad, pues también va. Igual que si se muere alguien, también ahí está acompañando a la gente. (DOI-52-ER-21-11-05)

Ahora bien, con respecto a los significados atribuidos al bilingüismo en docentes de educación indígena por parte de otros participantes, destaca que las docentes no son reconocidas como hablantes de cucapá. Esto ha provocado que no se apoyen los esfuerzos que ellas puedan hacer para el fortalecimiento de la lengua. Esta situación, de acuerdo con lo que la participante cuyo fragmento se presenta abajo (EG-17-ER-22-10-07), solo podrá paliarse una vez que las docentes adecúen un espacio para permitir que alguien que sí sepa la lengua —desde su perspectiva— pueda enseñarla. Se asume que solo así los estudiantes de la primaria aprenderán cucapá.

Pues, más que nada que, pues, tengan un espacio para la maestra cucapá porque si ellos no lo van a enseñar... ¿Cómo lo van a enseñar si no saben? (EG-17-ER-22-10-07)

Lo anterior está en sintonía con el hecho de que se asume que los docentes indígenas de la primaria Alfonso Caso Andrade deberían enseñar contenido relevante; en el fragmento EG-17-ER-22-10-07 se asume también que sí es importante aprender la lengua, siempre y cuando alguien más la enseñe. Pero, aunado a ello, surge un significado relevante de este fragmento: que para enseñar la lengua lo único que se requiere es hablarla —ser bilingüe—. Por lo cual, se asume que hay otras personas en la comunidad que hablan cucapá y que podrían tomar el rol de enseñarla. Esto presenta otro escenario complejo ya que, mientras que sí hay usuarios fluidos de cucapá, estos no tienen una formación docente.

Como te digo, no hay hablantes, solamente dos. Entonces, si no les enseñan mi nana, no hay nadie que les enseñe. (EG-17-ER-22-08-13)

En el fragmento EG-17-ER-22-08-13 se asume que cualquiera puede ser maestro de educación indígena si es hablante de una lengua indígena, el cucapá en este caso. Sin embargo, la formación que las docentes tienen puede determinar, en gran medida, la práctica docente; es decir, las estrategias didácticas que se llevan a cabo en el aula para asegurar el aprendizaje de contenidos y de la lengua.

5.1.3 La Interculturalidad

Como se comentó en el capítulo anterior, la interculturalidad se concibe como “una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo” (SEP y CGEIB, 2014, p. 86). Sin embargo, a través de los fragmentos que se presentan en esta sección, se percibe la disparidad tanto en la atención como en la apreciación de las dos culturas y de las dos lenguas por parte de los

participantes. Mientras que, por un lado, se busca rescatar las tradiciones; por el otro, hay conflicto en cuanto al fortalecimiento de la lengua cucapá. Los postulados de la interculturalidad parecen estar muy claros para los participantes; sin embargo, en la práctica, aún no se promueve ese diálogo entre quienes aún pueden hablar cucapá y aquellos que no saben si son hablantes o no y que tienen como lengua materna al español o con quienes no son cucapás.

5.1.3.1 Las Tradiciones y la Lengua son Elementos de la Interculturalidad. Desde la perspectiva de algunos participantes, la interculturalidad no tiene que ver con reconocer la otredad (López y Cuello, 2016), ni siquiera con poder reconocerse a sí mismos (intraculturalidad) para poder reconocer a otras personas o grupos. Más bien, la interculturalidad parece concebirse como la demostración de lo propio, de lo perteneciente a las tradiciones del pueblo cucapá a fin de que los alumnos puedan destacar e identificarse como cucapás.

De unos veinte años para acá empezaron ellos a sentirse cucapá, a saberse como cucapás, a vestir ropa tradicional, a danzar, a cantar; artesanías siempre han hecho.

(DO1-52-ER-21-03-02)

Pero, pues, hemos trabajado con ellos a que se sientan orgullosos, a que, pues, rescaten ese orgullo y que no les dé pena participar en las tradiciones, que no les dé pena hablar.

(DO2-45-ER-21-11-03)

Es decir, la interculturalidad se asume como el énfasis en lo tradicional, en valorar la identidad cucapá; no necesariamente en integrar la otra cultura. Además, en los fragmentos anteriores (DO1-52-ER-21-03-02 y DO2-45-ER-21-11-03) sobresale el hecho de que lo intercultural se limite a la vestimenta tradicional, a danzar y cantar. Lo cual es una actividad que no se realiza de forma periódica en las aulas ya que ninguna de las docentes lo mencionó durante las entrevistas al pedirles que describieran las clases. De hecho, el uso de la vestimenta

tradicional, así como los cantos y la danza se limitan a eventos especiales, como se ha podido observar en ocasiones que, para programar la realización de las entrevistas, el investigador fue invitado a acompañar a participantes potenciales a eventos organizados por distintas dependencias culturales y de gobierno.

Otro elemento que también resalta en el fragmento DO2-45-ER-21-11-03 en esta sección es que una de las participantes considera que hablar la lengua cucapá es un elemento de la interculturalidad; es decir, se asume a la lengua como parte de la interculturalidad en el aula y entre los estudiantes. Se expresa, además, la importancia de que los estudiantes puedan sentirse orgullosos de hablar su lengua. Esta percepción de la lengua como elemento cultural está presente contrasta con el hecho de que el cucapá no es la L1 de esos estudiantes. Esta misma percepción se da en una participante que es egresada de la escuela primaria Alfonso Caso Andrade, como se aprecia en el fragmento TU-28-ER-22-12-03.

Que vengan escuelas de otras partes, eh, y puedan platicar sus culturas, pues, de mexicanos y de esos, y ya nosotros enseñarles. Hace mucho también lo hacían, hace muchos sí venía gente de otras partes y nosotros empezábamos a platicar que sabíamos algunas palabras en cucapá. (TU-28-ER-22-12-03)

En el caso de esta última participante, se percibe que la interculturalidad no es un concepto ajeno a ella. El argumento de esta participante resalta que, de cierta manera, se ha dejado de prestar atención a la interculturalidad. Al respecto, hay que mencionar que estas entrevistas se realizaron dos años después del inicio de la contingencia de salud a raíz de la pandemia Covid-19; lo cual puede explicar el hecho de que esas visitas e interacciones con niños de otras escuelas se hayan detenido. Con todo, en el fragmento anterior (TU-28-ER-22-12-03) se

aprecia lo que las docentes también comentaron, que hablar la lengua cucapá —o saber algunas palabras en ella— causa orgullo en cuanto a su cultura y en cuanto a la misma lengua.

En consonancia con lo anterior, otra de las participantes también expresó orgullo en poder cantar el Himno Nacional mexicano en cucapá. Fue una traducción hecha por la abuela de la participante y otra persona a quien denomina *cantor*. Esto también es un ejemplo de cómo la interculturalidad es percibida como algo importante ya que, lo anterior, es algo que la identifica como mexicana, pero también como cucapá ya que adaptó el Himno Nacional a la lengua de su pueblo. Es decir, se siente orgullosa por la cultura mexicana pero también desde la cultura cucapá al haberlo traducido a la lengua homónima.

Y, digamos que ni uno se lo aprendió. Nada más fui yo y otro primo; pero él se lo sabe la mitad. Y, cuando fuimos allá a lo del evento, sí se sintió como que algo pues, feo, porque miramos a todas las comunidades participando con su himno nacional o sus cosas de la escolta en su idioma y, pues, nosotros, no. Entonces, a nosotros no nos dio vergüenza porque estamos dando a conocer nuestra cultura. (EG-17-ER-22-05-05)

Este doble orgullo de sentirse cucapá (por la lengua y tradiciones) y sentirse mexicana (por el orgullo de entonar el himno nacional mexicano) se expresa en la última oración en este fragmento EG-17-ER-22-05-05, cuando dice que no se sintió avergonzada de dar a conocer su cultura en un evento en donde convergen estudiantes de otras escuelas indígenas; esto es lo que se busca con el enfoque intercultural. Este fragmento también provee evidencia de que la lengua —en este caso usada para traducir el himno nacional— se entiende como un elemento que es importante para conseguir la interculturalidad.

Por otra parte, a pesar de que se asume que la interculturalidad es importante en la formación de los estudiantes de la primaria en cuestión, también hay un reclamo muy sentido

hacia las autoridades educativas estatales y federales en cuanto a que no hay un seguimiento. Esto, regularmente, se debe a la implementación de un programa tras otro debido a cambios sexenales o de otra índole ha repercutido en dos formas principalmente, ambas con consecuencias negativas. Primero, la incapacidad de seguirle el paso a la implementación de estos; lo cual muchas veces desemboca en lo segundo: apatía y falta de interés y compromiso hacia los programas que vengan desde arriba.

No es suficiente; porque ya en secundaria, en la prepa, pues, ellos ya no miran lo que es lo intercultural, lo que es su comunidad, lo que es tradiciones, lo que es cultura de sus comunidades. Entonces, pues sí debería de hacer el gobierno el sistema educativo, que haya un seguimiento. No que se acabe en la primaria, no que se acabe en 6° grado, sino que haya seguimiento en... No lo hace que fuera como una materia extra. Pero que sí se dé un seguimiento en educación intercultural. (DO2-45-ER-21-12-01)

Para finalizar este apartado, hay que mencionar la percepción de que las generaciones jóvenes pueden ser el parteaguas en cuanto al fomento a la interculturalidad. Esto es reconocido y celebrado por las docentes. En referencia a otra de las participantes entrevistada (egresada), una de las docentes apunta lo siguiente:

Ella está haciendo un grupo con los niños y está trabajando con ellos en las tardes y, y le digo yo pues que: "qué bonito, porque entre chamacos se entiende mejor". Y. luego se está dando mucho la convivencia y la interacción con jóvenes y niños de las otras comunidades, que los vienen a visitar y estos van para allá, también. Ya muy independientemente de la escuela. Y, pues sí, sí está funcionando. (DO1-52-ER-21-15-05)

Esto último es relevante porque las docentes celebran lo que las generaciones jóvenes están haciendo en un esfuerzo por fomentar la interculturalidad. Además, se asume que la interculturalidad es algo que se podrá transmitir de una mejor manera entre pares más que en el aula de clases; se percibe, también, como complementario a lo que se trabaja en el aula.

5.1.3.2 La Identidad Cucapá debe Promoverse sobre la Interculturalidad. Ahora bien, en la guía de entrevista sí se incluyó la siguiente pregunta ¿Qué es lo que hace cucapá a los cucapás? Si bien la pregunta hecha a los participantes consistía en señalar aquellos aspectos que diferencian a un miembro del pueblo cucapá del resto de la población, no se pretendía segregar sino el que pudiera haber una autorreflexión de la identidad como cucapá pero también el reconocer la otredad (López y Cuello, 2016).

Como se ha mencionado en la sección anterior, para algunos, la lengua tiene un rol fundamental en la identidad cucapá, para otros, es deseable hablar la lengua; pero, el no hacerlo no descarta a nadie como cucapá. Incluso, para algunos participantes, la lengua no tiene ningún rol en la identidad cucapá. Con todo, para otros más, hay un cierto derecho de origen que define a los cucapás. Hay que mencionar que parece haber un consenso entre los participantes en cuanto a que la identidad cucapá tiene más que ver con conocer las tradiciones, costumbres y prácticas tradicionales de la cultura cucapá, como ya se ha mencionado. No obstante, para algunos no es suficiente con tener conocimiento de las tradiciones, costumbres y la lengua; sino que hay que tener un derecho de sangre para ser considerado como cucapá.

Entonces, pero no es ser cucapá porque sabes decir "auka". Aparte hay que tener la sangre y la descendencia [ascendencia]. (DOI-52-ER-21-05-06)

Pues, con familia. Si tu familia es cucapá, naces cucapá. Si tu familia nace un 50% cucapá, otro 50% mexicano. Pues vienes siendo, no sé, 50% cucapá. ¿Qué más...? No sé mucho. (AL1-11-ER-22-04-09)

El fragmento AL1-11-ER-22-04-09 resalta que el participante asume que la pertenencia a los cucapá puede ser expresado en porcentajes, esto no es equivalente a la forma que se usa en los Estados Unidos para medir el porcentaje de sangre nativa que tienen los individuos. A pesar de ello, es relevante que se tenga la idea de que se puede expresar en porcentajes tanto la pertenencia o no a un grupo indígena. Esto implicaría que, entonces, la autoidentificación de alguien como cucapá no solo dependería del autorreconocimiento, para este participante.

En este mismo sentido, otra de las participantes asume que las tradiciones y prácticas culturales que los cucapá tienen no deberían ser compartidos con externos. Esto, en principio, significaría que la identidad cucapá será preservada entre menos se comparta con otros esas prácticas culturales que pertenecen solo a los cucapás. Se expresa que compartir la cultura llevaría a una situación en la que la participante refiere que sentiría celos.

Al menos yo sí tengo...si da...sí me darían celos explicar o decir: “no, pues mi cultura es esta, esta, esta” o “así se hacen mis collares o así se hace mi artesanía, mis...todo”, pues, no. No lo voy a explicar ni le voy a...ajá. Mi mamá es una, una persona de esas que no comparte; conmigo sí, pues soy su hija. Este, yo ya sé y yo tampoco no lo ando...somos como muy celosos. (TU-28-ER-22-08-01)

Así pues, en este fragmento TU-28-ER-22-08-01 puede apreciarse que hay cierta reticencia por parte de la participante hacia la interculturalidad. Cuando la participante refiere que ni ella ni su madre compartirían aquellas cosas que las hacen cucapá; en este caso en

específico, la elaboración de artesanías pareciera que se identifica como un elemento que les da identidad.

5.1.3.3 La Lengua no Determina Quién es Cucapá y Quién no. Aunado a lo anterior, se pretendía identificar el significado que tiene la lengua y su rol en la identidad. Garrido (2015) señala que para los cucapá la lengua significa *ser cucapá* ya que los identifica y los diferencia aún si no poseen competencia lingüística. Es decir, hay cierto orgullo en saberse parte de un pueblo que tiene una lengua distinta al español, una lengua indígena y que los identifica como cucapás aún si no la hablan. En este mismo sentido, para algunos participantes, la lengua juega un rol primordial al que se superan otros factores que pudieran identificar a alguien como cucapá. A pesar de que no todos los participantes hablan la lengua cucapá, aprenderla se sigue percibiendo como un objetivo.

Pues más que nada está lo de la lengua; que si habla. Por decir, yo soy cucapá; yo no hablo la lengua porque todavía no me la he aprendido, estoy en aprendizaje. (EG-17-ER-22-09-05)

[Si yo aprendo a tocar el bule, a cantar y a bailar, ¿eso me haría cucapá]³⁴ No, porque también tienes que hablar. (AL2-10-ER-22-09-10)

Con todo, para algunos participantes, la lengua puede pasar a ocupar un lugar secundario. En ese caso, lo más importante para identificar a alguien como cucapá será conocer sus tradiciones y costumbres. Aunque el conocimiento de las prácticas tradicionales y la lengua pudieran ser deseables, en el fragmento DO1-52-ER-21-02-05 se identifica la prescindibilidad de los aspectos culturales (tradiciones y costumbres) y lingüísticos para ser considerado como cucapá.

³⁴ Los corchetes presentan la pregunta del entrevistador. Se incluye, en este caso, para contextualizar la respuesta del participante.

Ah, pues sus tradiciones, sus costumbres...Eh, entonces, eso es lo que los define como cucapá. Ya no tanto, pues a la mejor su lengua, su forma de vivir, porque ya han cambiado eso. Pero, pero pues sí, eso es lo que los define. (DO2-45-ER-21-10-07)

Pues, yo creo que más que nada es el autorreconocimiento, porque tenemos muchos cucapá reguereados [regados, esparcidos] por todo el valle de Mexicali, la ciudad, pero no todos se autorreconocen; "ah, que tú...que oye, que eres cucapá, que eres hijo de fulano y mangano". (DOI-52-ER-21-02-05)

Destaca, también, que algunos participantes señalan que mientras se *autorreconozcan* como cucapá, la presencia o no de sangre cucapá, no es importante. Una participante relató el caso de un joven que vivía en El Mayor quien no era cucapá de sangre —es decir, ninguno de sus ascendientes pertenecía al pueblo cucapá—, pero se interesó en el canto, que como se ha comentado, es percibido como integral dentro de las tradiciones culturales de los cucapá. Al parecer, la comunidad lo resintió una vez que esta persona empezó a demostrar los cantos cucapá en otras partes.

El muchacho se hizo cantante y hablante de aquí y sin ser cucapá. Entonces...nos dio celos... porque él no es cucapá, pero lo ha puesto como muy en alto, pues. El muchacho sin ser de aquí ha hecho hasta mejor. (TU-28-ER-22-09-03)

Eso, sin embargo, ha causado suspicacia entre otros participantes. En el caso particular de otra participante cuya colaboración se reproduce en el siguiente fragmento (EG-17-ER-22-05-05), hay cierto recelo y se resiente la irrupción de gente que no es cucapá y se le percibe como personas que lucran con las tradiciones y prácticas culturales de los cucapá.

Ellos [quienes no son cucapá] nada más piensan que con lo de la cultura pueden conseguir dinero; entonces, yo no me guío por el dinero; por decir, si a mí me dicen:

"ven a cantar, pero no te vamos a pagar". Yo ahí estoy, aunque no me paguen porque estoy dando a conocer mi cultura. Esa es como mi paga. (EG-17-ER-22-05-05)

Por otra parte, en el fragmento anterior (EG-17-ER-22-05-05) también resalta que la participante señala su desinterés económico al compartir su cultura. Lo anterior es relevante ya que se trata de una persona joven que es identificada en El Mayor como alguien que promueve la vestimenta tradicional de los cucapá, los cantos y las danzas.

Ese sentido de pertenencia es lo que, puede decirse, la distingue de quienes no son cucapá ya que, parece ser que, la participante no considera que quienes no son cucapá puedan tener ese sentido de pertenencia. De ahí que afirme que quienes no son cucapá, pero han aprendido algunas tradiciones y prácticas culturales de los cucapá *nada más piensan que con lo de la cultura pueden conseguir dinero.*

Por otra parte, este recelo tiene consecuencias directas e inmediatas sobre la lengua cucapá y su fortalecimiento. Una de las participantes comentó un caso de uno de los pocos usuarios fluidos de la lengua cucapá que se resiste a usar esa lengua en presencia de otros para que no la aprendan otros; esto ante el temor de que pueda ser utilizada para beneficio u obtención de ganancias económicas al explotar eso que es solo de los cucapá. La participante refiere que este hablante de cucapá se ha visto orillado a no querer compartir la lengua cucapá ni siquiera con otros cucapá debido a conflictos internos entre algunos habitantes de El Mayor.

Porque está su hermano, pero su hermano no habla [no quiere hablar cucapá]. Él dice que se va a ir sin hablarnos ni nada. Este, y entiendo porque las problemáticas de aquí los aorilla a hacer eso. (EG-17-ER-22-10-03)

Además, es relevante mencionar que un participante afirmó que su abuela es quien sabe si alguien es cucapá o no lo es. Es decir, aun cuando alguien se autorreconozca como cucapá,

para este participante en específico, es necesario que alguien, preferentemente de avanzada edad *valide* esa aserción. En principio, esto puede implicar que lo que otros piensan en cuanto al autorreconocimiento como cucapá o, incluso, a este derecho de sangre, no sea suficiente si no hay alguien más que pueda corroborar o validarlo.

Mi nana es la que sabe si eres cucapá. (AL2-10-ER-22-10-06)

Para finalizar este apartado, es importante señalar que, como se ha podido apreciar en esta sección, aunque la lengua no se percibe como un elemento imprescindible de la identidad cucapá, sí tiene parece tener un rol en cuanto a determinar quién es un cucapá.

5.2 Significados de la Práctica Docente en la Enseñanza del Cucapá

Como se mencionó en el capítulo III, la práctica docente —es decir, las interacciones sociales que se dan dentro del aula con una finalidad formativa y educativa— está influida por los saberes, las concepciones, creencias y motivaciones de los profesores (Montes *et al.*, 2017) Por lo que los significados —que es un término que engloba a los anteriores— que el docente tenga acerca de la práctica docente son de suma importancia.

5.2.1 La Práctica Docente Consiste en Enseñar la Identidad Cucapá y Vocabulario Aislado

Así, las entrevistas realizadas dan cuenta de que la práctica docente es entendida como acciones encaminadas a enseñar y fomentar el orgullo de ser cucapá; como se argumentó en párrafos anteriores. Además, la finalidad formativa y educativa en cuanto a la lengua cucapá, se reduce a la memorización de palabras y frases aisladas. Partiendo de lo que Montes *et al.* (2017) señalan, debido a que la práctica docentes recibe la influencia de los significados que los docentes le atribuyen, las acciones que las docentes llevan a cabo en el aula, estarán encaminadas a la memorización de vocabulario y frases. El fragmento DO2-45-ER-21-05-06 da cuenta de ello.

Porque, ahorita eso es lo que hacemos, enseñarles desde campos semánticos, números, colores y todo. (DO2-45-ER-21-05-06)

El fragmento DO2-45-ER-21-05-06 presenta los significados que una participante docente atribuye a la práctica docente con respecto a la enseñanza de la lengua. Así pues, se puede apreciar que los significados atribuidos o ser bilingüe o ser hablante de una lengua se aplican a la práctica docente. Por lo tanto, la práctica docente se reduce a la mera transmisión de vocabulario aislado o, en el mejor de los casos, por campos semánticos, que los alumnos pueden aprender, repetir y recuperar, aunque solo en caso de algún ejercicio o examen. La memorización de estos difícilmente permitirá al alumno la proficiencia en la lengua; de esa manera, no se puede asegurar que el alumno usará dicho vocabulario en situaciones reales de uso de la lengua.

Estos significados no solo son atribuidos por una participante docente, sino que una participante egresada y otra participante madre de familia también concuerdan. Los fragmentos EG-17-ER-22-11-04 y TU-28-ER-22-10-03 dan cuenta de que, si estas participantes tuvieran la oportunidad de ser invitadas a dar clases de cucapá, harían —grosso modo— lo mismo que las docentes ya hacen cuando enseñan cucapá a sus alumnos.

Yo creo que con lo de las palabras estaría súper bien. Y sí, uno que otro rato, por decir “ya repasé”, “miré”, “repasé los animales”, y, por decir, “cosas que hay aquí en el salón”. (EG-17-ER-22-11-04)

Yo a mis hijos sí, cuando puedo, les digo y les enseño algunas palabras, los números en cucapá también. (TU-28-ER-22-10-03)

Sería interesante el poder saber cuál sería la reacción de estas participantes si, en un momento dado, las docentes decidieran cambiar la forma de dar las clases —proporcionando vocabulario aislado, frases, campos semánticos— e intentar alguna nueva técnica o estrategia.

Por otra parte, en el fragmento EG-17-ER-22-11-04 se menciona algo muy interesante en el sentido de que se sugiere que quien dé clases de cucapá, deberá usar el cucapá como lengua de instrucción ya que se asume que sería inadecuado enseñar una lengua usando una lengua distinta a la lengua meta. En principio, la literatura especializada en bilingüismo, de hecho, da cuenta de un tipo de bilingües que usa la L1 para aprender una L2: bilingüe subordinado. Este escenario no es ajeno a quienes hayan estudiado en una escuela secundaria pública en México: los docentes de inglés de las secundarias usan, regularmente, el español como lengua de instrucción en las clases de inglés. Sin embargo, en el fragmento EG-17-ER-22-11-04 se sugiere que la lengua de instrucción sea el cucapá.

Ella les tiene que hablar de todo eso y no les va a hablar de español porque se supone que esos niños ya saben. Entonces, así estuviera perfecto, pero pues cada quien tiene su forma de enseñar. (EG-17-ER-22-11-04)

Por otra parte, la enseñanza de la lengua se ha relegado y ha pasado a ocupar un papel secundario; se favorece que los niños desarrollen la habilidad de lectoescritura. Si bien es cierto que la autoridad educativa requiere de manera oficial una calificación para la asignatura de lengua indígena; la realidad es que a los docentes de educación indígena se les exige, tanto por parte de la autoridad educativa como de los padres de familia, que los niños sepan leer y escribir, pero no en la lengua indígena, sino en español. El fragmento DO1-52-ER-21-19-03 da cuenta de ello.

Porque, por ejemplo, yo ahorita estoy muy mortificada porque mis alumnos de primer grado en diciembre ya leen y, ahorita no me ha leído [en español]ninguno, ninguno (DO1-52-ER-21-19-03)

Además de lo anterior, en el siguiente fragmento (TU-28-ER-22-02-06) se sugiere que las matemáticas son esenciales en la formación académica del alumno de primaria. Ahora bien, no se pretende decir lo contrario; sin embargo, la realidad es que la lengua indígena en la práctica docente no es percibida como relevante mientras que la lectoescritura y materias como las matemáticas son percibidas como fundamentales.

Desde que yo me acuerdo y, porque a mí también me tocó esta profesora, estas profesoras [...] Casi no hacíamos matemáticas, casi no, nada de eso. (TU-28-ER-22-02-06)

Aunado a esto, abajo se presenta el fragmento EG-17-ER-22-11-12, que da cuenta de una descripción *grosso modo* de una clase de lengua que la participante recuerda y en la que es posible identificar algunos aspectos que destacan como la repetición y el aprendizaje memorístico; además de la noción de enseñar la lengua a través de palabras aisladas. Además, se simplifica la labor docente y, de nuevo, se asume que basta solo con hablar una lengua para ser capaz de enseñarla. Cabe resaltar que también se asume que el aprendizaje de una lengua puede ser un proceso largo.

Entonces, ella entraba y nos decía: “auka”, y todos le teníamos que decir: “auka”. Y, el que no decía, pues, ahí se quedó. Y nos repetía: “a ver, vamos a repetir los números”. E, iba por mesabanco por mesabanco; así, y todos le decíamos los números. Hay unos que no se los decían porque no se los sabían y, fue paciente mi abuela. Primero, empezó del 5, del 1 al 5, y del 1 al 10, del 1 al 20, del 1 al 30. Y sí, hubo muchos niños que se aprendieron. Pero, en sí no está como que difícil. (EG-17-ER-22-11-12)

Por su parte, una de las participantes docentes describe cómo sería una clase como las que da en la primaria. En el fragmento DO2-45-ER-21-13-07 se puede identificar que la participante tiene consciencia de la función comunicativa de la lengua.

Pues, primeramente, empezaríamos con el saludo, por ejemplo. De ahí partiríamos, eh, pues a la mejor...algunas palabras, eh, de que ¿cómo estás?, eh, ¡dame!, o, ¡siéntate!, ¡préstame un lápiz!, ¡préstame...!, ¡vamos a comer!, eh, ¿puedo ir al baño? O sea, palabritas que tienen que ver con el día a día. Para que, para que las fueras, eh, recordando todos los días. (DO2-45-ER-21-13-07)

Lamentablemente, aunque esta idea del uso de la lengua con fines comunicativos y de la necesidad de enseñarla bajo un enfoque que privilegia la oralidad y la comunicación, cuando se profundiza en que traten de explicar cómo lo aplicaría, se regresa siempre a las mismas prácticas: enseñanza de vocabulario aislado, repeticiones, énfasis en la escritura, todo esto bajo un enfoque memorístico. Por lo menos eso es lo que reporta un participante quien es estudiante actualmente de la primaria Alfonso Caso Andrade. Así pues, el fragmento AL1-11-ER-22-10-08 da cuenta de que en cuanto a lo relacionado con la práctica docente en la enseñanza del cucapá, persiste el enfoque memorístico con la finalidad de que los alumnos puedan demostrar que se ha memorizado correctamente el vocabulario que se enseña.

Nos van enseñando a cómo saludarnos, nos van poniendo para saber cuáles palabras, nos ponen dibujos para saber cuál es, cómo se dice en cucapá y te salen tres...es como un examen. Y te lo van primero enseñando. Y, luego tú lo tienes que poner como si fuera un examen, rellenarlo. (AL1-11-ER-22-10-08)

Lo anterior pone de manifiesto que mientras la práctica docente siga privilegiando y recurriendo a la memorización, los alumnos no podrán involucrarse en situaciones de uso de la

lengua. Si bien los saludos son importantes, estos, regularmente van acompañados de otros usos de la lengua. Asimismo, la memorización de vocabulario con fines evaluativos únicamente no puede *per se* fomentar el uso de este en situaciones comunicativas.

5.2.2 La Lengua Indígena no es Relevante

Con respecto a la pertinencia de la lengua indígena, se presenta el fragmento DO2-45-ER-21-05-06 en el que se afirma explícitamente que es importante que los alumnos de la primaria Alfonso Caso Andrade sepan la lengua indígena; es decir, el cucapá. Aunque se señala, también que los alumnos ya deberían saberla desde casa. Es relevante que la docente decidió usar el verbo *saber* y no *aprender* cuando destaca la importancia del cucapá. Es decir, la participante parece estar asumiendo que el cucapá debería ser la L1 de los alumnos. Esto se confirma cuando afirma que *Ya nomás en la escuela sería un refuerzo, como el español* y que ellas como docentes no tendrían por qué tener que enseñar desde cero la lengua a sus alumnos.

Sí es importante la lengua indígena, que los niños la sepan, pero pues, se supone que eso ya lo deben de saber de casa, pues. Ya nomás en la escuela sería un refuerzo, como el español, pues. Desde siempre se ha enseñado en casa, pero pues, ya nomás sería como una materia extra; no que les tengamos que enseñar desde cero a los niños. (DO2-45-ER-21-05-06)

Ahora bien, para analizar con mayor detalle el enunciado de la participante docente cuando señala que *Sí es importante la lengua indígena, que los niños la sepan, pero pues, se supone que eso ya lo deben de saber de casa*, hay que señalar que la SEP y la DGEIB (antes separadas en DGEI y CGEIB) han incorporado la lengua indígena (dentro del marco de la EIB) desde dos perspectivas que reflejen la realidad de la situación de las lenguas indígenas a través de las asignaturas “Lengua Materna. Lengua Indígena” y “Segunda Lengua. Lengua Indígena”.

Sin embargo, aunque en principio pareciera que las autoridades educativas están conscientes de que hay diferencias entre trabajar en el aula con una lengua que es la L1 de los estudiantes y cuando se aprende como L2, el discurso de esas autoridades es ambiguo y erróneo. Las autoridades instruyen al docente de preescolar a “asumir que [el alumno de preescolar] es hablante de una lengua indígena” y a trabajar en consecuencia (SEP, 2017, p. 32). Por su parte, a los docentes de primaria se les instruye a “usar el lenguaje en distintas situaciones escolares y comunitarias” (SEP, 2017, p. 32), asumiendo, de facto, que también son hablantes de lengua indígena. En ambos casos, se le instruye al docente a tratar la lengua indígena como lengua materna.

Debido a que la SEP³⁵ se refiere la lengua indígena como lengua materna, no resulta extraño que las participantes docentes se refieren al cucapá como la *lengua materna* de sus estudiantes. Lo anterior se puede apreciar en los fragmentos DO2-45-ER-21-03-05 y DO1-52-ER-21-16-09.

Damos una clase en lengua indígena, como no se domina al 100 por ciento ni por parte de los niños; entonces, se da como una materia extra. Diga...como en lugar de que fuera el inglés, se da lo que es la lengua materna. (DO2-45-ER-21-03-05)

Yo pienso que, así como saben hablar el español, tienen que saber hablar su lengua [materna], porque como les digo yo: “Es un orgullo, no es vergüenza, es un orgullo que aprendan a hablar”. (DO1-52-ER-21-16-09)

En el caso del fragmento DO2-45-ER-21-03-05, destaca que, por una parte, la participante enfatiza el hecho de que ni ella ni sus alumnos *dominan* la lengua cucapá; pero, por otra parte, se refiere a esta como lengua materna. El considerar la lengua indígena como *lengua*

³⁵ También el INALI y la UNESCO se refieren a las lenguas indígenas como las lenguas maternas de comunidades con presencia de pueblos indígenas sin importar el número de hablantes o si ha habido desplazamiento lingüístico.

materna —L1— implica ciertas consecuencias; por ejemplo, puede tener un impacto directo en el enfoque que se usa en la enseñanza del cucapá. Y es que, Mateos-Claros *et al.* (2019) señalan que el apego o compromiso en estudiantes y docentes es mayor cuando se siente pertenencia con una lengua, siendo la lengua materna con la que el sentimiento de pertenencia es mayor. De hecho, Mateos-Claros *et al.* sugieren que esto incide sobre todo en el éxito o el fracaso escolar por parte de los alumnos. El segundo fragmento (DO1-52-ER-21-16-09) además de que deja clara la postura de la participante docente, también denota la percepción de la lengua indígena como lengua materna.

Así pues, eso colocaría al cucapá al mismo nivel —en cuanto a uso— que el español, que es la lengua que usan en casa y, también, es la lengua de instrucción en la escuela. Luego entonces, es posible que a pesar de estar conscientes de que el cucapá no es la L1 de sus estudiantes, se atribuya ese significado a dicha lengua. De esta manera, se asumiría que no es necesario enseñar a los alumnos la lengua cucapá.

Así mismo, en los fragmentos anteriores (DO2-45-ER-21-03-05 y DO1-52-ER-21-16-09) se puede percibir incongruencia; no se puede tener una lengua como lengua materna y solo saber unas cuantas palabras en esa lengua. Es posible que así como el término *hablante* que maneja el INALI y el INPI se ha adoptado para referirse a, de acuerdo con la literatura, una persona bilingüe o monolingüe — en el continuo que Baker y Wright (2021) describen—, así también se use el término lengua materna como término genérico para referirse cualquier lengua indígena. Así, los fragmentos anteriores hacen énfasis en lo que se revisó en el marco teórico con respecto a la diferencia que Krashen (1982) señala entre adquirir y aprender una lengua. Lo que la docente describe se apega más al aprendizaje de una lengua, no a la adquisición; luego, entonces, no puede estarse refiriendo a la L1 o lengua materna.

Y es que, el hecho de que la lengua indígena sea significada como la lengua materna puede tener serias repercusiones en la práctica docente al trabajar con la lengua indígena; por ejemplo, considerar al cucapá como lengua materna puede implicar que la docente no vea la necesidad de invertir demasiado tiempo en promover una lengua que los alumnos ya *traen* como lengua materna. Luego entonces, entender el cucapá como lengua materna, pero, al mismo tiempo, estar conscientes de que los alumnos solo saben algunas palabras puede desembocar en acciones ambiguas en el salón de clases en la enseñanza de la lengua indígena. Esto explicaría porque una de las participantes refiere que en la primaria no aprendió cucapá.

Nosotros empezábamos a platicar que sabíamos algunas palabras en cucapá y, pues yo cuando iban en la primaria. Y yo las aprendí por mi mamá, no por la primaria porque en la primaria, pues, no nos enseñaban. No, nunca nos enseñaron. (TU-28-ER-22-12-03)

No obstante, es necesario sopesar las respuestas de las participantes docentes, también, debido a que los recuerdos en la memoria a largo plazo pueden ser adaptados para que se ajusten a las expectativas pasadas y presentes (Otten *et al.*, 2023). Este argumento no tiene la intención de descalificar la afirmación de la participante egresada, sino de presentarla en balance. Ya en los fragmentos DO2-45-ER-21-05-06 y DO1-52-ER-21-16-09 presentados al inicio de esta sección, las dos participantes docentes afirmaron la importancia de que sus estudiantes aprendan y conozcan la lengua cucapá.

A pesar de la consciencia de la importancia que se atribuye a la lengua cucapá, hay algo más importante, desde la perspectiva de una de las participantes docentes: la lectoescritura en español.

Entonces, ya de allá [del preescolar] ya me vienen con conocimientos de, de los números en cucapá, de palabras en cucapá y todo eso, ¿no?, Pero pues, no leen. (DO1-52-ER-21-20-05)

En el fragmento DO1-52-ER-21-20-05 destaca que cuando se afirma que los alumnos ya saben *los números en cucapá, de palabras en cucapá y todo eso*, y luego se afirma que no leen, la participante docente no se refiere a que no leen en cucapá, sino a que no leen en español. De hecho, en una pregunta de seguimiento se pretendía averiguar qué creía la docente que le daba la capacidad de identificar las necesidades educativas de sus estudiantes, si la experiencia o el hecho de ser indígena y hablante de cucapá, la respuesta de la docente se centró en un ejemplo de las necesidades de sus alumnos en cuanto a lectoescritura. Sin embargo, es necesario aclarar que la docente no se estaba refiriendo a enseñar a leer y a escribir en cucapá, sino en español. Aunque la docente no mencionó al español, sí comentó una anécdota sobre cómo cubrió las necesidades de lectoescritura de una de sus alumnas que no es cucapá ni es originaria de Baja California, sino que viene de otro Estado. Así pues, en los fragmentos DO1-52-ER-21-19-03 y DO1-52-ER-21-20-01 se destaca como principal necesidad educativa de los estudiantes la de aprender a leer y escribir en español.

Yo, por ejemplo, yo si tengo necesidades educativas en mi niño de lectoescritura, por ejemplo, yo le dedico toda la mañana a eso. Toda la mañana antes de salir al recreo... Porque, por ejemplo, yo ahorita estoy muy mortificada porque mis alumnos de primer grado en diciembre ya leen y, ahorita no me ha leído ninguno, ninguno. Entonces, ¿yo qué hago?... Pero, ¿cómo voy a hacer eso si yo sé que los niños necesitan es aprender a leer? (DO1-52-ER-21-19-03)

Aunado a lo anterior, en el fragmento DO2-45-ER-21-05-06 se puede apreciar que se sugiere que los maestros indígenas han sido innecesariamente limitados a la enseñanza de una lengua indígena. Como propuesta se sugiere que debería haber maestros indígenas enseñando contenido, por ejemplo, otras materias y habilidades relevantes que los alumnos van a necesitar para funcionar en la sociedad.

Me dijo uno de los rectores ahí, que él consideraba casi un desperdicio que se enseñara la lengua indígena...O sea, que hubiera educación indígena en, los pueblos nativos.

Porque ya ahorita no tiene mucha relevancia, en cuanto a las necesidades de la sociedad...Entonces, en gran parte; yo no estoy de acuerdo 100% con él, pero, sí podríamos enseñar más en las comunidades. (DO2-45-ER-21-05-06)

En ese sentido, los significados que se atribuyen a la inclusión de la lengua indígena en el currículo son incompatibles con lo que la EIB propone, en donde se considera como fundamental y no negociable. Con todo, una de las participantes docentes parece haberse resignado a que la lengua cucapá no es relevante porque si lo fuera, habría un seguimiento en niveles educativos superiores a lo que ellas hacen con respecto a la lengua en la primaria. Esto puede apreciarse en el fragmento DO2-45-ER-21-11-03. Posiblemente por ello, en el fragmento DO2-45-ER-21-05-06, sugiere que se debería enseñar a los alumnos cosas más relevantes.

Como no hay un seguimiento de la lengua indígena, no hay un seguimiento en las secundarias, en las prepas, en las universidades; lo van perdiendo. (DO2-45-ER-21-11-03)

Sin embargo, ¿puede culparse al docente indígena por considerar que la lengua indígena no es relevante cuando no hay una planificación de la adquisición de la lengua que realmente le haga sentir y pensar lo contrario?

Por otra parte, las autoridades educativas asumen que la responsabilidad de lo que se ha mencionado hasta este momento en esta sección es, en gran parte, responsabilidad del docente. Se afirma que, a pesar de que la información está disponible para las docentes, estas aún no saben cómo implementar esos conocimientos en las aulas para el fortalecimiento de la lengua indígena. En el fragmento DI-60-ER-21-03-13 se puede apreciar, además, que se atribuye a la práctica docente una arista que García-Cabrero *et al.* (2008) señala, que la intervención pedagógica también antes y después de los procesos interactivos en el aula suelen ser parte integral de la práctica docente. En otras palabras, la planeación de la clase antes de siquiera llegar a clases.

Porque en la educación indígena a nivel nacional tiene un material que es el de "parámetros curriculares". Y que ahí, pues, ya presenta las actividades que se pueden trabajar en lengua indígena. Entonces, los maestros todavía como que no han dado ese paso, como para planear una situación didáctica basada en la lengua materna de la comunidad originaria. (DI-60-ER-21-03-13)

A pesar de que esta participante destaca el rol importante de la planeación de las clases, en la que, como la participante señala, se debería privilegiar el uso de la lengua indígena no solo como objeto de estudio sino como lengua de instrucción o escolarización. No obstante, la lengua cucapá no podría ser utilizada de esa manera, siendo la principal razón la falta de proficiencia en ambas docentes, como ya se ha discutido anteriormente. Ante esto, se hace necesario, entonces, analizar el contexto en el que se implementa la EIB. Esto se abordará en los párrafos siguientes.

5.3 Contexto e Implementación de la EIB

El contexto es importante cuando se habla de la educación intercultural y bilingüe. El contexto en el que los docentes de educación indígena se desempeñan regularmente es en zonas

de alta y muy alta marginación (Mendoza, 2017). Además, la distancia con respecto a Ensenada, en donde se ubica la cabecera de la zona escolar 711, es significativa; por lo que el seguimiento por parte de las autoridades educativas inmediatas es un tanto limitado, de acuerdo con afirmaciones de una de las participantes docentes en el fragmento DO1-52-ER-21-12-07.

La profe [supervisora] va hasta Santa Catarina, pero pa' allá pa' conmigo casi nunca va". (DO1-52-ER-21-12-07)

Este particular contexto en El Mayor plantea retos para el docente de Educación indígena, retos que no siempre son necesariamente compartidos con otras escuelas del área, que son de educación general (como ya se ha revisado en una sección anterior). Esto se puede apreciar en el fragmento DO1-52-ER-21-02-02.

Cuando vas a empezar tú a trabajar de maestro, te preparan para trabajar con un grupo; digamos que es un solo grupo de primer grado, uno solo de segundo, uno solo de tercero. Pero llegas a la escuela indígena y...pasar a multigrado y te tienes que así cómo acomodar. (DO1-52-ER-21-02-02)

Se percibe que esta docente, quien estudió su educación básica en una escuela primaria general, siente que la preparación no fue la adecuada o que no la preparó lo suficiente para la labor docente, ya que fue enviada a una escuela multigrado en la que, además, ella terminaría siendo la directora encargada. Eso también se manifiesta en los significados que atribuye a la lengua indígena en el currículo; es decir, al rol de la enseñanza de la lengua indígena en los planes y programas de la educación indígena.

Asimismo, como se ha mencionado antes, aunque ambas docentes declaran ser hablantes de cucapá y están conscientes de la importancia de la lengua y de la educación intercultural, esto no se refleja en la distribución de contenidos ni en el tiempo de dedicación a la lengua. En la EIB

se espera que los docentes enfatizen la importancia de respetar, valorar y desarrollar la lengua indígena de los niños, transformándola en lengua de escolarización o instrucción (Brumm, 2010). No obstante, cuando se les pidió a las docentes describir una clase en un día normal, destaca que la lengua cucapá no se usa de esta manera (Eso se discutió en párrafos anteriores).

. Los fragmentos DOI-52-ER-21-18-03 y DOI-52-ER-21-18-05 dan cuenta de ello.

Pues mira, la, en la escuela tiene un horario exclusivo para lengua indígena. En la mañana, se comienza con español. Empezamos a las 8 de la mañana, se pasa lista y pues, nos saludamos, eh platicamos. (DOI-52-ER-21-18-03)

Cuando esta participante docente refiere que se saludan y platican, esto se lleva a cabo en español; lo anterior fue comunicado de forma previa a la entrevista (S. Moreno, comunicación personal, el 25 de marzo de 2021). Esto, aunado a que la asignatura que se menciona como central es la de español. Ante esto, es necesario recalcar que el contexto en el que se encuentran tanto docentes como alumnos no es bilingüe. Por otra parte, el fragmento DOI-52-ER-21-18-05, de la misma docente, da cuenta de las otras asignaturas que son centrales, además del español: matemáticas y conocimiento del medio.

Entonces en ese ratito, según el horario de clases, yo le tengo que dedicar unos, ¿qué serán unos 40 minutos y ¡pum!, pasarme a matemáticas. Me paso a matemáticas.

Salimos a las 10 y media a recreo. En la mañana vemos español y matemáticas. Salimos a las diez y media al recreo. Son 30 minutos de recreo. Entramos a las 11. A las 11 comenzamos con conocimiento del medio que es como ciencias naturales en los otros, en los otros grados. (DOI-52-ER-21-18-05)

Así, el fragmento anterior da cuenta de que, a pesar de que esta participante docente considera que la lengua indígena es importante, esta no figura en la planeación de una clase

regular. El hecho de que la lengua cucapá tampoco sea de uso cotidiano en la comunidad es un factor para considerar en la falta de un horario determinado en el aula para fomentar el uso de la lengua indígena.

5.3.1 La Escuela Indígena es Insuficiente

Por una parte, hay una percepción negativa hacia la escuela indígena en general. Esta percepción no parece estar influida por un rechazo hacia lo indígena, sino más bien en cuanto a que no se percibe un aprendizaje significativo de los estudiantes en temas ajenos a la lengua indígena. El fragmento TU-28-ER-22-01-02 presenta la opinión de una participante madre de familia.

Él [su hijo] estaba yendo a la primaria de la Mariana. Entonces, él avanzó mucho y solamente era una maestra; y avanzó mucho. Entonces, cuando llegó aquí, se retrasó. No sé si es por el cómo es, cómo lo llevan, no sé en realidad como lo lleven. Entonces, él se atrasó. (TU-28-ER-22-01-02)

Es decir, como se ha observado en otros apartados, aunque sí se reconoce la importancia de fomentar el uso de la lengua indígena y de fortalecerla incluso desde casa, al pensar en *progreso académico*, la lengua no ocupa un lugar primordial. En su lugar, otras tienen un lugar prioritario. Esto puede apreciarse en el fragmento TU-28-ER-22-02-06. En este caso, la escuela indígena se percibe como insuficiente para lograr el *éxito académico* (y este entendido como independiente de la presencia de la lengua indígena). La percepción que se tiene acerca de la escuela de educación general es positiva en comparación con la que se tiene acerca de una de educación indígena.

Casi no hacíamos matemáticas, casi no, nada de eso. (TU-28-ER-22-02-06)

Se tiene la percepción, también, de que los contenidos vistos en la primaria no ayudan para la secundaria, pero, de nuevo, se excluye la lengua indígena. Es decir, se asume que la escuela indígena debería centrarse más en cubrir los contenidos que serán útiles en niveles educativos superiores o para “insertarse en la sociedad”. Esto parece indicar que, *de facto*, los participantes asumen que la lengua indígena no será útil en niveles superiores o para funcionar en la sociedad, luego, hay que invertir más esfuerzos en las otras materias o asignaturas que sí lo serán. De hecho, Feltes (2017) señala que es como si las escuelas primarias indígenas se encargaran de preparar a los estudiantes indígenas para ya no necesitar instrucción en su lengua originaria en ese nivel. Aunque, es necesario señalar que en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade siempre se ha usado al español como lengua de instrucción.

Ahorita que yo estoy en la secundaria, yo no sé muchas cosas, hay muchas cosas que yo no veía en la primaria que ya debería de haber visto y pues sí, como que a veces se mira que sí, o sea, sí nos enseñan y así, pero, en la verdad es que no, nos ayuda...Sí, nos ayudan bastante, pero acá en la secundaria miramos otras cosas que ni sabemos. (EG-17-ER-22-02-01)

Ah, pues, aunque digamos que no, este...aquí en vez de inglés, nos enseñan cucapá. Pero no estaría nada mal que pusieran un maestro de inglés, porque ahí en aquella secundaria se usa mucho el inglés. (EG-17-ER-22-03-14)

De acuerdo con lo expresado en los fragmentos EG-17-ER-22-02-01 y EG-17-ER-22-03-14, el hecho de que los participantes parecen creer que su lengua no es útil fuera del aula o de la comunidad, podría ser consecuencia de que, históricamente, se ha relegado su uso a esos contextos. En las escuelas indígenas, regularmente se limita el uso de la lengua indígena al aula, siempre y cuando la lengua indígena que hable el docente sea la misma que los estudiantes

hablan (Mateos-Claros *et al.*, 2019); de lo contrario, la lengua de instrucción tiende a ser el español (Feltés, 2017). Además del aula, el uso de la lengua indígena, regularmente, se limita a la casa y en la comunidad —siempre y cuando sea la L1 o L2 de los niños—. Cosa que no sucede en el caso del cucapá.

En estos fragmentos (EG-17-ER-22-02-01 y EG-17-ER-22-03-14) se puede percibir que, a pesar de que se ha señalado antes que las docentes no dedican el tiempo suficiente a la enseñanza de la lengua indígena o que no se está enseñando de forma adecuada o usando una variante adecuada, la realidad es que la lengua indígena no tiene un rol de importancia académica para los participantes. Los participantes refieren la necesidad de saber matemáticas, inglés u otras asignaturas que puedan ser *de utilidad*, relegando así a la lengua indígena a un rol secundario o, incluso, removiéndola por completo de la percepción de una escuela indígena.

La diferencia entre una escuela general y una indígena de acuerdo con un participante se centra en la infraestructura. Esto presenta en un escenario complejo ya que, cuando ese participante señala que la diferencia entre la primaria Alfonso Caso Andrade y otra no indígena —en la que estudió durante un año— se centra en el número de salones o el tamaño de la escuela; no la lengua indígena, uno se pregunta por qué el aspecto más sobresaliente de una escuela de educación indígena —la enseñanza de una lengua indígena—, no figura en lo que el alumno identifica. Esto se presenta en el fragmento AL3-09-ER-22-09-02.

Hay más espacio en la otra escuela. Hay más espacio y en ese hay poquito espacio.

(AL3-09-ER-22-09-02)

Ya se ha señalado a las escuelas bilingües como una de las principales causantes del desplazamiento lingüístico en las lenguas yumanas (Garduño, 2015; Ibáñez, 2015), pero además, los participantes parecen obviar esto y reclamar que ni aun el trabajo de asimilación a la cultura

hegemónica se está cumpliendo como se esperaría. No obstante, la asimilación a la cultura hegemónica sí se logra y de forma muy efectiva, tanto así que el cucapá no es usada como lengua de instrucción en la escuela ni se usa en la comunidad. Lo que, ciertamente, no se logra son las metas académicas. Pero, cabe señalar que la cultura hegemónica no implica la formación básica eficaz ni una formación intercultural.

En los fragmentos EG-17-ER-22-03-12 y TU-28-ER-22-12-07 se afirma que ni se está aprendiendo el cucapá en las aulas, ni tampoco se les está preparando para niveles educativos posteriores.

Aquí digamos que no son mucho de materia, nada más nos dan cuadernillos o nos ponen a hacer cosas así. Y, a veces eso no nos sirve porque nosotros debemos aprender de todas las materias que se puede porque a mí me está afectando demasiado en la secundaria. (EG-17-ER-22-03-12)

Cuando fui en la primaria sí fueron muy pocas...lo que aprendí fue de con mi mamá. Lo que he aprendido ahora fue con Jaziel y, pues, con otras personas que yo he escuchado. (TU-28-ER-22-12-07)

5.3.2 La Opinión de la Comunidad tiene un Rol Importante en la Escuela

El trabajo del docente indígena se da, generalmente, en comunidades pequeñas con un alto grado de marginación (Mendoza, 2017). La comunidad en la que se ubica la escuela primaria Alfonso Caso Andrade se ha descrito brevemente en el Capítulo II. A diferencia de las escuelas primarias generales, en educación indígena, las comunidades tienen un rol importante en la escuela como centro educativo. Mientras que un docente de educación general interactúa con los padres de familia durante las juntas, los docentes de escuelas indígenas tienen mucho más contacto con los padres de familia. La colonia o centro poblacional, raramente, tiene una

influencia mayor en las primarias generales; mientras que, la comunidad tiene un rol primordial en la escuela indígena (Mendoza, 2017; Tinajero y Solís, 2019; Vergara, 2015). Así, Mendoza (2017) destaca que en los docentes en educación indígena hay un sentimiento de compromiso con la comunidad en la que se ubica la escuela. Esto también se ha identificado en las entrevistas a los participantes, como se recoge en el fragmento DO2-45-ER-21-08-01.

Yo sí consideraría eso, que nos hacen falta más talleres, más actualización, cómo hacer investigaciones, cómo, a partir de dónde. O sea, del contexto de cada, de cada comunidad, que sí nos enseñaran a hacer material indígena, material educativo. (DO2-45-ER-21-08-01)

En este caso, la docente señala la importancia del contexto y de la comunidad en el diseño de talleres para la profesionalización. En el fragmento DI-60-ER-21-08-03 se asume por parte de los participantes que la comunidad tendrá un rol importante tanto en la enseñanza de la lengua indígena como de los contenidos del programa de educación primaria ya que deberán de trabajar de manera conjunta.

No, pos, eso es una tarea conjunta; o sea, no es así como en el aula, sino que tiene que ser, así de manera conjunta con la comunidad. (DI-60-ER-21-08-03)

Por otra parte, al asignarle un rol preponderante a la comunidad, las docentes también resienten con mayor intensidad la falta de compromiso de esta o el rechazo a su labor docente. Ante esto, podría argumentarse que las docentes podrían reaccionar en una de las siguientes formas: (a) enfrentándose e imponiéndose a la comunidad —lo cual podría causar conflictos—, (b) cediendo a las presiones de la comunidad —lo cual puede impactar directamente en la práctica docente—, o (c) pretender ceder a las presiones sin afectar su práctica docente. Para

ilustrar esto, se presenta el fragmento DO2-45-ER-21-10-05 en la que una participante docente se refiere a una persona³⁶ que da clases de cucapá a los niños por parte del comedor del INPI.

Hemos tenido muchos problemas en cuanto a eso porque, personas de la comunidad, les hemos pedido su apoyo [para enseñar cucapá a los niños en el comedor del INPI] y hay, siento, cierto recelo por parte de los otros padres de familia, que: “¿Cómo les va a enseñar ella, si ella ni sabe; si ella, eh, tiene este problema; si ella sale mucho de la comunidad”. O sea, hay cierto recelo por parte de las otras personas. Pero, les decimos: “Ah, bueno, pues, ustedes enséñenlos”. [Ellos responden] “No, que ella ni sabe que, ¿cómo les va a enseñar a mis hijos, si no sabe?”. Bueno, entonces, [la participante responde con respecto a los niños, sí quieren, no los meto a la clase de ella [de la maestra por parte del INPI]. Ustedes enséñenles y muéstrenme, entonces, su trabajo de que ustedes les están enseñando”. “No, pues no. Que ¿cómo le vamos a enseñar si no sabemos?”. “¿Entonces? Entonces dejen hacer nuestro trabajo. Tener el apoyo de ella, tener el apoyo de otro padre de familia, de quien sea, déjennos que sus hijos aprendan [la lengua cucapá]”. (DO2-45-ER-21-10-05)

El fragmento anterior da cuenta de que la participante docente no siente —en sus propias palabras— el apoyo de la comunidad de padres de familia en cuanto a la enseñanza de la lengua. Si bien es cierto que la docente está consciente de que los alumnos pueden beneficiarse de que otra persona refuerce la lengua indígena, la resistencia de los padres de familia a que sus hijos sean enseñados por otra persona puede afectar su efectividad dentro del aula; es decir, su práctica docente (Li y Oliveira, 2015).

³⁶ No se proporciona el nombre de la persona ya que no se le entrevistó debido a que los cursos de lengua indígena del INPI no se enmarcan en la EIB, ni se rige por los contenidos que la SEP marca para esta.

5.4 Formación y profesionalización

La formación de docentes indígenas y la posterior profesionalización de los mismos sigue siendo un tema pendiente de las autoridades educativas (Mendoza, 2017). La necesidad de formación formal en educación indígena se hace patente debido a las diferentes condiciones que enfrentan las escuelas de educación indígena, pero también a la particularidad que solo se encuentra, de manera oficial, en este servicio educativo que es la inclusión de una lengua indígena con miras al fortalecimiento de esta. Al respecto, es necesario identificar qué significados le atribuyen a esto.

5.4.1 La Formación Inicial y los Cursos de Actualización Docente no Capacitan para la Realidad

La percepción de una de las participantes es que se requiere urgente atención. Esto a pesar de que se reconoce que los docentes de educación indígena salen cada vez más preparados en cuanto a metodología ya que estudiaron en instituciones especializadas en formación de docentes³⁷. Esta doble perspectiva se debe a que la participante no considera que en esas instituciones se esté haciendo lo suficiente ni lo necesario para preparar a sus egresados para trabajar en educación indígena. Esto puede apreciarse en el fragmento DI-60-ER-21-06-05.

El problema está como desde la formación, ¿no? O sea, que mucha gente no tiene la información de que las escuelas indígenas de las comunidades, pues son...deben ser bilingües. Y, son egresados de una institución que forma docentes; entonces, ellos traen una formación, pues, a lo mejor alguna vez por la historia, por lo que fuera, pues algún conocimiento general, pero ya cuando están en práctica, pues, ahí es donde, donde hay que desarrollar eso. (DI-60-ER-21-06-05)

³⁷ Escuelas normales o en la Universidad Pedagógica Nacional; no necesariamente especializados en educación indígena, pero que están trabajando en ese subsistema.

De manera interesante, en el fragmento anterior (DI-60-ER-21-06-05) se señala que los interesados en ingresar como docentes en la educación indígena son egresados de una institución que forma docentes. Esta asunción presenta, por lo menos, dos contra argumentos. El primero es que, hasta el año 2017, el 58% de docentes de educación preescolar y primaria en México no habían acreditado la licenciatura y tenían carta de pasante, carrera trunca, certificado de educación media superior, certificado de educación básica (Mendoza, 2017). El segundo, ambas docentes en la escuela primaria Alfonso Caso Andrade ingresaron a educación indígena sin estar formadas para ello (ver información sobre los participantes en la Metodología).

Esos maestros que han entrado son maestros que se han preparado...hicieron su Normal.

Ellos son los que se nota la diferencia; no nosotros que ya hicimos una...o, los otros maestros que hicieron su licenciatura, ya sea en UPN, donde no nos enseñan desde un principio las estrategias, pues, la metodología; todo eso. (DO2-45-ER-21-07-09)

Que sí ha sido complicado porque no nos han dado...nada más, nos dieron una introducción a lo intercultural y a lo bilingüe. (DO2-45-ER-21-01-02)

La percepción en cuanto a la necesidad de formación inicial está presente. De hecho, se reconoce que la falta de esta puede afectar considerable y negativamente a la labor docente. Los fragmentos DO2-45-ER-21-07-09 y DO2-45-ER-21-01-02 destacan la importancia que las participantes docentes atribuyen a una formación profesional completa y adecuada. Es decir, hay consciencia de la necesidad de tener bases sólidas acerca de lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje para poder realizar la labor docente.

Por otra parte, en el fragmento DO2-45-ER-21-08-01 puede apreciarse que, aunque se considera que la formación inicial es un buen comienzo, es necesario seguirse formando para estar al tanto de las tendencias en educación; es decir, mantenerse actualizados. Es relevante que

la participante mencione la palabra investigación ya que ambas docentes en distintas ocasiones, durante las respectivas entrevistas, reconocieron la capacidad y la disposición de los maestros normalistas y maestros no indígenas que trabajan en educación indígena a hacer precisamente eso: investigar su contexto y acerca de la lengua. Así mismo, la mención que la participante hace de materiales es, también significativo ya que ambas docentes reportaron que hay escasez de materiales didácticos, pero también de insumos necesarios durante sus actividades en el aula. Cabe señalar que ambas maestras han paliado esas carencias a través de diseñar y crear su propio material didáctico. No obstante, esta participante considera que necesitan que se les proporcione herramientas tanto metodológicas como prácticas que les posibilite realizar su labor docente con efectividad.

Yo sí consideraría eso, que nos hacen falta más talleres, más actualización, cómo hacer investigaciones, cómo partir...de dónde. O sea, del contexto de cada, de cada comunidad; que sí nos enseñaran a hacer material indígena, material educativo. (DO2-45-ER-21-08-01)

En ese mismo orden de ideas, la participante —como parte del mismo fragmento DO2-45-ER-21-08-01— parece sugerir que la razón de la limitada efectividad en la práctica docente es, precisamente, la falta de una formación inicial, de actualización, pero, principalmente, el poco interés en mejorar la práctica docente. La afirmación que se presenta en el fragmento DO2-45-ER-21-08-01 deberá ser tomada con reservas debido a que no se pretende causar conflictos sino analizar los significados atribuidos a la formación inicial.

No se ha visto esa efectividad en [el aprendizaje de]los niños, ese impacto...La otra maestra no tuvo su Normal; no hizo su licenciatura³⁸, no ha asistido a cursos o talleres

³⁸ No había terminado al momento de realizar la entrevista.

de profesionalización o de actualización o de metodologías de enseñanza-aprendizaje que haga todo el proceso de enseñanza-aprendizaje [más efectivo]. (DO2-45-ER-21-08-01)

Ahora bien, la percepción de la limitada efectividad causada por la falta de formación inicial, pero, también, como causa de no tomar cursos de actualización docente está presente en otros participantes, por ejemplo, en una egresada. La afirmación que se presenta en el fragmento EG-17-ER-22-03-04 deberá ser tomada con reservas debido a que esta misma participante mencionó durante la entrevista que hay ciertos conflictos derivados de, entre otras cosas, quien da y cómo se dan las clases de cucapá. Por tanto, el fragmento en cuestión se incluye, más bien, para comentar que, como Montes *et al.* (2017) la forma en la que un docente es percibido por otros actores —internos, como compañeros de trabajo; o externos, como padres de familia— puede tener un impacto en la identidad docente y en la práctica docente.

Pues, la verdad las maestras no están muy preparadas que digamos. Hay cosas, por decir, que un maestro debe saber y no lo saben. (EG-17-ER-22-03-04)

Ahora bien, la percepción en cuanto al reto que representa ser docentes de educación indígena en una comunidad indígena que, a su vez, tiene el reto de fortalecer la lengua cucapá, lleva a los participantes a ver la necesidad de seguirse preparando. En cuanto a las docentes, los reclamos no son nuevos; se saben necesitadas de cursos y talleres que puedan darles herramientas para poder seguirse desempeñando en su labor docente en su contexto. En los fragmentos DO1-52-ER-21-16-01 y DO2-45-ER-21-08-01 se sugiere que dichos cursos puedan ser diseñados especialmente pensando en ellas como docentes indígenas ya que, regularmente, se diseñan cursos genéricos que no son efectivos ni de ayuda para ellas.

Pues, cursos, cursos comunes y corrientes de lo que hay aquí en los centros de maestro, pero iguales para todos. De educación indígena, pues muy a lo largo lo hacen. (DO1-52-ER-21-16-01)

El año pasado, nos dieron un curso de preparación o elaboración de material didáctico, pero no tuvo mucho impacto porque ya ni estábamos en las aulas. No hubo un seguimiento, nos los dieron dos horas por internet. Así es que, pues yo pienso que por eso no fue de gran impacto. (DO2-45-ER-21-08-01)

Sin embargo, parte de la desconexión que las docentes perciben entre lo que las autoridades educativas señalan y la realidad en sus contextos es el poco interés que las docentes perciben por parte de esas autoridades. Las docentes se saben necesitadas red de herramientas para desempeñarse en su contexto, pero esperan que esto se aborde con la seriedad necesaria por parte de las autoridades. La urgencia de esto se hace más evidente cuando se percibe en algunos participantes el deseo de cambiarlas por otras maestras. Los fragmentos TU-28-ER-22-05-09 y EG-17-ER-22-02-03 presentan un escenario complejo en el que se expresa insatisfacción con respecto a la percibida falta de actualización en la metodología de enseñanza.

Yo creo que, que sí, pues, cursos, algunos cursos para mejorar u otras maestras, mejor... yo pensaría que cambiaran de maestros o que tomaran un curso donde sí lo tomaran en serio y quisieran que los niños aprendieran porque son, somos bastantes aquí, son bastantes y, pues, casi nadie aprende la lengua. (TU-28-ER-22-05-09)

Por lo mismo...la problemática. Este, a veces no quieren cambiar de maestra. De hecho, nosotros nunca hemos tenido otra maestra que no sean ellas. (EG-17-ER-22-02-03)

Para concluir, los fragmentos TU-28-ER-22-05-09 y EG-17-ER-22-02-03 también dan cuenta de la opinión de las participantes con respecto al aprendizaje de la lengua y se atañe esa

poca efectividad en el aprendizaje a una deficiencia en la actualización docente. Es relevante mencionar que, cuando en el fragmento EG-17-ER-22-02-03 se hace referencia a *la problemática*, la participante se refería a la situación en la que percibe que las docentes no hacen suficiente para prepararlas para niveles superiores, lo cual se abordó en una sección anterior. Al respecto, es significativo que se asume que los cursos de actualización docente pueden ser el catalizador hacia una mejor práctica docente.

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

Se ha sugerido que los significados que tengamos acerca de algo pueden llegar a determinar nuestras acciones (Lederach, 1995; Vergara, 2015). El uso del análisis fenomenológico interpretativo en esta investigación ha permitido acercarse a los significados que las docentes y otros actores miembros de la comunidad atribuyen a elementos integrales de la educación intercultural y bilingüe como lo son la interculturalidad misma, el bilingüismo, la lengua, la identidad indígena, el docente indígena entre otros. La presentación de estas conclusiones se ha organizado de acuerdo con cada categoría —Tabla 16— y sus resultados. Así pues, en este apartado se brinda respuesta a las preguntas de investigación y al logro de los objetivos establecidos.

Al principio de esta investigación se planteó como objetivo general el poder identificar y analizar los significados atribuidos a los conceptos anteriormente mencionados y su relación con la práctica docente. Los resultados presentados en el capítulo anterior permiten un acercamiento a los significados que docentes y otros participantes atribuyen esos conceptos; así mismo, se ha argumentado que estos significados tienen impacto en la práctica docente. Así, los significados han tenido un rol importante en la situación actual de la lengua cucapá como objeto de estudio y en su enseñanza en la primaria Alfonso Caso Andrade. Si bien el investigador no ha pretendido descifrar y explicar a ciencia cierta el porqué de las acciones de las docentes en el aula; sí puede afirmar que ha podido interpretar³⁹ las experiencias de los participantes a través de las mismas palabras de estos que reflejan sus experiencias vividas en el aula (directa e indirectamente) y su interacción con la lengua, la cultura (componentes de la EIB) y la comunidad.

³⁹ El AFI implica una doble hermenéutica ya que el investigador interpreta al participante que, a su vez, interpreta una experiencia o un fenómeno.

Con respecto a los significados atribuidos al bilingüismo, es poco probable que alguien de los participantes pueda identificar las características que posee alguien bilingüe de acuerdo con la definición más amplia encontrada en la literatura (Baker y Wright, 2021; García, 2011; Wei, 2000; Wright y Baker, 2017), en consecuencia, es evidente que habrá dificultad en reconocer el bilingüismo como un continuo y no como una dicotomía. Antes de proseguir, hay que aclarar que no se pretende decir que los participantes poseen una definición incorrecta del bilingüismo; al contrario, en los fragmentos presentados transpira la incertidumbre de quién es realmente un bilingüe. Como se estableció desde el principio, el objetivo de esta investigación ha sido analizar, precisamente, los significados que los participantes atribuyen, entre otras cosas, al bilingüismo. Luego entonces, sería incoherente denostar las definiciones que estos tienen. Más aún cuando en la literatura misma se reconoce que la definición acerca de quién es bilingüe y quién no, puede variar incluso a nivel individual (Cook, 2011). Es posible que esto se debe a que la definición de bilingüismo ha atravesado por distintos cambios y cada vez se ha ido fortaleciendo —y ampliando— para ser englobar más.

Luego entonces, las definiciones que surgen de las entrevistas van de la mano con la definición popular de ser bilingüe; y esta entendida como ser bilingüe balanceado (ambilingüe bilingüe simétrico o equilingüe) que es alguien cuyo dominio de las dos lenguas es idéntico o casi idéntico. Sin embargo, a pesar de que Crystal (1997) señala que la mayor parte de la población mundial es bilingüe o multilingüe, el mismo autor señala que los bilingües balanceados son la excepción, no la regla. Y es que para que alguien pueda aspirar a ese tipo de bilingüismo, es importante que se esté expuesto a ambas lenguas desde una muy temprana edad y que las oportunidades para usar una y otra sean abundantes. Lamentablemente, ninguna de esas situaciones se da entre los miembros del pueblo cucapá. La lengua cucapá ya no es la lengua que

se usa en casa para comunicarse. Aunado a esto, los espacios en los que la lengua se usa se han vistos reducidos en las décadas recientes.

Además, considerar al bilingüismo balanceado como el estándar de referencia puede acarrear situaciones poco beneficiosas. Por ejemplo, en el aula se han estado realizando esfuerzos de fortalecimiento de la lengua cucapá por parte de las docentes; sin embargo, plantear al bilingüismo balanceado como el objetivo a alcanzar por los alumnos, es poco realista. La razón por la que es poco realista no tiene que ver con la capacidad cognitiva de los estudiantes ni mucho menos — de hecho, sería poco realista para cualquier combinación de lenguas—; sino que, por tratarse de una lengua en peligro de desaparición y, en el caso particular del cucapá, los alumnos no han estado expuestos a la lengua desde la infancia temprana. Cabe recordar, además, que la L1 de los alumnos es el español. En este caso, sería recomendable que se ofreciera una plática a las docentes y padres de familia en la que se aborde el bilingüismo desde una perspectiva no dicotómica. Se hace necesario presentar al bilingüismo como un continuo; de esta manera, tanto docentes como padres de familia podrían tener una perspectiva más realista del bilingüismo.

En relación con lo anterior, debido a que algunos de los participantes asumen que la fluidez es una característica imprescindible en alguien que se ostente como *hablante*⁴⁰ — bilingüe, en realidad, de acuerdo con la literatura—, también hay riesgo de que la fluidez se asuma como la única característica real de un *hablante* por parte de los alumnos. En principio, la fluidez sería alcanzable si los alumnos estuvieran expuestos a la lengua en el hogar, la comunidad y en distintas situaciones comunicativas en la escuela. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro sucede. Ya que ninguna de las docentes habla cucapá de manera fluida, no son consideradas

⁴⁰ Como se mencionó en su momento, las características atribuidas a los hablantes, por parte de los participantes, coinciden parcialmente con la definición de *bilingües* en la literatura.

como hablantes ni por sus alumnos ni por otros participantes. Sin embargo, de acuerdo con el continuo que Baker y Wright (2021), tanto aquella persona que conoce algunas palabras y frases en una L2 como la persona que habla de manera balanceada en la L1 y la L2, son bilingües. Esto debido a que se asume que se encuentra en los inicios en su camino como bilingüe. Así, pues, las docentes tienen la posibilidad de continuar su aprendizaje de la lengua sabiendo que el bilingüismo no es dicotómico, sino flexible y con, por lo menos, 27 tipos (Wei, 2000).

Por otra parte, aunque la fluidez se asume como importante en el hablante, también se tiene cierta flexibilidad en aplicar el término hablante a personas que solo saben algunas frases en cucapá; pero, por lo general, los niños y egresados se resisten a reconocerse como hablantes, aunque sí se reconocen como aprendientes de la lengua. Esto es un área de oportunidad que podría aprovecharse en el aula. Y es que, como se mencionó en el capítulo anterior, sí hay interés en los participantes alumnos y egresados en aprender la lengua. Debido a que este trabajo de investigación parte de la premisa que los significados atribuidos a las cosas pueden guiar las acciones de las personas, posiblemente sería recomendable que las docentes y los alumnos empezaran a autorreconocerse como hablantes. Ya que si las docentes y alumnos se perciben como hablantes incipientes⁴¹, esto podría motivarlos a tomar acciones que los llevarán a proseguir en su desarrollo como bilingües.

Ahora, con respecto al purismo lingüístico, es importante que los participantes puedan replantearse las nociones en cuanto a la lengua misma. Deberá trabajarse para poder ver a la lengua como algo dinámico y no estático. La reticencia a incorporar otras formas de nombrar algo, de pronunciar, no hace más que coartar los esfuerzos para el fortalecimiento de la lengua cucapá tanto por parte de los docentes en el aula como fuera del aula.

⁴¹ Alguien que está en las primeras etapas del bilingüismo en el que una de las lenguas no está consolidada.

Además, entre los participantes surgió la cuestión de si la lengua cucapá debería escribirse de una forma o de otra. En principio no hay nada negativo en hacerse esa pregunta. Hay una misma forma de escribir la palabra cachanilla; sin embargo, la pronunciación puede variar dependiendo si la pronuncia alguien de Mexicali, San Luis Río Colorado o alguien del centro del país. Hay cuatro formas distintas de escribir cebiche, ceviche, sebiche y sevice; todas se refieren al mismo platillo. La situación es distinta con el cucapá, claro, ya que se trata de una lengua que no cuenta con un sistema de escritura estandarizado; aunque hay propuestas de escritura. Así, la escritura es algo que genera debate y fricciones; llegando a caer en descalificaciones de índole personal cuando alguien escribe en cucapá sin usar ciertas grafías o signos que se asumen como correctos. No obstante, es preciso que se comprenda que ante la situación en la que se encuentra la lengua, lo realmente importante es motivar a que, primero, se hable y, después, a que se escriba, sin importar si se sigue tal o cual propuesta; o incluso si se usan las mismas grafías del español para intentar representar lo que se dice.

Así pues, es preciso que los participantes estén dispuestos a aceptar que la oralidad precede a la escritura. Esto puede sonar como una afirmación obvia; sin embargo, durante las entrevistas realizadas en esta investigación y el tiempo realizando trabajo de campo ha permitido al investigador observar que las docentes en el aula enseñan el cucapá a niños de los primeros años como si estos ya fueron usuarios fluidos de la lengua. Se pone énfasis en que los niños desde el principio escriban y lean en cucapá. Se asume que se deberá tratar al cucapá como se trata al español en una primaria general.

En una escuela primaria de educación general los docentes empiezan a trabajar con letras y sílabas, palabras y oraciones cortas del tipo *mi mamá me ama* desde primer grado. Esto no resulta extraño ya que los alumnos son, en su mayoría, hablantes fluidos de español. Por

ejemplo, cualquier niño de seis años —sin ninguna patología del lenguaje— puede decir sin mayor problema palabras como *mamá, agua, perro, hola*; o frases como *hola a todos*; u oraciones como *estoy aburrido, maestra*; pero no sabe cómo escribirlas. Por lo tanto, la labor del docente será entonces ayudar a que los niños puedan conectar o relacionar un sonido o combinación de sonidos —signo lingüístico— que ya tienen internalizado con una grafía o grafías. Y este no siempre es un proceso sencillo.

Por lo anterior, en el caso de los alumnos de la primaria Alfonso Caso Andrade, se debería evitar el invertir demasiado tiempo en tratar de que los niños de los primeros grados relacionen una grafía que recién acaban de conocer con un sonido que también recién acaban de conocer ya que los niños no hablan cucapá. Luego entonces, no tienen un sonido internalizado que puedan relacionar con una grafía; por lo menos no en los primeros años de primaria. El hacer esto, además de consumir mucho tiempo de clase, no es beneficioso en los esfuerzos de fortalecimiento de la lengua cucapá. No es que la lengua escrita no importe; sencillamente que, en este punto, no se debería invertir tiempo valioso en cuál forma de escritura es la correcta. Más bien, se podría mostrar mucha más tolerancia con respecto a la escritura. De esta forma, los esfuerzos podrían concentrarse en fomentar el uso de la lengua oral.

Otro punto importante es la idea que tienen algunos participantes en cuanto a las diferentes formas de decir algo en cucapá y a la adopción de nuevos vocablos. Esto está relacionado, también, con cómo lo dice quién. En conversaciones con un miembro del pueblo cucapá, cuya entrevista no pudo concretarse a tiempo para esta investigación, comenta que siente admiración por cierta persona de avanzada edad en El Mayor que es hablante de cucapá ya que esa persona es capaz de *crear* nuevas palabras. Estas nuevas palabras surgen al combinar palabras ya existentes en cucapá pero que no se usaban antes en esa combinación en particular.

Es decir, parece haber apertura a aceptar propuestas en lo que respecta a la lengua; mientras vengan de ciertas personas. No obstante, si esa apertura a crear palabras se mostrara hacia miembros más jóvenes, podría ser beneficioso en los esfuerzos para el fortalecimiento del cucapá. Esa apertura se identificó, también, en una de las docentes al integrar a una persona que se apoya, a su vez, en otra persona que habla cucapá pero que es de Pozas de Arvizu (Sonora), pese a que parece haber diferencias entre el cucapá de El Mayor y el de Pozas de Arvizu; esto se discutió en el fragmento DO1-52-ER-21-04-03. Es, pues, importante que ambas docentes puedan abordar el tema de las diferentes pronunciaciones y nuevas palabras con los niños en clase; pero también que puedan modelar esa apertura.

Ahora, con respecto a la identidad docente, es importante reconocer que ambas docentes se perciben como docentes especiales ya que son capaces de enseñar contenido correspondiente a la educación primaria mientras enseñan una lengua indígena. Y es que sí hay situaciones que son particulares a la educación indígena que hacen su labor un tanto más complicado. Esto puede ser utilizado como catalizador para motivar a las docentes a seguir realizando esfuerzos de fortalecimiento de la lengua en el aula, solo que desde una perspectiva más informada y las teorías, enfoques, metodologías, estrategias y didáctica en la enseñanza de lenguas.

Se percibe un área de oportunidad en cuanto al rol del bilingüismo en las docentes por parte de ellas mismas y de otros participantes. El bilingüismo es crucial si se quiere fortalecer una lengua minoritaria, como es el caso del cucapá. Una vez que se tenga una perspectiva más informada acerca del bilingüismo, las docentes podrán percibirse a sí mismas como tal. Otros participantes también podrían beneficiarse de tener una perspectiva informada del bilingüismo. Debido a que la autoridad educativa espera que los docentes en educación indígena sepan hablar y escribir en la lengua indígena, eso no deja mucho espacio para bilingües como las docentes

participantes en este estudio quienes tienen un conocimiento limitado de la lengua. Tanto las docentes como los otros participantes deberán reconocer y aceptar su bilingüismo aún si está en las etapas iniciales; eso no tiene relación alguna con la edad u otros factores.

Sin embargo, puede ser que debido a que las docentes no se perciben como bilingües, están dispuestas a aceptar y alentar a personas que sean monolingües a ingresar a educación indígena. El hecho de que el docente sea bilingüe es importante; ahora, las docentes en la primaria Alfonso Caso Andrade son bilingües. Así pues, ni las docentes ni los otros participantes deberían estar dispuestos a sacrificar el hecho de que el docente sea bilingüe e indígena, idealmente, cucapá. A pesar de que el dominio de la lengua cucapá es limitado por parte de las docentes, están en las primeras etapas del bilingüismo en español-cucapá —una de ellas habla, también, kumiai—.

Ahora, en cuanto a la interculturalidad, el hecho de que esta se reduzca a prácticas culturales como el canto y la danza es positivo, pero no es lo óptimo para fomentar la interculturalidad en el aula. Sin embargo, aún esta situación puede ser un área de oportunidad para la implementación de actividades relacionadas con el canto y la danza para fortalecer la práctica docente en la enseñanza de la lengua indígena. En trabajo de campo y en algunas ocasiones en las cuales el investigador ha tenido la oportunidad de escuchar cantos cucapá, incluso ensayos. Durante el trabajo de campo, se pudo observar un número considerable de niños, adolescentes y jóvenes interesados en aprender los cantos ya que los identificarán como cucapás y les permitirán participar en eventos propios y en otros a los que son invitados. Los cantos podrían ser una forma de acercarse a la lengua en el aula.

Por ejemplo, se podría pedir a los cantantes tradicionales con vasta experiencia que asistan a algunas clases y enseñarles a los niños cantos. De esta forma se prestaría más atención a

cómo suena, más que a cómo se escribe. Los cantos cucapás, regularmente, cuentan historias; ya que el origen de los cantos tiene su explicación en la mitología de los pueblos yumanos (González y Gabayet, 2019). Así, los cantos se podrían usar como eje o ejemplo para actividades de enseñanza. De esa forma, se promueve más la identidad cucapá, pero también se implementan estrategias en el aula para el fortalecimiento de la lengua cucapá.

Lo que se identifica a través de las entrevistas es que no se tiene una conceptualización informada acerca de la interculturalidad. Si bien se han implementado estrategias para fomentar el sentimiento y el orgullo cucapá, como ambas docentes refirieron, esta tiene que ver con la promoción del orgullo con motivo del canto, danza y la lengua. Sin embargo, como se mencionó arriba, eso pudiera usarse como una estrategia para el fortalecimiento de la lengua misma. No obstante, debido a que los otros participantes atribuyen significados similares, tanto docentes como los otros participantes suponen que con cubrir canto, danza y elaboración de artesanías con chaqira se está cubriendo el aspecto intercultural de la EIB, relegando la enseñanza y uso de la lengua.

Por otro lado, aunque es positivo el que se tenga una conceptualización clara acerca de la identidad propia como cucapás, en las entrevistas se identificó que los participantes comparten la idea de que la lengua no determina realmente quién es cucapá y quién no. Aunque, en principio, esto es bueno debido a que hay miembros del pueblo cucapá que no hablan la lengua ni conocen palabras aisladas —y esto no significa, por supuesto, que no sean cucapás—. No obstante, este significado ha impactado en la práctica docente de tal manera de que no se percibe la necesidad imperante de desarrollar estrategias que ayuden al fortalecimiento de la lengua ya que al no conocerla no cambia el estatus de nadie como cucapá. No se pretende insinuar que los niños

deberían aprender la lengua para ser cucapá; más bien, que deberían aprenderla porque son cucapá.

En estrecha conexión con lo anterior, el significado atribuido a la práctica docente como aquella que consiste en enseñar la identidad cucapá y vocabulario aislado ha hecho las actividades, estrategias, planeaciones e interacciones en el aula se limiten a enseñar palabras y frases aisladas. Durante el trabajo de campo se pudo observar que, las docentes recurren a la elaboración y uso de libros cartoneros. En esos libros, a los alumnos se les solicita identificar plantas, animales y cosas que estén estrechamente relacionados con lo cucapá.

Sin embargo, rara vez se conecta en clase el vocabulario aislado en los libros cartoneros. Por ejemplo, durante el taller que fue ofrecido a estudiantes de licenciatura y posgrado de la facultad de idiomas de la UABC, que se ha mencionado con anterioridad, se le pidió los participantes que utilizando el vocabulario provisto unas clases antes, procedieran a la elaboración de adivinanzas. El vocabulario provisto se obtuvo, precisamente, de un libro cartonero. En lo particular, este investigador tuvo dificultad para la elaboración de esa adivinanza ya que únicamente se nos había proporcionado algunos sustantivos y algunos verbos; no se proporcionó algún listado de preposiciones, adjetivos, artículos, adverbios, entre otros. En las entrevistas, cuando se pidió que describieran cómo sería una clase normal trabajando con la lengua indígena, se describieron escenarios similares a lo que sucedió en el curso antes mencionado.

Por otra parte, la incongruencia que se ha encontrado en cuanto a la lengua indígena es preocupante. Durante las entrevistas hubo momentos de incongruencia cuando afirmaron que la lengua indígena es importante; aun así, esa importancia de la lengua indígena no se refleje en su práctica docente. Es probable que las prácticas castellanizadoras a la que las docentes fueron

expuestas durante su formación docente hayan tenido un impacto con respecto al valor de la lengua indígena para ambas. Su cotidianeidad en el aula transcurre en español, los cursos de capacitación que reciben son en español, los trámites y papeleo ante las autoridades educativas se da en español. Cabe destacar que, de acuerdo con información intercambiada con las docentes en ocasiones previas a las entrevistas, ambas expresaron que la lengua que se usaba en la escuela, durante su infancia, era el español, no las lenguas de sus respectivos pueblos indígenas—cucapá y kumiai—. Sin embargo, a pesar de ello —o gracias a ello, como tal vez se percibe—, son docentes y tienen un trabajo fijo y estable.

En el marco de la EIB, la inclusión de la lengua indígena como una materia no es negociable. Esta política parte de la premisa de que es posible brindar educación bilingüe e intercultural. La EIB persigue, al menos en papel, la adquisición y el aprendizaje de una lengua indígena con miras a su fortalecimiento — o revitalización, como se denomina en la literatura, también—. La percepción de la poca relevancia de la lengua indígena por parte de las autoridades educativas ha causado que las docentes prefieran utilizar el tiempo en clase para trabajar otros temas en las que ellas consideran que los alumnos van *atrasados* o que necesitan mejorar. De hecho, el tema de la enseñanza del cucapá sale únicamente a pregunta expresa: ¿Cómo me enseñaría usted el cucapá en una clase? Sin embargo, cuando la pregunta es general: ¿qué es lo que yo como alumno suyo vería o haría en su clase o experimentaría en un día cualquiera? Las únicas materias que se mencionaron fueron español y matemáticas; además de la importancia de la lectoescritura en español y la necesidad que tienen los niños de aprender a leer en español.

Es también de suma importancia que tanto la autoridad educativa como las docentes y los otros participantes tengan una conceptualización correcta de lo que es la lengua materna (L1). El

término lengua materna se usó indistintamente para referirse a la lengua indígena. La realidad es que el cucapá no es la lengua materna de ninguno de los niños alumnos de la escuela primaria en cuestión. Como se argumentó en el capítulo anterior, el asumir una lengua como la lengua materna de alguien, conlleva implicaciones tanto afectivas como psicológicas y cognitivas. Además, la forma en la que se enseña una lengua materna a una L2 sigue distintas metodologías. Así pues, es importante que los participantes tengan una conceptualización adecuada de la L1 y la L2. El asumir al cucapá como L1 conlleva que, en la práctica docente, se lleven a cabo actividades y se utilicen estrategias que no son adecuadas para enseñar una lengua indígena que no es L1 de los alumnos.

Ahora, los significados atribuidos al contexto e implementación de la EIB permiten tener un acercamiento a cómo la escuela indígena es percibida e interpretada. La constante entre los participantes es que la escuela indígena es insuficiente. En el caso de las docentes, esa insuficiencia se refiere a la falta de relevancia de la lengua indígena y la no inclusión de otras materias relevantes como el inglés; en el caso de los otros participantes, se refiere a que no se prepara los alumnos para cuando vayan a secundaria —preparatoria o niveles superiores—, especialmente con relación a las matemáticas.

Debido a que la opinión de la comunidad tiene un rol importante en la escuela, las docentes parecen actuar en consecuencia. Esto no quiere decir que las docentes hagan exactamente todo lo que los padres de familia dicen; sin embargo, las docentes cuidan bastante cómo dicen una palabra o cómo la escriben en cucapá porque saben que la forma en que lo digan o lo escriban puede llegar a ser cuestionada por los padres de familia. Luego entonces, se puede afirmar que la opinión de la comunidad impacta en la práctica docente ya que se enseña cierta palabra en cucapá —o se deja de enseñar— para evitar conflictos lingüísticos. En el momento en

que las docentes dirigen su práctica con base no solo en las necesidades de sus alumnos ni en cuestiones metodológicas que puedan tener, sino, de cierta forma, con base en lo que la comunidad dice o asume de ellas; entonces, la práctica docente ha sido trastocada.

El último tema en cuestión tiene que ver con la formación inicial y la profesionalización. Es sumamente interesante que algunos participantes no docentes lleguen al extremo de querer reemplazar a las actuales docentes ya que consideran que no están lo suficientemente preparadas. A pesar de que una de las docentes tiene una formación académica que es, por demás, raro en educación indígena. Solo habría que revisar los datos que proporciona Mendoza (2017) —y que se mencionaron en un apartado anterior— para convencerse de que una docente con dos licenciaturas —una de ellas en educación indígena— y que se encuentre estudiando un posgrado, además de una amplia experiencia laboral se sale del promedio. La otra docente tiene una formación inicial no relacionada con educación indígena; aunque recientemente acaba de culminar una Licenciatura en Educación Primaria y que, además, tomó un curso de inducción a esta; esto, aunado a su amplia experiencia laboral. Aun así, la percepción de que las docentes no están preparadas está presente en algunos participantes a tal punto de que quisieran reemplazarlas, incluso con maestros que no sean indígenas.

Por lo que, debido a que, tanto las docentes como otros participantes consideran crucial la formación inicial como docente de educación indígena y la actualización docente, se puede aprovechar esto como un área de oportunidad para que las docentes puedan tomar cursos diseñados específicamente para su contexto. Esto ayudará a que las docentes puedan aplicar lo aprendido directamente a su práctica docente con miras hacia el fortalecimiento del cucapá en la primaria Alfonso Caso Andrade.

Para concluir, este estudio ha tenido como objetivo analizar los significados — ideas, creencias, supuestos, valores, opiniones, saberes, concepciones y actitudes que alguien tiene sobre algo— que docentes y otros actores atribuyen a la Educación Intercultural y Bilingüe. En el segundo capítulo dos se presentó información contextual que hubo que tomar en cuenta durante la recolección de datos como en el análisis de estos. En el Marco Teórico se presentaron los conceptos y aspectos teóricos que sirvieron como filtros para entender y relacionar lo que los participantes compartieron con el investigador.

Aunque este estudio no pretende explicar el porqué de los significados atribuidos, si es un acercamiento a cómo estos significados atribuidos a la educación, a la interculturalidad y al bilingüismo impacta en la práctica docente y cómo estos se manifiestan en las actividades que las docentes realizan dentro y fuera del aula; así como en otros participantes habitantes de El Mayor: Desde la literatura se argumenta que la práctica docente es susceptible de ser influida por factores externos; en este caso, además de los padres de familia, también por la comunidad, siendo una escuela rural e indígena en la que la comunidad tiene un rol más significativo, de acuerdo con la literatura. Así pues, las conclusiones y recomendaciones que se han cubierto en esta última sección tienen la finalidad de sugerir posibles acciones para coadyuvar a tener un entendimiento más amplio, principalmente, del bilingüismo para que las docentes puedan reconocer su propio bilingüismo, así como contar con otras herramientas al trabajar con la lengua indígena en el aula y con sus alumnos.

Referencias

- Ahuja, R., Berumen, G., Casillas, Crispín, M. L., Delgado, A., Elizalde, A., Gallardo, A. L., González, I., Hernández, N., Lara, J. F., López, A., López, J., Rodríguez, B., y Schmelkes, S. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Aliata, M. S. (2017). Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1–21. <https://doi.org/10.19137/els-2017-1414010>
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.
- Alvarado, L., Navarro, O., y González, I. (2017). *Auka. Cuaderno de trabajo: Rescatando la lengua cucapah*. AR Impresiones.
- Ángel, D. M. (2014). El desplazamiento lingüístico. *Interacción*, 12, 169–189. <https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2324>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Antequera, N. (2005). La Educación Intercultural Bilingüe: Conceptos básicos y desafíos prácticos. El caso de las escuelas del Municipio de Cuetzalan, Puebla. En M. Á. Rodríguez y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (Eds.), *Educación, ciudadanía e interculturalidad: Memoria del I foro latinoamericano de políticas públicas en educación* (pp. 275–282). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Baker, C., y Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Sixth edition). Multilingual Matters.
- Baker, C., y Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Seventh edition). Multilingual Matters.
- Banchs, M. A. (2020). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.5.

- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: La presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 14, Article 14. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Barriga, R. (2018). *Babel a Pentecostés: Políticas lingüísticas indígenas*. Secretaría de Educación Pública y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Bastiani, J., y López, M. M. (2019). Profesionalización del profesorado indígena. Retos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, de Chiapas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), Article 33. <https://doi.org/10.19053/01227238.10116>
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T., y Aparicio, J. A. (2012). Política educativa indígena: Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos*, 34(135), 8–25.
- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe: Implicancias para la educación. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 57–76). Plural Editores.
- Bendímez, J. (1995). Breve descripción de la comunidad Cucapá del Río Hardy, Baja California. *Estudios Fronterizos*, 35–36, 239–263. <https://doi.org/10.21670/ref.1995.35-36.a12>
- Bentancur, N., y Mancebo, M. E. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 7–13.
- Bertely, M. (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En G. Ascencio Franco (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 139–154). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.

- Borboa-Trasviña, M. A. (2006). La interculturalidad: Aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “Yoris” y “Yoremes” del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai*, 2(1), 45–71.
- Briceño, G., Chávez, A., y Murillo, M. P. (2018). Un día de clase en un aula intercultural wixárika del norte de Jalisco. *Sinéctica*, 50, 1–16.
- British Council. (s/f). *Beginner: A1*. British Council Niveles de inglés. Recuperado el 28 de octubre de 2020, de <https://www.britishcouncil.org.mx/en/english/levels-progression/a1>
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas* (1a ed). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching*, 21(3), 305–327.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>
- Cáceres-Lorenzo, M.-T. (2013). Castellанизación e intenciones comunicativas en las crónicas de Indias. *Romance Studies*, 31(1), 1–11. <https://doi.org/10.1179/0263990412Z.00000000031>
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 1(42), Article 42. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/14644>
- Campbell, L., y Mithun, M. (Eds.). (1979). *The Languages of Native America: Historical and comparative assessment*. University of Texas Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 1–27). Routledge.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cano, A., y Bustamante, A. J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica*, 49, 1–17.

- Canuto, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy: Política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 42, 31–45.
- Castillo, M. A. (2010). Diversidad lingüística y cultural. Consideraciones para una educación indígena en México. *Anales de Antropología*, 38(1), Article 1.
<http://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2004.1.16610>
- Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: Criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis (Santiago)*, 13(39), 301–330. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000300014>
- CEPAL NU. (2011). *¿Quiénes son los pueblos indígenas y afrodescendientes?: El difícil arte de contar*.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1446>
- Cépeda, N., Castro, D., y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: Estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61–86.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Chapela, L. (2006). *Los muchos significados de las cosas*. SEP.
- Cohen, A. D. (1970). *A sociolinguistic approach to bilingual education. The measurement of language use and attitudes toward language in school and community, with special reference to the Mexican American community of Redwood City, California*. <https://eric.ed.gov/?id=ED043007>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2005). *Primera encuesta nacional sobre discriminación en México*.
http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion_de_la_Encuesta_final.pdf
- Cook, G. (2011). *Applied linguistics*. Oxford University Press.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620812>
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2017). *Abc de la interculturalidad*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf

- Corson, D. (1997). Language policies for indigenous peoples. En R. Wodak y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1, pp. 77–87). Springer.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (Ed.). (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment ; companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Crawford, J. (1966). *The Cocopa Language*. University of California.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2010). *A little book of language*. Yale University Press.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421–436. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Dirección General de Educación Indígena. (2017). *Docencia indígena en contextos de diversidad*. Dirección General de Educación Indígena.
- Duque, H., y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), Article 25. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., y Fenning, C. D. (Eds.). (2023). *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-sixth edition*. SIL International. <https://www.ethnologue.com/language/coc>
- Espinosa, R. A., y Ake, S. (2013). *Cucapas*. <http://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/4368>
- Evans, V., y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh Univ. Press.
- Farrell, T. S. C. (2002). Lesson planning. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 30–39). Cambridge University Press.

- Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la bilingüidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>
- Feltes, J. M. (Director). (2020, noviembre 11). *Joan M. Feltes: La doble inmersión en dos lenguas nacionales*. <https://www.youtube.com/watch?v=w6VIBPRjTF4yt=30s>
- Feltes, J. M., y Reese, L. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, 43, 1–18.
- Ferguson, G. (2006). *Language planning and education*. Edinburgh University Press.
- Fernández, M. T., Torres, E., y García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(152), 109–127.
- Fettes, M. (1997). Language planning and education. En R. Wodak y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1, pp. 13–22). Springer.
- Fierro, C., Tapia, G., y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. OCDE. <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
- Fierro, L. E., y Martínez, L. (2013a). Configuraciones sobre la construcción de la identidad profesional de los profesores de inglés como lengua extranjera de escuelas primarias públicas. En *Memoria del Congreso Internacional de Idiomas 2013. Congreso Internacional de Idiomas*. Universidad Autónoma de Baja California. http://idiomas.mx1.uabc.mx/cii/cd/documentos/VI_03.pdf
- Fierro, L. E., y Martínez, L. (2013b). La percepción del profesor de inglés acerca del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. En T. Aguilar (Ed.), *Memorias en extenso Congreso Internacional de Idiomas 2012 “Nuevos Escenarios en la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas”* (pp. 130–142). Universidad Autónoma de Baja California. https://handbook.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Idiomas/GM%20Bonilla.pdf
- Flores, H. (s/f). *Los Cucapa—La gente del Rio Colorado*.

- Flores, J., Córdova, L., y Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: Para una gestión formada e informada*. Linguapax América Latina/CIESAS México.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley y Sons.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=11018>
 83
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Garduño, E. (2010). Los grupos yumanos de Baja California: ¿indios de paz o indios de guerra? Una aproximación desde la teoría de la resistencia pasiva. *Estudios Fronterizos*, 11(22), 185–205.
<https://doi.org/10.21670/ref.2010.22.a07>
- Garduño, E. (2015). *Pueblos indígenas de México en el siglo XXI: Yumanos* (Vol. 1).
- Garduño, E. (2020). *Los Cucapá: Grupos yumanos de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigaciones Culturales-Museo.
- Garrido, S. A. (2015). *Lengua cucapá: Negociación social y cultural de “lo indígena”*.
<http://libcon.rec.uabc.mx:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05865ay&AN=cim.209630&lang=es&site=eds-live>
- Genesee, F. (2006). What do we know about bilingual education for majority-language students? En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547–576). Blackwell Publishing Ltd.
- Gnade-Muñoz, J. R. (2010). Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México. *Slippery interculturalism in indigenous textbooks in Mexico.*, 3(5), 171–191.
<http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n5p171>
- Godenzzi, J. C., y Sichra, I. (2015). Language policy and planning Latin America. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 606–624). Routledge.

- González, A. A., y Gabayet, N. (2019). Cantantes yumanos: Mitos, sueños y tradición. *Frontera norte*, 31, 1–19. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2039>
- Greenfield, L., y Fishman, J. A. (1970). Situational measures of normative Language views in relation to person, place and topic among Puerto Rican bilinguals. *Anthropos*, 65(3/4), 602–618.
- Grosjean, F. (2012). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Gutiérrez, Y. M., Painemal, W., Salazar, M. de J., Peralta, G. E., y Rivera, T. (2016). *Identidad indígena, género y masculinidades en un mundo globalizado*. Proyecto PARTICIPA.
- Halliday, M. A. K. (1968). The users and uses of language. En J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 139–169). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110805376.139>
- Hamel, R. E. (2017). Bilingual Education for Indigenous Peoples in Mexico. En O. García, A. M. Y. Lin, y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 395–406). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_30
- Henning, G., y Pentón, S. (2016). *Sociolinguistics. An introduction to the sociology of language use*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hernández, E. (2020). *Identidad profesional y práctica docente desde la investigación-acción*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. En T. Ricento (Ed.), *An introduction to language and policy: Theory and method* (pp. 24–41). Blackwell Publishing.
- Hornberger, N. H., y De Korne, H. (2018). Is revitalization through education possible? En L. Hinton, L. Huss, y G. Roche (Eds.), *The Routledge handbook of language revitalization* (pp. 94–103). Routledge, Taylor y Francis Group.
- Howitt, D., y Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology* (3a ed.). Prentice Hall.
- Hsieh, B. Y.-C. (2010). *Exploring the complexity of teacher professional identity* [Doctoral dissertation]. University of California Berkeley.

- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Penguin Books.
- Ibáñez, M. E. (2015). *Descripción fonológica de la lengua paʔipá:y*. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- INALI (Ed.). (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INALI. (2022, mayo 21). *Tijuana es declarada ciudad multilingüe*. Feria de las Lenguas Indígenas Nacionales 2022. https://site.inali.gob.mx/Micrositios/FLIN_2022/ciudad_multilingue.html
- INEGI. (2021a). *Censo de Población y Vivienda 2020. Manual del entrevistador del cuestionario básico*. Enumeración. https://inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_manual_entrevis_cuest_b.pdf
- INEGI. (2021b). *Panorama sociodemográfico de Baja California. Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (2021c). *Panorama sociodemográfico de México. Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Entidad y municipio. Habla lengua indígena y lengua (INALI)*. Censo de Población y Vivienda 2020. Conjunto de datos: Población de 3 años y más. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/P3Mas.asp>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). *México, lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo, 2000*. INALI, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Instituto Nacional Indigenista. (2012). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948 – 2012*. CDI.
- Iño, G. W. (2017). *Reflexiones sobre la educación intracultural: Una forma de reafirmar la identidad local*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3242621>

- Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: Una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60–72.
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de Vega, Fondo Editorial.
- King, K. A. (2001). *Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Multilingual Matters LTD.
- Koch, T. (2006). Establishing rigour in qualitative research: The decision trail. *Journal of Advanced Nursing*, 53(1), 91–100. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03681.x>
- Korsbaek, L., y Sámano, M. Á. (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 3(1), 195–224.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, Trans.). Ediciones Morata.
- Lara, L. F. (2017). Por una ética de la lengua y del hablar. *Boletín de filología*, 52(1), 333–344. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032017000100333>
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, § III (2003). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- Ley General de Educación, § Del Sistema Educativo Nacional (2019). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Baja California (2020). https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_I/20200512_LEYORGAPE.PDF

- Li, Y., y Oliveira, H. (2015). Research on classroom practice. En S. J. Cho (Ed.), *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education: Intellectual and attitudinal challenges* (pp. 489–496). Springer International Publishing.
- López, A. M., y Cuello, E. M. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370.
<https://doi.org/10.21501/22161201.1780>
- López, G., y Tinajero, G. (2011). Los maestros indígenas ante la diversidad étnica y lingüística en contextos de migración. *Aula Intercultural*. <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=1yt=m>
- López, L. E. (2008). Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America. En N. H. Hornberger (Ed.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 42–65). Palgrave Macmillan.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el sur. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (pp. 129–218). Plural Editores.
- López, L. E., Universidad Autónoma de Querétaro, y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (Directores). (2020, diciembre 10). *Biliteracidad y revitalización de lenguas indígenas*. <https://www.facebook.com/471476929698085/videos/705978146727254>
- Magro, M., Fernández, M. E., y Ramírez, M. I. (2008). Repensando la práctica profesional en el contexto de la formación del docente de educación intercultural bilingüe. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 127–154.
- Martínez, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103–131.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 35–56. <https://doi.org/10.35362/rie270968>
- Martínez, R. D. (2018). Analisis comparativo de la percepcion de los docentes sobre los programas bilingues en la Educacion Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educacion*, 3, 865. <https://doi.org/10.5209/RCED.54066>
- Martín-Peris, E., Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Higuera, M., Inglés-Camiruaga, M., López, C., Pueyo, S., y Vañó-Cerdá, A. (2005). *Diccionario de términos clave de ELE del CVC*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/42510>
- Mateos-Claros, F., Olmedo-Ruiz, F. J., Esteban-Ibáñez, M., y Amador, L. V. (2019). Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(2), Article 2. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1966
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148–1150.
- Mendoza, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica* (2a ed.). INEE.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4a ed.). SAGE Publications, Inc.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México* (J. L. O'Donoghue, Ed.). Mexicanos Primero Visión 2030. <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/static-mexicanosprimero.org/investigacion/sorry.pdf>
- Michel, A. (1996). La conducción de un sistema complejo: La Educación Nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 13–36. <https://doi.org/10.35362/rie1001165>

- Miller, A. (2018). Phonological Developments In Delta-California Yuman. *International Journal of American Linguistics*, 84(3), 383–433. <https://doi.org/10.1086/697588>
- Mithun, M. (1999). *The languages of native North America*. Cambridge University Press.
- Moctezuma, J. L., Aguilar, A., Instituto Nacional de Antropología e Historia (Mexico), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Mexico), Universidad Autónoma de Querétaro, y Instituto Sonorense de Cultura. (2013). *Los pueblos indígenas del Noroeste: Atlas etnográfico*.
- Montaño, M. I. (2015). *Ser cucapá: Experiencias del ser indígena en Mexicali* [Universidad Autónoma de Baja California].
<http://libcon.rec.uabc.mx:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cacat05865ayAN=cim.214088ylang=es&site=eds-live>
- Montes, L. del C., Caballero, T. P., y Miranda, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: Estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 197–229.
- Navarro, A. (2013). Pescadores cucapá contemporáneos: Investigación y video colaborativo en un escenario de conflicto. *Horizontes Antropológicos*, 19(39), 205–240.
<https://doi.org/10.1590/S0104-71832013000100009>
- Navarro, A., y Cruz, S. (2015). Territorio y prácticas culturales amenazadas en pueblos yumanos en Baja California. *Entre Diversidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 75–102.
- Navarro, A., Tapia, A., y Garduño, E. (2010). Navegando a contracorriente: Los cucapás y la legislación ambiental. *Culturales*, 6(12), 43–74.
- Ochoa, J. Á. (1976). *Nñupiñ sa' pei auñur o'as. Esta es la escritura cucapá*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Otten, M., Seth, A. K., y Pinto, Y. (2023). Seeing \mathcal{O} , remembering C: Illusions in short-term memory. *PLOS ONE*, 18(4), e0283257. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283257>

- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Paulston, C. B. (1997). Understanding second language educational policies in multilingual settings. En G. R. Tucker y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 4, pp. 153–163). Springer Science+Business Media.
- Paulston, C. B., y Heidemann, K. (2006). Language policies and the education of linguistic minorities. En T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 292–310). Blackwell Publishing.
- Pennington, M. C., y Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23.
<https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Pereira, S. I. (2013). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario: Un análisis de percepciones. *Lenguaje*, 41(2), 383–406.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i2.4975>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pillai, S., Phillip, A., y Soh, W.-Y. (2016). Revitalizing Malacca Portuguese Creole. En R. Latiner Raby y E. J. Valeau (Eds.), *Handbook of Comparative Studies on Community Colleges and Global Counterparts* (pp. 1–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_27-1
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language*. Basic Books.
- Rangel, R. M. (2017). De las razones a la conciencia de ser maestro indígena. En Dirección General de Educación Indígena (Ed.), *Docencia indígena en contextos de diversidad* (pp. 28–45). Dirección General de Educación Indígena.
- Rentería, D. (2018). *Practicar la interculturalidad en una escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el valle de San Quintín, Baja California* [El Colegio de la Frontera Norte].
<https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2018/11/TESIS-Renter%C3%ADa-D%C3%ADaz-Irma-Daniela-DCSER.pdf>

- Richards, J. C. (2012). Competence and performance in language teaching. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 46–56). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2021). Teacher, Learner and Student-Teacher Identity in TESOL. *RELC Journal*, 0033688221991308. <https://doi.org/10.1177/0033688221991308>
- Robertson, M. W. (1993). Una separación artificial: Grupos yumanos de México y Estados Unidos. *Estudios Fronterizos*, 31–32, Article 31–32. <https://doi.org/10.21670/ref.1993.31-32.a05>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Universidad de Deusto.
- Rydenvald, M. (2018). Who speaks what language to whom and when – rethinking language use in the context of European Schools. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(254), 71–101. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2018-0034>
- Salgado, R. M., Keyser, U., y Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Local knowledge in three curricular proposals for indigenous education*, 50, 1–18.
- Sánchez-Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena: Más allá de la comunidad y la lengua*. Abya-Yala.
- Sánchez-Santamaría, J., y Espinoza, O. (2015). Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: Consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales. *Foro de Educación*, 13(19), Article 19. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.017>
- Santiago, J. N. A. (2014). Aportes para una planificación lingüística desde los pueblos indígenas en México. *Tellus*, 0(14), Article 14. <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i14.158>
- Santos, A. (2019). Escuelas multigrado en México: En busca de una nueva identidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), Article 1. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.32>
- Sariago, J. L. (2016). Matrices indígenas del norte de México. *Desacatos*, 50, 172–183.

- Sartorello, S. C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: El método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 121–143.
<https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.427>
- Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3a ed., pp. 13–28). Heinle y Heinle.
- Scott, L. M., y Venegas, E. M. (2017). Linguistic hegemony today: Recommendations for eradicating language discrimination. *Journal for Multicultural Education*, 11(1), 19–30.
<https://doi.org/10.1108/JME-09-2015-0028>
- Secretaría de Educación. (2020). *Notificación de respuesta UT-191/2020* (Notificación de respuesta UT-191/2020). Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación primaria indígena*. Secretaría de Educación Pública.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/Prim-indigena/1EDUC-PRIMARIA-INDIGENA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Notificación de respuesta folio 0001100211420*.
- Secretaría de Educación Pública, y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014—2018*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Serrano, J. (1998). El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 91–102. <https://doi.org/10.35362/rie1701104>
- Sistema Educativo Estatal. (2020). *Principales cifras estadísticas 2020: Anuario de datos e indicadores educativos*. Principales cifras estadísticas 2019.
<http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2020/>
- Smith, B. A. (1999). Ethical and methodologic benefits of using a reflexive journal in hermeneutic-phenomenologic research. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 31(4), 359–363.
<https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1999.tb00520.x>

- Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Smith, J. A., y Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Solís, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), Article 2.
<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity. (2016). *English as an additional. Language assessment book*. Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University.
- Supo, J. (2014). *Cómo validar un instrumento*. Bioestadístico EIRL.
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (J. Piatiagorsky, Trad.). Paidós.
- Terborg, R. (2006). La “ecología de presiones” en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Article 4. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.167>
- Tinajero, M. G., y Solís, S. S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 147–168. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945>
- Touriñan, J. M. (2018). Editorial. La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: Fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), Article 1.

- Tubino, F. (2013). Interculturalidad para todos: ¿un slogan más? *Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11898>
- Valdés, G. (2003). *Expanding Definitions of Giftedness The Case of Young Interpreters From Immigrant Communities*. Taylor and Francis.
- Valiñas, L. (2019). *Diccionario enciclopédico de las lenguas indígenas de México*. Academia Mexicana de la Lengua / Fundación para las Letras Mexicanas / Secretaría de Cultura.
- Velasco, K., Gutiérrez, A., Silva, F. G., y Ramírez, N. (2016). ¿Espacio para el zapoteco? Una mirada a la educación intercultural bilingüe en el preescolar de Teotitlán del Valle en Oaxaca, México. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 41–52. <https://doi.org/10.18175/vys7.2.2016.04>
- Velasco, L., y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Diversity and interculturality: The indigenous school in the context of migration.*, 20, 1–28. <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Vergara, M. (2005). Los significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685–697.
- Vergara, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10–27.
- Vila, E. (2010). Ser diciendo, educar haciendo: Repensando las políticas interculturales bilingües en Latinoamérica. Una introducción. *Innovación Educativa*, 10(50), 5–11.
- Viveros-Márquez, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.16>
- Wares, A. C. (1968). *A Comparative Study of Yuman Consonantism*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111659077>

- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., y Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas* (11 ed). Herder.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 2–21).
- Wright, W. E., y Baker, C. (2017). Key Concepts in Bilingual Education. En O. García, A. M. Lin, y S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (3a ed., pp. 65–79). Springer International Publishing.
- Wright, W. E., Boun, S., y García, O. (2015). Key concepts and issues in bilingual and multilingual education. En W. E. Wright, S. Boun, y O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 1–16). Wiley-Blackwell.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (Sixth edition). SAGE.
- Zaidi, Z., Verstegen, D., Vyas, R., Hamed, O., Dornan, T., y Morahan, P. (2016). Cultural hegemony? Educators' perspectives on facilitating cross-cultural dialogue. *Medical Education Online*, 21(1), 33145. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.33145>
- Zermeño, M. G. G. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Competencies in Community Instructors who Provide Service to the Indigenous Peoples of the State of Chiapas.*, 12(1), 1–25.
- Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 113–127. <https://doi.org/10.35362/rie1301139>
- Zimmermann, K. (2009). El purismo como intento de contrarrestar la translingualización: ¿Hasta qué punto es posible? En M. Veyrat y E. Serra (Eds.), *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (Vol. 2, pp. 991–1002). Arco Libros. <https://site.inali.gob.mx/descargas/Purismo.pdf>
- Zolla, C., y Zolla, E. (2010). *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas* (2a ed.). <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/>

Zubrzycki, K. (2019). Am I perfect enough to be a true bilingual? Monolingual bias in the lay perception and self-perception of bi- and multilinguals. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 57(4), 447–495. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-0095>

Anexos

Anexo 1. Categorías y guion de entrevista para docentes

Categoría	Definición conceptual	Códigos	Definición conceptual	Pregunta de entrevista
Contexto e implementación de la EIB	Escenario en donde se implementan los postulados que persigue el modelo de educación intercultural bilingüe para Educación Indígena	Características de la escuela	Localización e infraestructura de la escuela.	Considerando las características de la escuela y la infraestructura, ¿cómo influye esto en su práctica docente y qué haría falta para cambiarlo?
		Organización administrativa	Formas de organización en escuelas multigrado (Mendoza, 2017).	
		Otros actores escolares (estudiantes, padres de familia, supervisores y coordinadores)	Relación y apoyo de otros actores escolares	¿Cómo definiría la atención y el compromiso de sus autoridades educativas, padres de familia y otros en la comunidad hacia su labor como docente?
Formación profesional del docente indígena y actualización	Formación profesional inicial como docente de educación indígena y actualización docente	Cursos de profesionalización para implementar un modelo de EIB	Cursos de profesionalización ofertados por las autoridades educativas de manera regular	¿Cómo son y en qué consisten los cursos que recibe por parte de las instituciones educativas y de qué tipo son?
		Significados del docente hacia la actualización docente	Significados del docente sobre estos cursos y su opinión en cuanto a la pertinencia de estos en su contexto	¿Qué tipo de cursos deberían ofrecerse para los docentes de educación indígena que tengan impacto en su práctica docente?
Identidad docente	Representación del sentido de ser docente	Identidad profesional	Construcción personal y colectiva configurada a partir de las experiencias personales, además de los sucesos sociales vividos en la comunidad y cómo se le percibe en la sociedad (Fierro y Martínez, 2013a)	¿Qué características debe poseer alguien que aspire a ser docente de educación indígena? ¿Cómo definiría usted su rol como docente de educación indígena?
Etnicidad y lengua indígena	Aquello que permite identificar y distinguir a un grupo étnico, incluida la lengua	Identidad cucapá	Mecanismos mediante los cuales un individuo se adscribe a la identidad étnica cucapá y es reconocido por los demás cucapás como tal (Montaño, 2015).	En su opinión ¿qué es lo que hace cucapá a los cucapá? (¿Quién es un cucapá y quién no?)
		Significados del docente hacia la lengua	Concepciones del docente respecto al uso de la lengua indígena en el aula.	¿Cómo diría usted que habla alguien que habla “bien” la lengua cucapá? ¿Dónde considera usted que se debería aprender la lengua cucapá? (Ejemplo: en la casa, en la escuela o alguna otra).
EIB en la práctica	Implementación del modelo de EIB en el aula	Conocimiento sobre la EIB	Conocimientos teóricos sobre los postulados del modelo de EIB para educación indígena (Briceño <i>et al.</i> , 2018). Opiniones en cuanto a los elementos formales del programa, sobre el conocimiento de esos elementos, sobre los retos para llevarlo a cabo y las expectativas de apoyo para cubrir las demandas del programa (L. E. Fierro y Martínez, 2013b).	¿Considera importante que los niños hablen la lengua cucapá además del español?
		Significados del docente hacia la EIB	Actitud derivada de la interpretación de la EIB por parte del docente (Aliata, 2017; Serrano, 1998).	¿Considera usted importante que los alumnos puedan sentirse orgullosos de hablar la lengua indígena? ¿Qué se requiere para fomentar o seguir fomentando ese orgullo?
		Significados del docente hacia la práctica docente	Abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar. No se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado (Tamayo, 2017).	Ahora, pensemos que soy un alumno más entre los grupos que usted atiende. ¿Qué es lo que yo vería, haría o experimentaría en una clase en un día cualquiera?

Anexo 2. Categorías y guion de entrevista para estudiantes

Categoría	Definición conceptual	Códigos	Definición conceptual	Pregunta de entrevista
Contexto e implementación de la EIB	Escenario en donde se implementan los postulados que persigue el modelo de educación intercultural bilingüe para Educación Indígena	Características de la escuela	Localización e infraestructura de la escuela.	Tu escuela, ¿crees que es igual o diferente a otras escuelas primarias que a las que has ido o escuchado?
Etnicidad y lengua indígena	Aquello que permite identificar y distinguir a un grupo étnico, incluida la lengua	Identidad cucapá	Mecanismos mediante los cuales un individuo se adscribe a la identidad étnica cucapá y es reconocido por los demás cucapás como tal (Montaño, 2015).	¿Qué es lo que te hace cucapá?
		Significados atribuidos a la lengua	Concepciones del estudiante respecto al uso de la lengua indígena en el aula por parte del docente.	¿Qué sabes decir en cucapá? ¿Qué tan seguido aprenden cucapá en la escuela? Y ahora que no estás yendo a clases, ¿ha habido algún cambio? ¿Crees que tus papás y familiares deberían también enseñarte cucapá? ¿Consideras importante que los niños hablen la lengua cucapá además del español?
EIB en la práctica	Implementación del modelo de EIB en el aula	Significados hacia la EIB	Actitud derivada de la interpretación de la EIB por parte del docente (Aliata, 2017; Serrano, 1998).	¿Crees que los niños de tu escuela deben sentirse orgullosos de hablar cucapá?
		Significados hacia la práctica docente de las profesoras	Abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar. No se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado (Tamayo, 2017).	¿Podrías describir un día normal de clases en tu salón?

Anexo 3. Categorías y guion de entrevista para directivos

Categoría	Definición conceptual	Códigos	Definición conceptual	Pregunta de entrevista
Contexto e implementación de la EIB	Escenario en donde se implementan los postulados que persigue el modelo de educación intercultural bilingüe para Educación Indígena	Características de la escuela	Localización e infraestructura de la escuela.	Considerando las características de la infraestructura de la escuela, ¿cómo cree que esto pudiera influir en la práctica docente y qué haría falta para cambiarlo?
		Organización administrativa	Formas de organización en escuelas multigrado (Mendoza, 2017).	
		Otros actores escolares (estudiantes, padres de familia, supervisores y coordinadores)	Relación y apoyo de otros actores escolares	¿Cómo es el seguimiento que se le da a los docentes a nivel administrativo y a nivel pedagógico?
Formación profesional del docente indígena y actualización	Formación profesional inicial como docente de educación indígena y actualización docente	Cursos de profesionalización para implementar un modelo de EIB	Cursos de profesionalización ofertados por las autoridades educativas de manera regular	¿Cómo son y en qué consisten los cursos que se ofrecen a los docentes? ¿Cómo ha cambiado esto con la situación actual de la pandemia?
		Significados del docente hacia la actualización docente	Significados del docente sobre estos cursos y su opinión en cuanto a la pertinencia de estos en su contexto	
Identidad docente	Representación del sentido de ser docente	Identidad profesional	Construcción personal y colectiva configurada a partir de las experiencias personales, además de los sucesos sociales vividos en la comunidad y cómo se le percibe en la sociedad (Fierro y Martínez, 2013a).	¿Qué características debe poseer alguien que aspire a ser docente de educación indígena? ¿Cuál cree usted que debe ser el rol del docente de educación indígena tanto en el aula como en la sociedad?
Etnicidad y lengua indígena	Aquello que permite identificar y distinguir a un grupo étnico, incluida la lengua	Identidad cucapá	Mecanismos mediante los cuales un individuo se adscribe a la identidad étnica cucapá y es reconocido por los demás cucapás como tal (Montaño, 2015).	En su opinión ¿qué es lo que hace cucapá a los cucapá?
		Significados del docente hacia la lengua	Concepciones del docente respecto al uso de la lengua indígena en el aula.	¿Qué es hablar (bien) la lengua cucapá? (¿Cómo la habla alguien que la habla “bien”?). ¿Dónde considera usted que se debería aprender la lengua cucapá? (Ejemplo: en la casa, en la escuela o alguna otra).
EIB en la práctica	Implementación del modelo de EIB en el aula	Conocimiento sobre la EIB	Conocimientos teóricos sobre los postulados del modelo de EIB para educación indígena (Briceño <i>et al.</i> , 2018). Opiniones en cuanto a los elementos formales del programa, sobre el conocimiento de esos elementos, sobre los retos para llevarlo a cabo y las expectativas de apoyo para cubrir las demandas del programa (Fierro y Martínez, 2013b).	¿Considera importante que los niños hablen la lengua cucapá además del español? En su opinión, ¿qué es interculturalidad?
		Significados del docente hacia la EIB	Actitud derivada de la interpretación de la EIB por parte del docente (Aliata, 2017; Serrano, 1998).	Considera importante que los alumnos puedan sentirse orgullosos de hablar la lengua indígena. ¿Qué se requiere para fomentar o seguir fomentando ese orgullo?
		Significados del docente hacia la práctica docente	Abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar. No se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado (Tamayo, 2017).	Desde su punto de vista, ¿cómo sería una clase ideal en una escuela primaria indígena bilingüe?

Anexo 4. Categorías y guion de entrevista para miembros de la comunidad

Categoría	Definición conceptual	Códigos	Definición conceptual	Pregunta de entrevista
Contexto e implementación de la EIB	Escenario en donde se implementan los postulados que persigue el modelo de educación intercultural bilingüe para Educación Indígena	Características de la escuela	Localización e infraestructura de la escuela.	Considerando las características de la infraestructura de la escuela, ¿Cómo cree que esto impacta en como dan clases las docentes?
		Organización administrativa	Formas de organización en escuelas multigrado (Mendoza, 2017).	
		Otros actores escolares (estudiantes, padres de familia, supervisores y coordinadores)	Relación y apoyo de otros actores escolares	Como padre de familia/egresado/autoridad indígena ¿cómo apoya en cuanto a la enseñanza del cucapá en la escuela?
		Significados hacia la actualización de las docentes	Significados del docente sobre estos cursos y su opinión en cuanto a la pertinencia de estos en su contexto	¿Qué otros cursos, cree usted que las docentes podrían tomar?
Identidad docente	Representación del sentido de ser docente	Identidad profesional del docente indígena	Construcción personal y colectiva configurada a partir de las experiencias personales, además de los sucesos sociales vividos en la comunidad y cómo se le percibe en la sociedad (Fierro y Martínez, 2013a).	¿Qué características debe poseer alguien que quiera ser docente en la primaria Alfonso Caso Andrade?
Etnicidad y lengua indígena	Aquello que permite identificar y distinguir a un grupo étnico, incluida la lengua	Identidad cucapá	Mecanismos mediante los cuales un individuo se adscribe a la identidad étnica cucapá y es reconocido por los demás cucapás como tal (Montaño, 2015).	En su opinión ¿qué es lo que hace cucapá a los cucapá? ¿Aplica esto a los docentes?
		Significados hacia la lengua	Concepciones del docente respecto al uso de la lengua indígena en el aula.	¿Qué es hablar (bien) la lengua cucapá? (¿Cómo la habla alguien que la habla “bien”?). ¿Cuál es el rol que debe tener la lengua cucapá en el salón? ¿Dónde considera usted que se debería aprender la lengua cucapá? (Ejemplo: en la casa, en la escuela o alguna otra).
EIB en la práctica	Implementación del modelo de EIB en el aula	Conocimiento sobre la EIB	Conocimientos teóricos sobre los postulados del modelo de EIB para educación indígena (Briceño <i>et al.</i> , 2018). Opiniones en cuanto a los elementos formales del programa, sobre el conocimiento de esos elementos, sobre los retos para llevarlo a cabo y las expectativas de apoyo para cubrir las demandas del programa (Fierro y Martínez, 2013b).	Si la interculturalidad tiene que ver con formar ciudadanos comprometidos con la construcción de una auténtica democracia multicultural, incluyendo la diversidad lingüística, ¿cuál cree que debería ser el rol de la escuela indígena y de los docentes indígenas?
		Significados hacia la EIB	Actitud derivada de la interpretación de la EIB por parte del docente (Aliata, 2017; Serrano, 1998).	Considera importante que los niños puedan sentirse orgullosos de hablar la lengua indígena. ¿Qué se requiere para fomentar o seguir fomentando ese orgullo?
		Significados hacia la práctica docente	Abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar. No se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado (Tamayo, 2017).	Desde su punto de vista, ¿cómo se imagina una clase ideal en una escuela primaria indígena bilingüe? ¿Es así o era así en la primaria Alfonso Caso Andrade?