

# Los usos de la lengua indígena y la experiencia escolar en planteles urbanos de la Zona Metropolitana de Guadalajara.

## Miradas y actitudes de docentes

*The uses of indigenous language and the school experience in urban schools in the Metropolitan Zone of Guadalajara. Views and attitudes of teachers.*

**RESUMEN:** La inserción de grupos de pueblos originarios de México a las ciudades les ofrece la posibilidad de escolarización, pero enfrentan diversas dificultades para lograrla. La incorporación de migrantes de estos pueblos a escuelas ciudadanas se da en un marco de desigualdad por no considerar la diversidad étnica. Factores como la segregación, la discriminación o el desconocimiento del español influyen en la escolarización de los alumnos de origen indígena. Algunos docentes consideran que leer y escribir en español es un factor determinante para el desarrollo escolar de los alumnos migrantes en detrimento del uso de la lengua indígena. Así, la lengua indígena tiene un papel relevante en la escolarización de estos estudiantes, en su aprovechamiento escolar y en las formas en que son percibidos y representados.

Este artículo describe el papel que el personal docente asigna a la lengua indígena en procesos de escolarización de migrantes de origen étnico en escuelas de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Se exponen percepciones de docentes recolectadas durante una investigación de corte etnográfico realizada en una escuela primaria de la ciudad. Se realizó un seguimiento a las condiciones de escolarización de alumnos de origen indígena, incluyendo opiniones del cuerpo docente. A través de observaciones y entrevistas al personal docente, se identifican las diversas dimensiones que cobra la lengua indígena en el proceso de escolarización, tales como un marcador de pertenencia étnica, un orgullo nacional, un obstáculo para el desarrollo escolar, un factor de discriminación o una limitante para el aprendizaje del español, entre otras.

**PALABRAS CLAVE:** migrantes, escolarización, lengua indígena, Zona Metropolitana de Guadalajara, docentes.

**ABSTRACT:** The insertion of groups of indigenous peoples of Mexico into the cities offers them the possibility of schooling, but they face several difficulties to achieve it.

Ivette Flores Laffont

ivette.laffont@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 19/09/2022

Aceptado: 19/11/2022

ORCID: 0000-0003-4618-5445

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 21

ENERO / JUNIO 2023

ISSN 2007-7319

The incorporation of migrants from these peoples into city schools takes place in a framework of inequality because ethnic diversity is not taken into account. Factors such as segregation, discrimination, or lack of knowledge of Spanish influence the schooling of students of indigenous origin. Some teachers consider that reading and writing in Spanish is a determining factor for the school development of migrant students to the detriment of the use of the indigenous language. Thus, the indigenous language plays a relevant role in the schooling of these students, in their school achievement and in the ways in which they are perceived and represented.

This article describes the role that teachers assign to the indigenous language in the schooling processes of migrants of ethnic origin in schools in the Metropolitan Zone of Guadalajara (ZMG). The perceptions of teachers collected during an ethnographic research conducted in an elementary school in the city are presented. The conditions of schooling of students of indigenous origin were followed up, including the opinions of the teaching staff. Through observations and interviews with the teaching staff, we identified the various dimensions of indigenous language in the schooling process, such as a marker of ethnic belonging, national pride. The study identified the various dimensions of indigenous language in the schooling process, such as a marker of ethnic belonging, national pride, an obstacle to school development, a factor of discrimination or a limiting factor for learning Spanish, among others.

**KEYWORDS:** Key words: migrants, schooling, Indigenous language, Guadalajara Metropolitan Zone, teachers.

### Introducción

En México hay una migración importante de miembros provenientes de pueblos originarios a las zonas urbanas del país, principalmente la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, aunque se observa también movilización de estos grupos hacia ciudades medias. Generalmente buscan mejorar las condiciones que viven en sus lugares de origen por la posibilidad de insertarse en actividades laborales más redituables que las que tienen en la comunidad.

Asimismo, la inserción de los grupos de pueblos originarios a las zonas urbanas les ofrece mayores posibilidades de escolarización ante la poca oferta que encuentran en la mayoría de sus comunidades de origen; sin embargo, en la ciudad, enfrentan un conjunto de dificultades para lograrla. La incorporación de los migrantes indígenas a las escuelas ciudadanas se da en un marco de desigualdad por no considerar la diversidad étnica. Factores como la segregación,

la discriminación o el desconocimiento del español influyen en la escolarización de los alumnos de origen indígena. Los motivos de segregación y discriminación se manifiestan en varios aspectos; algunos se relacionan con la fisonomía característica de los miembros de pueblos originarios, como el color de piel o los rasgos faciales. También entre los integrantes de las escuelas hay una percepción de esta población como ignorante por vivir lejos de las ciudades, por sus condiciones de pobreza y por no hablar español o cuando hay un escaso manejo de este, por su forma de hablar o de vestir, las cuales pueden ser motivo de burlas.

En las escuelas -principalmente en las primarias- en las que se han identificado alumnos hablantes de alguna lengua indígena, hablar y escribir en español es un factor importante - aunque no el principal- en el desempeño escolar, dado que es la vía de enseñanza-aprendizaje y de comunicación. Por lo tanto, disminuyen las posibilidades de

que alguna lengua indígena sea considerada de importancia o utilidad en un plantel educativo. Para el caso de las escuelas primarias públicas, que es el caso que aquí se presenta, el conocimiento del español por parte del alumnado de pueblos indígenas es fundamental. Algunos docentes consideran que leer y escribir en español es un factor determinante para el desarrollo escolar de los alumnos de origen étnico, en detrimento del uso de la lengua indígena. De acuerdo con algunas investigaciones en la ZMG, la lengua indígena tiene un papel relevante en la escolarización de estudiantes de este origen, no solamente para la adquisición del conocimiento, sino también en la percepción de las y los alumnos que migran de los pueblos originarios y la atención que las escuelas les brindan por su condición étnica. (Martínez et al., 2004 y 2007; Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno, 2017).

Aquí se pretende mostrar que las concepciones de las y los docentes sobre las lenguas indígenas pueden determinar su papel en la escolarización de las y los niños que la hablan o tienen algún acercamiento con ella. En este documento no se busca llegar a una clasificación estricta de dichas percepciones o de análisis lingüístico; intenta mostrar, a través de las observaciones, entrevistas y actividades realizadas por quienes integran el equipo del proyecto, los diversos roles que los profesores otorgan a la lengua indígena en la escolarización de las y los alumnos de origen indígena. Para este artículo, se consideran las actividades dentro y fuera del aula que se vinculan a las percepciones del personal docente sobre la lengua indígena y su relación con la inserción y el desempeño escolar de sus estudiantes.

## Marco conceptual

El punto de partida conceptual se relaciona con los papeles que se le asignan a la lengua indígena en el contexto escolar urbano a partir de sus percepciones. Se considera que ésta es concebida de diversas maneras y se le asignan múltiples funciones. Para los estudios que se refieren en este artículo se toman en cuenta principalmente las percepciones del personal docente derivadas de los estudios de las investigaciones, con la finalidad de contribuir con este tipo de elementos al debate sobre la relación entre los usos de las lenguas indígenas y la experiencia escolar en planteles de la ciudad con diversidad cultural.

Fasold señala que cualquier uso del lenguaje que se realiza en una sociedad implica una interacción entre los individuos del grupo. Hay varios fenómenos que influyen en la actitud lingüística, incluyendo la respuesta a las situaciones sociales. Apunta a un concepto acuñado por Lavob (1966), la llamada “Comunidad lingüística”: “a menudo las actitudes lingüísticas son el reflejo de actitudes hacia miembros de grupos étnicos diferentes. Existen pruebas de que las actitudes hacia la lengua pueden influir en la manera en la que los profesores tratan a los alumnos” (Fasold, 1996: 231)<sup>1</sup>. En este trabajo se toma como base la comunidad lingüística para mostrar que hay reacciones de parte de los individuos en interacciones

<sup>1</sup> Sobre las actitudes lingüísticas se puede revisar Fasold (1996) quien muestra un amplio panorama de la actitud lingüística desde diversas disciplinas; asimismo, da cuenta de los señalamientos que se han hecho por parte de varios autores sobre la influencia de las actitudes lingüísticas en las interacciones entre hablantes y su contexto.

sociales hacia otras lenguas. Aquí me enfoco en las actitudes y percepciones que las y los docentes asignan a la lengua indígena, en términos de una función o un papel.

En la sociedad en general y, por lo tanto, en la escuela, hay un imaginario sobre el indígena. Se cree que su existencia sólo es posible en zonas rurales y se piensa que los alumnos que nacen en las ciudades y no hablan una lengua indígena, ya no pertenecen a un grupo étnico (Flores, 2015:27). Los libros de texto, las prácticas escolares y la ideología nacionalista que impera en los planteles escolares niegan la diversidad étnica o la asocian con un pasado remoto al despreocuparse de “la cuestión indígena como algo viviente, algo de aquí y ahora” (Tello Macías, 1995 citado por Bertely, 1998). Además, las relaciones entre grupos étnicos y los que no lo son, están marcadas por estereotipos negativos y el otorgar poco valor a las culturas. Esto sucede en varios espacios como la vivienda, el trabajo y la escuela (Castellanos, 2001).

En México las lenguas indígenas han estado subordinadas al español, lo que se agudiza en las ciudades. La escuela replica estas actitudes hacia las lenguas, influyendo en el desplazamiento lingüístico al negar la existencia de alumnos que hablen una lengua indígena o considerarlos un problema por ser un limitante para el aprendizaje. (Martínez, et al., 2004). La educación pública se rige de una forma homogénea en la que se instruye bajo un modelo de una cultura nacional (Vergara y Bernache, 2008). Asimismo, en la escuela se habla una sola lengua sin dejar lugar a las lenguas indígenas, lo que en ocasiones puede ser causa de fracaso o abandono de la educación (Martínez y Rojas, 2006) ya que no consideran

las implicaciones de no dominar la lengua oficial. En pocos planteles escolares han puesto la mirada en estas complejidades; por lo regular, asumen que la función de la escuela es difundir la cultura dominante sin considerar que los estudiantes indígenas no cuentan con lo necesario para desarrollarse académicamente (Rockwell, 1997). Así, se observa que las ideas que los docentes y alumnos no indígenas tienen sobre la población indígena, que incluye la percepción de su lengua y sus funciones, son determinantes en el desempeño escolar y en la manera de insertarse en las escuelas (Flores y Moreno en prensa).

### Metodología

En este trabajo se recogen experiencias de estudios realizados por investigadoras que han abordado el tema de la escolarización de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara<sup>2</sup>. Aunque

---

<sup>2</sup> Estas publicaciones son producto de estudios de maestría, doctorado y de proyectos de investigación: Martínez Casas, R. (2007) *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS; Martínez, R., et al. (2004) *La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas*. En *Educación indígena: En torno a la interculturalidad*. México. Universidad de Guadalajara.; Rojas, A., (2006) *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*. Tesis de doctorado. Guadalajara, México. CIESAS Occidente. Flores Laffont, Ivette. (2007) *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*. Tesis, Maestría en Antropología Social.

las investigaciones no abordan de manera específica el tema de la lengua indígena, sí se preocupan por estudiar la inserción escolar de población indígena en la ZMG en primarias y secundarias públicas de esta ciudad. De dichos trabajos se puede rescatar información reveladora acerca de las percepciones respecto de la lengua originaria en diversas escuelas, en específico sobre sus múltiples concepciones y cómo varían dependiendo del contexto y sus interlocutores. De estos trabajos se extrae información principalmente de la figura del docente como transmisor no solamente de conocimientos, sino también de valores y concepciones que pueden influir en la percepción de los alumnos respecto de sus compañeros de origen indígena.

Los testimonios de los profesores son resultado de una investigación reciente en una escuela primaria pública del municipio de Zapopan, Jalisco con población escolar

migrante de pueblos originarios de diversos estados de la República Mexicana. En esta escuela se ha trabajado durante cinco años analizando las condiciones de escolarización de las y los alumnos cuyas familias han migrado a esta ciudad. A este plantel asisten estudiantes de grupos indígenas, principalmente purépechas, y en menor medida mazahuas y nahuas. Durante los años que se ha trabajado en esta escuela (2016-2021), la población de niños indígenas ha representado entre el 10 y el 15% de la población total. Además, se realiza trabajo de sensibilización sobre la diversidad cultural con los profesores y alumnos; una parte importante en la sensibilización es el aspecto de las lenguas originarias.<sup>3</sup>

En una primera fase de trabajo en esta escuela se realizaron fichas sociolingüísticas dirigidas a los profesores para conocer sus percepciones acerca del alumnado indígena (ciclo escolar 2016-2017). En este periodo se entrevistó a 12 docentes de grupo de primero a sexto (dos de cada grado), al profesor de educación física y a la directora en turno del plantel. Entre los cuestionamientos se les preguntó acerca del conocimiento de la presencia de estos alumnos y la idea respecto de la lengua indígena. En una etapa más reciente, se entrevistó a las profesoras de primer y segundo grado (2 por grado)<sup>4</sup> para explorar sus experien-

Guadalajara, México. CIESAS Occidente.; Flores Laffont, I. (2015) *¿Por la estudianta todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía. Trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara*, [Tesis de Doctorado no publicada]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.; Moreno Medrano, L. (2017). *Indigenous children in urban schools in Jalisco, Mexico: An ethnographic study on schooling experiences*. [Tesis de doctorado no publicada] Cambridge: University of Cambridge. Algunos de los trabajos anteriores se desarrollaron dentro de investigaciones anteriores realizadas en CIESAS-Occidente (Proyectos: “Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco” y “Niños indígenas en escuelas urbanas: Guadalajara, México y Monterrey”).

<sup>3</sup> Esta investigación se enmarca en las actividades del Seminario de Lingüística y Educación (SEMLE) y en el proyecto “Atención a la diversidad cultural en escuelas urbanas”, apoyado por el Programa de Nuevos Profesores de Tiempo Completo de PROESDE.

<sup>4</sup> El criterio para entrevistar a las profesoras de estos grados en específico se debe a que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura

cias sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en español y las lenguas indígenas (ciclo escolar 2018-2019).

Explorar y retomar los datos de investigaciones anteriores y la que se encuentra en curso, además de contribuir a la información que ya se tenía sobre algunas escuelas con población originaria, dará cuenta de las concepciones acerca de la lengua indígena y los roles que los docentes les asignan en el recorrido escolar de los alumnos de origen étnico.

### Escuela y población indígena

En la ZMG se han identificado varios asentamientos de origen indígena pertenecientes a otomíes de Querétaro, purépechas de Michoacán, mixtecos de Oaxaca, tlapanecos de Guerrero, mazahuas del Estado de México y nahuas provenientes de Veracruz e Hidalgo, entre muchos otros. De acuerdo con los datos del Censo del INEGI 2020<sup>5</sup>, los principales grupos que se asientan en la ZMG son náhuatl, huichol, tarasco (también denominado purépecha), tzotzil, zapoteco y mixteco.

De acuerdo con algunas investigaciones realizadas con migrantes indígenas en

ra se privilegia en los grados de primero y segundo de primaria por lo que la experiencia de las docentes de estos grados nos aportó datos importantes en cuanto al impacto del uso de la lengua indígena durante este proceso.

<sup>5</sup> Para esta información se consideró la variable de "habla lengua indígena" del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo del 2020. Se considera como zona metropolitana de Guadalajara a los municipios centrales: Guadalajara, Zapopan, San Pedro Tlaquepaque, Tonalá, El Salto y Tlajomulco.

la ZMG (Martínez, 2004 y 2007; Rojas, 2006; Martínez y Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno 2017)<sup>6</sup>, los niños y las niñas de las familias indígenas se han inscrito a escuelas cercanas al lugar de asentamiento. En estas investigaciones se han localizado planteles escolares, principalmente primarias y secundarias, con alumnado migrante de comunidades indígenas. Sin embargo, en indagaciones recientes se observa una reconfiguración y movilidad de los miembros de grupos originarios en la ZMG<sup>7</sup>, por lo que se han insertado en otros planteles. Es decir, en los últimos años se observa una menor concentración de alumnos de origen indígena en las escuelas.<sup>8</sup>

Así, la dispersión de estos estudiantes dentro de las escuelas puede contribuir a su poca visibilización. Lo que se rescata de las investigaciones y del estudio en curso que aquí se describe es que las percepciones sobre la población indígena y las actitudes

<sup>6</sup> Todos estos trabajos analizan, desde diversos ángulos, las condiciones de escolarización en las escuelas urbanas primarias de carácter público. Las escuelas observadas para estas investigaciones se ubican en diversos municipios centrales de Jalisco, como Guadalajara, Tlaquepaque y Zapopan.

<sup>7</sup> Actualmente trabajo en una investigación que indaga sobre la movilidad y reconfiguración de las colonias predominantemente indígenas y, en una primera fase, se ha identificado que la población de pueblos originarios en la última década se ha movilizó hacia municipios que usualmente no habitaban.

<sup>8</sup> Cabe señalar que esto no se relaciona con una menor escolarización de este tipo de alumnado ya que las cifras del INEGI, en una comparativa de los Censos 2010 y 2020, muestran un aumento en la asistencia a las escuelas en los últimos años.

hacia esta cambian de un plantel a otro. Cabe resaltar que también las características de la ciudad a la que migran influyen en este fenómeno. En el caso de la ZMG, los migrantes de pueblos originarios son una minoría y generalmente se insertan en condiciones de discriminación y segregación, lo que se reproduce en el trabajo y las escuelas (Flores, 2015).

### Escuela, lengua y ciudad

En las investigaciones que se mencionaron con anterioridad y en el trabajo reciente resalta el hecho de que el alumnado indígena migra de contextos muy distintos a los de las ciudades. En las escuelas primarias urbanas no se considera un modelo de atención a las necesidades o condiciones particulares de este alumnado, en gran parte por el desconocimiento de su presencia en los planteles educativos.<sup>9</sup> Los programas existentes de atención a los grupos de pueblos originarios están dirigidos únicamente a comunidades rurales. Algo que subrayo como resultado de las observaciones y seguimiento de las y los alumnos de pueblos originarios que llegan a las ciudades es que las trayectorias migratorias de cada familia son particulares e influyen en el conocimiento y acercamiento al español. Esto también limita las opciones de atención por parte del personal docente dado que

---

<sup>9</sup> Tanto en las investigaciones citadas como en las propias son regulares y no tienen un programa de interculturalidad. La presencia de alumnos de origen indígena puede variar en cada una de las escuelas. Aquí solamente me refiero a diversidad cultural dado que no se está hablando de espacios multiculturales como tales, sino de las percepciones de los profesores sobre un aspecto de estos grupos.

el conocimiento del español varía de un alumno a otro.

El uso y conocimiento del español por parte de las alumnas y alumnos migrantes de pueblos originarios depende del tiempo de estancia en la ciudad, del acercamiento o mantenimiento de la lengua originaria en las familias y de los vínculos con la comunidad. También influyen las expectativas de sus familias respecto de la escolarización, debido a que hay casos de más de tres generaciones en la ciudad y otros que tienen una migración fluctuante. Por lo anterior, el acercamiento o conocimiento del español no es homogéneo. Lo mismo sucede con la aproximación a la lengua de origen: a las escuelas asisten niños y niñas que hablan español y también tienen un acercamiento a la lengua indígena. Se observa que cada caso es particular y depende del uso de la lengua en el contexto familiar. Más adelante veremos cómo los docentes observan como un obstáculo que los padres de familia o quienes están a cargo de las y de los niños no hablen español y no puedan apoyarles en las actividades escolares.

De acuerdo con lo anterior, a las alumnas y alumnos de origen indígena se les impone la lengua hegemónica -el español- dado que en las escuelas primarias se considera que será una herramienta indispensable para el aprendizaje. Cabe resaltar que esta percepción no solamente viene de parte del sistema educativo, sino que, de acuerdo con testimonios recogidos en esta e investigaciones anteriores, las familias esperan que sus hijos aprendan español en la escuela y obtengan más herramientas que les faciliten la inserción laboral y social en la ciudad (Flores, 2015). Sin embargo, esto produce que las lenguas originarias sean

poco valoradas por la comunidad escolar que incluye al personal docente, administrativo, familias y compañeros.

Así miran la lengua indígena los docentes...

*La manifestación y uso de la lengua indígena en la escuela*

En las investigaciones realizadas en la ZMG por Martínez, 2007; Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno, 2017 así como en pláticas informales con el personal docente de la escuela primaria se identifica un discurso a favor de la diversidad cultural, la importancia de preservar nuestras raíces como mexicanos y “lo bonito” que son las lenguas indígenas, incluso de la relevancia de preservarlas. Sin embargo, el conocimiento y uso de una lengua indígena se asocia con las comunidades lejanas y no se considera un recurso que pueda ser utilizado o tenga beneficios en la ciudad. En la investigación que actualmente se lleva a cabo se realizó un trabajo específico con los profesores respecto a la identificación, sensibilización y percepción del alumnado indígena. Los profesores mostraron posturas encontradas al respecto: por un lado, se enaltece las lenguas indígenas y se expresa su valía y las ventajas de hablar dos lenguas; por el otro, se enfatiza la necesidad de que las y los estudiantes indígenas aprendan español como una herramienta indispensable, inclusive que se promueva desde casa para que exista un aprendizaje significativo y que las familias apoyen a la escuela en ese aspecto. Es decir, que la lengua indígena puede ser valorada como un elemento de patrimonio, pero no de utilidad para la escolarización. Así que la lengua de origen es importante, pero no en la escuela. Esta ambivalencia puede inhibir a

los alumnos indígenas de utilizar su lengua. En la primera etapa de investigación observamos que con estas posturas la escuela no es un lugar propicio para hablar la lengua indígena y tampoco para promover su permanencia o, como veremos más adelante, para valorarla menos frente al español.

*Criterio de identificación indígena*

Cuando los profesores señalan identificar a alumnos de origen indígena, uno de los referentes que mencionan es el uso de la lengua indígena por parte del niño o de la familia, ya sea al hablarla o acercarse a ella. Y, por otro lado, hay docentes que dan tal peso a su uso que, al no hablarla, excluyen a los estudiantes de la categoría indígena.

En diversas investigaciones, principalmente en los acercamientos a las escuelas, se observa que los criterios de pertenencia a un grupo originario se relacionan en buena medida con el territorio de procedencia. Hay una idea de que los que migran a la ciudad ya no hablan la lengua indígena y, por lo tanto, han perdido la identidad étnica. Algunos docentes han dicho que no tienen alumnos indígenas porque ya no hablan la lengua de origen (aun cuando sus familiares lo hagan). En la escuela donde se realizó la investigación, la mayoría de los docentes desconocía tener alumnado de origen indígena y, quienes lo sabían, tomaban como criterios principales: su procedencia de otros estados, el apellido y el uso de la lengua. De no contar con alguno de estos criterios, pasan desapercibidos.

En tal caso, esta concepción de los docentes revela una importancia, porque la identificación de un alumno indígena puede marcar la postura del profesor respecto a este tipo de estudiantes. Si se les reconoce



como tales, existe la posibilidad que se tomen en cuenta las condiciones y especificidades de este alumnado, aunque también cabe el riesgo de que hablar una lengua indígena traiga consigo una carga de discriminación hacia ellos.

En las entrevistas realizadas, la plática con los directivos y observaciones de las investigadoras del proyecto SEMLE, se rescatan testimonios que aseguran que las y los alumnos de grupos originarios prefieren ocultar su cercanía con una lengua indígena dado que saben que delatará su pertenencia a un grupo étnico, lo que atraerá burlas y posibles expresiones de discriminación. Lo mismo sucede con los padres de familia que evitan transmitir la lengua de origen a sus hijos para que no se expongan a algún tipo de maltrato.<sup>10</sup>

#### *Limitante para el aprendizaje escolar*

Una de las quejas principales de los docentes es que la lengua indígena sea un obstáculo para el aprendizaje escolar, dada la importancia del español para la adquisición de conocimientos. Se preguntó a profesoras de primer y segundo grado sobre la condición de los niños que hablan lengua indígena y su experiencia con este tipo de alumnado. La mayoría señaló la dificultad para comunicarse con las y los alumnos y lograr que aprendan a leer y escribir. El problema no reside solamente en los alumnos, sino que también apuntan a la limitante de la ayuda con las tareas escolares en casa si no hay alguien que hable español.

---

<sup>10</sup> Esta percepción es una constante en los trabajos realizados en la ZMG. Martínez et al., 2004 y 2007; Rojas, 2006; Flores, 2007 y 2015; y Moreno, 2017.

Además, algunas refieren que el contacto con la lengua indígena limita el aprendizaje del castellano. Una profesora apunta que es importante que el español se practique tanto en la escuela como en casa, ya que el hecho de que los alumnos estén en contacto con la lengua de origen en sus casas no contribuye al aprendizaje del español y, por lo tanto, de otros conocimientos. Lo anterior hace pensar que las familias privilegian el espacio escolar para el aprendizaje de la lectura y la escritura en español y que, tal como se mencionó con anterioridad, las expectativas que tienen respecto de los objetivos de la escolarización están particularmente enfocadas a la adquisición de herramientas para la inserción social y laboral, y no tanto para la profesionalización, como lo proclama la escuela.

En un trabajo comparativo entre niños indígenas y no indígenas en la ZMG, Flores (2007) encontró que los niños indígenas notaron en la lecto-escritura una ventaja para su inserción social y no valoraban tanto los beneficios académicos como los niños no indígenas. Asimismo, se identificó que las dinámicas y expectativas del personal docente en las escuelas respecto a la escolarización no siempre coinciden con las que tienen las familias indígenas. Incluso en el aprendizaje del español las expectativas de las familias pueden ser distintas, dado que las familias de pueblos originarios muestran objetivos más orientados hacia la inserción laboral o social que a la profesionalización (Flores, 2015). Estas discrepancias pueden afectar el desempeño y aprendizaje del español.

Recientemente documentamos el caso de dos hermanas gemelas que solamente se comunicaban en purépecha y no entendían el español. Aunque su familia reside en la

ZMG desde hace casi dos décadas, permanece el uso de la lengua indígena en varios de sus miembros. Cursaban el mismo grado y estaban juntas en el mismo grupo desde el inicio de la primaria. Las niñas solamente se limitaban a hablar entre ellas en su lengua y esto causaba molestia a los profesores, quienes consideraban que no se esforzaban por hablar español y además tenían la impresión de que se burlaban de ellos. La decisión tomada por el personal docente fue separarlas en segundo grado y enviarlas a distintos grupos para que así se preocuparan por aprender el español y mejorar en el aprendizaje. Además, hablar español les ayudaría a socializar. Asimismo, las y los docentes remarcan la importancia de que los alumnos de pueblos originarios aprendan el español para insertarse socialmente en la ciudad, ya que finalmente es donde se van a desenvolver y la lengua de origen no les será útil.

Esta concepción que se tiene de la lengua indígena y su impacto en el aprendizaje marcará en gran medida las directrices para la atención al alumnado indígena. Como se vio en las experiencias anteriores, la supremacía del español como vía de adquisición de conocimientos relega a la lengua indígena anulando su utilidad en la escuela y convirtiéndola en un factor de discriminación y segregación. Cabe señalar que, bajo esta premisa, la “obligatoriedad” del español no considera las dificultades que pueda tener un alumno que generalmente se comunica en la lengua indígena y pone en desventaja a este sector del alumnado.

#### *Orgullo mexicano*

Algunos testimonios de las y los docentes refieren que ellos exaltan el conocimiento

de una lengua indígena “tú eres más inteligente que yo porque tú hablas dos idiomas”, que “es muy bonito y deben sentirse orgullosos de hablar otra lengua”; sin embargo, en la práctica escolar no se le da importancia.

De los testimonios, observaciones y actividades en el aula, se identifica que hay lenguas de prestigio tanto en los niños como en los docentes. En las entrevistas a las docentes se resalta la importancia de conocer y usar otro idioma, por ejemplo, el inglés, como una herramienta que ayudará a los alumnos en un futuro más que una lengua indígena. El estudio que realizó Elissa Rodríguez en esta misma escuela indaga acerca de las actitudes lingüísticas de los profesores hacia las lenguas y da cuenta de cómo los profesores perciben la lengua indígena -principalmente la purépecha- como poco prestigiosa, otorgando mayor valor al español y al inglés, y asociando el purépecha con un bajo nivel socioeconómico (Rodríguez, 2022).

La lengua, al igual que la vestimenta o la comida, es un criterio de pertenencia al grupo, tal como se mencionó en un apartado anterior, y es una de sus funciones dentro de las actividades escolares. Por ejemplo, cuando se presenta una situación o evento en el que se resaltan los orígenes mexicanos, se enaltece la existencia de las lenguas indígenas. Es común que cuando en una escuela se identifican niños que hablan alguna lengua indígena, se les pida que digan unas palabras o un poema en su lengua. Sin embargo, esas exaltaciones no son las mismas cuando la lengua tiene otros usos. Lo que observamos es que el valor que otorgan las y los docentes a la lengua indígena varía de acuerdo con el contexto y

la situación. Por otra parte, hay que considerar que la visibilización a menudo puede ser un motivo de discriminación tal como se cuenta en un apartado anterior.

#### *Aspecto importante para la comunicación.*

Es referida por los profesores la difícil tarea, para las y los alumnos de origen étnico, de insertarse en la escuela con poco conocimiento del español, lo que trae consigo una dificultad para atender las clases y, por ende, un aprovechamiento pobre. Además, esto conlleva una carga calificativa que va definiendo a los indígenas como tímidos, callados, retraídos, incluso con problemas de aprendizaje, razón para que los profesores consideren lo anterior un obstáculo para un buen desempeño escolar. Esto intensifica las situaciones de discriminación (Flores, 2015:81).

Por otro lado, cuando los profesores o profesoras han querido acercarse, algunas veces les limita que no tengan conocimiento de la lengua indígena. Debe reconocerse que en las observaciones se identifican esfuerzos por parte de los docentes para pedir a los alumnos que les enseñen su lengua y, así, lograr una mayor confianza. Se han narrado estrategias consistentes en solicitar a las niñas o niños de origen indígena que les enseñen una palabra en su lengua por semana, ya sea en el grupo o al docente.

Un caso significativo se observó con una profesora de tercero de primaria quien se percató de que su alumna de origen purépecha no domina la lectura y escritura en español, por lo que decidió darle un acompañamiento especial para retomar los aprendizajes de primero de primaria. La apartó del resto de la clase, pero se le dificultó comunicarse con ella porque no

entiende bien el español y la profesora no conoce el purépecha. Así que las buenas intenciones se enfrentaron con este obstáculo. Podemos incluir el caso de las hermanas que se mencionó en un apartado anterior. En esta situación se manifestó lo complicado de comunicarse sin un intérprete.

Esas limitantes de comunicación se extienden a los tutores o responsables de los alumnos. También las profesoras han señalado dificultades para comunicarse con las familias indígenas, lo que afecta la integración de las familias indígenas a las dinámicas de las escuelas, incluyendo la realización de trámites administrativos o del trabajo en conjunto para mejorar el paso de estos alumnos por la escuela. De acuerdo con los testimonios de la planta docente y de las familias indígenas, esta limitante ha desembocado en deserción dado que los tutores o familiares no saben hacer el trámite o desconocen la calendarización de los trámites. Este puede ser un factor más para el abandono escolar.

#### *Algunas reflexiones*

A lo largo de la descripción de las diversas concepciones acerca de la lengua de pueblos originarios en escuelas de la ZMG se observó que estas dependen de diferentes factores, tales como la percepción de los pueblos indígenas, su estancia y condiciones en la ciudad, la imagen de los alumnos de este origen, la utilidad e incluso la existencia de este tipo de lenguas en la escuela. Los testimonios y experiencias de investigación dan muestra de estas diversificaciones de la lengua. Es interesante cómo la categoría de “lengua indígena” implica tantas percepciones e incluso actitudes o decisiones de los docentes en una escuela, y cómo

cobra distintos valores y funciones. Un punto importante es que aquí se visibilizan las percepciones de los docentes respecto de la lengua indígena bajo su criterio sobre la escolarización al contar con estudiantes de origen étnico. No solamente interviene el aspecto de la lengua, sino también el de las ideas sobre los propios grupos originarios y sobre el peso que la lengua cobra en el desempeño escolar de este alumnado. A partir de estas percepciones, identificamos que, a pesar del discurso de valoración de las lenguas indígenas, hay una visión conservacionista de la lengua que no se relaciona con el derecho que tienen los niños de aprender y que, a la vez, respeta el uso de su lengua de origen (Flores y Moreno, en prensa), por lo que los alumnos de origen étnico que hablan lengua indígena o tienen un escaso conocimiento del español, se encuentran escolarmente en desventaja.

Las percepciones aquí descritas pueden parecer hasta contradictorias dado que el valor o funcionalidad de la lengua indígena varía de manera pendular. Se observa que esta variabilidad depende del contexto, la situación y percepciones particulares de las y los docentes. Podemos encontrar ciertas coincidencias en sus testimonios, pero la visión acerca de la lengua indígena depende de la concepción individual que impacta en las actitudes y prácticas educativas que generalmente llevan a la segregación, discriminación de la lengua y una brecha educativa entre alumnos indígenas y las que no lo son. Con la revisión de las investigaciones citadas, en contraste con los trabajos realizados recientemente, observamos que las percepciones y actitudes hacia el uso y función de la lengua originaria en

planteles escolares de la ciudad de Guadalajara prevalecen a pesar de los largos años de presencia de este tipo de alumnado en estas escuelas.

En las entrevistas realizadas a profesores resalta la contradicción entre el discurso y la realidad. Por un lado, se reivindica la importancia de la lengua indígena, la preservación de las lenguas, pero en la práctica resulta un obstáculo. En el trabajo realizado en la escuela en una fase anterior se dio cuenta de que la poca valoración que se da a las lenguas indígenas convierte a los planteles en espacios no aptos para preservarlas, al menos cuando los grupos de indígenas no son tan representativos. A pesar de que se exaltan, se dejan de lado. A esto se unen los factores de discriminación y la dificultad de utilizarla dentro de la escuela. En el caso en el que se han preocupado por ayudar a alumnas o alumnos que hablan la lengua indígena, el personal docente se ve limitado para enseñar el español, por lo que sus esfuerzos no rinden grandes frutos.

Finalmente, lo que se observa es que la lengua indígena en la escuela tiene muchas representaciones de acuerdo con la situación y contexto, pero no se privilegia como vía de comunicación para las y los alumnos de origen étnico. De esta forma, las percepciones de los docentes influyen en la aceptación y uso de una lengua indígena. No se trata de juzgar las concepciones de los profesores respecto de la lengua de origen de sus estudiantes, sino de mostrar cómo estas percepciones juegan un papel importante en el desarrollo escolar de sus alumnas y alumnos indígenas.

## Referencias

- Bertely Busquets, M. (1998) Educación indígena en el siglo XX en México. En *Un Siglo de Educación en México*. Vol. II. Latapí, Pablo (coord.) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica. Pp. 74-110.
- Castellanos Guerrero, A. (2001) Pueblos Indios, Racismo y Estado. En *¿Estamos Unidos Mexicanos? Los Límites de la cohesión social en México*. Sánchez, Georgina (coordinadora) Informe de la sección mexicana del club de Roma. México: Editorial Planeta.
- Fasold, R. (1996) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la lingüística*. Madrid: Visor Lingüística.
- Flores Laffont, I. (2007) *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*. [Tesis de Maestría no publicada]. Guadalajara, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.
- Flores Laffont, I. (2015) *¿Por la estudianta todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía. Trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara*, [Tesis de Doctorado no publicada]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.
- Martínez Casas, R., et al. (2004) La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En *Educación indígena: En torno a la interculturalidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Martínez Casas, R. y Rojas Cortés, A. (2006) Indígenas urbanos en Guadalajara. Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes mixtecos y purépechas. En *El triple desafío, derechos instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González (coords.). México. Universidad de la Ciudad de México.
- Martínez Casas, R. (2007) *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Publicaciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Moreno Medrano, L. (2017). *Indigenous children in urban schools in Jalisco, Mexico: An ethnographic study on schooling experiences*. [Tesis de doctorado no publicada] Cambridge: University of Cambridge.
- Rodríguez Laguna, E. Actitudes lingüísticas: un estudio exploratorio en docentes de educación primaria en una escuela urbana en Jalisco, México. *Verbum et lingua*, 19: 161-175.
- Rojas Cortés, A. (2006) *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*. [Tesis de doctorado no publicada]. Guadalajara, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente.
- Vergara Fregoso, M. y Bernache Pérez, G. (2008) *Educación Intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. México: SEP.