



LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE DOBLE INMERSIÓN EN ESCUELAS MULTIGRADOS RURALES INDÍGENAS

Joan Marie Feltes y Leslie Reese*

Currículo: estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana, México, DF. Investigadora académica del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Asesora académica del Proyecto 50-50, Guerrero y coordinadora estatal del diplomado Escuela y Comunidad. Sus intereses de investigación académica abarcan la educación intercultural bilingüe, la biliteracidad, el diseño curricular y la evaluación auténtica.

***Currículo:** doctora en Educación Comparativa. Profesora en el Departamento de Educación y directora ejecutiva del Centro de Educación e Investigaciones de Lenguas Minoritarias en California State University, Long Beach. Sus intereses en la investigación académica abordan la inmigración, la educación bilingüe, y la participación social de familias y miembros de la comunidad en el desarrollo de las habilidades de la biliteracidad en niños y niñas bilingües.

Recibido: 20 de febrero de 2014. Aprobado para su publicación: 17 de junio de 2014.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_la_implementacion_de_programas_de_doble_inmersion_en_escuelas_multigrados_rurales_indigenas

Resumen

En este estudio cualitativo, relatamos los hallazgos iniciales de la implementación de un programa intercultural bilingüe de doble inmersión en un sector de 21 escuelas primarias indígenas en la Región Amuzga del estado de Guerrero, con un enfoque en las escuelas multigrados, las más aisladas y marginadas del sector. La doble inmersión es un modelo de educación bilingüe con una orientación al bilingüismo aditivo, cuya meta es el desarrollo de altos niveles de competencias de bilingüismo y de biliteracidad. Después de un año y medio de implementación, los maestros reportaron un aumento de confianza y proficiencia oral de sus estudiantes en ambas lenguas. Las observaciones en el aula confirmaron este enfoque en actividades de lenguaje oral. Con el fin de desarrollar un currículo pertinente a las vidas de sus estudiantes con base en unidades temáticas, los maestros identificaron dos grandes temas: cultura e identidad y el cuidado comunitario del medio ambiente. Se propone que el proyecto de doble inmersión en Guerrero tenga el potencial de informar el desarrollo de esta clase de programas en otros lugares del país y en Estados Unidos en las áreas inclusión cultural y participación social de la comunidad.

Palabras clave: educación indígena, doble inmersión, bilingüismo, biliteracidad, revitalización lingüística.

Abstract

In the present qualitative study, we share the initial findings of the implementation of an intercultural, bilingual Dual Immersion program, in a school district of 21 indigenous primary schools in the Amuzgo region of Guerrero, with a focus on the results in the multi-grade schools, the most isolated and marginalized schools in the district. Dual Immersion refers to a model of bilingual education oriented towards additive bilingualism, with the goal of developing high-level

competencies in bilingualism and biliteracy. After one and a half years of implementation, the teachers reported the improved confidence and oral proficiency of their students in both languages. Classroom observations confirmed this focus on oral language activities. With the goal of developing a curriculum pertinent to the lives of their students, based on thematic units of study, the teachers identified two main themes: Culture and Identity and Community Care of the Environment. We believe that the Dual Immersion project in Guerrero has the potential to inform the development of Dual Immersion programs in other parts of the country and in the United States, in the areas of cultural inclusion and community participation.

Keywords: indigenous education, dual immersion, bilingualism biliteracy, linguistic revitalization.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en México se hablan 68 lenguas originarias (INALI, 2008), con más de seis millones de hablantes (INEGI, 2009). El desempeño académico de los estudiantes que asisten a clases en escuelas indígenas es mucho más bajo que el logro académico de estudiantes que asisten a clases en escuelas públicas no indígenas, tanto en áreas rurales como urbanas (Backhoff *et al.*, 2007; Schmelkes, 2010). La educación intercultural bilingüe, diseñada con el fin de enfrentar las necesidades de los estudiantes indígenas, ha recibido críticas por su cobertura limitada (López, 2013) y otros factores asociados con la marginalidad y la pobreza (Treviño, 2013). Incluso, en una escuela indígena de Guerrero reconocida como de alta calidad y ejemplar, el desempeño lingüístico y académico de los estudiantes en su segunda lengua (el español) fue identificado como excepcionalmente deficiente (Schmelkes, Mosso y Reyes, 2010).

Existe una cantidad creciente de literatura sobre el éxito de programas educativos bilingües de doble inmersión con estudiantes que hablan lenguas minoritarias en Estados Unidos (Howard & Christian, 2002; Lindholm-Leary & Ferrante, 2005; Lindholm-Leary & Genesee, 2010). Sin embargo, no existe una base similar de literatura sobre la implementación de la metodología de doble inmersión en escuelas mexicanas. Nuestro propósito es compartir un estudio de caso de la implementación de este modelo educativo en una comunidad indígena, e identificar las acomodaciones necesarias para adecuarlo al contexto indígena, los retos que enfrentaron los docentes al ponerlo en práctica, y los aspectos culturales que fortalecen el aprendizaje.

El concepto *doble inmersión* se refiere a un modelo de educación bilingüe con ciertas características, como la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas y por separado. Representa también una orientación al bilingüismo aditivo, cuya meta es el desarrollo de altos niveles de competencias de bilingüismo y biliteracidad. Para los estudiantes indígenas de Guerrero, participar en programas educativos de doble inmersión implica el desarrollo de habilidades académicas en español, y también en su lengua originaria.

Aquí relatamos el caso de la implementación de un programa de esta naturaleza en la Región Amuzga (Montaña de la Costa Chica) del estado de Guerrero, donde se ubica el caso excepcional de la escuela mencionada. En un sector escolar de educación indígena, en el municipio de Xochistlahuaca, se tomó la decisión de llevar a cabo un proceso de innovación educativa que incluye la adopción del

modelo de doble inmersión para promover una educación realmente intercultural y bilingüe en sus escuelas y atender mejor las necesidades académicas de una población de estudiantes indígenas. De acuerdo con nuestro conocimiento, Proyecto 50-50 Guerrero es el primer programa educativo de doble inmersión que involucra a maestros y estudiantes indígenas en México. Actualmente, en este proyecto de investigación-acción colaborativa participan más de 150 maestros en las 21 escuelas primarias del sector, más de tres mil estudiantes indígenas, tres investigadores del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, y un equipo académico del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Nuestro estudio se enfoca a la implementación del programa educativo de doble inmersión en las siete escuelas más aisladas y marginadas de un sector escolar: las escuelas multigrados en las que los maestros trabajan con estudiantes de dos o más grados escolares juntos en el mismo salón de clases. De interés particular para los maestros y los investigadores es la manera en que la cultura indígena se integra al desarrollo del currículo, la enseñanza y el diseño del programa educativo.

Las siete escuelas multigrados que participan en el estudio representan la tercera parte de las 21 escuelas del Proyecto 50-50 de Xochistlahuaca. Los maestros de estas escuelas han enfrentado desafíos considerables en la implementación de la metodología de doble inmersión, al hacerse responsables de la planeación y la enseñanza del contenido académico en cuatro niveles de grado o más. La mayoría de ellos/as trabajan en escuelas ubicadas en comunidades de bajos recursos económicos donde hay muy poco uso de la segunda lengua, el español. Además, su preparación académica en la Universidad Pedagógica Nacional careció de métodos de enseñanza de lectura y escritura en lenguas originarias, así como de métodos de enseñanza del español como segunda lengua.

A pesar de estos problemas, los maestros de las escuelas multigrados que participan en el proyecto de doble inmersión en Xochistlahuaca tienen conocimiento de la historia y la cultura local, y utilizan esta riqueza para planear unidades temáticas de estudio en las dos lenguas. Este contexto provee una oportunidad ideal de investigar no sólo las maneras en que un programa educativo desarrollado en Estados Unidos tiene que ser modificado para atender mejor las necesidades de poblaciones indígenas en México, sino también las maneras en las cuales el acento cultural fuerte de programas bilingües en México puede informar el pensamiento de académicos y maestros estadounidenses acerca de los componentes de programas bilingües de calidad que extienden más allá de acomodaciones lingüísticas.

DOBLE INMERSIÓN EN ESTADOS UNIDOS

Los programas educativos de doble inmersión en Estados Unidos atienden a una población de estudiantes compuesta de cincuenta por ciento de estudiantes que hablan la lengua mayoritaria (inglés) como primera lengua y otro cincuenta por ciento de estudiantes que hablan una lengua minoritaria como primera lengua. Todos los estudiantes asisten a clases juntos y reciben instrucción en dos lenguas, pero durante horarios distintos; “interactúan, uno con otro, en un contexto escolar que promueve el aprendizaje activo y participativo, y adquieren eventualmente las habilidades de la literacidad, habilidades cognitivas, y habilidades sociales en dos lenguas” (García, 2004, p. 522).

Canagarajah (2006) explica que en las escuelas de doble inmersión, al esperar

que los estudiantes de la comunidad lingüística dominante también aprendan una lengua minoritaria, se brinda dignidad y afirmación para los estudiantes de lengua minoritaria y se iguala la relación entre ambos grupos. Estas escuelas se centran en el mejoramiento de “relaciones entre grupos minoritarios y grupos mayoritarios realizando la comprensión y el aprecio intercultural” (Baker, 2001, p. 219). Facilitan la adquisición de la segunda lengua porque proveen a los estudiantes oportunidades de interactuar con maestros y compañeros hablantes nativos en las dos lenguas.

Los modelos más comunes de doble inmersión son el modelo 50-50, en el cual cada lengua es utilizada durante cincuenta por ciento del día para la instrucción en todos los niveles de grado, y el modelo 90-10, en el cual la instrucción en la lengua minoritaria se da durante noventa por ciento del día en kínder y, gradualmente, se reduce a cincuenta por ciento de cuarto grado en adelante (Howard & Christian, 2002). El requerimiento de espacios físicos distintos, horarios distintos y maestros distintos para el aprendizaje de cada lengua es una característica clave de los programas educativos de doble inmersión, que permite que los estudiantes tengan una experiencia de inmersión en cada lengua (Howard & Christian, 2002).

Las “mejores prácticas” en las escuelas estadounidenses de doble inmersión incluyen la utilización de una variedad de prácticas pedagógicas que apoyan la adquisición de habilidades en dos lenguas, el desarrollo de un currículo propio con contenidos académicos en las dos lenguas de instrucción, y la evaluación formativa y constante de los estudiantes en sus dos lenguas. La pedagogía común en estos programas se caracteriza por “estrategias de protección” para promover la comprensión en la segunda lengua (Lindholm-Leary & Ferrante, 2005, p. 12). Estas estrategias incluyen la elaboración de apoyos visuales, como dibujos, cartas y organizadores gráficos, para permitir que tengan acceso al contenido en su segunda lengua (Echevarría, Short & Powers, 2006).

El Centro de Lingüística Aplicada (Center for Applied Linguistics) en Washington DC provee recursos para los programas de doble inmersión y mantiene un archivo de los que están funcionando hoy en día en Estados Unidos. En 1971, cuando se inició el archivo, había menos de 25 programas en el país, y en 2011, más de 400 programas en 31 de los 50 estados (www.cal.org/twi/directory/). Una sólida base de evidencia publicada indica que los estudiantes en programas de doble inmersión que hablan lenguas minoritarias progresan académicamente más o a la par que los que estudian en una sola lengua (Genesee, Paradis & Crago, 2004), con la ventaja de que dominan una segunda lengua adicional.

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el ámbito mundial, la educación intercultural bilingüe y los programas de educación indígena que se enfocan en la revitalización lingüística y cultural han emergido en las pasadas tres décadas como respuesta a historias dolorosas de marginación y colonización. Actualmente, en todo el mundo, las poblaciones indígenas se encuentran participando en un fuerte movimiento social que promueve la autodeterminación, así como la revalorización y revitalización de lenguas y culturas originarias.

McCarty *et al.* explican: “Con algunas excepciones, las personas indígenas a nivel mundial han sido minoritarizadas y marginadas en sus países; comparten con otras personas minoritarizadas una historia caracterizada por la invasión, la colonización, el desalojo, la esclavitud, y el genocidio” (2005, p. 2). En América Latina, durante la conquista y la explotación, las poblaciones originarias sufrieron

un genocidio, acompañado de un genocidio lingüístico y cultural; se buscaba la asimilación de poblaciones nativas a la cultura hispánica y la construcción del Estado colonial (Nahmad, 1998; Ochoa, 2010; Rolstad, 2002). Con la consolidación de Estados nación después de la independencia en el siglo XIX, la presencia de poblaciones indígenas fue interpretada como “una barrera para lograr el desarrollo, y constantemente fue planteada como un obstáculo para la integración nacional y el progreso” (Nahmad, 1998, p. 145). Así, el enfoque inicial de la educación para estudiantes indígenas fue la “castellanización” y el aprendizaje de la “cultura nacional” ante la pérdida de la historia, la cultura y la lengua originaria.

Aunque numerosas políticas educativas han sido puestas en marcha en el mundo en décadas recientes para proteger y promover las lenguas indígenas, dichas políticas no son evidentes en la práctica de los maestros, y persisten los problemas relacionados con la relegación de las lenguas indígenas a un estatus inferior. Pellicer (1997) critica las generalidades y la falta de precisión en la declaración de políticas educativas; argumenta que el mantenimiento de lenguas indígenas no es asegurado, aun cuando se sustenta en políticas públicas escritas.

Por su parte, Ochoa (2010) sostiene que la educación intercultural, en el sentido de que ha sido apropiada por el Estado, se ha convertido en un negocio vertical, de arriba abajo, y ha perdido su potencial para contribuir a la reforma social. En algunos casos, los miembros de comunidades indígenas rechazan programas educativos que perciben como débiles en la enseñanza del español. Temen que sus hijos sean discriminados y les sean negadas las oportunidades de estudio y trabajo por no hablar, leer y escribir bien el español (Gutiérrez, 2003).

López (2013) ofrece una crítica a la educación intercultural bilingüe en América Latina centrada en sus limitaciones de cobertura, que exige una extensión para incluir no solamente las comunidades rurales indígenas, sino también a las poblaciones indígenas que viven en espacios urbanos. Sostiene que la educación intercultural bilingüe es necesaria para hablantes de español y para hablantes de lenguas indígenas, como una manera de promover la sensibilidad y el entendimiento sobre las lenguas y culturas indígenas y para enfrentar el racismo y la discriminación prevaleciente en la sociedad mestiza. Esta propuesta implicaría la transformación del currículo oficial para toda la población a un currículo bi- o multilingüe con la enseñanza de conocimiento indígena como contenido académico.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

En 1982, la Secretaría de Educación Pública (SEP) oficializó la educación bilingüe bicultural e institucionalizó el aprendizaje de la lectura y la escritura en las lenguas indígenas y la enseñanza del español como segunda lengua, con la meta de reducir “la distancia entre la educación pública y los patrones culturales de educación, propios de cada etnia” (Pellicer, 1997, p. 6). La Constitución mexicana reconoce la composición pluricultural del país basada en la presencia de los grupos indígenas y articula sus derechos lingüísticos en la Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas de México, 2003 (INALI, 2012). Esta ley proclama: “Las autoridades educativas federales y las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua”.

Estas garantías todavía no son evidentes en muchas escuelas indígenas de Mé-

xico. Sin embargo, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas es una política pública que provee un sustento legal para el establecimiento de programas educativos como el programa de doble inmersión en Xochistlahuaca, Guerrero, enfoque de este estudio.

Hoy, en México aproximadamente seis por ciento de la población de estudiantes de la educación básica es atendida a través de escuelas indígenas. Los grupos indígenas de México, definidos en el censo nacional como los que hablan una lengua indígena (INEGI, 2009), son el “sector más marginado de la población”. Viven en condiciones de pobreza económica, están geográficamente aislados y tienen poco acceso a los servicios básicos (Treviño, 2013).

Treviño notó que la marginación de los grupos indígenas se reproduce en las escuelas, donde los niveles de alfabetización en español son muy bajos en comparación con los de alfabetización en la población mexicana general. La *calidad de los maestros*, medida por “habilidades pedagógicas básicas como llegar a tiempo, asistir a clases, tratar a los estudiantes con respeto y ofrecer explicaciones claras a los estudiantes” (Treviño, 2013, p. 103) sigue siendo un problema en las escuelas indígenas e impacta el rendimiento académico de los estudiantes.

Las escuelas indígenas experimentan problemas persistentes asociados con la pobreza rural, así como la falta de espacios educativos adecuados, maestros con pobre preparación académica y lingüística y altos índices de inasistencias. No sorprende, entonces, que en su estudio de rendimiento académico de estudiantes en los estados de toda la república mexicana, Backhoff *et al.* (2007) concluyeran que los estudiantes de las escuelas más pobres (las rurales e indígenas) consistentemente demostraron los niveles más bajos de rendimiento académico, mientras los estudiantes que asisten a clases en escuelas con mejores condiciones económicas (escuelas privadas y públicas urbanas) mostraron el rendimiento académico más alto.

HISTORIA DEL PROYECTO 50-50, GUERRERO

Es poco común que una escuela primaria indígena mexicana reciba reconocimiento por un trabajo de alta calidad, y menos que obtenga reconocimiento por su esfuerzo en la preservación y el desarrollo de una lengua y cultura originaria. En junio de 2010, se publicó el libro *Gestión y calidad de educación básica: casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*, el cual documentó 21 estudios de caso de escuelas de alta calidad en el estado de Guerrero. En el único capítulo que mencionan las experiencias exitosas de una escuela primaria indígena, Schmelkes, Mosso y Reyes (2010) describen las características positivas de la escuela primaria intercultural bilingüe El Progreso, una escuela primaria indígena en la Región Amuzga que ha logrado excelentes condiciones de aprendizaje para sus estudiantes.

Según Schmelkes, Mosso y Reyes, “una característica muy especial de esta escuela, y de al menos todas las de la zona escolar, es que se privilegia el aprendizaje de la lengua ñomndaa, que es la lengua materna de los niños y los maestros. La lengua es objeto de estudio y los niños aprenden a leerla y a escribirla, recurriendo a un método para su enseñanza elaborado por el supervisor de zona” (2010, p. 177). Los investigadores identifican el compromiso de los maestros y el apoyo que reciben del supervisor de la zona escolar como factores principales en el éxito de esta escuela, así como el trabajo en equipo de los docentes y el director. Además, mencionan la cultura de planeación “útil y viva, de referencia continua” presente en la escuela. Califican la evaluación de estudiantes como una experiencia forma-

tiva y retroalimentadora y celebran “la consistencia y persistencia de los maestros en los propósitos” (2010, p. 193).

Sin embargo, esta escuela intercultural bilingüe también recibe una fuerte crítica de los citados autores, enfocada a tres debilidades, con recomendaciones para mejorar. La primera debilidad es la falta de una metodología pedagógica que fomente el bilingüismo equilibrado: “Los niños no aprenden a hablar español en el transcurso de su educación primaria”, lo que atribuyen a la falta de formación docente en prácticas pedagógicas para la enseñanza del español como segunda lengua, y explican que los maestros solían traducir e introducir palabras sueltas (Schmelkes, Mosso y Reyes, 2010, p. 194). La segunda debilidad es la falta de prácticas pedagógicas que fomenten el diálogo intercultural en la escuela y la tercera, la presencia de una pedagogía muy tradicional, centrada en el maestro.

En otoño de 2010, después de examinar las observaciones y recomendaciones de este estudio, los maestros y el director de la escuela primaria intercultural bilingüe El Progreso tomaron un rol de liderazgo y reunieron a todos los maestros de su sector (3 zonas escolares, 21 escuelas primarias, 157 maestros) para discutir las implicaciones y próximos pasos. Reconociendo que todavía no habían descubierto e implementado una metodología pedagógica adecuada para atender las necesidades específicas de aprendizaje de sus estudiantes indígenas, los maestros, directores, supervisores y jefe de sector empezaron a buscar un nuevo camino. Querían trascender su pedagogía tradicional de traducción y adoptar una nueva pedagogía realmente bilingüe e intercultural basada en investigación académica. Entonces, enviaron un oficio a Escuelas de Calidad (PEC) para solicitar asesoría en el desarrollo de ambientes de aprendizaje intercultural y bilingüe de calidad para sus estudiantes. La solicitud resultó en la presentación de varios diseños de programas educativos de educación bilingüe por la coautora del presente estudio, Joan Marie Feltes, una maestra bilingüe de Estados Unidos quien se encontraba haciendo sus estudios doctorales con la doctora Schmelkes en la Universidad Iberoamericana. Tomaron entre todos la decisión de empezar a implementar el Proyecto 50-50 Guerrero durante el ciclo escolar 2011-2012.

La implementación inicial del proyecto fue facilitada por la asesoría continua y gratuita de Feltes y ha sido enriquecida desde entonces con una capacitación más formal de los docentes financiada por el INALI. Este apoyo permitió el desarrollo de dos talleres sobre Mejores Prácticas de la Doble Inmersión, cada uno con una duración de dos semanas en el verano de 2012 y 2013, en los cuales los 157 maestros indígenas asistieron a sesiones enfocadas en estrategias de enseñanza específicas de programas de doble inmersión.

Proyecto 50-50 Guerrero ofrece la oportunidad de documentar la implementación de un programa intercultural bilingüe basado en investigación académica de Estados Unidos, adaptado para atender las necesidades y metas de la educación en contextos rurales indígenas mexicanas. Las preguntas de investigación que guían el estudio son: ¿hasta qué punto son las “mejores prácticas” derivadas de la experiencia estadounidense adecuadas para contextos rurales indígenas de México? Y más específicamente: ¿cómo se implementa un programa educativo de doble inmersión en contextos rurales indígenas multigrados en México?

Descripción del contexto

Proyecto 50-50 Guerrero se está llevando a cabo en la Región Amuzga del esta-

do de Guerrero. El nombre Amuzgo tiene sus raíces en la lengua náhuatl y para algunos autores significa “gente de los libros sagrados” (López, 2013). La lengua de los amuzgos es conocida como ñomndaa y en la lengua indígena significa “la palabra del agua” (Aguirre, 2007). Los amuzgos se autodenominan “nan nncuee ñomndaa” o “la gente nativa que habla la palabra del agua”.

El ñomndaa de Guerrero, con 37,779 hablantes mayores de cinco años de edad, es una de las treinta lenguas indígenas más habladas en México (INEGI, 2009). Guerrero toma el segundo lugar, después de Chiapas, en el porcentaje de población mayor de cinco años monolingües en la lengua indígena (22.9%), comparado con un promedio nacional de 12%. En la cabecera municipal de Xochistlahuaca, la vitalidad de la lengua ñomndaa es visible en su uso para compras en el mercado y en los locales comerciales, en las iglesias, en las reuniones de los maestros y en el contexto de las escuelas. Sin embargo, Guerrero tiene las cifras más bajas de alfabetización en la nación. En la población indígena de quince a veinticuatro años de edad, 44.7% de las mujeres se consideran “alfabetizadas” y 60.5% de los hombres—52.1% en total, comparado con 84% entre las personas no indígenas del estado—. En el país, la cifra de “alfabetización” para adultos indígenas es de 68.3% y para no indígenas, 93.3% (Aguirre, 2007).

La agricultura es la actividad económica más importante de la Región Amuzga, pero la migración de hombres que trabajan como obreros en Acapulco y en los estados del norte del país y de mujeres que laboran como empleadas domésticas en centros urbanos cercanos está aumentando (Aguirre, 2007). La población es marginada respecto al resto del país; por ejemplo, la porción de familias indígenas en Guerrero que vive en casas con un piso de tierra es de 71%, el más alto de la nación, comparado con 38% en hogares indígenas a nivel nacional (INEGI, 2009). En Xochistlahuaca, 43% de las casas no tienen los servicios de electricidad, agua potable y drenaje (Aguirre, 2007).

Doble inmersión en el contexto de Xochistlahuaca, Guerrero

El plan de estudios (SEP, 2011) en México recomienda la enseñanza de la lengua indígena como una asignatura. Lo que distingue la metodología pedagógica de doble inmersión implementada en las 21 escuelas primarias indígenas de Xochistlahuaca de la metodología sugerida en el plan de estudios (SEP, 2011) es la enseñanza de la lengua originaria, no sólo como una *asignatura*, sino como una *lengua académica*. A través del Proyecto 50-50, los maestros de Xochistlahuaca han ido definiendo poco a poco, durante los pasados tres ciclos escolares, cuáles disciplinas académicas se enseñarán en la lengua ñomndaa y cuáles en español. Algunos de estos contenidos, por ejemplo etnomatemáticas, geografía e historia comunitaria y conocimiento ñomndaa, no existen en el currículo nacional. Sin embargo, los maestros de Xochistlahuaca las consideran necesarias para ofrecer una educación bilingüe e integral a sus estudiantes, pertinente al contexto de Xochistlahuaca, Guerrero.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Método

Esta investigación emplea métodos de investigación cualitativa y la triangulación de datos para explorar las experiencias de un grupo de maestros buscando la manera de implementar un programa intercultural bilingüe innovador. Los maestros, directores, supervisores de zona y jefe de sector consideraron este proyecto como

parte de un estudio más amplio de acción-investigación; a través de su participación en actividades de desarrollo profesional, colaboraron en el diseño del protocolo que fue usado en las observaciones de lecciones en el aula y, subsecuentemente, en procesos de reflexión en las entrevistas grupales.

La triangulación consiste en analizar los datos de tres fuentes diferentes: los grupos focales, las observaciones en el aula y en la escuela, y las entrevistas individuales. Compartimos hallazgos preliminares con los supervisores de zona y los asesores que nos acompañaban en las observaciones para verificar y corroborar nuestras interpretaciones.

Revisión y codificación de datos

Revisamos y codificamos los datos de acuerdo con temas de interés para el presente estudio, incluyendo los temas derivados de la teoría y de investigaciones académicas anteriores, así como también los que emergieron a través de una revisión de los datos. Los temas de codificación derivados de la investigación académica publicada sobre la educación indígena incluyeron: actitudes sobre el uso de la primera lengua, bilingüedad, etnocidio lingüístico y calidad educativa. Los temas de codificación que emergieron a través de una revisión repetitiva de los datos narrativos en el presente estudio incluyeron identidad, contexto multigrado, *compartir*, rol del maestro, y comunidad. La inducción analítica (LeCompte & Schensul, 1999) fue utilizada para buscar sistemáticamente casos negativos y casos confirmativos. El material codificado fue reducido utilizando matrices de datos para propósitos de resumir e identificar patrones en los datos (Miles & Huberman, 1994).

Técnicas

Observaciones en el aula

Las observaciones en el aula (de treinta a cincuenta minutos cada una) se llevaron a cabo con todos los maestros presentes durante los días de observación, en enero de 2013 (n=18). Las observaciones siguieron un guion, diseñado en conjunto con los maestros del Proyecto 50-50 Guerrero, durante actividades de desarrollo profesional en el verano de 2012, y enriquecidas con notas abiertas de campo. Las observaciones se enfocaron en las estrategias implementadas por los maestros, incluyendo acomodaciones lingüísticas y la inclusión cultural, así como las respuestas de los estudiantes a las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Grupos focales de maestros

Cuatro grupos focales de cinco a seis maestros fueron videograbados directamente después de las observaciones en las clases. Los grupos focales duraron cerca de dos horas e invitamos a los maestros a explicar las estrategias pedagógicas que están implementando con éxito en el programa, así como también las estrategias pedagógicas que encuentran difíciles de aplicar, el progreso que han notado en sus estudiantes en la primera y segunda lengua, y las respuestas de los padres de familia de las comunidades al nuevo programa educativo.

Entrevistas individuales

Diez maestros fueron seleccionados para participar en entrevistas individuales semiestructuradas de treinta a noventa minutos, que fueron audio o videograbadas. Las entrevistas individuales se enfocaron en la identidad propia de los maestros y sus experiencias culturales y lingüísticas, sus percepciones acerca de cómo el conocimiento indígena y las prácticas culturales informan sus decisiones pedagógicas.

gicas, sus visiones acerca de los elementos de una educación de calidad para niños y niñas indígenas y sus metas para el programa de doble inmersión en su región.

Participantes

Todos los maestros de las 21 escuelas del sector participaron en las actividades de desarrollo profesional antes mencionadas. Asistieron a los talleres de verano con apoyo financiero del INALI, en los que aprendieron y practicaron una variedad de estrategias de la lectoescritura y del aprendizaje colaborativo en ñomndaa y en español. Tuvieron la oportunidad de asistir a talleres mensuales como parte del proyecto del diplomado Escuela y Comunidad, ofrecido por el INIDE de la Universidad Iberoamericana, en el cual crearon unidades curriculares temáticas arraigadas en los conocimientos comunitarios. Sin embargo, en el diseño de actividades curriculares en las primeras sesiones de desarrollo profesional y durante el primer año de implementación de su nuevo programa educativo, los maestros de las escuelas rurales multigrados más remotas experimentaron mayor dificultad con la metodología. La necesidad de mantener espacios físicos, horarios y maestros distintos para la instrucción en español y ñomndaa complicó la planeación. El equipo de investigadores del INIDE, apoyados por una investigadora externa, y coautora del estudio, la doctora Leslie Reese, decidió proveer desarrollo profesional adicional a los maestros de las escuelas multigrados que participan en el Proyecto 50-50 Guerrero.

Escuelas

Las siete escuelas multigrados participantes están ubicadas fuera de la cabecera municipal de Xochistlahuaca. Cuatro de ellas están a veinte-treinta minutos del zócalo por carretera rural local, mientras que tres, de una hora a tres del zócalo en carretera de terracería. Cinco de las escuelas son tridocentes, una es cuatridocente, y una es bidocente. Atienden a pequeñas comunidades donde la lengua ñomndaa se escucha casi exclusivamente en los hogares y contextos comunitarios. Las aulas están construidas con adobe y tienen techos de madera y teja. Cada salón es equipado con un pizarrón sencillo en malas condiciones. Hay espacio en las paredes, utilizado para pegar los trabajos de los estudiantes y los apoyos visuales creados por los maestros. Las escuelas tienen de uno a cuatro salones de clases; la configuración más común es de tres salones. Cada escuela tiene un patio de cemento que sirve como un espacio de usos múltiples.

Maestros

El personal docente de las siete escuelas multigrado incluye 21 maestros y tres directores sin grupo. Todos los maestros y directores de las siete escuelas fueron invitados a participar en el estudio. Dos maestros no estaban presentes a la hora de las observaciones y entrevistas de los grupos focales. Los participantes fueron 18 maestros y tres directores sin grupo. De ellos, cinco fueron mujeres y 16, hombres. Con dos excepciones, los maestros y directores participantes son hablantes nativos de la lengua ñomndaa; sin embargo, reportaron diferentes niveles de confianza en su capacidad de enseñar en dicha lengua y, en particular, para escribirla.

HALLAZGOS

El arranque del Proyecto 50-50 en las escuelas multigrados de Xochistlahuaca

En las entrevistas grupales e individuales, los maestros de las escuelas multigrados describieron cómo habían iniciado su proyecto de doble inmersión durante el primer año de implementación (2011-2012) a través de asambleas con los padres

y autoridades locales en cada comunidad para compartir con ellos sus metas y la estructura del programa nuevo y para obtener su permiso para poder empezar. Aunque todas las escuelas al final adoptaron la nueva metodología de trabajo, las reacciones iniciales en las comunidades variaban. En una comunidad, a los padres “les pareció magnífico”. En otra, los padres inicialmente mostraron su apoyo por las metas del proyecto, pero más tarde se quejaron cuando las clases se dieron fuera de las aulas haciendo “mapeo comunitario” como parte de su unidad temática sobre cultura e identidad. Una maestra recordó que los padres “se quejaron que nosotros puro salíamos y ellos veían de que no, pues”. En una reunión durante el ciclo escolar 2012-2013, los padres de familia brindaron de nuevo su apoyo para la implementación del proyecto; sin embargo, pidieron que todos los maestros de la escuela llevaran a cabo el proyecto y lo implementaran equitativamente, o sea, dando igual tiempo y atención a los dos idiomas. Una maestra reflexionó: “Eso fue lo que ellos nos pidieron y fue nuestro compromiso con ellos también”.

Durante el primer año de implementación (2011-2012), los maestros y directores de las escuelas multigrados asistieron a las sesiones de desarrollo profesional en las áreas de diseño de programa y estrategias pedagógicas para promover la adquisición de habilidades comunicativas en dos lenguas. Sin embargo, el Proyecto 50-50 Guerrero, con ciertas disciplinas académicas designadas para la enseñanza en la lengua ñomndaa y con otras para la enseñanza en español, no siempre fue implementado como tal por todos los maestros. En algunos casos, éstos cuestionaron el diseño del programa y continuaron con instrucción en ñomndaa exclusivamente. Un maestro describió las dificultades de mantener la instrucción en español: “Yo nada más trabajé en amuzgo. El español lo trabajé, pero muy poquito con los alumnos [...] ¿Por qué? Porque no se prestan los alumnos, con el español no saben hablar bien [...] les da pena”.

En dos de las escuelas el absentismo crónico de uno de los maestros interrumpió los planes para trabajar en equipo, “compartiendo niños” con un maestro “modelo” para la enseñanza de contenido académico en español y otro maestro “modelo” para la enseñanza de contenido académico en ñomndaa. Actualmente, en las escuelas públicas mexicanas no hay maestros suplentes; cuando uno se ausenta, sus estudiantes son distribuidos entre las otras clases o se quedan en su clase y los otros maestros toman turnos para estar al pendiente de ellos. En una escuela multigrado pequeña los resultados son en particular disruptivos.

Adecuaciones de la metodología de doble inmersión en las escuelas multigrados

Para lograr la separación de lenguas con maestros “modelos” en las escuelas multigrados, se trabajó en equipos pedagógicos. Los maestros adoptaron un plan de rotación en el cual un maestro enseñaba primero y segundo grado en español y otro, tercero y cuarto en ñomndaa durante la mitad del día; después del almuerzo, los niños cambiaban de aula y recibían instrucción en la otra lengua con un maestro diferente. En la mayoría de las escuelas multigrado eso significaba que cada maestro era responsable de enseñar contenido académico en cuatro grados o hasta seis en una de las lenguas de enfoque.

En sus entrevistas, los maestros reportaron varias ventajas de la implementación de la metodología de doble inmersión en el contexto multigrado. Uno de ellos observó que los niños aprenden más en contextos multigrados: “Apoyan a sus compañeros. Hay apoyo de los niños grandecitos a los pequeños”. Otro explicó

que a través del proyecto de doble inmersión sus estudiantes “han aprendido a expresarse en sus dos lenguas” y que la reorganización de la escuela había favorecido el desarrollo de relaciones positivas entre estudiantes de todos los niveles de grado: “Se da más, ahora sí, más ventajas. Se abre más, ahora sí, un espacio donde el niño puede expresarse sin importar de que unos se sienten más grandes y otros se sienten más chiquitos”.

Los maestros también describieron la planeación compartida de unidades temáticas como una característica del Proyecto 50-50 Guerrero que estaba favoreciendo a los estudiantes en todos los niveles de grado en sus escuelas. Uno de ellos explicó que “de acuerdo con los temas, estamos elaborando planeaciones colegiadas con mis compañeros, y con el director. Estamos compartiendo conocimiento en equipo y sacando una planeación; tres planeaciones sobre el mismo tema, pero con diferentes grados de dificultad”. Otro docente opinó que los estudiantes se están beneficiando de aprender sobre el mismo tema, pero a niveles distintos de dificultad, porque “los estudiantes más jóvenes ven que su aprendizaje está relacionado con lo que están aprendiendo los estudiantes más grandes”.

La pedagogía en las escuelas multigrados del Proyecto 50-50 Guerrero

Durante las entrevistas con los grupos focales, los maestros y directores describieron cómo habían adaptado las “mejores prácticas” de doble inmersión al contexto de educación rural indígena multigrado, y expresaron un deseo fuerte de mejorar las habilidades de literacidad de sus estudiantes en ñomndaa y español.

Uno de los resultados que los maestros percibieron después del primer año de implementación del proyecto de doble inmersión fue la aumentada confianza de los estudiantes en hablar las dos lenguas. Expresaron que a los niños les daba pena hablar con personas que venían de fuera, aun en su lengua nativa, pero que ya habían superado el miedo de comunicarse. Un maestro atribuyó este cambio a las nuevas prácticas pedagógicas que él y sus compañeros habían aprendido para promover la práctica oral de lenguaje en el salón de clases. Explicó que “ahora la expectativa de los maestros en mi escuela es que todos los niños participen y que compartan sus opiniones”. Un docente de otra escuela describió resultados similares en español: “Los niños ahorita ya fueron perdiendo el miedo, aunque sea las palabras cortas que ellos puedan expresar, pero ya se expresan en español. Cuando anteriormente no era así pues. Los niños eran tímidos. Tú les hablabas y no te contestaban”.

Los resultados más destacados que reportaron los maestros después de un año y medio de implementación del proyecto de doble inmersión se centran en el aumento de la confianza y *proficiencia* oral de sus estudiantes en ambas lenguas. Las observaciones en el aula confirman este enfoque en actividades de lenguaje oral. En los 18 salones de clase observamos que los estudiantes tenían múltiples oportunidades de practicar el lenguaje oral a través de actividades de grupos pequeños, cantos, respuesta en coro. En dos terceras partes de los salones, los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en proyectos que requerían el trabajo colaborativo y en actividades de aprendizaje, como encontrar dibujos que representan palabras de vocabulario clave en sus libros de texto gratuitos, completar organizadores gráficos para unir ideas sobre un tema y platicar ojo-a-ojo, rodilla-a-rodilla, sobre los personajes y hechos de un cuento. También, en cuarenta por ciento de las lecciones se dio la enseñanza explícita de vocabulario clave, sobre todo con el uso de apoyos visuales creados por los maestros.

Durante la semana de observaciones en el aula, vimos varios ejemplos de la enseñanza de las habilidades de la lectura y la escritura en ñomndaa y español; por ejemplo, durante la clase de español en un grupo de quinto y sexto grado, los estudiantes habían elaborado dioramas de tres regiones ecológicas con el material natural de su comunidad, y luego usaron éstos como apoyos visuales para escribir párrafos sobre las plantas y los animales en la región que habían estudiado. En otra escuela, en la clase de ñomndaa de tercer y cuarto grado, los estudiantes leyeron en voz alta el cuento de *El árbol generoso*. El docente lo había traducido a la lengua ñomndaa con el propósito de enseñar a sus estudiantes vocabulario académico en lengua ñomndaa para hablar sobre la tala de árboles. Después de leer, pegaron dibujos y palabras de vocabulario académico en un “árbol de palabras”. Al final, los estudiantes utilizaron su nuevo vocabulario en la lengua ñomndaa para escribir un resumen del cuento.

En otra escuela, durante una clase de primero y segundo grado de lengua ñomndaa, la maestra organizó a sus estudiantes en pequeños grupos y les pidió que utilizaran sus libros de texto en lengua ñomndaa para identificar “un animal que pone huevos, un animal que vive en el agua, y un animal que da leche a sus crías”. Después, organizó a los estudiantes en pequeños grupos colaborativos; de forma espontánea, entraron los padres y las madres de familia (quienes habían estado observando desde la ventana), y se sentaron en el piso para apoyar a los equipos de niños a buscar la información que necesitaban en sus libros de lectura. Acompañados por sus padres y madres, los niños trabajaron en colaboración para dibujar sus animales y escribir sus nombres en una hoja grande de papel blanco. Durante esta clase, la maestra no fue la única “modelo” de la lengua ñomndaa, sino que los niños encontraron en sus padres y madres muchos modelos de la lectura y escritura en su lengua originaria.

Estos son ejemplos que reflejan “calidad educativa”, en este caso la enseñanza que refleja las mejores prácticas identificadas en las investigaciones de la educación bilingüe. Sin embargo, observamos mucha variedad en cuanto al empleo de estas prácticas; por ejemplo, a pesar de ver en sesenta por ciento de los salones a los estudiantes escribiendo, la gran mayoría sólo escribían palabras aisladas copiadas de la pizarra o de un libro. En pocos salones tuvieron la oportunidad de escribir textos más extensos y con sus propios pensamientos.

El desarrollo de un currículo pertinente a las vidas de los estudiantes

El diplomado de Escuela y Comunidad es una oportunidad de capacitación profesional para docentes indígenas, desarrollado por Schmelkes y sus colegas en el INIDE de la Universidad Iberoamericana que se lleva a cabo en tres estados: Chiapas, Yucatán y Guerrero. El contenido varía un poco en cada entidad como respuesta a las necesidades locales. En Guerrero, el diplomado coordinado por Feltes se efectúa en tándem con el Proyecto 50-50 Guerrero; de hecho, la mayoría de los maestros perciben los dos proyectos como uno mismo.

En el citado diplomado, los maestros han recibido tres años de asesoría en el desarrollo de un currículo pertinente a las vidas de sus estudiantes. En Guerrero, los maestros consultaron a los padres y madres de sus estudiantes y a los líderes principales de las comunidades; en una serie de asambleas comunitarias, pidieron sus sugerencias de contenidos. Estos grupos expresaron una preocupación fuerte sobre la pérdida de la lengua y el conocimiento ñomndaa, así como la disminu-

ción de orgullo cultural. También expresaron miedo sobre la actual destrucción del ambiente natural local en la forma de la tala inmoderada de árboles, la contaminación de los arroyos, ríos y mantos acuíferos (ojos de agua) con el empaque de comidas “chatarras” vendidas en las “tienditas” locales, la contaminación de abastos de agua con herbicidas y pesticidas, y la erosión de la tierra debido a la sobreexplotación. A partir de estos diálogos, los maestros identificaron dos grandes temas para el desarrollo de un currículo pertinente a las vidas de sus estudiantes: cultura e identidad y cuidado comunitario del medio ambiente.

Como observamos, éstos no son temas ajenos al contenido académico de los libros de texto gratuitos. Sin embargo, su presentación en los libros de texto gratuitos en español puede entrar en choque con la cosmovisión ñomndaa; por ejemplo, en el libro de Ciencias Naturales (DGME/SEP, 2012) de cuarto grado, en una lección sobre ecosistemas, se incluyen el concepto “factores biológicos”, definido como “seres vivos: plantas, animales y seres humanos”, y “factores físicos”, definido como “lo no vivo: el agua, la tierra y el aire” (p. 60). En una sesión de desarrollo profesional, una maestra explicó su perspectiva, desde la cosmovisión ñomndaa: “Para nosotros, ¡el agua es viva! Contiene seres vivos, lo necesitamos para vivir, todos somos hechos de agua, y además, si has visitado al arroyo, ¡entonces sabes que el agua corre!”. Otro docente añadió: “Para los nanncuee ñomndaa, la tierra es viva. Nos da nuestro alimento, vivimos de la tierra. Y en tiempos de cosecha, ¡hasta la tierra pare; es una madre!”.

Los maestros decidieron que habría que enseñar los conceptos presentados en el currículo nacional con una pedagogía crítica: “Que los niños leyeran los textos de su libro de ciencias, y que conocieran la perspectiva presentada ahí, pero que no fueran limitados a una sola manera de ver el mundo”. Decidieron que también era necesario que sus estudiantes conocieran la perspectiva nanncuee ñomndaa. Para eso, necesitarían investigar el tema de ecosistemas a través de trabajo de campo: aprendiendo la perspectiva de su gente mediante la observación participante, la participación y la entrevista de miembros de su comunidad.

El desarrollo de los temas cultura e identidad y medio ambiente sólo ha sido posible con la participación de los padres y las madres de familia, los abuelos, los curanderos, los campesinos, y las autoridades principales de las comunidades. Formando equipo con estos actores, los maestros de Proyecto 50-50 Guerrero han elaborado un currículo propio, pertinente a las vidas de los estudiantes. Además de leer los contenidos de sus libros de texto gratuitos, los estudiantes, acompañados por una variedad de actores, construyen mapas enormes de su territorio, aprenden y escriben sus propias historias, exploran las riquezas y las problemáticas de su entorno natural, y plantean actividades para cuidar a su planeta. Desde temprana edad, los estudiantes aprenden que no hay únicamente una perspectiva; aprenden que hay muchas maneras de ver el mundo y diversos puntos de vista.

Uno de los maestros que entrevistamos habló de las ventajas que él observó al llevar a cabo la unidad curricular de cultura e identidad con sus estudiantes. “Esa es una gran ventaja, que no se pierde la identidad. Al contrario, nuestro currículo la viene a reforzar. Nosotros trabajamos con un tema que se llama ‘Yo’, ¿no? Identidad. Nos viene a fortalecer, quiénes somos, de dónde venimos, por qué estamos, quiénes son nuestra familia, qué hacemos, cuando nacimos.” Otro docente añadió: “El Proyecto 50-50 vino a fortalecer el ñomndaa y a fortalecer el español también, así como lo dicen: cincuenta-cincuenta. El diplomado vino a

enseñarnos cómo desarrollar un currículo pertinente y significativo para nuestros estudiantes”.

El papel de la escuela en el mantenimiento de la cultura originaria

Los maestros entrevistados no sólo expresaron la opinión de que el conservar la lengua y la cultura es importante para los niños y para la comunidad, sino que también estaban de acuerdo en concebir el papel de la escuela como clave para alcanzar esta meta. La lengua ñomndaa fue mencionada más frecuentemente como el elemento que no se puede perder; la vestimenta típica, la gastronomía y la medicina tradicional también fueron citadas.

Una maestra explicó: “Nosotros tenemos una cosmovisión, el universo completo lo tenemos a la vista y lo más importante, lo que queremos que no se pierdan, son, al menos desde mi punto de vista, la vestimenta, la lengua, nuestra comida”. La vestimenta tradicional fue mencionada repetidamente en las entrevistas individuales y en las de los grupos focales como una manera de promover orgullo de la cultura originaria. Algunas de las escuelas habían establecido normas de usar la vestimenta tradicional como el uniforme escolar varios días de la semana, y los maestros reportaron que ellos también están tratando de modelar el uso de la vestimenta típica con orgullo. Uno de ellos opinó: “Mediante nuestra vestimenta, nos identificamos nosotros los nannncuee ñomndaa”.

Los maestros entrevistados estaban preocupados por las consecuencias que habían observado cuando las escuelas no promueven la lengua y cultura ñomndaa. Un docente explicó: “Siento de que si la escuela dejaría de dar la importancia de nuestra cultura, la cultura se perdería en menos de diez años”. El mismo maestro agregó que los estudiantes de hoy, dentro de diez años, tendrán sus propios hijos, y si la escuela no hace nada, los estudiantes de hoy perderán las habilidades de comunicación en la lengua ñomndaa, la vestimenta típica y la gastronomía saludable que pudieron haber transmitido a sus hijos.

Otra maestra destacó: “Sería como consecuencia de que así fuera, nosotros estaríamos matando nuestra cultura y eso es lo más triste. Es algo muy lamentable, pues, como si fuera yo a matar a una indígena siendo yo que soy indígena, pero lo voy a asesinar para que ya no grite más, para que ya no juegue más”. El sociolingüista Skutnabb-Kangas (2000) ha usado el término “genocidio lingüístico” para describir el proceso a través del cual una cultura es asesinada con la supresión, visible o encubierta, de la lengua.

DISCUSIÓN

El Centro para la Lingüística Aplicada del Estado de California tiene una colección extensiva de investigación académica, materiales de desarrollo profesional y guías de desarrollo de programas de doble inmersión (ver www.cal.org), incluyendo un volumen elaborado por Howard *et al.* (2007), que contiene principios para esta clase de programas educativos. Dichos principios derivan de la investigación académica llevada a cabo en Estados Unidos y Canadá y se enfocan en la necesidad de la evaluación formativa y continua de los estudiantes en las dos lenguas de instrucción, un personal bilingüe altamente capacitado, recursos suficientes y cuidado en la implementación del programa. Un principio adicional se centra en el involucramiento de la familia y la comunidad. Sin embargo, aunque los padres son descritos como “compañeros estratégicos”, su participación es concebida como un

apoyo al programa educativo basado en la escuela. La participación significativa de la comunidad en el establecimiento de un programa de doble inmersión no es considerada una prioridad en esta literatura.

Los programas de doble inmersión en Estados Unidos han evolucionado en un contexto nacional en el que la educación bilingüe es vista con desconfianza. Ricento identificó lo que él llamó “valores profundos” sobre la lengua e identidad nacional que forman marcos subyacentes, ocultos y hegemónicos en los cuales las políticas lingüísticas evolucionan. Éstos incluyen la noción de que ser estadounidense significa hablar inglés; que la unidad e integridad cultural de Estados Unidos no se puede lograr mientras exista el pluralismo lingüístico y cultural; y que los grupos etnolingüísticos no merecen protecciones especiales que podrían asegurar su existencia continua como grupos (1998, p. 90). En Estados Unidos, entonces, los programas de doble inmersión se ofrecen como programas de participación voluntaria de las familias, sin ningún mandato estatal o federal, a pesar del pluralismo lingüístico y cultural de la mayoría de los estados.

El Proyecto 50-50 Guerrero se desarrolla en un contexto sociohistórico diferente. Después de una larga historia de marginación y discriminación, apoyados por escuelas con una agenda *asimilacionista*, hoy los grupos indígenas en México tienen garantizada con la Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas de México (2003) una educación intercultural y bilingüe. Ante una pérdida de lenguas visible y en aumento, muchas comunidades indígenas están volviendo la mirada hacia los programas educativos de educación intercultural bilingüe, no sólo para que sus hijos tengan acceso a una educación de calidad en su lengua originaria y en español, sino también para apoyar el mantenimiento o revitalización de la lengua y cultura originaria dentro de la comunidad. Los riesgos para los estudiantes, maestros y comunidades indígenas en México son más altos que para los estudiantes, maestros y comunidades de escuelas en Estados Unidos; los pueblos originarios sufrirán en pocos años los efectos de un genocidio cultural y lingüístico si los programas de educación intercultural bilingüe en sus comunidades no son exitosos.

En el Proyecto 50-50 Guerrero, los maestros han adoptado el diseño aditivo de doble inmersión y han luchado por aprender estrategias pedagógicas que apoyan la instrucción en la primera y segunda lengua. Sin embargo, la relación de los maestros con las comunidades donde trabajan y las metas más grandes de la ciudadanía, del servicio comunitario y la integración de la escuela con la comunidad, articuladas por los maestros, los padres y madres de familia y los principales líderes comunitarios son características distintas a las del desarrollo de programas de doble inmersión en Estados Unidos.

Apoyados en la capacitación profesional recibida en el diplomado de Escuela y Comunidad, los maestros están diseñando e implementando unidades curriculares transversales que emergen de preocupaciones comunitarias y atienden necesidades comunitarias. Las metas del desarrollo de una identidad cultural positiva y de la conservación de la lengua originaria, para las comunidades y también para los estudiantes, se expresan fuertemente en las visiones escritas de las escuelas como metas de bilingüismo y bilingüidad. El proyecto tiene el potencial de ampliar los criterios de “mejores prácticas” e informar el desarrollo de programas de doble inmersión en Estados Unidos en las áreas de inclusión cultural y participación social de la comunidad.

El Proyecto 50-50 Guerrero ha atraído el interés y el apoyo del INALI, cuyos asesores

res han expresado el deseo de utilizarlo como modelo en otras regiones del país. Sin embargo, antes de proceder creemos necesario fortalecer el proyecto en Guerrero y recolectar en forma sistemática los datos necesarios para evidenciar los avances de los estudiantes en los dos idiomas. Además, hay que destacar ciertos elementos que contribuyen al éxito de este programa ejemplar, entre ellos la decisión comunal de participar por parte de los maestros, el apoyo firme del liderazgo del sector y de las zonas, la intervención continua de asesores con experiencia en programas de doble inmersión, y el deseo de la comunidad de mantener su idioma y cultura.

Reconocimientos

Para el desarrollo profesional del proyecto, contamos con el apoyo del INALI y del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, además de la beca de investigación otorgada por la California State University, Long Beach. Expresamos nuestra gratitud a los maestros que participaron en este estudio por invitarnos a sus salones de clases y compartir sus perspectivas y experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2007). *Amuzgos de Guerrero*. México, DF: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx>
- Backhoff, E. et al. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México, DF: Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE).
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2006). Ethnographic methods in language policy. En Ricento, T. (Ed.). *An Introduction to Language Policy Theory and Method* (pp. 153-169). Malden, MA: Blackwell.
- DGME/SEP (2012). *Ciencias naturales*. México: Petra Ediciones, SA de CV.
- Echevarría, J., Short, D. & Powers, K. (2006). School reform and standards-based education: How do teachers help English learners? *Journal of Education Research*, 99(4), 195-210.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 61-81.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. (2004). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Pub.
- Gutiérrez, S. (2003). Lengua y pensamiento: autobiografía de la lengua popoluca. *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 139-141.
- Howard, E. & Christian, D. (2002). Two-way immersion 101: Designing and implementing a two-way immersion education program at the elementary level. *Educational Practice Report 9*. Recuperado de http://www.cal.org/resources/pubs/twi_pubs.html#101
- Howard, E. et al. (2007). *Guiding principles for dual language education* (2a. ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- INEGI (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Aguascalientes, México.

- INALI (2012). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, 2003. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- _____. (2008, 14 de enero). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Diario Oficial*, 31-112.
- LeCompte, M. & Schensul, J. (1999). *Analyzing and interpreting ethnographic data*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Lindholm-Leary, K. & Ferrante, A. (2005). Follow-up study of middle school two-way students: Language proficiency, achievement and attitudes. En Hoosain, R. & Salihi, F. (Eds.). *Language in multicultural education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lindholm-Leary, K. & Genesee, F. (2010). Alternative educational programs for English learners. En Ong, F. (Ed.). *Improving education for English learners: Research-based approaches* (pp. 323-382). Sacramento, CA: California Department of Education.
- López, L. (2013, 10 de diciembre). Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Aula Intercultural*. Recuperado de <http://www.aulaintericultural.org/spip.php?article1311>
- McCarty, T. et al. (2005). Indigenous epistemologies and education —self-determination, anthropology, and human rights. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, 1-7.
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Nahmad, S. (1998). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México. *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 143-161.
- Ochoa, J. (2010). Educación intercultural: por qué y para quién. *Revista Guatemalteca de Educación*, 2, 145-168.
- Pellicer, D. (1997, abril). Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía. Presentado en la reunion de la Latin American Studies Association. Guadalajara, México.
- Ricento, T. (1998). National language policy in the United States. En Ricento, T. & Burnaby, B. (Eds.). *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (pp. 85-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rolstad, K. (2002). Language death in Central Mexico: The decline of Náhuatl and the new bilingual maintenance programs. *Bilingual Review*, 26, 3-18.
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 203-222.
- Schmelkes, S., Mosso, T. & Reyes, M. (2010). Colectivo, valores, lengua y cultura: componentes de la calidad en la Escuela Intercultural Bilingüe El Progreso. En Miranda, F. y Cervantes, I. (Eds.). *Gestión y calidad de la educación básica: casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas* (pp. 174-197). México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education —or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Treviño, E. (2013). Learning inequality among indigenous students in Mexico. En Jensen, B. & Sawyer, A. (Eds.). *Regarding education* (pp. 95-123). New York: Teachers College, Columbia University.