



PRACTICANDO LA INTERCULTURALIDAD EN EL SALÓN DE CLASES:  
LA ENSEÑANZA MULTILINGÜE Y MULTIGRADO EN EL VALLE DE SAN QUINTÍN

Daniela Rentería Díaz  
Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana

---

**Área temática:** Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** Lengua, cultura y educación bilingüe

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación

---

**Resumen:**

Esta ponencia analiza una práctica educativa intercultural que promueve la enseñanza de lengua indígena de forma multigrado y multilingüe en una escuela primaria indígena del Valle de San Quintín en Ensenada, Baja California. Durante el año 2016 se desarrolló una etnografía en la escuela. Esa etnografía permitió identificar la adaptación creativa que hacen los profesores, de forma local, sobre la normatividad educativa nacional manifestando una visión crítica o alternativa sobre la interculturalidad. El análisis muestra que la enseñanza de lengua indígena, de forma multilingüe y multigrado, promueve aspectos positivos sobre la noción de diferencia y diversidad cultural porque no existe una lengua dominante dentro del salón de clases.

**Palabras clave:** Multiculturalismo, práctica educativa, interculturalidad, multigüismo, lengua indígena.

## Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar el análisis sobre una práctica educativa intercultural para la enseñanza de lengua indígena que se desarrolla al interior de la escuela primaria indígena Francisco González Bocanegra en la delegación Camalú del Valle de San Quintín, Ensenada, Baja California. Entiendo por práctica educativa intercultural al conjunto de actividades y estrategias que desarrollan los profesores para trabajar con la diversidad multiétnica y multilingüe en la cotidianidad del salón de clases.

En México, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 1921, las escuelas han atendido a la niñez indígena a través de tres modelos educativos: 1) El modelo “castellanizante” que proponía la asimilación de la población indígena vía la enseñanza del idioma español (castellano) en la escuela; 2) El modelo bilingüe bicultural que buscaba incorporar los saberes ancestrales, los valores tradicionales y las lenguas de las culturas indígenas en la escuela; y 3) El modelo intercultural bilingüe que propone el respeto y reconocimiento de esta población a través del uso de la lengua indígena como idioma de instrucción y la integración de los conocimientos ancestrales/regionales en las actividades curriculares (Velasco, 2010).

La adaptación del modelo educativo intercultural en México se ha hecho a partir del “problema del indígena” (Mateos Cortés, 2011) porque persiste un sesgo en el tratamiento de la diferencia étnico-racial indígena como sinónimo de atención a la diversidad, a la par, que persiste la idea de integrar a los indígenas al proyecto nacional mestizo a través de la escuela. En el caso de Baja California, la adaptación regional del modelo educativo intercultural en la escuela indígena se enfrenta al reto de integrar dos tipos de diversidad: una diversidad enmarcada en el contexto del nacionalismo indigenista y una diversidad enmarcada en el contexto regional multiétnico indígena.

Esta ponencia centra su discusión en: ¿Cómo se promueve la construcción de identidad étnica indígena, a través de la enseñanza de lengua indígena, en un contexto escolar multicultural y multilingüe? En otras palabras, cómo logran integrar la diversidad cultural indígena y romper con la discriminación asociada a las diferencias étnico-raciales dentro de la escuela como una institución consolidada bajo una perspectiva monocultural de identidad nacional mestiza.

Analizo a los profesores porque, en su rol de intermediarios pedagógicos, realizan acciones y elaboran discursos sobre la noción de interculturalidad. Analizo sus acciones y discursos en dos dimensiones de la agencia social: creatividad, que está relacionado con la capacidad de construir autoridad y rendir cuentas sobre el trabajo docente sin ser impositivos (Dubet, 2007); y emocionalidad, que obedece a una preocupación en sentido normativo porque depende del éxito o fracaso de los proyectos sociales (Archer, 2000), por ejemplo, de la permanencia o deserción de los alumnos.

El alcance de este análisis se centra en las prácticas educativas que seleccioné del trabajo etnográfico en 2016. El análisis incluye materiales empíricos como entrevistas y grupos focales con los profesores, los niños y los padres de familia para recuperar la polifonía de voces de los agentes escolares en su experiencia

con la interculturalidad en la práctica, dentro del salón de clases, más allá de los eventos donde se pone en escena la interculturalidad.

## Desarrollo

En el análisis de la enseñanza de lengua indígena, como práctica educativa intercultural para construir la identidad étnica indígena, quiero destacar las condiciones de diversidad lingüística en este contexto regional y lo innovador del trabajo multilingüe y multigrado en la estrategia desarrollada por esta escuela. Para el análisis, reflexiono sobre estas características como elementos que permiten un ejercicio del profesorado dirigido a la identificación y reconocimiento indígena en los niños.

La escuela Francisco González Bocanegra es una primaria indígena de tiempo completo adscrita a la DGEI que se localiza en el Fraccionamiento Santa Candelaria, en la delegación Camalú del Valle agrícola de San Quintín del municipio de Ensenada, Baja California. La comunidad de profesores, niños y padres de familia que conforma esta escuela se distingue por una diversidad multiétnica y multilingüe –indígena y mestiza– producto de la migración de población de los estados de Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Sinaloa, principalmente, hacia esta región agrícola.

Por ejemplo, en términos de diversidad lingüística, un estudio previo (Velasco y Rentería, 2015) permite identificar al menos tres tipos de diversidad de contextos familiares en los hogares de los niños de esta escuela donde: ambos padres hablan lengua indígena y español; ambos padres son hablantes solo de español, y padres hablantes de lengua distinta, o familias mixtas lingüísticamente.

De igual forma, la planta docente de esta escuela se distingue por ser diversa en términos lingüísticos y de género. En el ciclo escolar 2015–2016 eran nueve profesores: cuatro mujeres y cinco hombres. Del total de profesores, ocho se reconocen como indígenas procedentes del estado de Oaxaca y solo uno se reconoce como mestizo procedente del estado de Puebla pero posee dominio del mixteco. Entre los ocho profesores que se reconocen como indígenas, seis pertenecen al grupo mixteco con presencia de las variantes alto y bajo, mientras que la directora de la escuela y el profesor que imparte uno de los grupos de segundo grado, pertenecen al grupo zapoteco.

Como sucede en todas otras escuelas indígenas del estado, los lineamientos normativos son adaptados localmente de distinta forma por el grupo de docentes; al igual que las demás, muestra un perfil multiétnico debido a la inmigración, en este caso, asociada al trabajo agrícola. Este plantel se distingue entre las 40 escuelas indígenas de la región, por la creación de un proyecto multilingüe y multigrado –desarrollado por la iniciativa del grupo docente– que busca promover, sensibilizar y transmitir las lenguas indígenas que se hablan en la comunidad: mixteco (alto y bajo), triqui, zapoteco, náhuatl, y purépecha.

En 2011, la práctica educativa intercultural para la enseñanza de lengua indígena surgió a partir de dos reflexiones de los profesores: a) *El español es la lengua materna en esta comunidad*: son pocos los casos de

niños que llegan a la escuela bajo la socialización de una lengua indígena como primera lengua y el español como segunda y, aunque existen casos aislados de niños monolingües en lengua indígena, la generalidad es que la lengua materna de los niños es el español; b) *Los grupos escolares son multilingües*: si bien no a nivel de hablantes, en un mismo grupo puede haber niños que hablen un conjunto diverso de lenguas de las distintas regiones del país y, además, con sus posibles variantes (Velasco y Rentería, 2015).

Estas condiciones de diversidad motivaron a los profesores para trabajar en un proyecto con el objetivo de reforzar el uso de la lengua indígena que los niños hablan en el hogar pero desde la escuela, es decir, no enseñarla pero sí promoverla en aquellos que la hablan, que ya no la hablan o que nunca la han hablado porque son mestizos. Consiste en conformar grupos multigrado en torno a la enseñanza de una lengua indígena específica y, para esto, al inicio del ciclo escolar se aplica un cuestionario a los padres de familia para conocer qué lengua hablan sus hijos, o bien, en el caso de los niños mestizos qué lengua quieren aprender. Este proyecto es innovador porque atiende a los grupos por lengua y no por grado escolar, como sucede en las escuelas indígenas de la región. En términos de horario, la clase de lengua indígena se imparte los días miércoles de las 8:00 a las 10:30 horas y cada profesor asume la enseñanza de una lengua, aun cuando no sea la que hable.

Como hay profesores asignados a impartir una lengua indígena que no es la propia, en las observaciones dentro de los distintos grupos fui identificando que la dinámica en la clase de lengua indígena es la misma. Esta dinámica consiste en hacer una lista con un vocabulario básico en español sobre el tema o campo semántico a revisar y, posteriormente, el profesor o profesora hace la traducción en la lengua que corresponda según el grupo. Una vez que se hace la lista y la traducción repiten en más de una ocasión cada palabra y, en los grupos donde el profesor no es hablante de esa lengua, éste se apoya con los niños que sí son hablantes.

Por ejemplo, en una clase con el profesor Gustavo Sánchez pude observar que, mientras él iba escribiendo el nombre de los utensilios de cocina en la lengua mixteco alto, invitaba a los niños a repetir cada palabra después de que él la pronunciara. En ese momento explicó que la pronunciación es muy importante porque el significado de la palabra puede cambiar. Usó de ejemplo la palabra *Koo*, que es “plato” pero dijo que también es “serpiente”, por lo tanto, la única diferencia estuvo en la forma en que pronunció ambas palabras. Cuando el profesor mencionó la palabra “olla” comentó que de niño su mamá le decía que “le trajera la olla” y dijo la frase en mixteco alto para que los niños escucharan la pronunciación. Una vez que terminaron de pronunciar todas las palabras de la lista de utensilios les pidió que sacaran unos “recortes” que había solicitado como tarea y les pidió que los pegaran en una hoja blanca con el nombre en español y en mixteco alto.

Una estrategia en la dinámica de clase es que los profesores trabajan con la pronunciación de las palabras apoyándose en los niños que sí hablan bien la lengua indígena, además, preguntan sobre las variantes de lengua que se hablan en sus casas y piden ejemplos sobre las palabras que usan sus padres o sus abuelos, a la par de los ejemplos que ellos mismos dan sobre su infancia o su familia.

A la par de esta estrategia, los profesores utilizan otras actividades asociadas con juegos, manifestaciones artísticas, entre otros, para que los niños practiquen el vocabulario que están adquiriendo en sus clases de lengua indígena. Por ejemplo, en clase de mixteco bajo con el profesor Onán Beteta pude observar que, después de escribir, pronunciar y repetir una secuencia de números, el profesor pidió a los niños que elaboraran unas tarjetas con el número en mixteco bajo y una imagen que representara el número. Después, una vez que terminaron sus tarjetas, les indicó que tomaran una pelota para realizar un juego. El juego consistía en lanzar la pelota a un compañero diciendo el número en español para que quien la recibe respondiera diciendo el número en mixteco bajo. Los niños que iban terminando se incorporaban al juego haciendo un círculo cada vez más grande.

En una clase de mixteco alto con la profesora Eriberta Chávez, pude observar que jugaron a algo llamado “Licuados”. Este juego consistía en cambiarse de lugar, sin perder dónde colocarse, cuando se mencionaba el nombre de la parte del cuerpo asignada a cada uno. Las partes que se asignaron ese día fueron solo tres: *ixi xini* (cabello), *nta'a* (brazo), *xa'a* (pierna). Todos jugaron intercambiando lugares cuando escuchaban el nombre de la parte del cuerpo que les correspondía. Es decir, solo se movían aquellos que tenían asignado ese nombre. Al final, antes de salir al recreo, la profesora preguntó a cada uno el nombre de las partes del cuerpo que trabajaron con este juego y la mayoría acertó.

Estas acciones son ejemplo de cómo los profesores, a través de sus rutinas de enseñanza, despliegan agencia social en su trabajo como docentes de lengua indígena en dos dimensiones. La dimensión creativa se identifica en dos aspectos: las actividades lúdicas que trabajan con los niños para integrar los conocimientos propios, y de sus familias, a través de dibujos, recortes de imágenes o trabajo con plastilina en la forma de algunos objetos y números que tienen en la lista de vocabularios; y, estas actividades se convierten en productos que sirven como evidencia de desempeño para la evaluación que realizan los profesores en esa materia y, además, son espacios donde los niños comparten lo que aprendieron de forma divertida (Dubet, 2007).

La dimensión emocional de la agencia social de los profesores se identifica en la preocupación y el compromiso (Archer, 2000) que manifiestan cuando imparten la materia sobre una lengua indígena de la que no son hablantes. En los ejemplos se observa que los profesores investigan las palabras y su pronunciación para mostrarle a los niños que, sin importar la adscripción étnica indígena a la que pertenezcan, todos pueden aprender un mínimo de vocabulario. Con estas acciones los profesores contribuyen a la sensibilización y reconocimiento de las lenguas indígenas aunque no sea a nivel de hablantes, así lo expresa la profesora que imparte náhuatl:

Ya como docente a mí me tocó atender, por ejemplo, el grupo náhuatl, yo soy mixteca, ¿Qué tengo que hacer? Pues me doy a la tarea de investigar por diferentes medios todo sobre esa lengua, desde cómo se dio el origen, qué significa, dónde se ubica, porque yo tengo que centrar al niño en esa lengua. Que él sienta, que diga: ay, yo soy de ahí, significa esto. Independientemente que la escuela ya tenga proyecto destinado para cada bimestre,

uno tiene todavía que enriquecer ese proyecto. Probablemente el niño no lo aprenderá al cien pero con el paso de los grados él va reforzando esos conocimientos (Profa. Zenaida Sarmiento, *Entrevista*, 2016).

En este testimonio, la profesora Zenaida Sarmiento expresa que no es hablante de náhuatl y, por lo tanto, su enseñanza de esa lengua indígena es un tanto superficial. Sin embargo, su objetivo es reforzar lo que los niños saben de esta lengua y promover su identificación como hablantes de una lengua indígena. A partir de esta dinámica de enseñanza, la profesora considera que los niños logran aprender un vocabulario básico porque se retoma y se refuerza en cada ciclo escolar.

Este vocabulario se limita a visibilizar las lenguas a partir de la identificación y repetición de palabras pero las presenta “vacías” en su capacidad para comunicar de forma cotidiana. Lo anterior se manifiesta cuando los niños expresan que no creen que pueden platicar con alguien en lengua indígena. Una niña lo explica así: “porque nosotros no podemos pronunciarlo pero sí entiendo. En mi caso, yo sí le entiendo a lo que dice mi profe pero no puedo pronunciarlo” (Brisa, *Grupo Focal Niños*, 2016). Este testimonio me remite a una situación que ha sido observada dentro de las escuelas que hemos estudiado. En el caso de la escuela primaria “Sentimiento Purhepecha” de Rosarito, Baja California, los profesores trabajan la lengua indígena primero con la sensibilidad y valoración a través de reuniones con los padres de familia donde promueven la convivencia con los niños en lengua purépecha, y después, en el salón de clases con la práctica de un vocabulario que sea de utilidad para los niños, por ejemplo: con el uso de frases para ir al baño, tomar agua o saludar. Además, los niños llevan tareas a casa donde pueden reforzar el vocabulario y las frases consultando a sus padres, abuelos y vecinos de la comunidad. Esta iniciativa de los profesores obedece a que ellos no son hablantes de la lengua indígena de la comunidad.

Los padres de familia que se identifican como parte de un grupo indígena expresan dos tendencias: de crítica y aceptación, en las que se evidencian estos alcances del programa multilingüe. Por una parte, están los padres de familia que expresan que en la escuela no se les enseña la lengua que ellos hablan. Esta situación está asociada a la variante lingüística del lugar de nacimiento, principalmente, tal como lo expresa una mamá: “Así no es. Nuestro idioma es así, le digo. Ah bueno, me dice. Porque otro idioma [variante] enseñan ellos porque el mixteco alto es el de nosotros” (Mamá de Jesús, *Entrevista*, 2016).

Por otra parte, están los padres de familia que reconocen que los niños se han motivado a aprender a hablar la lengua indígena que hablan en casa a partir de las clases:

Mi niña no quiere hablarla. Desde que estaba pequeñita, lo poco que sé, yo le iba platicando pues y, supuestamente yo, para que ella aprendiera pero ella se reía de mí, se burlaba. Y ya ahora pues está aquí estudiando, estaba en mixteco alto, y ahora se quiere cambiar al dialecto que hablamos, el náhuatl, pero le dijeron que no, que hasta el otro año. Y mi niña dice: mamá, por qué me están enseñando el mixteco si tú hablas náhuatl. Mejor, dice, cambiarme a náhuatl para que así, cuando yo vaya a tu pueblo pueda comunicarme con la gente porque pues sí, para allá en los pueblitos sí se habla menos el español y se habla más el dialecto (Lidia, *Grupo Focal Padres*, 2016).

Para algunos padres de familia que no se identifican como parte de un grupo indígena es un gusto y un orgullo que sus hijos aprendan a hablar lengua indígena. Así lo expresa un padre de familia: “En mi casa solo se habla el castellano pero mi niña, que asiste aquí, ella ha aprendido a cantar el himno nacional en mixteco, creo. Y eso, a mí, en ningún momento me desagrada ni me molesta, al contrario. Yo creo que es un orgullo nacional que nuestros hijos no pierdan sus raíces, sus orígenes” (Jorge, *Grupo Focal Padres*, 2016). Esta situación es consistente con el hallazgo del grupo de hablantes bilingües y trilingües que manifiestan tener “conocimiento de lengua indígena”; es decir, no hay dominio pero hay una sensibilización y respeto hacia una lengua que están aprendiendo (Velasco y Rentería, 2015).

El proyecto multilingüe y multigrado para la enseñanza de lengua indígena es una práctica educativa intercultural que “hacia dentro” de la escuela busca integrar a todos, indígenas y no indígenas, y bajo ese objetivo se destacan dos funciones que tiene el alcance de este proyecto: 1) *Pragmática*, es decir, es un proyecto que promueve y facilita la expresión de las lenguas indígenas a través del uso de vocabularios o frases de uso común para hablar o conocer estas lenguas; y 2) *Política*, en relación a que este proyecto valoriza las lenguas indígenas como algo positivo asociándolo a un símbolo de identidad cultural. Con estas funciones, los profesores despliegan la dimensión creativa y emocional de su agencia social, al desarrollar una didáctica con la que se promueve el respeto y el reconocimiento de la diversidad lingüística del Valle.

## Conclusiones

En el caso de la enseñanza de lengua indígena, la escuela Bocanegra se destaca entre otras escuelas indígenas en la región por desarrollar un proyecto de enseñanza multilingüe y multigrado. En ese sentido, este proyecto no busca que los niños hablen o dominen una lengua indígena sino que los profesores despliegan su agencia social de forma creativa y emotiva al proponer estrategias didácticas para sensibilizar y promover el reconocimiento de la diversidad multicultural y multilingüe del Valle.

En ese intento, esta práctica incluye la participación de todos los niños, indígenas y no indígenas, lo que representa un logro intercultural porque, al no haber dominio de una lengua indígena sobre otra al interior del salón de clases, se da un intercambio lingüístico que favorece el interés por aprender y por participar.

En síntesis, esta práctica educativa intercultural al interior del salón de clases se destaca porque implementa la normatividad intercultural a partir de una didáctica de enseñanza de lengua indígena que integra los conocimientos multiétnicos y multilingües del contexto para reforzar su identidad étnica indígena.

## Referencias

Archer, Margaret (2000) “Humanity and reality: emotions as commentaries in human concerns” en *Being Human: The problem of Agency*, Ira. Ed., p.193-221, UK: Cambridge University Press.

Brisa [grupo focal niños], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD

EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 28 de Octubre.

Dubet, Francois (2007) "El declive y las mutaciones de la institución" en *Revista de Antropología Social*, Núm. 16, p.39-66

Jorge [grupo focal padres], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Lidia [grupo focal padres], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Mamá de Jesús [entrevista], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 16 de Marzo.

Mateos Cortés, Laura Selene (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Ira. Ed, Quito: Ediciones Abya-Yala.

Profesora Zenaida Sarmiento [entrevista], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 8 de Noviembre.

Velasco, Laura y Daniela Rentería [Reporte de investigación], 2015, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015

Velasco, Saúl (2010) "Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste" en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (Coord.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*, p.63-112, México: UPN.