

Volumen 4, Número 13 — Octubre — Diciembre - 2018

ISSN 2414-8857

Revista de Filosofía y
Cotidianidad

ECORFAN®

ECORFAN-Bolivia

Editora en Jefe

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Redactor Principal

SERRUDO-GONZALES, Javier. BsC

Asistente Editorial

ROSALES-BORBOR, Eleana. BsC

SORIANO-VELASCO, Jesús. BsC

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Editor Ejecutivo

IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. MsC

Editores de Producción

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Administración Empresarial

REYES-VILLO, Angélica. BsC

Control de Producción

RAMOS-ARANCIBIA Alejandra. BsC

DÍAZ-OCAMPO Javier. BsC

Revista de Filosofía y Cotidianidad, Volumen 4, Número 13, Octubre a Diciembre, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Bolivia. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. WEB: www.ecorfan.org, revista@ecorfan.org. Editora en Jefe: RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD. Co-Editor: IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. MsC. ISSN: 2414-8857. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN.ESCAMILLA-BOUCHÁN, Imelda, LUNA-SOTO, Vladimir. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. Última actualización 31 de Diciembre, 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Revista de Filosofía y Cotidianidad

Definición del Research Journal

Objetivos Científicos

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología en Innovación en el Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, en las Subdisciplinas Ontología, Fenomenología, Hermenéutica, Filosofía Práctica.

ECORFAN-México S.C es una Empresa Científica y Tecnológica en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el análisis crítico de Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT de CONACYT con número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, de instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales.

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio de México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación Seriada en Nichos de Ciencia de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicas - Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados - Universidades Interculturales - Consejos de CyT - Centros de Investigación CONACYT.

Alcances, Cobertura y Audiencia

Revista de Filosofía y Cotidianidad es un Research Journal editado por ECORFAN-México S.C en su Holding con repositorio en Bolivia, es una publicación científica arbitrada e indizada con periodicidad trimestral. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos por el método de Doble-Ciego, en torno a temas relacionados con la teoría y práctica de la Ontología, Fenomenología, Hermenéutica, Filosofía Práctica con enfoques y perspectivas diversos, que contribuyan a la difusión del desarrollo de la Ciencia la Tecnología e Innovación que permitan las argumentaciones relacionadas con la toma de decisiones e incidir en la formulación de las políticas internacionales en el Campo de las Humanidades y Ciencias de la Conducta. El horizonte editorial de ECORFAN-Mexico® se extiende más allá de la academia e integra otros segmentos de investigación y análisis ajenos a ese ámbito, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

Consejo Editorial

MONTERO - PANTOJA, Carlos. PhD
Universidad de Valladolid

MARTINEZ - LICONA, José Francisco. PhD
University of Lehman College

MOLAR - OROZCO, María Eugenia. PhD
Universidad Politécnica de Catalunya

AZOR - HERNÁNDEZ, Ileana. PhD
Instituto Superior de Arte

GARCÍA - Y BARRAGÁN, Luis Felipe. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

ARELLANEZ - HERNÁNDEZ, Jorge Luis. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

BOJÓRQUEZ - MORALES, Gonzalo. PhD
Universidad de Colima

VILLALOBOS - ALONZO, María de los Ángeles. PhD
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

ROMÁN - KALISCH, Manuel Arturo. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Comité Arbitral

MERCADO - IBARRA, Santa Magdalena. PhD
Universidad Marista de México

CHAVEZ - GONZALEZ, Guadalupe. PhD
Universidad Autónoma de Nuevo León

DE LA MORA - ESPINOSA, Rosa Imelda. PhD
Universidad Autónoma de Querétaro

GARCÍA - VILLANUEVA, Jorge. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

CORTÉS - DILLANES, Yolanda Emperatriz. PhD
Centro Eleia

FIGUEROA - DÍAZ, María Elena. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

DELGADO - CAMPOS, Genaro Javier. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Cesión de Derechos

El envío de un Artículo a Revista de Filosofía y Cotidianidad emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo.

Los autores firman el Formato de Autorización para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Bolivia considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra.

Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación del Artículo y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-CONACYT- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORC ID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor del Artículo.

Detección de Plagio

Todos los Artículos serán testeados por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandara a arbitraje y se rescindirá de la recepción del Artículo notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

Proceso de Arbitraje

Todos los Artículos se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homólogo de CONACYT para los capítulos de America-Europa-Asia-Africa y Oceanía. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del Research Journal con su tasa de ocupamiento autoral - Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial- Asignación del par de Árbitros Expertos- Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de Artículo Modificado para Edición-Publicación.

Instrucciones para Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

Área del Conocimiento

Los trabajos deberán ser inéditos y referirse a temas de Ontología, Fenomenología, Hermenéutica, Filosofía Práctica y a otros temas vinculados a las Humanidades y Ciencias de la Conducta

Presentación del Contenido

Como primer artículo presentamos, *Danzas tradicionales del municipio de Azoyú, Guerrero, México*, por VÁZQUEZ-DOMÍNGUEZ, Lucero, GUERRERO-MORALES, Itzel, ORTIZ-AÑORVE, Zenaido y RAMÍREZ-SÁNCHEZ, Antonio, con adscripción en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, como siguiente artículo presentamos, *La educación contemporánea desde la perspectiva del psicoanálisis*, por SÁNCHEZ, Armando, con adscripción en el Conalep Zihuatanejo, como siguiente artículo presentamos, *Cambio de código en Mè'phàà: Análisis a partir de un discurso agrario*, por OROPEZA, Iván, con adscripción en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, como último artículo presentamos, *Enseñanza bilingüe Náhuatl-Español en la primaria Xochkoskatl en Guerrero*, por APREZA, Loreto, con adscripción en la Universidad Autónoma de México.

Contenido

Artículo	Página
Danzas tradicionales del municipio de Azoyú, Guerrero, México VÁZQUEZ-DOMÍNGUEZ, Lucero, GUERRERO-MORALES, Itzel, ORTIZ-AÑORVE, Zenaido y RAMÍREZ-SÁNCHEZ, Antonio <i>Universidad Intercultural del Estado de Guerrero</i>	1-9
La educación contemporánea desde la perspectiva del psicoanálisis SÁNCHEZ, Armando <i>Conalep Zihuatanejo</i>	10-16
Cambio de código en Mè'phàà: Análisis a partir de un discurso agrario OROPEZA, Iván <i>Universidad Intercultural del Estado de Guerrero</i>	17-23
Enseñanza bilingüe Náhuatl-Español en la primaria Xochkoskatl en Guerrero APREZA, Loreto <i>Universidad Autónoma de México</i>	24-35

Danzas tradicionales del municipio de Azoyú, Guerrero, México

Traditional dances from the municipality of Azoyú, Guerrero, Mexico

VÁZQUEZ-DOMÍNGUEZ, Lucero†*, GUERRERO-MORALES, Itzel, ORTIZ-AÑORVE, Zenaido y RAMÍREZ-SÁNCHEZ, Antonio

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero

ID 1^{er} Autor: *Lucero, Vázquez-Domínguez*

ID 1^{er} Coautor: *Itzel, Guerrero-Morales*

ID 2^{do} Coautor: *Zenaido, Ortiz-Añorve*

ID 3^{er} Coautor: *Antonio, Ramírez-Sánchez*

Recibido 20 de Agosto, 2018; Aceptado 30 Diciembre, 2018

Resumen

Las danzas del municipio de Azoyú, Guerrero, son únicas por el mensaje que dejan al pueblo, por su música, color, vestimenta, y porque representan un patrimonio cultural inmaterial para los pobladores. El propósito de esta investigación, es identificar las danzas tradicionales del municipio y sus características; nombre, significado, vestuario y fechas en que se practican, para posteriormente registrar el conocimiento local de los pobladores. La metodología aplicada en este trabajo fue a través del método etnográfico y se utilizó la entrevista como instrumento para la recolección de datos, se tomó como referencia a los habitantes que cuentan con mayor conocimiento dancístico, por lo que fungieron como informantes claves en la investigación, siendo un total de diez personas. Los resultados obtenidos permiten mostrar el registro de nueve danzas tradicionales que son las siguientes: los moros, el toro de petate, los tlaminques, los chareos, la conquista, el macho mula, los apaches, la tortuga y los diablitos; así como las características que las identifican y el motivo por el cual se realizan. Finalmente se elaboró un catálogo de las danzas tradicionales del municipio de Azoyú Guerrero.

Patrimonio, Danzas, Vestuario

Abstract

The dances of the municipal of Azoyú, Guerrero, are unique, due to the meaning that they carry on to the people, for its music, color, clothing, and because they represent an intangible cultural heritage for the villagers. The purpose of this research is to identify the traditional dances of the municipal and its characteristics; name, meaning, costumes and the dates on which are practiced, then register the local knowledge of the villagers. The methodology used in this work was through the ethnographic method and the interview was used as an instrument for the data collection, people were used as reference because they have greater knowledge of the dances, and acted as key informants in the investigation, a total of 10 people. The results obtained allow us to display the record of nine traditional dances that are the following: los moros, el toro de petate, los tlaminques, los chareos, la conquista, el macho mula, los apaches, la tortuga and los diablitos; as well as the characteristics that identify them and why. Finally a catalog was developed of the traditional dances of the municipalit of azoyú Guerrero.

Heritage, Dances, Costumes

Citación: VÁZQUEZ-DOMÍNGUEZ Lucero, GUERRERO-MORALES Itzel, ORTIZ-AÑORVE Zenaido y RAMÍREZ-SÁNCHEZ Antonio. Danzas tradicionales del municipio de Azoyú, Guerrero, México. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2018, 4-13: 1-9.

*Correspondencia del Autor (lodobu91@gmail.com)

†Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

La danza indígena en la actualidad nos pone en contacto con nuestras raíces históricas y son una muestra de la cultura prehispánica, ya que las danzas de entonces tenían un carácter puramente religioso. Ante la impotencia del hombre por controlar los elementos de la naturaleza, con sus danzas llamaban, honraban y adoraban a sus dioses y buscaban conseguir sus favores como la lluvia, la salida del sol, etc. Como ejemplos de danzas prehispánicas tenemos la danza de los concheros, la danza de la pluma y la danza del venado.

La danza es una ejecución de movimientos al ritmo de la música que accede a expresar pasiones y emociones, se aprecia que la danza fue una de las primeras expresiones artísticas dentro de la historia de la humanidad. Es necesario resaltar el hecho de que la danza tiene su origen en la prehistoria, pues desde siempre el hombre ha tenido la necesidad de expresar sus sentimientos y no sólo por la comunicación verbal, también a través de la comunicación corporal. En esos orígenes, el ser humano recurría a la danza como parte fundamental de rituales, ya que implica la interacción de diversos elementos.

La música y la danza están ligadas desde la prehistoria, pues acompañan ritos y costumbres, creencias y plegarias, y es que al bailar el hombre busca la obtención de algo, no sólo su placer individual sino que la danza atañen a toda la sociedad en su conjunto. Existen danzas relacionadas con los ciclos agrícolas y de la vida, como las de los voladores, quetzales o quetzalines, o las dedicadas a la tierra y el agua como las danzas tlnemít, o las danzas dedicadas a los animales tales como las de los tesoneros, matachines y zopilotes, y las danzas dedicadas a las flores o las tradicionales y alegóricas danzas de carnaval representadas por los huehues (Cristóbal, 2010).

En este sentido, la Danza forma parte de la riqueza cultural para la cabecera de Azoyú, Guerrero, ya que es un género conmemorativo que tiene su propio gusto, pasión y tradición, se encuentra presente en las fiestas tradicionales y a la vez es la expresión de una participación colectiva.

Se bailan en grandes festividades que recuerdan sucesos pasados y se encuentran presentes en la vida de los habitantes, ya que son representativas y forman parte de la identificación cultural del municipio al representarse en ellas el ciclo de vida, cosechas e historias. Por lo anterior, se planteó esta investigación que permitió identificar las danzas que se practican en el municipio y registrar las características particulares de cada una.

En Azoyú, Guerrero existe una variedad de danzas que son representativas y que forman parte de la identificación cultural del municipio, como cualquier localidad tiene diferentes expresiones culturales, sin embargo, no cuenta con un documento donde este plasmada toda la información relacionada con el tema; desde el nombre de cada una de las danzas, su significado, sus características y fechas en que se practican; debido al desconocimiento de los datos antes mencionados por mayoría de los habitantes esto ocasiona que pierdan el interés por seguir practicando este arte.

La investigación beneficiará a los habitantes de la cabecera de Azoyú porque ya que les brindará información relevante acerca de cada una de las danzas y esto conlleva a que las revaloren, de igual manera le servirá a futuros investigadores o interesados en conocer la belleza dancística cultural del lugar.

Objetivos

Elaborar un catálogo de las danzas del municipio de Azoyú, mediante la recopilación y registro del conocimiento local de los habitantes que permitiera conservar y seguir practicando este bello arte.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó el método etnográfico que constituye la descripción y análisis de un campo social específico, una escena cultural determinada, una localidad, un barrio una fábrica, una práctica social, una institución u otro tipo de campo. La meta principal de este método consiste en captar el punto de vista, el sentido, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones sociales, tanto a nivel personal y colectivo, considerando entorno sociocultural que los rodea (Tamayo, 2007).

Cabe mencionar que se utilizó la entrevista como instrumento para la recolección de datos, por lo que se consideró a 10 habitantes como informantes claves, por la razón de que tienen más conocimiento sobre el tema. Las entrevistas se aplicaron en los domicilios de cada uno de ellos. Una vez recopilados los datos de campo, se sistematizó la información de la siguiente manera: nombre de la danza, significado, vestimenta y fechas en que se practican, para concluir con la elaboración de un catálogo sobre las danzas tradicionales en el municipio de Azoyú, Guerrero.

Resultados. Catálogo de danzas

La danza de los moros



Figura 1 Danza de los moros. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

Información del señor Antonio Paulino, en el municipio de Azoyú, Guerrero.

Esta danza está integrada por doce personajes y el significado que tiene consiste en la representación de las batallas entre moros y cristianos, cuando estos fueron auxiliados por los “cruzados” llegados de todas partes de Europa en el año 1212. Los cristianos van guiados por un danzante con apariencia del señor Santiago, montado en su caballo blanco. Los Moros y cristianos llevan machetes largos que hacen chocar entre unos y otros, dando la idea de una batalla. Las fechas en que se presenta el 7 y 8 de diciembre para honrar a la virgen de Juquila, así como el 11 y 12 del mismo mes para festejar a la virgen de Guadalupe.

Integrantes	Vestuario
Pilato	Satín rosa, calzón de satín verde bandera, capa de terciopelo rojo oscuro, este personaje usa corona y huaraches.
Moro capitán	Satín rosa, calzón de satín verde tierno, capa de terciopelo roja, turbante en la cabeza y huaraches.
Tiberio	Satín azul cielo, calzón de satín verde, capa de terciopelo rosa, turbante y huaraches.
Sultán	Satín rosa, calzón de satín verde bandera, capa de terciopelo verde oscuro, usa casco y una pluma verde.
Alchareo	Satín color rosa, calzón de satín verde tierno, capa de terciopelo roja y turbante.
Almirante	Satín color rosa, calzón de satín verde bandera, capa de terciopelo rosa y turbante.
Gentil	Satín azul, calzón de satín verde, capa de terciopelo roja, turbante y huaraches.

Tabla 1 Vestuario de los moros

Integrantes	Vestuario
Vespasiano	Satín rosa, calzón de satín azul rey, capa de terciopelo azul marino y tenis.
Santiago Apóstol	Satín rosa, calzón de satín verde bandera capa blanca de terciopelo, sombrero azul marino con una pluma blanca y tenis.
Tito	Satín azul claro, calzón de satín azul marino, capa de terciopelo azul cielo, sombrero azul con una pluma azul y tenis.
Alférez	Satín azul cielo, calzón de satín azul rey, capa de terciopelo azul cielo, pluma azul cielo y tenis.
El niño	Satín blanco, calzón de satín verde bandera, capa de terciopelo azul cielo, sombrero azul con una pluma azul y tenis.

Tabla 2 vestuario de los cristianos

La danza de los vaqueros



Figura 2 Danza de los vaqueros. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez.

Esta danza tiene catorce integrantes y representa el ganado que existe en el municipio de Azoyú, los relatos orales nos mencionan que su origen se remonta al siglo XVII aproximadamente, recordando la vida ganadera y el arreo de las partidas que iban a San Salvador por chicha, maíz y arroz.

La danza de los vaqueros inicia su salida el siete de diciembre por el motivo de la víspera de la celebración de la virgen de Juquila, los danzantes tienen que asistir a la iglesia a las cinco de la mañana para dar la bienvenida a la virgen, para esto el terroncillo llama a los vaqueros, los cuales salen de la casa del encargado de la danza hacia la iglesia, acompañados de la música de viento.

Cabe mencionar que también se presenta el 11 y el 12 de diciembre en honor a la virgen de Guadalupe, representan la toreada que consiste en bailar, para agarrar al toro, el caporal y el mayordomo mandan a cada integrante de la danza a ir por el animal, pero ninguno lo consigue, para concluir el señor terroncillo va y encierra al toro.

El 25 de diciembre se esconde al toro a orillas del pueblo, el terroncillo se monta en un burro y sale a buscarlo acompañado de los vaqueros preguntando casa por casa “si han visto pasar a un toro pinto hijo de la vaca mora”, por la tarde lo encuentran, le colocan hierbas para simular de que andaba perdido en algún terreno, se realiza un recorrido acompañado con la música de viento el cual inicia desde el lugar en donde encuentren al toro hacia el zócalo del municipio, cuando ya se llegan a este punto los vaqueros simulan agarrar al toro para matarlo y repartirlo entre las personas del pueblo.

Personaje	Vestuario
Terrón	Viste pantalón y camisa de mezclilla, calza huaraches, usa un paliacate en el cuello, una máscara negra, un sombrero negro adornado con una pluma negra, usa un machete y un hacha de madera.
Vaqueros El mayordomo, el caporal, el puntero, el ligerillo, el caudillo, el monteador, el Palomar, el Instancia, el nanche redondo, el piedra parada, el rancho alegre, el Santo Domingo.	Usan pantalón azul de mezclilla, camisa, huaraches, machete y funda para el mismo, paliacate en el cuello, sombrero de palma forrado, pluma de color de la camisa, portan unas garrochas adornadas con listones de colores

El toro de petate	Un hombre va metido en el toro, el cual está hecho de varas cruzadas y petate pintado con cuadros rojos, blancos y negros, tiene la cabeza hecha también de petate, usa cuernos reales de un toro.
-------------------	--

Tabla 3 Vestuario de la danza de los vaqueros

La danza de los tlaminques



Figura 3 El tigre y los tlaminques. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

Está conformada por nueve integrantes y representa el ritual de la caza del tigre; entre los personajes resaltan los tlaminque significa persona principal de la comunidad y eran los manejadores políticos de la misma. El centro de la danza es el tigre y otro de los personajes son: el tlaminque mayor, luego cuatro tlaminques, el perro, el venado y el Sr. Baltezachetl. Un detalle muy interesante es que la persona que se viste de tigre debe de ser muy ágil, ya que se tiene que subir a los árboles y postes con mucho equilibrio, éste se deja caer de rama en rama en diversas formas, la gente que observa por primera vez al tigre queda impresionada por su habilidad y destrezas.

Cabe mencionar que la danza tiene sus sones especiales y la música es lírica. Anteriormente se presentaba el 20 de septiembre en honor a San Mateo en la actualidad se presenta el 29 de septiembre en honor al santo patrón del pueblo. Su música es armonizada con una flauta y un tambor hecho de cuero de chivo, mismos que al tocarse sincronizan melodías muy rítmicas para los danzantes.

Personaje	Vestuario
Los tlaminques	Usan pantalón negro, camisa de color crema (anteriormente utilizaban chaqueta de cuero), usan máscaras, sombreros adornados de papel china y un listón negro pegado en la orilla del sombrero (anteriormente se adornaba el sombrero con plumas de guacamaya), utilizan un paño en la mano, en el cuello utilizan paños atravesados o terciados en la espalda y huaraches,
Baltezachtel	Utiliza un pantalón negro, camisa de color crema, usa un sombrero negro adornado con una pluma negra, lleva en la mano una escopeta y un machete de madera, lleva consigo unas redes llenas de bule de bejuco, una tita de carrizos terciada en la espalda, porta una máscara negra y un paliacate pero en la orilla del rostro un paño rojo y huaraches
Perro	Usa un traje de color café con cola y máscara de madera con figura de perro y huaraches.
Venado	Utiliza pantalón, camisa, huaraches y en la espalda un cuero de venado con los cuernos.
Tigre	Usa un traje de tigre, una máscara de tigre, un paliacate rojo atado en el cuello y cabeza.

Tabla 4 Vestuario de la danza de los tlaminques

La danza de los chareos



Figura 4 Danza de los chareos. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

La danza de los chareos representa la batalla entre dos grupos: los moros enemigos de la fe cristiana, liderados por Pilatos, y las tropas defensoras de la religión católica, comandadas por el Apóstol Santiago. Dos personas enarbolan al frente dos banderas rojas y dos blancas; las primeras simbolizan la sangre de los soldados de Santiago y las segundas la paz después de la victoria de los cristianos.

Esta danza está conformada por 10 personajes, entre ellos está el Sr. Piloto jefe de la comarca, luego el capitán “Alférez”, anteriormente los relatos de esta danza eran en náhuatl ya que había personas que hablaban esta lengua, hoy en día lo hacen en español, pues la lengua natal se ha ido desapareciendo.

La danza es ejecutada por diez danzantes; uno representa al Apóstol Santiago, utilizando en la cintura un armazón que simula un caballo, lo que le da la apariencia de un jinete montado en un caballo blanco. Esta danza se ejecuta el ocho de mayo celebrando al santo patrón San Miguel Arcángel y en la expo feria del pueblo, los danzantes salen a bailar ese día para festejar al santo patrón; esta es la fecha más importante del año, ya que es cuando se promueve su gastronomía, música, tradiciones y costumbres.

Personaje	Vestuario
Chareos	Los danzantes usan pantalón de terciopelo con bordados dorados, y debajo del mismo llevan un calzón tejido de algodón. Usan plumas de avestruz en la cabeza y una de pavo real al frente. La indumentaria se completa con un machete y un paliacate blanco sobre los hombros. Quien encabeza la danza usa un penacho de plumas blancas y un sombrero con un pequeño espejo

Tabla 5 Vestuario de los chareos

La danza de la conquista



Figura 5 Danza de la conquista. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

La danza de la conquista está formada por 26 integrantes. Esta danza se baila prácticamente en toda la región de la Costa Chica y Azoyú es uno de los municipios en el cual se practica, en la danza se refleja lo que fue la conquista de México que realizaron los españoles en el año de 1521, pero también la resistencia por parte de los nativos de estas tierras.

La danza de la conquista, está integrada por dos bandos que son los mexicanos y los españoles. Esta danza se manifiesta el 7 y 8 de mayo donde representan la batalla, para honrar al santo patrón del pueblo, San Miguel Arcángel, y en esta fecha es cuando más asisten personas al lugar por ser la expo feria. También se presentan el 27 y 28 de septiembre para venerar al santo patrón del pueblo y se representa la batalla, el 18 de marzo es cuando viajan a Igualapa a visitar al Señor del Perdón. Los sones de música de viento que se bailan en esta danza son: son del fiestin, son de la Guerra de la Reyna, son de Zilacatlán, son de la contra danza, son del hombro con hombro, son de la cadenilla, son del pañuelo y son de la canasta.

Personaje	Vestuario
Tetlepemecalcín	Visten calzón gris, vestido naranja, capa roja, corona, machete, macana y huaraches,
Exauac	Usan vestido azul cielo, calzón azul cielo, capa de terciopelo color verde macizo, corona, machete, macana y huaraches
Noble Guerrero	Usa calzón verde, vestido rojo, capa de terciopelo color amarilla, corona, machete, macana y huaraches
Cuitlahuac	Utiliza calzón azul cielo, vestido gris, capa de terciopelo color azul rey, corona, machete, macana y huaraches
La Marina (Malinche)	Viste Huipil blanco, falda roja, macana, machete, peinada con dos trenzas, utiliza collares dorados y huaraches dorados.
Monarca Moctezuma	Usa calzón verde bandera, vestido naranja, capa de terciopelo color roja, corona, macana, machete y huaraches.
Reyna Xóchitl	Usa vestido blanco, capa de terciopelo color roja, macana, machete, corona de color plata y huaraches plateados
Cuauhtémoc	Utiliza calzón rojo, vestido rojo, capa de terciopelo color roja, huaraches, corona, macana y machetes.
Negro Mexicano	Viste calzón verde bandera, vestido color naranja, capa de terciopelo roja, corona, machete, macana y huaraches,
Zilacalcín	Usa calzón gris, vestido naranja, capa de terciopelo color verde bandera, corona, macana, machete y huaraches.
Cuapopocan	Utiliza calzón azul cielo, vestido gris, capa de terciopelo color naranja, corona, macana, machete y huaraches
Zincontenca	Usa calzón naranja, vestido azul cielo, capa de terciopelo color rosita, corona, macana, machete y huaraches.
Tlapanecatle	Viste calzón azul, vestido azul, capa de terciopelo color naranja, corona, huaraches, macana y machete.

Tabla 6 Vestuario de los mexicanos

Personaje	Vestuario
Pedro de Alvarado	Utiliza calzón azul marino, vestido azul marino, capa de terciopelo color azul marino, casco, medias, macana, machete y tenis
Gonzalo Sandoval	Viste calzón gris, vestido naranja, capa de terciopelo color azul cielo, casco, medias, macana, machete y tenis
Antón Alamino	Usa calzón verde, vestido verde, capa de terciopelo color verde, casco, medias, macana, machete y tenis.
Gerónimo de Aguilar	Viste calzón gris, vestido gris, capa de terciopelo color verde, casco, medias, macana, machete y tenis.
Cristóbal Olid	Utiliza calzón verde bandera, vestido rojo, capa de terciopelo color rojo, medias, casco macana, machete y tenis.
Negro español	Viste calzón azul cielo, vestido gris, capa de terciopelo color azul cielo, casco, medias, macana, machete y tenis
Hernán Cortez	Usa calzón azul marino, vestido azul marino, capa de terciopelo color azul marino, sombrero color azul marino con pluma azul marino, medias, machete macana y tenis.
Juan de Grijalva	Utiliza calzón azul marino, vestido azul marino, capa de terciopelo color azul marino, sombrero azul marino, puma azul marino, medias, machete, macana. tenis.
Bartolomé de Olmedo (sacerdote)	Viste calzón blanco, vestido azul cielo, capa de terciopelo color blanco, casco, medias, machete, macana y tenis
Juan Escalante	Usa calzón rojo, vestido verde bandera, capa de terciopelo color azul marino, casco, medias, machete, macana y tenis
Nicolás Obando	Utiliza calzón gris, vestido naranja, capa de terciopelo color roja, casco, medias machete, macana y tenis.
Ávila Sandoval	Usa calzón verde bandera, vestido verde bandera, capa de terciopelo color amarilla, casco, medias, machete, macana y tenis.
Diego de Ordaz	Utiliza calzón naranja, vestido naranja, capa de terciopelo color rojo, casco, medias, machete, macana y tenis.

Tabla 7 Vestuario de los españoles

La danza del macho mula



Figura 6 Danza del macho mula. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

Esta danza tiene antecedentes culturales de los afrodescendientes y en sus movimientos coreográficos trata de ridiculizar a los opresores, los participantes bailan en círculo. Se dice que el personaje representado es un animal de madera al que le llaman macho mula que rememora al correo que se enviaba de la Costa Chica al estado de Puebla, por parte del prefecto político que dominaba la región, ya que el mando central estaba en la ciudad de Puebla su nombre obedece a que el animal era muy brioso pero era terco como una mula, ya que antes de iniciar los trabajos los vaqueros tuvieron que amansarlo. Cuando cruzaba la cordillera pasaba por los poblados donde también entregaba la correspondencia. En Azoyú esta danza se baila en despedidas de solteros, porque en la danza va un hombre montado en la mula y el arriero tiene que ser igualmente un hombre. También se presenta en fiestas tradicionales y en demostraciones de las danzas del pueblo; como por ejemplo en la expo feria del 8 de mayo. La acompaña la banda de música de viento.

Personajes	Vestuario
El macho	El macho se elabora con un trozo de madera, con figura parecida al caballo, mide aproximadamente medio metro y tiene una cola.
El montador	Quien lo monta no hace más que ponerse una máscara negra, jineteándolo. Lleva un chicote en la mano con el que azota a todos los que lo siguen, usa pantalón color café o de mezclilla color azul, camisa color azul, huaraches y sombrero de palma.
El arriero	Va vestido con pantalón color café o de mezclilla color azul, camisa color azul, sombrero de palma y huaraches, es quien lo jala con brusquedad.

Tabla 8 Vestuario de la danza del macho mula

La danza de los apaches



Figura 7 Danza de los apaches. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

Se dice que esta danza, como lo indica su nombre, se bailaba desde tiempos de la conquista en honor al emperador Cuauhtémoc; en el municipio de Azoyú esta danza representa la conquista de México, pero también existe otra versión que se dice que eran los yopes quienes jamás se rindieron ante los españoles. La danza está integrada por 24 apaches, participa la América la cual defiende el territorio de los mexicanos, la española quien lucha por la conquista de México y es la Reyna de las fiestas patrias.

Esta danza es ejecutada el 15 y 16 de septiembre representando el inicio de la independencia de México. Sin embargo se baila principalmente el 16 de septiembre en señal del triunfo de lo que fue la independencia de México. Se hace acompañar de una banda de música de viento que toca los sones del agachadito, la media batalla, entre otros.

Personajes	Vestuario
Apaches	Los apaches utilizan para cubrirse faldas de color verde o rojo, taparrabo, llevan un penacho adornado con plumas de guajolote, crin de caballo, un arco y flechas. También se cubren el cuerpo con carbón molido mezclado con aceite quemado,
La América	Esta señorita luce una falda roja con el águila devorando la serpiente decorada por un gran número de lentejuelas y chaquira, usa un huipil decorado por dos listones dorados y en la espalda el águila devorando la serpiente, collares y pulseras doradas simulando que son el oro que existía en aquel tiempo, utiliza un arco, flechas y un sol en la mano derecha adornado en la orilla con pequeñas plumas del color de la bandera mexicana, en la cabeza porta una corona dorada con tres grandes plumas verde blanco y rojo, aretes de azteca pegado en la corona y huaraches cruzados color oro.
La Española	Es una señorita que porta un vestido largo color amarillo, utiliza en la cabeza una corona amarilla con un velo amarillo y una rosa a un lado color roja, un abanico dorado y zapatos dorados.
La Reyna	Esta señorita luce un vestido blanco de novia, una capa color roja de terciopelo, una corona plateada y zapatos plateados.

Tabla 9 Vestuario de la danza de los apaches

La danza de la tortuga



Figura 8 Danza de la tortuga. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

La versión más común cuenta que esta danza se origina con la llegada de los esclavos negros provenientes de África, pues los esclavos que llegaron a la Costa Chica de Guerrero en su búsqueda de alimento, recurrieron a los huevos de tortuga y eso es precisamente lo que se representa en esta danza: mientras la mujer baila alrededor de la tortuga con trastos y demás enseres, el hombre persigue a la tortuga para apoderarse de sus huevos; la tortuga (el hombre dentro de ella), como parte de la danza, mete y saca su cabeza.

Esta danza se conforma por 7 integrantes, un hombre va metido en un caparazón de tortuga construido de carrizo y tela pintada, maniobra la cabeza del reptil, que lentamente se asoma y se oculta, alrededor bailan el pescador acompañado de su perro, el tigre, la atolera y los zopilotes atacando a la tortuga. En Azoyú esta danza se presenta el 6 de octubre en la octava del santo patrón del pueblo San Miguel Arcángel y el 31 y 1 de noviembre para recibir a los fieles difuntos.

Personajes	Vestuario
La tortuga	“La tortuga está constituida por un gran armazón de varas cubierto de una tela pintada y animada por un danzante que mueve abajo los mecanismos que hacen meter y sacar la cabeza de la concha, confiriéndole un aspecto fálico, además de abrir y cerrar una temible mandíbula inferior dotada algunas veces de clavos. Sólo la parte superior del danzante es visible.
La atolera	Es un hombre que va vestido de mujer con vestido largo con una olla y cuchara simulando que prepara el atole.

El atarrayero	Quien va vestido de pantalón, camisa de mezclilla azul, sombrero de palma, porta una red para pescar y huaraches.
El tigre	Es un hombre vestido con un traje de tigre, usa una máscara de tigre y huaraches
El perro	Es un niño vestido con un traje de perro y huaraches.
Zopilotes	Son dos niños vestidos con trajes de zopilotes y usan huaraches.

La danza de los diablitos



Figura 9 Danza de los diablitos. Foto tomada por Lucero Vázquez Domínguez

Los orígenes de esta danza se remontan a la época colonial, como una manifestación de la evangelización de las misiones que querían inculcar a los indios los conceptos básicos de la religión cristiana, así como una nueva concepción de los valores del bien y del mal. Se dice que cuando llegó el evangelismo en Azoyú, los misioneros pusieron una cruz bendita en la puerta de la Cueva del Diablo, que vivía en el cerro de La Cuchilla, ubicada en la localidad del Macahuite entonces el diablo huyo con su mujer y sus hijos, con su mula, su espuela y su bote que le sirve para llamar a sus hijos. La diabla utiliza la charrasca que sirve para llamar a comer a sus diablitos, pasaron atravesando la calle del pueblo dirigiéndose a la montaña rumbo a la cueva que se encuentra por el trapiche viejo, de esa manera nació la Danza de los Diablitos. La danza se conforma por 24 diablitos y dos personajes principales: el diablo el cual suena su teconte al ritmo de la música que está cubierto con una piel de chivo y tiene una vara encerada la cual hace sonar y la charrasca la cual va raspando una quijada de burro. Esta danza se presenta el 7 y 8 de diciembre en honor a la virgen de Juquila y el 11 y 12 de diciembre en honor a la virgen de Guadalupe.

Personajes	Vestuario
El diablo	Viste pantalón negro y camisa negra, saco negro, pañito rojo en el cuello, máscara negra, una peluca de peluche color blanco simulando cabello, la cual continua con una larga trenza hechas de ixtle o estambre color blanco cadena con la cual golpea su bote al ritmo de la música y botas negras.
La charrasca	Utiliza una falda larga, ancha y vieja, usa un huipil, máscara grotesca color rosa, un mandil con la imagen de la virgen de Guadalupe, un paño rojo para cubrirse la cabeza, usa una quijada de burro y huaraches
Los diablitos	Los diablitos: del lado de la charrasca llevan camisa manga larga color rosa pantalón de mezclilla, paños color rojo en los brazos dos de cada lado, máscara hechas de bule de bejuco y forradas de papel china, cuernos con varitas y en la punta banderitas color rojo hechas de papel china y del lado del diablo lo único que cambia es que deben de llevar camisa color azul cielo y huaraches.

Tabla 10 Vestuario de los diablitos

Conclusión

Dentro del conocimiento local se identificaron nueve danzas tradicionales que son las siguientes: la conquista, los apaches, los Moros, los Chareos, los tlaminques, los diablitos, los vaqueros, la tortuga, y el macho mula; cada una con sus propios atributos, historia, significado, vestuario y fechas en que se practican, todas son importantes para el municipio de Azoyú, ya que forman parte de la historia y de las fiestas del lugar y son muy significativas dentro de la riqueza cultural del municipio.

El vestuario es lo más atractivo de cada de las danzas antes mencionadas, sin embargo debido a que el precio de las prendas son muy costosas, actualmente los participantes ya no utilizan el vestuario original y muchos vestuarios han perdido su originalidad.

El municipio de Azoyú por lo tanto cuenta con riqueza cultural el cual es muy importante ya que en base a estos se puede lograr realizar proyectos culturales que permitan revalorizar esa expresión cultural.

Finalmente, debe resaltarse que tanto las danzas, como otras expresiones del patrimonio, son parte de la creación cultural y artística de los pueblos y así como de las personas que han elaborado como expresión de una particular conciencia histórica.

Es decir, se parte de cómo los individuos y la colectividad, o sea las comunidades, perciben, interpretan y representan los acontecimientos del pasado que es para ellos relevante, trascendente y que por lo tanto es necesario una re-creación continua, repetitiva, re-educadora, constructora y configuradora de una identidad muy propia, portadora además de una serie de elementos que le hacen única para cada grupo humano (Gutiérrez, 2008:20).

Referencias

Cristobal, R. (2010). *Las danzas y músicas tradicionales de Puebla* (1 ed.). México: Secretaria de cultura del estado de Puebla.

Gutiérrez Ávila, Miguel Ángel (2008). *La historia del estado de Guerrero a través de su cultura. Del mito a la representación imaginaria de la independencia*. Vol. I. UAG/CONACULTA. México.

La danza y el ritmo. (s.f.). Recuperado el 17 de Febrero de 2017, de www.cobachsonora.edu.mx:8086/portalcobach/pdf/sistes/DANZ-2S.

Tamayo, M. T. (2007). *El proceso de la Investigación Científica* (4a ed.). México: LIMUSA.

La educación contemporánea desde la perspectiva del psicoanálisis**Contemporary education from the perspective of psychoanalysis**

SÁNCHEZ, Armando†*

*Conalep Zihuatanejo*ID 1^{er} Autor: *Armando, Sánchez*

Recibido 20 de Marzo, 2018; Aceptado 30 Septiembre, 2018

Resumen

Desde una lectura psicoanalítica, nos proponemos entender la función social de la educación. Este texto explora las causas de la indiferencia y confusión que vive la sociedad hipercapitalista, a partir del trabajo que se realiza al interior del aula nos encontramos con la filosofía del Valor del dinero, desplazando los valores universales, herencia de la cultura griega, lo cual nos permite localizar la causa de la confusión social, como efecto de la lógica de mercado de "Compra y tira". En este ejercicio se toma como referente el trabajo teórico de Sigmund Freud, de igual manera a Erich Fromm y Herbert Marcuse con su aporte de la influencia socio-histórico cultural, además del momento histórico que se vive desde la perspectiva de Gilles Lipovetsky.

Psicoanálisis, Educación, Confusión, Valores, Sociedad

Abstract

From a psychoanalytic reading, we understand the social function of education. This text explores the causes of indifference and confusion living hipercapitalista society, starting from the work being done to the inside of the classroom, we found with the philosophy of the value of money, displacing the universal values, inheritance of the Greek culture, which allows us to locate the cause of social confusion, as the logic of market "Purchase and strip" effect in this exercise is taken as a reference the theoretical work of Sigmund Freud, similarly to Erich Fromm, and Herbert Marcuse with its contribution of socio-historical influence cultural, as well as the historical moment that exists from the perspective of Gilles Lipovetsky

Psychoanalytic, Education, Confusion, Value, Society

Citación: SÁNCHEZ, Armando. La educación contemporánea desde la perspectiva del psicoanálisis. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*. 2018, 4-13: 10-16.

* Correspondencia del Autor (saga_40880@yahoo.com)

† Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

La cara de la educación

El papel social de la educación desde la perspectiva del Psicoanálisis. El estudio de la situación que vive el sistema educativo es complejo, y exige múltiples perspectivas. Independientemente de los factores socioculturales que van condicionando nuestra labor, es importante poner en la palestra el tema del sustento epistemológico que le da vida a la práctica educativa en la región de la Costa Grande de Guerrero. Entendiendo que la educación es sustentada desde diversos enfoques teóricos, haciendo más complejo su análisis, y en ese sentido, la filosofía psicoanalítica es una de ellas.

Aquí la educación es abordada mediante esta técnica que nació siendo terapéutica, ya que de manera general, se ocupa de descubrir los acontecimientos de la vida pasada de las personas y las consecuencias que tienen en su vida, de manera puntual, se buscan las causas de los problemas y desajustes emocionales derivados de las deficiencias educativas.

En el desarrollo de esta especialidad, Sigmund Freud juega un papel primordial. ya que a pesar de su formación inicial, sus investigaciones no se centran en la medicina, sino, que su reconocimiento histórico se debe a la elaboración de un método para tratar las enfermedades mentales y que, posteriormente, se incorpora al estudio de otras áreas del conocimiento humano: la cultura, el arte, la misma educación, etc

El mismo Freud solía comparar al psicoanálisis con la arqueología, tal como señala Bruno Bettelheim en su estudio *Freud y el alma humana*: “El trabajo del psicoanálisis consiste en desenterrar los restos del pasado, profundamente enterrados, y combinarlos con otros fragmentos que son más accesibles; una vez que todas estas piezas han sido conjuntadas, es posible especular sobre el origen y la naturaleza de la psique humana”¹. Ahora, hagamos un pequeño recorrido...

De inicio, es pertinente señalar que, Freud concebía a la personalidad como integrada por tres sistemas: *el ello, el yo y el súper yo*, los cuales, al organizarse de manera unificada y equilibrada, generaban una estructura mental sana, permitiéndole al individuo relacionarse de manera eficiente y satisfactoria con su entorno, pero cuando no existía ésta armonía, el sujeto se mostraba inadaptado, insatisfecho consigo mismo, con las personas a su alrededor o con las actividades que la sociedad le encomendaba

Por lo tanto, Freud, entendía que, en la organización de la personalidad, juega un papel importante la “energía psíquica”, la cual “*proviene del alimento que se ingiere y se invierte en la circulación, respiración, digestión, conducción nerviosa, actividad muscular, percepción, memoria y pensamiento*”.² Este elemento asume diversas formas, siendo energía mecánica, térmica, eléctrica y química. Esta última cumple tareas psicológicas, tales como, pensar, percibir y recordar.

De igual manera, dicha personalidad, obtiene su energía de los instintos, los cuales son: “*una condición innata que imparte instrucciones a los procesos psicológicos*”.³ Y los cambios que sufre determinan conductas diversas: “*si la mayor parte de la energía está controlada por el súper yo, su conducta será moralista. Si está controlada por el yo, su conducta será realista. Y si depende del ello, sus acciones serán impulsivas*”.⁴ Y continúa Hall: “*ahora bien: aunque los procesos que constituyen el yo y el súper yo actúan como frenos del ello, el yo y el súper yo también tienen sus fuerzas impulsoras propias*”.⁵

De igual manera, Hall señalaba que todo suceso mental que ocurría fuera de la conciencia y que no podía hacerse consciente mediante un esfuerzo de la atención, se consideraba perteneciente a otra región más profunda de la mente a la que llamó: el inconsciente, y sugería que: “*la conciencia era solo una delgada corteza de la mente total, que como un témpano, tenía la mayor parte escondida debajo de la superficie consciente*”.⁶

¹ Bettelheim, 1993, p. 56

² Hall, 1987, p: 41

³ Hall, 1987, p: 42

⁴ Hall, 1987, p: 42

⁵ Hall, 1987, p: 56

⁶ Hall, 1987, p:62

Para Freud el *consciente* es aquello aceptado y reconocido como propio por el sujeto en el momento presente, que dirige su atención y regula su comportamiento y actitud.

En relación con el *preconsciente*, especificaba, incluye los contenidos mentales que pueden hacerse conscientes de manera fácil, si se realiza un esfuerzo por concentrar en ellos la atención y la memoria.

El tercero de los elementos, *el inconsciente*, siendo el reservorio de los deseos reprimidos. Sus contenidos quedaron fuera de la conciencia, como consecuencia de la censura social o la represión. Dichos deseos son amenazantes para el equilibrio mental del sujeto, al poner en crisis sus valores éticos e intelectuales y se hacen presentes, mediante las formaciones del inconsciente: sueños, lapsus o síntomas neuróticos.

Los deseos reprimidos difícilmente llegan a la conciencia, solo lo logran mediante la relajación de los mecanismos de defensa, como es el caso del sueño, la locura o mediante la terapia psicoanalítica. En ese sentido, Sigmund Freud se refiere al tema educativo en su estudio *El malestar en la cultura*. En dicho texto, considera que la civilización está basada en la represión permanente de los deseos instintivos por ser incompatibles con la sociedad civilizada. Y en esa línea de pensamiento, el papel que juega la labor educativa es buscar la modificación represiva de las pulsiones y así “socializar” a los seres humanos. Y todo ello para aspirar a una evasiva felicidad.

A la luz del Psicoanálisis, Freud señala que la felicidad no es un valor cultural y que la insatisfacción es el pago por vivir en sociedad, lo cual ocurre en dos momentos:

- a. A nivel filogenético, en el desarrollo del hombre animal en su lucha con la naturaleza.
- b. De igual manera, a nivel sociológico, a partir del desarrollo de los individuos y grupos civilizados en la lucha entre ellos mismos, y con su medio ambiente.

Esto nos lleva a considerar que desde el punto de vista freudiano la destructividad innata, que acompaña al ser humano a lo largo de su vida, debe recibir una canalización perpetua con la finalidad de establecer las condiciones de la estructuración de la cultura: Dándole vida a la función del educador.

La posición de Freud en el caso de la educación, muestra con absoluta claridad, que no se trata de reprimir, sino de sublimar, pues la creatividad podría perderse y se generarían trastornos psíquicos, y así nos lo indica:

La educación debería de guardarse cuidadosamente de cegar estas preciosas fuentes de energía y limitarse a impulsar aquellos procesos por medio de los cuales son dirigidas tales energías por buenos caminos. Una educación basada en los conocimientos psicoanalíticos puede constituir la mejor profilaxis individual de la neurosis.⁷

Y a todo esto, debemos añadir los elementos existenciales que condicionan nuestro vivir cotidiano y lo hacen escribir: “*Podemos considerar la angustia ante la muerte y la angustia ante la conciencia moral como una elaboración de la angustia ante la castración*”.⁸

Para Freud, la educación puede estar condicionada por impulsos de trascendencia. Ya que la idea de la eternidad ha sido la gran trampa de la teología, convirtiéndose en un instrumento de control social mediante la promesa de inmortalidad, (un premio irreal a un sufrimiento real). Dicha promesa de eternidad ha condicionado actitudes de pasividad en el ser humano, al considerar válido llevar una vida sufrida y desprovista de bienes materiales, como preámbulo a la feliz eternidad, generando una forma de vida que sólo beneficia a los que detentan el poder político y material.

Y él en su estudio *El porvenir de una ilusión* presenta a la teología como una forma de “ilusión”:

Puesto que los hombres son tan dóciles a los argumentos razonables, puesto que están tan completamente bajo el mando de sus deseos instintivos, ¿por qué debe uno querer quitarle un medio de satisfacer sus instintos y reemplazarlos por argumentos razonables?⁹

⁷ Freud, 1988, p:1867

⁸ Freud, 1988, p: 2727

⁹ Freud, 1988, p: 81

Es esa tarea la que en nuestras sociedades realiza la educación y, como reivindicación, nos enseña a “sublimar” los deseos, acotando:

Pero también puede enseñar cuan valiosas aportaciones proporcionan estos instintos perversos y asociales del niño a la formación del carácter cuando no sucumben a la represión, sino que son desviados por medio del proceso llamado sublimación, de sus fines primitivos y dirigidos hacia otros más valiosos.¹⁰

Buscando los aspectos positivos de cierta educación se encuentra el placer por el saber procedente de una actividad que se anima por enigmas, esta que deriva de la práctica psicoanalítica, idea que sustenta Luis Tamayo:

El psicoanálisis no entrega saberes, técnicas ni bienestares (lo que no impide que emerjan como subrogados), está abocado a posibilitar la emergencia de la verdad, esa que siempre estuvo ahí, pero no alcanzaba a notarse por los velos (prejuicios) que la ocultaban.¹¹

Ahora bien, no terminemos este apartado sin señalar que, para Freud, la educación es un “constructo” social, siendo fundamental, para nuestro trabajo, la incorporación del Psicoanálisis Cultural de Herbert Marcuse.

Desarrollo

La contribución de Marcuse al análisis

En el pensamiento Freudiano y en el Marxismo encuentra Herbert Marcuse, un sociólogo y filósofo alemán, su base teórica para analizar la dinámica cultural de nuestra sociedad industrializada, represiva y alienante. Según él, la sociedad contemporánea esta esclavizada por la técnica al ser usada como instrumento de control social y de lucro, en tanto, y nos convoca a la modificación de las normas sociales para romper con un sistema técnico represivo e inhumano y reencausarlo como un recurso liberador de las necesidades esenciales del ser humano, bien, ¿qué nos dice al respecto?, profundicemos...

En *Eros y Civilización*, sintetizó el pensamiento de Marx y Freud, en desacuerdo con el pesimismo que encuentra en *El Malestar de la Cultura*, descartando que toda civilización estuviera estructurada sobre la represión y el sufrimiento, como lo planteaba Freud.

Al igual, Marcuse considera que los dos instintos fundamentales de la teoría freudiana –“Eros” y “Thánatos”– no desembocan inevitablemente en sistemas opresivos. Desde su perspectiva, en el inconsciente del hombre se encuentra la posibilidad de instaurar una sociedad no represiva que se fundamente en la liberación de los instintos, mediante una “auto sublimación” del Eros. Al considerar que en todo producto y actividad cultural (arte, filosofía, trabajo) ésta presente un impulso inconsciente del hombre hacia la libertad y la felicidad, posibilitando al ser humano la instauración de una nueva sociedad no represiva, en la que no se produzca un superávit innecesario, sin restricciones a la sexualidad, ni enajenación alguna, lo cual se logra gracias a la liberación de los condicionantes sociales que históricamente reprimen el principio del placer, y así lo decía:

La lucha por la existencia necesita la modificación represiva de los instintos, principalmente por falta de medios y recursos suficientes para una gratificación integral, sin dolor y sin esfuerzo de las necesidades instintivas. Sí esto es verdad, la organización represiva de los instintos se debe a factores exógenos, exógenos en el sentido de que no son inherentes a la ‘naturaleza’ de los instintos, sino que son producto de las específicas condiciones históricas bajo las que se desarrollan los instintos.¹²

Piensa, en tanto, que la represión de los instintos, no es un factor inevitable por naturaleza, sino que es resultado de las condiciones socioculturales de una comunidad industrializada que busca contener la vida de los instintos encarnados en el Eros, dañando, en consecuencia, a aquella parte de la estructura instintiva que busca desarrollar nuestra parte constructora de belleza y arte.

¹⁰ Freud, 1988, p: 1866

¹¹ Tamayo, 2014, p: 94

¹² Marcuse, 1968, p: 132

De ahí que, para mantener la productividad industrial, denuncia Marcuse, los instintos se canalizan en conductas que han servido para legitimar el dominio de los más poderosos sobre la masa alienada, con la consecuencia de ampliar la pobreza en todos los sentidos.

En su análisis, encontró en *La Voluntad del poder* de Nietzsche la crítica a la moral cristiana, la génesis de la filosofía social que descansa en la gigantesca falacia sobre la que fueron construidas la idiosincrasia, y la moral occidental que permea nuestra sociedad, señalando Marcuse:

La transformación de los hechos, en esencia, de las condiciones históricas en metafísica, la debilidad y el desaliento del hombre, la desigualdad del poder y la salud, la justicia y el sufrimiento, fueron atribuidos a algún crimen y a una culpa trascendentales; por lo tanto, la rebelión llegó a ser el pecado original, la desobediencia contra Dios y el impulso hacia la gratificación se convirtió en concupiscencia”. Más aún, toda esta serie de falacias culminaron con la deificación del tiempo: porque en el mundo empírico todo está pasando, el hombre es en su misma esencia un ser finito, y la muerte está en la misma esencia de la vida. Sólo los altos valores son eternos, y por tanto, reales: el hombre interior, la fe y el amor que no pide y no desea.¹³

Al mismo tiempo, para Marcuse, difícilmente se lograría la plenitud de vida, si no se toman en cuenta factores psicológicos como la identificación y la sublimación de los instintos, enfatizando que no se puede llegar a la “erotización de la sociedad” como una condición natural no alienada en el ser humano, y con la fantasía (*Phantasie*) como medio se puede lograr, esta es una facultad mental que nos lleva a la creación de imágenes en un plano superior idealizando una realidad por lo general incomoda: “dicha erotización, lograda a través de la fantasía es la única actividad mental que conserva un alto grado de libertad con respecto al principio de realidad”¹⁴, así nos señala.

Y esa capacidad de fantasear se forja desde la infancia, ya que ésta presente en los juegos que el niño practica, y se manifiesta a través de soñar despierto, espacio donde se abandona su dependencia hacia los objetos reales. Y, a partir de entonces, juega un lugar preponderante en todas las actividades humanas: La fantasía juega una función decisiva en la estructura mental en su totalidad; liga los más profundos yacimientos del inconsciente con los más altos productos del consciente (el arte), los sueños con la realidad; preserva los arquetipos del género, las eternas aunque reprimidas ideas de la memoria individual y colectiva, las imágenes de libertad convertidas en “tabú”.¹⁵

De igual manera, indica que la imaginación y la fantasía son, también, la clave de la creatividad humana, al considerarla como el “Daimon”, entre el pasado y el futuro, bajo el mando del principio del placer, lo cual nos permite proyectarnos a la creación.

Por lo tanto, continua señalando Marcuse que la fantasía es el medio para dar rienda suelta a los deseos infantiles, a la creatividad, al deseo de “llegar a ser” aquí en la tierra, de ahí que:

El análisis de la función cognoscitiva de la fantasía lleva así a la estética como la “ciencia de la belleza”; detrás de dicha forma yace la armonía reprimida de la sensualidad y la razón, la eterna protesta contra la organización de la vida por la lógica de la dominación, la crítica del principio de actuación, de una sociedad que no se permite soñar en nombre de la objetividad racional, de una industrialización que compensa con acumulación de mercaderías sus instintos reprimidos.¹⁶

Como consecuencia de todo esto, consideró que el logro de la realización humana envuelve a los amos y los esclavos, a los que gobiernan y los gobernados, a educadores y alumnos, añadiendo que: “Las raíces históricas de las transformaciones nos enseñan su doble función: pacifican, compensan y justifican a los que no tienen privilegios en la tierra y protegen a aquellos que les impiden tenerlos, y los obligan a permanecer sin ellos”.¹⁷

¹³ Marcuse, 1968, p: 132

¹⁴ Marcuse, 1968, p: 152

¹⁵ Marcuse, 1968, p: 152

¹⁶ Marcuse, 1968, p: 155

¹⁷ Marcuse, 1968, p: 132

En el mundo moderno la expansión de la represión ha hecho avanzar a la civilización occidental a niveles de eficacia tecnológica aún más altos... pero empobreciendo cultural y valoralmente a todos, lo cual se aprecia claramente en las tesis de Giles Lipovetsky... a quien a continuación presento.

La educación desde la perspectiva de Gilles Lipovetsky.

Puntualmente, Lipovetsky señala en su libro *La Cultura-mundo, la confusión social*, las características de nuestro sistema hiper-capitalista y nos presenta con detalles una de sus consecuencias sociales: *la confusión*, esa que hoy ocupa el lugar que tuvieron las grandes ideologías que antes motivaron al ser humano, dándole vida al desencanto y la incertidumbre que condiciona la sociedad hipermoderna, en un mundo que se caracteriza por la confusión, la inseguridad, su inestabilidad, todo ello de manera permanente, como algo inédito.

De manera categórica, Lipovetsky indica que dicha confusión se ha extendido a todas las estructuras socio-culturales, esquematizándola como: “*Época moderna: compromiso, época hipermoderna: la gran desorientación*”¹⁸, todo ello como resultado de la desaparición de las grandes ideologías de la historia, que fueron sustituidas por el desencanto y la incertidumbre de lo que llama “Cultura-mundo” Y en ese plano, la educación no es ajena a tal estado, al introyectar en el ciudadano valores mercantiles, a través de un currículo orientado a generar una sociedad consumista.

Como resultado, para Lipovetsky los cambios que hoy se viven han generado una cultura que ha dejado de lado tradiciones, tanto humanistas como literarias, esas que dieron vida a una educación donde la Fe en el progreso marcaba el ritmo de vida; en consecuencia, ahora tenemos una sociedad donde la confusión permea las conductas y actitudes, y piensa que:

En el mundo ya nadie sabe a dónde va, los individuos caen en la espiral de la incredulidad y el escepticismo avanzado. Las iglesias ya no tienen la capacidad para regular creencias y prácticas comunes.

La gestión de lo social y de la economía ha reemplazado a la utopía; ya nadie cifra sus esperanzas en el comunismo, pero el capitalismo globalizado es inseparable de la inseguridad y la angustia. Se desconfía de los políticos y de los partidos que caen en el descrédito; se mantienen los criterios que definen a la derecha y a la izquierda, pero cada vez son más fluidos. Pasada la era moderna del compromiso, hemos ahora en la época hipermoderna de la gran desorientación.¹⁹

Planteado este panorama, nos cuestionamos: ¿Qué ha sido de los valores universales que durante siglos fueron el eje alrededor del ansia de progreso que le dio sentido de vida a la humanidad?, ¿Dónde quedaron valores como la unidad del género humano, la libertad, tolerancia, el progreso y la democracia? Actualmente parece que lo único valioso es el dinero, el consumismo, la superficialidad del ocio: los mismos que han destruido los valores morales más altos.

En su análisis Lipovetsky incorpora la función de los medios de difusión, a partir de su observación, puntualiza que nos han generado la ilusión de ser seres humanos comunicados, cuando en realidad ese torrente de datos e imágenes, no son analizados e incorporados a nuestra estructura cognitiva, lo que nos ha llevado a un estado de vacío y confusión que a su vez es llenado por una ideología de “comprar y tirar”, e irónicamente señala:

Es de sorprender que pocas veces en la historia de la humanidad han tenido los individuos tantas razones para sentirse tranquilos por todo lo que les aporta la sociedad que ellos han creado. En momentos que tanto las necesidades y los deseos encuentran espacio para satisfacerse, ej.: prolongación de la vida, eficacia de la medicina, reconocimiento de la mujer en la sociedad, aumento del nivel de vida, bienestar cada vez más general, educación para todos, liberalización de las costumbres, una existencia facilitada por los adelantos de la ciencia y la técnica, se ha generado un mundo intensamente ansiogeno y depresivo. En el marco de la vida exuberante de un mundo que promete la felicidad de satisfacciones innumerables y siempre nuevas, cuaja una tremenda desorientación individual y colectiva.²⁰

¹⁸ Lipovetsky, 2010, p. 20

¹⁹ Lipovetsky, 2010, p: 22

²⁰ Lipovetsky, 2010, p: 24

Conclusión

El ciudadano moderno está inmerso en una vorágine de información que genera consumismo y desorientación: Y los docentes no somos ajenos a la desorientación y al exceso de información. Esto afecta el anhelo de progreso en el que se sostenía la ideología educativa funcionalista prevaleciente, por ello, nos cuestionamos: ¿Qué ha pasado con la idea de un progreso social?, ¿o con la de construir una sociedad igualitaria? Lipovetsky, considera que dicha fe en el progreso se ha disuelto, ha desaparecido, trayendo como resultado la confusión comunitaria. Y dicha confusión se ha convertido en indiferencia social y de ella la escuela no es ajena, veamos como Lipovetsky visualiza la institución educativa:

La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza, donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desventura ante el saber. Gran turbación de los maestros.

En ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento, es la variable por lo demás de los escolares. Por eso el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel, donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones e intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío. (...) el colegio es un cuerpo momificado y los enseñantes un cuerpo fatigado, incapaz de revitalizarlo.²¹ Los planteamientos anteriores son pesimistas, pero él considera que conocer los mecanismos sociales que dan vida a nuestra cultura nos da la oportunidad, mediante la inteligencia y la imaginación, de crear una sociedad democrática, lo que él llama una "venganza de la cultura", que permita al ciudadano oponerse a la embestida de los mercados globalizados.

Acotando que no propone cambiar al mundo, sino civilizar la cultura mundo, puntualizando que las condiciones socioculturales nos dan la oportunidad, ya que la democracia hoy rige en la mayoría de los países. En suma, esta oportunidad que visualiza Marcuse y Lipovetsky nos permite preguntarnos nuevamente: ¿Cuál es la función social de la educación en un espacio donde predomina la desigualdad, la pobreza, la inseguridad, en la era de la globalización?, ¿Cómo ubicamos el papel del docente ante los retos de los cambios sociales de una sociedad hipercapitalista, en una comunidad con desigualdades económicas? Hoy se abren numerosos retos y oportunidades para la educación y sus actores. Empecemos por usar la fantasía y la imaginación.

Referencias

- Bettelheim, B. (1993). Freud y el alma humana. Barcelona España: Editorial Crítica.
- Freud, S. (1988). El malestar en la cultura en Obras Completas. Barcelona España: Editorial Orbis.
- Freud, S. (1988). El porvenir de una ilusión en Obras Completas. Barcelona España: Editorial Orbis.
- Hall, C. (1954). Compendio de psicología Freudiana. Buenos Aires Argentina: Editorial Paidós
- Lipovetsky, G. (2010). La era del vacío. 11ª Ed. Barcelona España: Editorial Anagrama.
- Lipovetsky y Serroy, (2010). La Cultura – mundo. Barcelona España: Editorial Anagrama.
- Marcuse, H. (1968). Eros y civilización. México. D.F: Editorial Joaquín Mortiz.
- Tamayo, L. (2004). El discipulado en la formación del psicoanalista. México. D.F: Editorial ICM/CIDHEM.

²¹ Lipovetsky, 2010, p: 38

Cambio de código en Mè'phàà: Análisis a partir de un discurso agrario

Code change in Mè'phàà: Analysis based on agrarian discourse

OROPEZA, Iván†*

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.*

ID 1^{er} Autor: *Iván, Oropeza*

Recibido 30 de Agosto, 2018; Aceptado 30 Diciembre, 2018

Resumen

El presente trabajo de investigación se centra específicamente en el fenómeno del cambio de código que se presenta en el habla de personas Mè'phàà pertenecientes a un núcleo agrario, y que por ende tienen el estatus jurídico de comuneros. Como se pretende mostrar en el trabajo, el cambio de código es un expresión de procesos lingüísticos que suelen estar presentes en contextos bilingües pero también en contextos donde la avasallamiento de una lengua sobre la otra es inminente. El fenómeno del cambio de código es un tema poco descrito en las lenguas indígenas mexicanas, son contados los estudios que hay en torno al tema; por tanto, se pretende ver su manifestación lingüística en una lengua hablada en el Estado de Guerrero que pertenece a la extensa familia de las lenguas otomangues, el Mè'phàà.

Documentación Lingüística, Lenguas indígenas, Mè'phàà, Cambio de código

Abstract

This research work focuses specifically on the phenomenon of the change of code that is presented in the speech of Mè'phàà people belonging to an agrarian nucleus, and thus have the legal status of community members. As it is intended to show in the work, the change of code is an expression of linguistic processes that are usually present in bilingual contexts but also in contexts where the subjugation of one language on the other is imminent. The phenomenon of change of code is a subject little described in the Mexican indigenous languages, are counted the studies around the subject; Therefore, it is intended to see its linguistic manifestation in a language spoken in the state of Guerrero that belongs to the extensive family of the Otomangues languages, the Mè'phàà.

Linguistic documentation, indigenous languages, Mè'phàà, code change

Citación: OROPEZA, Iván. Cambio de código en Mè'phàà: Análisis a partir de un discurso agrario. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2018, 4-13: 17-23.

*Correspondencia al Autor: ivan.oropeza@hotmail.com

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

En el mundo existen cerca de siete mil lenguas, entre las de prestigio lingüístico y las minoritarias; cada una de ellas guarda y posee una propia cosmovisión. Estas lenguas manifiestan en cada miembro un lenguaje particular, es pues el medio o vehículo por el cual expresan cada una de las prácticas culturales y lingüísticas que poseen, y así también expresan múltiples estrategias para comunicarse. Dichas estrategias a las que recurre al hablante son estudiadas y descritas por la sociolingüística, ya parte de su objeto de estudio es el hecho de explicar los usos del lenguaje dentro de un contexto sociocultural; centrándose muchas de las veces en observar, analizar y describir los elementos del contexto que influyen en la producción, como ésta es comprendida y cuáles son las funciones que cumple el lenguaje dentro de una comunidad.

Al haber miles de lenguas en el mundo es inminente que muchas de ellas se encuentren en una relación de contacto, aunque muchas de las veces una va a tener mayor influencia sobre la otra, mismas que se van a expresar en el lenguaje varias de las formas de ésta relación de contacto; una de dichas formas es lo que el presente trabajo de investigación pretende describir que es el cambio de código. El cambio de código nos sirve como punto de partida para el análisis y la explicación del funcionamiento de una situación de diglosia y cómo se manifiesta el comportamiento lingüístico ante determinados contextos de habla.

Objetivos

El objetivo del presente trabajo es la de describir unos de los distintos aspectos que presenta el fenómeno del contacto lingüístico, específicamente la formas en que se expresa el hecho de que un hablante tenga dominio en dos lenguas, su lengua materna y la lengua dos; ya que es en el dominio de dos lenguas en que se expresa regularmente los fenómenos como el cambio de código.

El trabajo tiene la intención de ver este dicho proceso entre el habla bilingüe de los *Xàbò Mè'phàà* (personas *Mè'phàà*)¹.

El bilingüismo, que como su nombre lo indica es una relación dos lenguas y que es usada para hablar de las personas que tienen la capacidad de hablar dos lenguas, Weinreich (1968) la definía como al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente. Esta definición no nos dice cuáles son los grados de bilingüismo, ya que como aprendimos en las clases son diversos los grados de bilingüismo existentes.

Dentro de esta gama de bilingüismo es importante cuales son las expresiones socioculturales de la diglosia, más específicamente la expresión de la alternancia de códigos; dentro de los estudios sociolingüísticos es común observar una confusión entre cambio de códigos y préstamos lingüísticos, Poplack (1978) menciona que los préstamos se refieren a las palabras con origen en otra lengua las cuales funcionan con la morfología y la sintaxis de la lengua receptora; mientras que el cambio de código se refiere a la entradas léxicas que preservan inflexiones y sintaxis de la lengua original.

De entre las definiciones, también se dice que la alternancia de códigos es el uso de dos lenguas en un mismo discurso o enunciado respetando las reglas de las lenguas yuxtapuestas en el enunciado y que la mezcla de códigos: se refiere al uso de dos lenguas en un mismo discurso o expresión que sigue las lenguas de la lengua yuxtapuesta. Myers-Scotton (1992: 165) dice que el cambio de código es el uso de dos o más variedades lingüísticas en una misma conversación; esta última definición cubre distintos fenómenos tales como recurrir a una u otra lengua, o a una u otra variedad lingüística siguiendo el dominio o la situación comunicativa.

¹ Decido utilizar el etnónimo *Mè'phàà* para autonombrarme y nombrar a mi grupo étnico; aquí tengo que mencionar que *Ikhànxò' xàbò Mè'phàà* (Nosotros 'exclusivo' las personas *Mè'phàà*) nos gusta que nos llamen como a nosotros nos gusta que es: *Mè'phàà*.

Estudios Previos

El estudio del fenómeno lingüístico del cambio de código no ha sido estudiado en la lengua Mè'phàà; las distintas investigaciones en torno a la lengua han girado en temas específicos de descripción gramatical: Suárez (1983), Carrasco (2006), Navarro (2012) y Oropeza (2014); de los cuáles podemos mencionar a grandes rasgos tratan temas extensos como la fonología, morfología y sintaxis. Los aspectos más de corte sociolingüísticos no han sido considerados para su respectivo análisis. Respecto a los trabajos que han analizado el fenómeno de cambio de código podemos señalar como pioneros el trabajo de Weinreich (1953) que en libro 'Languages in Contact' empieza con una descripción más sistemático del fenómeno de las lenguas en contacto y donde el incita a describir aspectos sociales en el estudio de los hablantes bilingües; el mismo autor describe o fija postura sobre el hablante bilingüe ideal "El hablante bilingüe ideal cambia de un idioma a otro de acuerdo a los cambios apropiados en una situación de habla, pero no en una situación de habla sin cambios, y ciertamente no en una sola frase" (traducción propia) en Weinreich (1953:73).

El cambio de código fue también abordado por Peter Auer y John Gumperz, este último introdujo la idea de que un cambio de código es un claro ejemplo de dominio en ambas lenguas, así también, hizo una división del cambio de código: situacional y metafórico. El situacional se refiere a factores externos, como el contexto situacional, y el metafórico se refiere al ambiente cultural. Posteriormente, Auer (1984) presenta un trabajo que argumenta que no se puede hablar de una situación preexisten cultural que determina la elección de la lengua, sino que esta se crea de manera dinámica durante los turnos interaccionales.

Metodología a desarrollar

El corpus lingüístico del presente trabajo se conforma con muestras de habla correspondientes a un tipo de registro formal; el análisis del corpus nos ofrece una diversidad de fenómenos lingüísticos resultado de la situación del contacto; el bilingüismo provoca situaciones de cambio de código que se originan debido diversos factores entre las cuáles podemos señalar: participantes, tema, entorno, discursivos, entre otros.

La obtención de los datos se realizó durante las diversas reuniones de carácter agrario que se llevaron a cabo en la comunidad de estudio durante los fines de semana de los meses de octubre de 2015 a junio del presente año. El tema de discusión giró, la mayoría de las veces, en torno a la elaboración del Estatuto Agrario que regula la vida interna del núcleo agrario al que pertenece la comunidad.

Es importante mencionar que todo el material que corresponde al corpus lingüístico del presente trabajo cuenta con los permisos, por parte de los involucrados así como de las autoridades municipales y agrarias, para su análisis lingüístico. Hoy en día, es importante contar con dichos permisos debido a que muchas investigaciones no cuentan con las autorizaciones necesarias, cuestión que deriva en la molestia de las personas o comunidades involucradas.

El equipo utilizado para la recolección de los datos es:

- 1 videograbadora sony de mano

Posteriormente se extrajo el audio de los videos en formato 'wav', y así mismo se bajó la calidad del video (a mp4) para que estos dos tipos de archivos fueran insertados en el programa ELAN 4.9.1 a fin de llevar a cabo una transcripción de los mismos. Así mismo, se cuenta con pequeñas entrevistas en torno a la ideología que existe sobre el bilingüismo mè'phàà – español, los cuales fueron recabadas en las mismas fechas.

Análisis de los Datos

En los presentes tiempos es indiscutible no hablar de procesos de cambio de código; son innegables las múltiples influencias que ha tenido una lengua 'extremadamente' dominante como el español, y más si su ámbito de influencia comienza desde etapas muy tempranas de edad. En las comunidades indígenas de la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, el proceso de contacto lingüístico comienza a muy temprana edad, específicamente en el ámbito educativo, ejemplo de ello es la educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, entonces vemos que existe un fuerte proceso de contacto lingüístico porque la mayoría de la educación en estos niveles se brinda en español.

Claramente vemos que este proceso está implementado desde políticas lingüísticas verticales que son dirigidas por el gobierno mexicano a los diversos pueblos indígenas existentes en el país; es aquí donde el español empieza a meterse dentro de la vida lingüística de dichos pueblos para convertirse ya no en un fenómeno individual sino en uno colectivo y social. Anteriormente al no contar con escuelas de educación inicial y básica, mucho menos media superior o superior, el contacto lingüístico se manifestaba en las personas que por distintas razones tuvieron que salir de su comunidad y posteriormente regresaban.

Estas personas eran las que traían ciertas ‘innovaciones’ lingüísticas mismas que se insertaban dentro del léxico de la comunidad. Pero como señale anteriormente, esto ha cambiado de manera radical, en el sentido de que ahora vemos que las reuniones o asambleas de gente netamente originaria de la comunidad se tiene que recurrir al uso de préstamos lingüísticos o específicamente al cambio de código, tema del cual es objeto de estudio del presente trabajo.

Presentación de los datos

El siguiente evento comunicativo se lleva a cabo en la sala de juntas del Comisariado de Bienes de Comunales de la Colombia de Guadalupe, Municipio de Malinaltepec, Guerrero; para el análisis del evento comunicativo se tiene que partir con los fundamentos teóricos descritos por Hymes (1972b) en donde se menciona que el objetivo de la etnografía de la comunicación es establecer modelos de interacción relacionados con el uso de la lengua y la vida social de los hablantes. Es pues, investigar las múltiples relaciones que se gestan entre los recursos lingüísticos y el significado social. Ante esto menciona que el evento comunicativo se analiza a partir de la siguiente estructura:

- La situación: Reunión Agraria de Comuneros y Vecindados pertenecientes al Núcleo Agrario de Colombia de Guadalupe para discutir el trabajo de traducción del estatuto comunal en la lengua Mè’phàà.
- Participantes:

- Presidente del Comisariado de Bienes Comunales.
- Asesor del proceso de elaboración del Estatuto Comunal
- Comuneros, comuneras y vecindados del Núcleo Agrario
- Habitantes de la Comunidad
- Comunidad de habla: Comuneros de habla Mè’phàà
- Evento de habla: Lenguaje formal de Asamblea Agraria
- Actos de Habla: A continuación se muestran ejemplos de actos de habla en torno al cambio de código.

01: comisariado: tsi, tsi nene => **elaborar**
ne rá tsí tlalchinollan
trad_comi:² quien, quienes lo elaboraron?
Los de tlalchinollan

El participante 1, que en este caso el Presidente del Comisariado, comienza con una unidad de construcción de turno en (01) de forma interrogativa. Al haber una interrogación este puede señalarse como la posible proyección de un momento interaccional que el cual puede nombrarse como lugar pertinente para la transición. Podemos analizar que el comisariado tiene una duda en el comienzo de su turno de habla, cuestión que es corregida por participante del turno (02).

Así mismo, me permito señalar que podremos ir observando el uso de préstamos lingüísticos a la largo del presente discurso; ejemplo en (01) préstamo de verbo del español en forma infinitiva ‘elabora’

02: Asesor: ↑nangúá, ikhanlà', ikhanlà'

Trad_Ase: ↑No, fueron uds

En (03) podemos ir analizando que el participante (comisariado) empieza a introducir formas menos elaboradas o formas más cortas del fenómeno del cambio de código; se marca en negrita la forma que a partir de aquí se analizará como cambios de códigos.

03: comisariado: ahn, na nigumane rá
=>**pues, entonces, eh**

trad_comi: si, ↑en donde se hizo pues, entonces?,

² ABREVIATURAS: Trad: traducción; Ase: asesor; comi: comisariado; comu: comunero;

En la forma que se expresa en (04) el presente trabajo prefiere utilizar la categoría de préstamo lingüístico porque esta forma es introducida tal cual se expresa en el español; así mismo se observa que se presentan préstamos verbales en forma infinitiva como ‘corregir’, ‘obligar’ y así mismo existen varios préstamos lingüísticos de la categoría de sustantivos como: usos, costumbres, danza, escuela, delegaciones, estatutos, así como dos formas de conjunción: 1) coordinante ‘y’ y 2) subordinante ‘pues’.

El argumento para señalar que estas formas son préstamos es debido a que las mismas existen en la lengua Mè'phàà, a continuación se muestran los ejemplos para dichas formas: danza ‘gi'sian’, corregir ‘na'ne majan’, usos y costumbres ‘rí ja'yo xuajen’, y ‘gajma’, escuela ‘gu'wá nisngá’, comisaría ‘gu'wá ñajun’, estatuto ‘xtángo’, etc.

04: comisariado: niguma =>**corregir**, nita'a
=>**usos y costumbres**

trad_comi: se corrigió, se introdujo los usos y costumbres

comisariado: ndí jun rí =>**danza**, ndijun mbá'khan
ini rí =>**este rí ríga pues**

trad_comi: que es la =>danza, que son varias cosas que => este lo que hay pues

comisariado: xó ru'kho ninujnga, ndà ru'kho rí gini
=>pues

trad_comi: por ejemplo eso entró, no había eso antes =>pues

comisariado: ndà =>**skuela**, ndà rí i'wá
=>**delegaciones**, ndà ... xá e'ne mbámba
=>**comisaría**, xó e'ne xúgi ru'kho ru'kho
niguma mè'phàà pues

trad_comi: no hay=>escuelas, no estaban las =>delegaciones, no había . . . como le hace cada comisaría, como es toda la vida comunal se volvió hacer en mè'phàà pues.

comisariado: xó e'thanlo gejiò rá =>**este**, xugin
=>comisariado nagumi =>**obligar** mawa'da
rí =>**statuto** porque mbá =>**defensa** rí
mamba ndí drigo =>**explotación de mina**
pues

trad_comi: como decíamos aquí, =>este, todos los =>comisariados son =>obligados para que tengan el =>estatuto, =>porque es una mecanismo de defensa en contra de la =>explotación de minas pues

El tipo de cambio de código que se presentan en (5) es de tipo intraoracional, porque las frases que se toman como préstamo en el cambio de código se ajustan a las reglas sintácticas de las dos lenguas, tanto en español como en Mè'phàà, hay pues una vinculación gramatical. Así mismo varios de los ejemplos mostrados solamente es posible insertarlas de manera específica, ejemplo como vimos anteriormente verbos en forma infinitiva.

05: comisariado: a'kue ejon nambayañune
ikha rá, ru'kho ngo nagumane. =>**Quisiera**
o no de por si má xó e'than táta adelfo gejiò'

trad_comi: es algo para ayudarnos, eso es por lo que se hace. =>Quisiera o no de por sí, mas como dice el señor Adelfo

comisariado: =>**este mbá rato** asndo xó ma'ñalò'
=>**lastimar** najumalò ikhanlo kua'ni e'than
mbá táta jama rí nine ajmin atsún ikhin.

trad_comi: =>este en un rato hasta nos puede
=>lastimar, pensamos nosotros. Así decía un señor hace rato, que los que lo hicieron fueron ellos dos o tres.

comisariado: =>**si es cierto**, mbú rí ajmin atsun
=>**compañero** tsí nixnamina tsiakhe nijuwa.

trad_comi: =>si es cierto, muy claro que fueron dos o tres =>compañeros que se dieron la fuerza para venir.

comisariado: xó xúge niñun =>**nombrar** angialò'
como mbá =>**treinta** xàbò. =>**Y en donde**
están ahorita, poca importancia
compañeros pero la necesidad está encima

trad_comi: como hoy, nombré a nuestros compañeros, como unos treinta personas. Y en donde están ahorita, poca importancia compañeros pero la necesidad está encima

comisariado: na'kha mijngi drigo rí =>**mineros**
pues, ru'kho na'ne rí na'ñalo =>**urgir**, una vez en el mapa waxu =>**paquete** drigo kajngo mbó ma'ne =>**paquete ma'ga wanú na Registro Agrario pues**

trad_comi: viene cerca lo de los =>mineros pues, es hace que nos =>urga, una vez en el mapa, completo el paquete de cada uno, se hace un solo =>paquete para irlo a dejar en el Registro Agrario, pues

comisariado: mbá xkua'ni ra'kha endo Colombia ma'gà =>**si no que todos en paquete**

trad_comi: así es, no es solo Colombia el que llevara su paquete =>si no que todos en paquete

comisariado: mbá xkua'ni xabuanu ngo mañawinla'

trad_comi: así es señores, para que estén informado.

En el siguiente turno conversacional un comunero toma el turno; durante este turno interaccional el hablante hace uso de un vasto cambio de códigos; es muy sobrecargado el uso que hace de dicho recurso, pero así mismo se puede señalar que existe un seguimiento estructural al orden sintáctico de su lengua materna el Mè'phàà.

Este turno conversacional debería ser objeto de un posterior análisis para observar el patrón de comportamiento lingüístico del español en el habla de la comunidad.

Del conocimiento que se tiene respecto al comunero se puede mencionar que es campesino y comerciante, pero habría que investigar y datar sus prácticas comunicativas a fin de determinar con mayor exactitud los mecanismos lingüísticos utilizados.

06: comunero_1: =>**a ver táta comisariado**
Trad_comu: =>a ver señor comisariado

comunero_1: =>**yo creo que** gajma ninxo rí nuthanla gejiò' =>**o sea ya está avanzado**

Trad_comu: yo creo de lo que se está hablando aquí, o sea ya está avanzado

comunero_1: =>**aquí yo creo que el propósito de Uds. y de aquí los jóvenes presentes es de Q-** endó maguma =>traducir pues

Trad_comu: aquí yo creo que el propósito de Uds. y de aquí los jóvenes presentes es de q- solo se va a traducir pues

comunero_1: ra'kha gejio' maguma discutir ne, =>**o sea se va a discutir en una asamblea**

Trad_comu: aquí no se va a discutir (el proceso), o sea se va a discutir en una asamblea

comisariado: =>**exactamente**
trad_comi: exactamente

comunero_1: xo má nithanla jama, =>**que es lo que se va a probar y que no**

Trad_comu: como ya les dije en la mañana, que es lo que se va a probar y que no

comunero_1: => **así aquí yo creo que la intención es nada mas** maguma =>**traducir ne, es todo**

Trad_comu: así aquí yo creo que la intención es nada más que se va a traducirlo, es todo

comunero_1: =>**aquí no se va discutir, aquí no vamos a sacar puntos, esto sí, esto no, esto lo va a aprobar la asamblea,** ikha ru'kho najumu' ikhun =>**o sea avancemos,** xi ri magumane =>**de una vez**

Trad_comu: aquí no se va a discutir, aquí no vamos a sacar puntos, esto sí, esto no, esto lo va a aprobar la asamblea, eso es lo que yo pienso, o sea avancemos, si se va hacer de una vez

comunero_1: =>**o sea, este (.) echarle ganas pues, lo que se tenga que hacer** mbá xkua'nima xuajen

Trad_comu: o sea echarle ganas pues, lo que se tenga que hacer, hasta ahí nomás pueblo

Conclusiones

A grandes rasgos se puede mencionar que el trabajo tuvo el interés de mostrar un breve repaso teórico del concepto de cambio de código, conocer más a los diferentes fenómenos lingüísticos que presenta el bilingüismo, así como mostrar como expresa el cambio de código en una comunidad indígena de habla Mè'phàà; se plasmó que el estudio del contacto de lenguas da origen a diversos factores que se engloban en el estudio de la sociolingüística, teniendo como eje referente del presente trabajo el bilingüismo.

El cambio de código que se presenta en el habla de los dos participantes analizados muestra que los mismos se integran en una manera que no rompe con la estructura gramatical propia de la lengua; sin embargo vimos que el habla del participante, señalado como comunero, la influencia del español sobre su lengua materna que en este caso es el mè'phàà muestra un mayor grado de integración, las consecuencias de las mismas merecen un mayor tratamiento en futuras investigaciones.

Durante el proceso de elaboración del presente trabajo quede impresionado en el segundo tipo de habla, debo aclarar que estos fenómenos a veces no son tan perceptibles cuando uno se encuentra dentro del contexto de habla, sino que es hasta en un posterior análisis que nos damos cuenta de la cantidad de préstamos utilizados en nuestra habla. Esta razón me motivó a buscar cuál era la concepción o visión en torno a los cambios de código que predominan en el habla actual del Mè'phàà, en una entrevista para tal fin pude encontrar que los hablantes de la lengua consideran que lo que a continuación se cita:

“El utilizar partes del español es una flaqueza de la lengua, ya que cada día se empobrece; cada día se pierden muchas partículas léxicas que la hacen depender del español, puedo decirte que ya no hay un Mè'phàà puro, verdadero pues” Anónimo, 2016.

Así mismo también se considera que la alta presencia de préstamos lingüísticos y que a su vez se generen intensos cambios de código (español al mè'phàà) es debido a que existen pocos esfuerzos para fortalecerla. Se menciona que no hay un proceso de formación para que los docentes de las instituciones educativas de nivel básico en el cual se les capacite sobre aspectos lingüísticos de la lengua, contar con un programa específico como el español, ya que lo que se brinda son el conocimiento de aspectos más culturales de la lengua dejando de lado su eje medular, la lengua en sí misma.

Esta cuestión ha provocado incertidumbre en los profesores porque se sienten incapacitados para fomentar el uso y práctica.

Así, al no haber procesos que refuercen la lengua indígena esta poco a poco quedará relegada a segundo plano; este trabajo fue un acercamiento y auto-conocimiento a las diversas expresiones lingüísticas que se generan en el Mè'phàà. El trabajo me permitió tomar nota, a fin de que posteriormente se puedan generar procesos de reflexión en torno a los fenómenos lingüísticos que se presentan.

Referencias

- Appel, R., & Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- AUER, Peter (ed.). (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London and New York: Routledge.
- Carrasco, A. (2006). *Los procesos morfofonológicos del Mè'phàà*. Mexico, D. F., México: CIESAS. Tesis de Maestría.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations of Sociolinguistics: an ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- INALI. (2011). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. D. F., México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University press.
- Levinson, S. C. (2006). On the human “Interaction Engine”. En Enfield & Levinson (eds.), *Roots of Human Sociality*.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Oropeza Bruno, I. (2014). *Fonética, Fonología y Tonología del Mè'phàà de Unión de las Peras*. D. F., México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Tesis de Licenciatura.
- Poplack, Shana (1980): „Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching“, [en línea] *Linguistics*18, núm 7/8. 581-618.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio (1a ed.)*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. La Haya: Mouton & Co.

Enseñanza bilingüe Náhuatl-Español en la primaria Xochkoskatl en Guerrero**Nahuatl-Spanish bilingual teaching at the Xochkoskatl elementary school in Guerrero**

APREZA, Loreto†*

*Universidad Autónoma de México, Facultad de Filosofía y letras*ID 1^{er} Autor: Loreto, Apreza

Recibido 29 de Septiembre, 2018; Aceptado 30 Diciembre, 2018

Resumen

Ante la situación de diglosia de México y los retos que implica el desarrollo de la educación con aprecio a la diversidad lingüística y cultural resulta de relevancia conocer aquellos casos que han gestado proyectos escolares bilingües. La presente investigación tiene por objetivo describir el caso de la escuela Xochkoskatl de la colonia de Tlalchichilco en Xitopontla. La primaria Xochkoskatl se caracteriza por el fortalecimiento de la lengua materna de la comunidad y el trabajo de sus docentes en la gestión lingüística. Para obtener los resultados se diseñó una investigación cualitativa con la perspectiva metodológica del estudio de caso en la que se utilizaron estrategias de la etnografía como: la observación participante, la entrevista cualitativa, los grupos focales, técnicas suplementarias y la triangulación. Los principales hallazgos del trabajo afirman que la experiencia cotidiana escolar, el papel del docente y la bilingüidad son elementos que fortalecen la construcción de proyectos escolares bilingües ya que con ellos se resuelven las tensiones entre discursos sobre la enseñanza bilingüe.

Enseñanzas Náhuatl-Español, Docentes bilingües, Enseñanza bilingüe, Estudio de caso

Abstract

Given the situation of diglossia in Mexico and the challenges involved in the development of education with appreciation of linguistic and cultural diversity, it is relevant to know those cases that have generated bilingual school projects. The present investigation aims to describe the case of the Xochkoskatl school addressed in Tlalchichilco in Xitopontla. The Xochkoskatl elementary school is characterized by the strengthening of the mother tongue of the community and the work of its teachers in language management. To obtain the results, a qualitative research was designed with the methodological perspective of the case study in which strategies of ethnography were used as: participant observation, qualitative interview, focus groups, supplementary techniques and triangulation. The main findings of the study affirm that the daily school experience, the role of the teacher and the bilingüity are elements that strengthen the construction of bilingual school projects, as they resolve the tensions between speeches about bilingual teaching.

Nahuatl-Spanish teaching, Bilingual teachers, Bilingual teaching, Case study methodology

Citación: APREZA, Loreto. Enseñanza bilingüe Náhuatl-Español en la primaria Xochkoskatl en Guerrero. Revista de Filosofía y Cotidianidad. 2018, 4-13: 24-35.

* Correspondencia del Autor (loretoapreza@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer Autor.

Introducción

La diversidad lingüística en México se encuentra en una situación de diglosia donde el español se posiciona como una lengua dominante que debilita el uso de las 68 lenguas mexicanas (Baker, 1993; INALI, 2010). En este escenario, las recomendaciones internacionales (Grupo Friburgo, 2007; UNESCO, 2003; UNESCO, 2005) y las políticas nacionales (DOF, 10-07-2015; DOF, 13-04-2013) posicionan en la educación un pilar fundamental para lograr frenar el desplazamiento lingüístico y depositan en ella las intenciones para la formación de una nación más justa y con aprecio a la diversidad humana (Dietz y Mateos, 2011).

En los últimos años a pesar de la gran expansión de la cobertura, el diseño de libros de texto en lenguas indígenas y con la implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, 2013; SEP, CGEIB y CDI, 2007), la educación bilingüe sigue presentando enormes desafíos por lo que son escasos los proyectos escolares que realmente retomaran las lenguas mexicanas (López y Küper, 2000; Flores, 2009; Miguez, 2012; Dietz, 2015; Ramírez, 2006).

En realidad, muchos espacios escolares manejan un modelo de transición donde utilizan la lengua indígena como un trampolín para el aprendizaje del español (Flores, 2009). Ello trae como consecuencia no sólo la reproducción del modelo de castellanización y el desplazamiento lingüístico, sino que también potencia un bilingüismo incipiente donde los alumnos no aprenden bien ni su lengua materna ni el español (Flores, 2009).

Esto se debe a que los proyectos de enseñanza indígena siempre han sido planeados desde afuera con un planteamiento para la asimilación a la cultura nacional (Ramírez, 2006; Coronado, 2006). Además los contenidos escolares siguen siendo los mismos para todos, los de la cultura dominante y se continúa promoviendo la unificación de conocimientos a través del discurso de la calidad de pruebas estandarizadas.

Por lo que en muchas ocasiones es en la escuela donde, paradójicamente, se termina por exterminar la diversidad lingüística (Flores, 2009).

En aquellos pocos casos donde el proyecto escolar recupera la lengua materna es porque se reconstruye a partir de diferentes configuraciones que, en la práctica educativa, posibilitan la resolución de las tensiones propias de la interacción entre los discursos educativos oficiales y los locales de una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Esta situación se observa en Guerrero iniciando por el hecho de que hay una gran diversidad cultural y lingüística en riesgo debido al abandono de proyectos de enseñanza bilingüe y falta de oportunidades para el uso de las lenguas indígenas. En el estado se hablan cuatro lenguas originarias: el náhuatl, el mixteco, el tlapaneco y el amuzgo (INALI, 2010). Además, en este estado también se encuentra una de las tasas más altas de analfabetismo, que asciende al 17% de la población, es decir, es el doble de la media nacional (INEGI, 2012).

En el caso específico de las escuelas primarias que pertenecen a la Supervisión de la Montaña, la enseñanza bilingüe opera en condiciones que frenan o limitan el trabajo para la gestión lingüística. Es así que resulta congruente cuando Serrano (1998) menciona que la escuela bilingüe se crea por resistencia y desde experiencias de base.

Otro aspecto es que la educación bilingüe al ser planteada desde un nivel institucional se aleja de la realidad que vive la lengua viva en las comunidades y los contenidos escolares de la cultura dominante nacional minimizan las expresiones y epistemología de los pueblos. Es así que los calendarios, los horarios y las estructuras oficiales muchas veces no corresponden a la realidad donde se encuentra la escuela y la lengua materna se enseña desde la visión del español o en el mejor de los casos, como una lengua inmóvil a través del tiempo.

Además el sistema escolar todavía no reconoce, o tal vez no ha tomado en cuenta, la labor de los docentes para la creación de proyectos bilingües por lo que no ha superado la desubicación lingüística (Brumat, 2011; Cragnolino y Lorenzatti, 2002; Ezpeleta, 1992; Mercado, 1986; Herrera, Vargas y Jiménez, 2001). Muchas veces son colocados docentes que no poseen un dominio de la lengua náhuatl en escuelas en comunidades nahuablantes.

Por lo que resurge la práctica castellanizadora de hace 50 años cuyos únicos resultados fueron las interferencias cognitivas y el desplazamiento acelerado de las lenguas indígenas (Ramírez, 2006). Algunas otras veces, aunque el docente posea el conocimiento de las dos lenguas, muchas veces no sabe cómo leer y escribir en la lengua indígena, lo que genera una competencia pasiva donde se comprende (con el objetivo de instruir) pero no se produce (para reivindicar) ni de forma oral ni escrita (Dietz, 2015; Serrano, 1998; Freire, 1970; Kalman, 2008; Hornberger 2009).

Es por todo lo anterior que aunque muchas de las primarias que pertenecen a la Supervisión de la Montaña están registradas como “bilingües” en realidad han dejado de enseñar la lengua materna de la comunidad, el mismo supervisor lo reconoce. Entonces aunque se identifican diversos factores que impiden el desarrollo de la enseñanza bilingüe y las rupturas que existen entre el discurso de las políticas lingüísticas y los parámetros curriculares, es de suma importancia reconocer los factores que fortalecen la construcción de un proyecto bilingüe dentro de las escuelas desde su experiencia cotidiana única. Es por ello que el caso de la escuela primaria Xochkoskatl tiene relevancia ya que, a pesar de compartir muchas características con las otras primarias de la Montaña, los maestros en contacto con la comunidad han logrado desarrollar un proyecto bilingüe donde se destaca el papel de la lectoescritura.

Ante el reconocimiento de la complejidad que implica la configuración de la enseñanza bilingüe contextualizada en Guerrero fue preciso investigar por qué la primaria de Tlalchichilco es la única escuela, entre las doce que corresponden a la Supervisión de Olinalá, que lleva a cabo un proyecto escolar bilingüe, entonces surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se construye la enseñanza bilingüe en la primaria Xochkoskatl en Guerrero?

La relevancia de esta pregunta radica en que nos puede brindar una mayor comprensión sobre cómo se construye la enseñanza bilingüe y qué elementos son importantes retomar para que ésta sea congruente con los saberes de la comunidad.

Objetivos

Reconociendo que cada proyecto de enseñanza bilingüe es único y a que existen pocos trabajos que describan su funcionamiento en las escuelas, el objetivo de la investigación es: comprender y describir cómo se construye la enseñanza bilingüe en la escuela primaria Xochkoskatl en montaña de Guerrero.

Metodología a desarrollar

Para lograr responder la pregunta que se le hace al objeto de estudio se diseñó una investigación que parte de un enfoque cualitativo. Dentro de este enfoque cualitativo se seleccionó la perspectiva metodológica del estudio de caso, específicamente el estudio de caso descriptivo ya que permite describir y comprender de forma profunda una determinada realidad social.

Participantes y descripción del caso

Para poder realizar el presente estudio se buscó una escuela que tuviera un programa de enseñanza bilingüe que permitiera comprender la complejidad de la misma y cómo se construye dentro del aula.

Se eligió el estado de Guerrero porque estadísticamente representa las cifras más altas en analfabetismo del país y debido a que es un estado que alberga una diversidad lingüística que incluye al náhuatl. Se seleccionó la región de montaña debido a la cercanía y la afinidad con la población de la autora del trabajo.

Se solicitó el apoyo del jefe de sector en la dirección de educación indígena para ingresar a la escuela. Los integrantes de la dirección fueron el primer filtro de selección debido a que ellos están al tanto de las escuelas y reconocieron que aunque muchas de ellas están registradas como primarias bilingües en realidad no lo son, es más, mencionaron que la zona se empieza a volver monolingüe. Ellos me enviaron a visitar la primaria ubicada en la colonia de Tlalchichilco que pertenece a Xitopontla, localidad incorporada a Ahuacoutzingo.

La Escuela Primaria Bilingüe “Xochkoskatl” con clave 12DPB0756W brinda servicios a la Dirección General de Educación Indígena a través de la Jefatura de Zonas de Supervisión N° 014 y pertenece a la zona escolar N° 054.

Esta primaria fue fundada en 1983, aproximadamente, pero su proyecto correspondía al de asimilación a la cultura nacional a través de la enseñanza del español a pesar de que, oficialmente, era bilingüe.

En esta escuela, que tiene un gran peso para la comunidad, son los dos maestros Lázaro y Concepción (así lo escribe ella), quienes han diseñado una organización escolar que implica una renovación de los tiempos escolares, actividades, integración y promoción del bilingüismo a través de la lectoescritura.

Los maestros mencionan que llegaron a esa escuela en el año de 1994 y que no se enseñaba náhuatl pero a partir de que la Dirección General de Educación Indígena retoma competencia bilingüe, se empieza a utilizar la lengua indígena como vehículo para la construcción de saberes.

Es así como inicia la construcción de un proyecto bilingüe que recupera el valor y la conservación de la lengua en la escuela (Entrevista 2). Actualmente, la primaria Xochkoskatl atiende a 39 alumnos en la modalidad multigrado. El salón con los grados de 1ro, 2do y 3ro está a cargo del maestro Lázaro y atiende a una población de 25 niños. En el salón donde toman clase los grados de 4to, 5to y 6to es atendido por la maestra Concepción que también es directora del plantel, ella atiende a 14 niños. Cada salón tiene horarios asignados para cada campo de conocimiento.

La comunidad en donde se encuentra la escuela se comunica en náhuatl y algunos habitantes utilizan el español como medio de interacción con las personas ajenas a ésta.

Estrategias para la recuperación de datos

Para orientar la recolección de datos se buscó encontrar qué elementos fortalecían el proyecto bilingüe, de dónde surge realmente y quién lo elabora, el papel de los docentes, qué papel se le da a la lengua y cómo se usa dentro y fuera de clases, asimismo, la relación entre los usos que fomenta la escuela con los que se le dan en la comunidad donde se ubica la misma.

Algunas técnicas cualitativas para la recolección de datos que se emplearon para acercarnos al objeto de estudio, lograr conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe fueron: la observación participante (Buendía, Colás y Hernández, 1998), la entrevista cualitativa semiestructurada (Taylor & Bogdan, 1987), el grupo focal (Callejo, 2001), estrategias indirectas como la revisión de documentos tales como: trabajos escolares, materiales, planes oficiales y horarios (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Asimismo se hizo uso de la triangulación para enriquecer las fuentes de información para el análisis y brindar mayor confiabilidad a la investigación (Silvio, 2009). Del mismo modo el presente trabajo fue revisado por los docentes para el control de datos espurios.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en una serie de fases. La *Fase 1* consistió en la construcción del problema de investigación, la contextualización del mismo y la aproximación a la teoría en torno al objeto de estudio, es decir, sobre la enseñanza bilingüe en México. Con base en ello se trazaron las directrices epistemológicas tales como la pregunta de investigación y objetivos. Lo que derivó en la selección del enfoque metodológico, la selección de las estrategias para la recuperación de datos y el diseño de la investigación.

Así mismo se reflexionó sobre el yo del investigador en tanto: experiencias, conocimientos, posicionamiento ético y todos aquellos elementos que “me han socializado” para reducir los sesgos en el trabajo de campo (Woods, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1999).

La *Fase 2* consistió en la búsqueda y selección del caso. Para ello se hizo uso de la observación del contexto para conocer la dinámica diaria en la escuela y del rapport. Ambas estrategias posibilitaron romper el hielo, facilitaron la inmersión y la presentación de los objetivos de investigación con diversos agentes clave de la escuela y de Tlalchichilco. Con base en este acercamiento se afinaron las estrategias y momentos para la recuperación de datos.

En la *Fase 3* se llevó a cabo el trabajo de campo, la recolección y la transcripción de los datos provenientes del contexto.

Durante las interacciones con los informantes se indagó a través de las diversas estrategias metodológicas el significado y la perspectiva de los participantes, la estructura y los sentidos de la ocurrencia de actividades, también se buscaban los puntos de armonía, adaptación y tensión. Se decidió la retirada del escenario cuando se consideró la saturación y variedad en los datos procedentes de la observación para continuar con el análisis de los mismos.

La *Fase 4* fue eminentemente analítica. Se dio lectura a los datos con apoyo de las estrategias de triangulación y con ayuda del referente teórico se construyó la descripción para conocer y comprender cómo se construye la enseñanza bilingüe.

Resultados

Con base en los referentes teóricos, metodológicos y gracias a los colaboradores se pudieron determinar algunos elementos de la experiencia escolar que resultan significativos para comprender la construcción social de la primaria Xochkoskatl y donde se juegan las tensiones entre los dos discursos que se disputan dentro de ella.

La experiencia escolar entre lo cotidiano y lo oficial

La relación entre la escuela y la comunidad dentro de una sociedad rural es dinámica y determina el funcionamiento de un proyecto escolar de forma particular (Sánchez, 2006). Dentro de la construcción de la escuela en el marco de la vida cotidiana, se pone en evidencia el papel que tiene en la educación bilingüe, más allá de recomendaciones oficiales y aspiraciones del deber ser.

La primaria Xochkoskatl no tiene bardas, por ella hay veredas y los caminos son de tierra e irregulares. La gente pasa por ahí y vigila los usos del espacio escolar, es un espacio que alberga la vida recreativa de los niños y niñas, pero también de los padres de familia. La escuela permite que los sujetos entren e interactúen con ella, especialmente en la cancha, es entonces que, sigue existiendo esta oportunidad de filtración de las normas oficiales para poder cubrir las demandas contextuales, lo que deriva en la transformación de las prácticas.

Un elemento que configura la experiencia escolar es el tiempo y resulta una de las dimensiones con relevancia para la resolución de tensiones entre lo oficial y lo contextual. Los parámetros de estructura temporal tanto, rutinaria como anual, intenta ser flexible y son los maestros quienes lo ponen a disposición.

Los maestros tienen el horario pegado en los muros de sus respectivos salones de clase, el cual es autorizado por la Supervisión con respecto a la normatividad de los Planes donde se asignan determinadas horas a los campos formativos. La distribución del tiempo escolar en el horario oficial habla del valor implícito que se le brinda a ciertos campos de conocimiento. Entonces, como puede observarse, español y matemáticas se ubican dentro de las prioridades oficiales y dejan al náhuatl con sólo 3 horas a la semana. Sin embargo, dentro de la práctica cotidiana, esta estructura se torna un tanto más situada y contextual ya que el náhuatl es la lengua base de todas las asignaturas.

A este tiempo escolar no hay que restarle importancia a los espacios antes del inicio de clases (de 7:30am a 8am) y la hora del receso (10:30am-11am) ya que también son momentos que los docentes utilizan para desarrollar actividades para todos los grados al mismo tiempo (Xochkoskatl, Registro 5, 15 de enero, 2015; Xochkoskatl, Registro 7, 20 de enero, 2015). Las actividades generalmente son de repaso y para el desarrollo del náhuatl. Además en estos tiempos las madres de familia se acercan a los docentes, comparten el desayuno y platican con ellos. En estos espacios que tienden a ser “libres” también está presente la lengua.

Ahora bien, de forma anual, el calendario escolar, con sus propios días feriados, está atravesado por diversas festividades y ciclos temporales del lugar que derivan en inasistencias a la escuela. En el calendario de la SEP no se contemplan las fiestas patronales y rituales de las comunidades. De hecho los docentes tienen la orden de “no dar el día”. Sin embargo, debido al abandono que tienen por parte de las autoridades, los maestros adquieren ciertos niveles de autonomía. Entonces, cuando las fechas rituales corresponden con un día activo de clases, los docentes prefieren que los niños participen en estos rituales, porque aunque vayan a clases, les cuesta mucho trabajo poner atención.

Esta acción de alguna manera nos habla de que comprenden la importancia que tiene para formación de sus alumnos ser partícipes de sus propias prácticas culturales para la reproducción de conocimientos. Además, al participar están expuestos a las oportunidades ampliadas del uso de la lengua. Los maestros al no tener labor en la escuela, también participan en las fiestas y rituales del lugar. Es por ello que se puede decir que las formas de enseñanza en lengua materna se encuentran desbordadas con los hablantes hacia el uso vivo y contextualizado. La lengua es libre. Entonces puede decirse que aunque los tiempos escolares ya estén establecidos oficialmente, los docentes son los que deciden cómo y para qué usarlos. Así se crean espacios de comunicación nuevos donde interactúan maestros, alumnos y madres de familia.

De igual forma se intenta traer a la comunidad a la escuela para el desarrollo de habilidades lingüísticas:

Para que lean, escriban y comprendan su propia lengua, pues cuando trabajamos en los libros de texto, nos recomiendan que rescatemos el conocimiento del pueblo y ¿cuál sería el conocimiento del pueblo? Pues los señores grandes tienen información acerca de un cuento, acerca de una historia, una anécdota, los invitamos y los traemos acá y los niños se acercan con el *huehue* y están bien atentos. Al final hacemos un resumen, cuál fue el mensaje que nos dio, cual fue la información o el mensaje que nos dio ese cuento o ese texto. Esas son las estrategias que manejamos en el aula. También retomamos nuestros contenidos del día a día, de las plantas y lo que se siembra (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.3).

Todas estas actividades cotidianas que se realizan en la escuela reflejan elementos que transmiten valores de forma implícita. El uso de la lengua materna dentro del aula transmite valor y usos en lo social. Al utilizarse en las ceremonias, juntas con los padres de familia y entre pares ayuda a continuar construyendo también su sentido ritual e íntimo. No obstante los maestros reconocen que los niños interactúan con discursos heterogéneos debido a los contenidos oficiales de su plan de estudio y mencionan: “Lejos de que se sientan a gusto, se sientan valorados, a veces, se sienten dominados porque estoy dando una información que para ellos no está bien.

Pues lo que queda, más bien nuestra obligación es adaptarnos al medio donde estamos y trabajar” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los docentes como gestores de los proyectos bilingües

Como pudo reconocerse, los docentes Concepción y Lázaro juegan un papel fundamental dentro de la resolución de tensiones entre discursos en la primaria Xochkoskatl a través de sus actividades dentro del salón de clases y fuera de él.

Una de las experiencias que marca a Lázaro y a Concepción es el náhuatl, su lengua materna, como su voz para el trabajo. El náhuatl formaba parte de su contexto cercano de las cosas que sabían y de las personas con las que interactuaban. El español lo fueron adquiriendo en la escuela a través del proyecto de castellanización: “allá donde yo crecí, pues no hablábamos el español hablábamos el náhuatl pero allá en la escuela ya nos obligaron pues, a aprender el español, a escribir y a hablarlo” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.2).

A pesar de la escuela castellanizadora, los docentes continuaron con sus estudios hasta terminar el bachillerato cuando surgió la convocatoria para desempeñarse como docentes bilingües bajo la figura del becario. Ambos maestros aplicaron debido a que sabían que poseían el dominio de su lengua materna y que ésta podría fungir como una herramienta importante, además, tenían la necesidad de trabajar pero al mismo tiempo de seguir estudiando:

Pero fíjese, a través de la lengua materna les ayuda a conseguir un trabajo, yo digo que lo que deben sentir es orgullo. Yo lo que platico con el maestro, si tenemos un trabajo es gracias a la lengua materna. Porque mediante la lengua materna uno consigue más trabajo (Concepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p. 2). El maestro Lázaro menciona: “hubo una oportunidad en ese tiempo que terminé más bien de hacer la prepa y pues este metí mi solicitud y procedió y pues hasta ahorita aquí sigo, en el servicio... Y ya en el transcurso del tiempo estudié la universidad pero ya estando dentro del magisterio” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.2).

Los maestros mencionan que antes de su llegada, la escuela ya estaba funcionando pero que había poca participación de los alumnos y la comunidad en la escuela, ellos creen que se debió al proyecto de castellanización que se llevaba a cabo anteriormente. Entonces tuvieron que negociar con las familias de Tlalchichilco sobre el papel de la escuela, encontraron que la pertinencia y la lengua jugaban un papel importante. El proceso de negociación consistió en que los docentes invitaban a las familias de sus alumnos a la escuela, no sólo para observar el trabajo, sino para participar dentro de la escuela, con su lengua y sus conocimientos. La maestra Concepción comparte su experiencia.

Pues en un principio cuando llegué, como que ahora sí que no me adaptaba tanto a ellos porque pues veía mucho, no había mucho interés por parte de los alumnos y no había apoyo por los padres de familia pero a través de reuniones, de tiempo, de confianza que se fue dando pues poco a poco ahora sí que me fui adaptando a ese lugar y de la misma manera los alumnos y los padres de familia que fuimos consolidando ese trabajo de los alumnos, del docente y de los padres. Y pues ahorita tenemos una buena relación de docente a padres, alumnos, pues usted ya se dio cuenta ¿no?. Ahorita ya somos más de allá que de nuestro pueblo, somos más de para acá que de para allá. Aquí poco a poco nos fuimos adaptando a este lugar, a este entorno al cual estamos prestando nuestro servicio (Concepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.5).

Ya dentro de su ejercicio docente, uno de los principales retos que encontraron fue la variación lingüística. Ellos sabían náhuatl pero su variante materna es diferente a la que se usa en Tlalchichilco. Esta cuestión fue resuelta a favor del náhuatl como lengua viva ya que los maestros retomaron su lengua materna, se basaron en sus conocimientos culturales y la sensibilidad empática que se genera para abrirse al conocimiento de Tlalchichilco. Al respecto, Lázaro y Concepción, mencionan lo siguiente:

Uno de los grandes retos es la variedad, a veces yo como maestro soy cien por ciento nahuatlaco pero también como vengo de otra región, utilizo palabras que no se manejan aquí en este pueblo y los niños les es mal, malo y se ríen (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Ahora, después de tantos años, ya, hablo como ellos, traté de hablar como ellos para que entendiéramos. Porque yo en las reuniones yo las llevo a cabo en náhuatl, todo es en náhuatl con los papás (Concepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.2). Otro de los retos que tuvieron que resolver fue el uso de la lengua dentro del espacio escolar no sólo como una forma de ser aceptados en la comunidad, si no como una vía para la enseñanza. Ya que dentro de sus conocimientos más fortalecidos destaca el dominio de la lengua. Al ser el náhuatl su lengua materna, poseen más flexibilidad en su uso además de que los sentidos y las realidades que se expresan a través de ella son más armónicos con el contexto. Entonces el uso de la lengua materna brinda seguridad, no sólo a los alumnos, también a los docentes. De hecho mencionan al español como un área deficiente.

El náhuatl es cuando más comprenden y uno de los grandes retos: el español, porque no lo dominamos tanto como maestros y los niños. Tenemos esa deficiencia, los maestros y los niños más. En español las mismas palabras sencillitas pero los niños no comprenden lo que quieren entender. Cuando les dices que tomen asiento, nomás se quedan o cuando les dices que se pongan de pie nomás no te obedecen porque no te entienden, pues, hablamos la lengua materna (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los maestros también reconocen un quiebre entre la formación y la práctica porque el ser docente bilingüe va más allá de estudiar una carrera e implica un aprendizaje constante y que tampoco puede reducirse a cuestiones de material didáctico, como los libros de texto:

Tuvimos practicantes de la Escuela Normal Regional de Tlapa y en un principio cuando veía la maestra, observaba, ella pensaba que a mi trabajo le faltaba material como ellos a eso se dedican, les dan tiempo para elaborar materiales. Entonces le digo, vamos a ver como se logra. Pero igual al término hizo la evaluación y ella dijo: “no quiero llegar a una escuela multigrado, es muy complicado, es complicadísimo como le hace usted, “yo ya hubiera pedido mi cambio” Pero pues yo siento que no vamos rápido o lento, pero ahí vamos. Se dio cuenta que ni con el material que traía (Concepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

Es por ello que mencionan que han desarrollado estrategias. Nosotros implementamos actividades similares pero donde ellos tengan un conocimiento del tema (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.10). De hecho, este sí hay más estrategias. Por ejemplo, ahorita como le digo, no traje mi planeación porque igual, yo para que los alumnos me entiendan o ellos comprendan, para iniciar las actividades, ya sea en español o en náhuatl siempre lo hacemos por medio de un canto, de una adivinanza, a veces igual ponemos una dinámica para formar equipos que entre ellos igual, antes de entrar a un tema lo primero es preguntarles los conocimientos que ya tienen de un tema, en lluvia de ideas o de manera voluntaria, quien quiera participar. Se inicia de tal manera que ellos socialicen, tengan una noción de lo que vayan a trabajar, de hecho son muchas estrategias (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.4).

Además de las experiencias que marcan del desarrollo de los docentes bilingües se encuentra su ejercicio que también se realiza en contacto con discursos diferentes, entre ser trabajadores de la Secretaría de Educación Pública y desempeñarse en un contexto con una visión de mundo diferente a la institucional.

Los docentes reconocen que deben rendir cuentas a los procesos administrativos, cumplir con un calendario, un horario específico, cubrir ciertos temas y deben comprobar a través de evidencias el aprendizaje de las y los alumnos. Sin embargo, lo hacen a su modo, conforme a las herramientas, conocimientos, materiales y estrategias que tienen a disposición.

Los maestros declaran que aunque trabajan con una fuerte influencia por parte de los contenidos y objetivos de la SEP, no es lo único que retoman en sus clases. Sino que ellos van desarrollando sus propios contenidos con base en los conocimientos de los niños y en la comunidad (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.4).

Los maestros reconocen explícitamente los límites de la escuela y la vitalidad significativa de los conocimientos de los habitantes de Tlalchichilco y la importancia que tienen en la formación de los y las alumnas.

En su práctica afirman que no sólo la SEP y los libros de texto tienen los conocimientos, el pueblo también los tiene y que, por lo tanto, los docentes como mediadores del aprendizaje entre los dos discursos, no sólo rinden cuenta a las autoridades educativas, también deben demostrar resultados a la comunidad.

Aquí por ejemplo es difícil porque los temas que vienen en los libros, ellos los desconocen. Para empezar, aquí estamos en una zona pues rural, entonces en los libros de español o matemáticas vienen lugares, ciudades que ellos distinguen. Por ejemplo, lo que son los señalamientos que ellos no los conocen y para mí es un reto de hacer que ellos me entiendan, ¿cómo hago eso? Pues a través de láminas, yo traigo mis láminas para que ellos me entiendan. Porque por ejemplo les digo ¿conocen un tope? pues aquí antes era terracería, pues no qué cosa es eso, ¿un peatón?, no pues no sabemos.

Entonces para mí son retos que voy enfrentando día con día pero no quiere decir que no lo vaya a lograr. A través de mis materiales, claro, se gasta pero pues yo también trato que los alumnos me entiendan. De que en verdad los contenidos que yo desarrollo con ellos les entiendan y no nada más de que ya desarrollamos uno y nos vamos y no sabemos si en verdad lo entendieron, si en verdad les va a servir el día de mañana (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.6). Con base en lo mencionado anteriormente y tomando en cuenta los testimonios de los docentes resulta pertinente afirmar que son ellos gestores de los proyectos escolares bilingües.

También es preciso afirmar que esta actividad no es neutra, se realiza en función de múltiples tensiones que van resolviendo en su día a día como docentes a través de un posicionamiento ético y político:

Entonces pues yo siempre me... pues... este... no me he estado defendiendo sino que he dicho lo que vivo aquí en realidad, porque es una cosa estar haciendo una teoría y otra cosa es la práctica, es muy difícil. Persona que no lo ha vivido piensa “si no pueden esos alumnos es que el maestro no sirve” y a eso se van luego, mas en fin (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

En este sentido la maestra Concepción pone en evidencia no sólo la heterogeneidad de los contenidos que deben abordar en clase, también reconoce que en muchas ocasiones las autoridades escolares no alcanzan a visualizar la realidad que viven los maestros y la enorme responsabilidad con la que ellos trabajan. Además, menciona: “Siempre hemos peleado con los supervisores de que ellos cuando van a cursos a Acapulco, a otros estados que los citan, que planteen el problema, que digan qué es lo que falta o por qué no se logra construir un aprendizaje mejor” (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.9).

Del mismo modo el maestro Lázaro reconoce: “es la deficiencia, nadie nos apoya para hacer nuestra labor” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.10). Es entonces que entre el abandono y la falta de apoyo, ellos se han asumido como responsables de la gestión de esa escuela y que la deficiencia no está en la diversidad cultural y lingüística (como muchos años se mantuvo), está en el contexto de invisibilización, injusticia y negligencia.

Biliteracidad

Al escuchar el discurso de los docentes Lázaro y Concepción, puede percibirse no sólo el valor que le asignan al náhuatl y a los conocimientos del pueblo, sino también, a la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna como una forma de fortalecer el bilingüismo. Los maestros han construido significados propios sobre el valor que le asignan a la lectoescritura en dos lenguas:

Yo siento que es fundamental la escritura porque a través de ello podemos emitir nuestros sentimientos. Es fundamental que nuestro pueblo aprenda a escribir en su propia lengua” (Lázaro, M., Entrevista 1, 23 de junio, 2014, p.2)

Es una función muy importante porque pues yo veo que el español ellos a veces redactan cosas pero no las concluyen como deben de ser en cambio en náhuatl ellos, entonces sí, lo que escriben, redactan, o sea todo lo que piensan, ellos lo redactan hasta el final, ellos lo comprenden más, le vuelvo a repetir, ellos lo comprenden más, y pues se les hace más fácil, en que ellos lo redactan y lo comprenden” (Consepción, P., Entrevista 2, 23 de junio, 2014, p.3)

Dentro de la escritura encuentran la importancia de la expresión propia, de decir lo que se siente y lo que se piensa, mientras que en la lectura encuentran el reconocimiento de las necesidades de otras personas. Todo esto en náhuatl porque mencionan que en español los alumnos no concluyen y les cuesta trabajo. Es por ello que parte de los objetivos a lograr en cuanto al bilingüismo equilibrado que ellos refieren en su proyecto es la lectoescritura en las dos lenguas: “Pues esperamos a que las dos lenguas, en las dos lenguas, los niños desarrollen la competencia de la lectura y la escritura” (Lázaro, M., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.8).

Dentro de sus objetivos está no sólo la alfabetización, sino mantener viva la lengua, los conocimientos y que logren contar de sí mismos a los demás a través de la escritura:

Sí porque lo que se busca es que ellos ahora sí redacten sus propias narraciones. Por ejemplo en náhuatl, ellos pueden hacer sus propias narraciones y en español igual. Porque a veces nosotros como maestros tenemos esta deficiencia de redactar, como que las ideas se limitan y entonces lo que se busca en ellos, que cuando concluyan su educación primaria sean capaces de ser... como se puede decir... autores de su propia escritura ¡y son varias historias que ellos puedan escribir! Historias de su comunidad, culturas, costumbres, tradiciones.

Hemos trabajado mucho con lo que son las plantas medicinales, que no se pierda eso porque aquí hay mucho conocimiento. A veces vamos al mercado y vamos comprando, éste, lo que son las yerbas para curarnos, cuando nosotros tenemos esa riqueza en la comunidad. Entonces, si las escriben, por lo menos voy a saber para qué me sirve tomar un, sencillo, el soriate, aquí hay mucho, no se si lo conoce, en náhuatl axhochitl, *se asoma por la ventana y busca la planta* ¡Ya se secó, ahí había allá afuera! Es un remedio que nosotros podemos escribir para que una persona que no habla la lengua náhuatl pero que también esté escrito en español también sepa cuál es su uso. Entonces ahí, donde nosotros por ejemplo aquí, ya en 5to y 6to grado, ellos escriben sus textos en náhuatl y español para qué, para que los que no lo hablan lo puedan comprender en español y los que sólo náhuatl, igual. Entonces se lleva haga de cuenta de la mano (Consepción, P., Grupo Focal, 22 de enero, 2015, p.13).

Con base en sus testimonios se puede decir que los docentes retoman la lengua materna y la lectoescritura como un instrumento para que da voz y, al mismo tiempo, fortalece el patrimonio lingüístico del cual son poseedores.

Agradecimiento

La presente investigación fue realizada gracias al financiamiento de CONACYT y se desprende de la Tesis de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Contribución

A través de la lectura del referente empírico puede constatarse que la enseñanza bilingüe que se configura dentro de los espacios escolares integra la experiencia cotidiana escolar, el papel de los docentes y el desarrollo de la bilingüidad. Es así que a manera de aporte cabe destacar que si se pretende el florecimiento de las lenguas desde lo escolar es importante brindar apoyos sustantivos que respeten el autogobierno de las comunidades lingüísticas y promuevan la gestión docente fundamentada en la reflexión sociolingüística, el posicionamiento político a favor de las lenguas y autonomía curricular para el diseño de tiempos, contenidos y prácticas en conjunto con los hablantes de la lengua.

Del mismo modo es importante que los productos escritos en náhuatl por los alumnos fortalezcan los usos de la lengua viva integrando los sentidos propios como forma de reivindicación de sus derechos lingüísticos y no como requisitos oficiales. Cabe mencionar que aunque sólo se describe el caso de Xochkoskatl y la enseñanza del náhuatl, los aportes de esta investigación podrán apoyar el fortalecimiento de las otras tres lenguas del estado de Guerrero: el Tlapaneco, Amuzgo y Mixteco que se encuentran seriamente desplazadas de los espacios escolares.

Conclusión

Como reflexiones finales se puede mencionar que el desarrollo de la enseñanza bilingüe surge de las necesidades educativas de los pueblos con características socioculturales que posibilitan un análisis sociolingüístico y el reconocimiento de las representaciones lingüísticas y epistemológicas.

Es decir que la Enseñanza Bilingüe no tiene su base en el Plan de Estudios, ni en la modificación de las políticas lingüísticas nacionales e internacionales, tampoco en los materiales escolares institucionales traducidos ni en la cobertura escolar. Tres elementos cruciales que se encuentran dentro del caso de Xochkoskatl y que apoyan a la resolución de tensiones dentro de lo escolar son: la experiencia cotidiana, el papel del docente bilingüe y la bilingüidad.

El retomar la enseñanza bilingüe desde un posicionamiento de aprecio hacia su patrimonio, lleva a plantearse la tensión de los conocimientos dentro del aula, es decir, no se trata sólo de traducciones de la cultura nacional, sino de diversificar conscientemente los conocimientos dentro de las aulas. Los saberes del pueblo, junto con su lengua, se tornan significativos y valiosos que, además de ser elementos para la defensa de la propia cultura, también encaminan a trascender hacia la noción de que la diversidad forma parte del legado para la humanidad.

De igual forma es importante recuperar y valorar la labor docente en la enseñanza bilingüe ya que dentro de sus saberes se encuentra un proceso de toma de conciencia sobre el patrimonio lingüístico, el acervo de la lengua viva y la sensibilidad de conocer el contexto donde trabajan. Sin embargo, a pesar de que el docente tiene un papel fundamental, se encuentra en una situación frágil que debilita su abanico de opciones para resolver desde la escuela las tensiones sobre el bilingüismo.

La lectoescritura en dos lenguas también nos lleva a la reflexión acerca de su representación no sólo como un contenido escolar o como un espacio para el desarrollo de competencias, sino como una forma viva dentro de diversos núcleos del país. Lo importante de la lectoescritura en lengua materna no es sólo el reconocimiento y acumulación de vocabulario, la riqueza de esta práctica educativa consiste en recuperar las formas vivas, de hablarlo y utilizarlo desde la propia experiencia. Los niños y niñas en Xochkoskatl experimentan el uso de la lengua escrita como un medio para reforzar el reconocimiento de su mundo y donde sus intereses, conocimientos y habilidades son importantes.

Los docentes esperan que sus usos trasciendan al papel para generar reconocimiento y revaloración de los saberes de los pueblos y se revierta la oleada de la traducción de los contenidos nacionales para la enseñanza. Para marcar cada vez con mayor fuerza la autonomía, la reivindicación y la presencia de la diversidad humana.

Finalmente se puede decir que el fortalecimiento y aprecio de las lenguas como patrimonio de la humanidad es un trabajo multidisciplinario, no sólo de los hablantes con un posicionamiento de defensa y reivindicación. El estudio especializado de las lenguas con los aportes de la etnolingüística y la sociolingüística, la psicología y la pedagogía debe aportar al campo de la enseñanza bilingüe.

Asimismo, mientras no se desarrollen nuevos espacios y formas de interactuar con la diversidad lingüística, las lenguas tendrán pocas oportunidades de florecer, perpetuando así la diglosia, el desplazamiento y el aislamiento.

Referencias

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Brumat, R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación* 55(4) p. 1-10.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callejo, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Prácticum.
- CGEIB (2013). *La CGEIB* [En línea]. Recuperado el 10 de octubre de 2015 en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>
- Coronado, M. (2006). Tomar la escuela... Algunas paradojas en la educación intercultural. En Muñoz, H. (Coord), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213-227). México: UAM, UPN.
- Cragolino, E. & Lorenzatti M.C. (2002). Docente y escuela rural. Dimensiones para bordar analíticamente esta problemática. *Páginas de la escuela de ciencias de la educación* 2(2-3) p. 63-76.
- Dietz, G. (2015). Entre Estado-Nación y comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México. *Estudios interdisciplinarios en América Latina y el Caribe* p.1002-1037.
- Dietz, G. & Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP y CGEIB.
- Dorio, I. Sabariego, M. & Massot, I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información en Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la Investigación cualitativa* (pp. 328-366). Madrid: Muralla.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología* 12 (42) p. 27-42.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos políticos* 37, 70-80.
- Flores, J.A. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Publicaciones de la casa Chata CIESAS.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2da Ed). México: Siglo XXI.
- Grupo Friburgo. (2007). *Los derechos culturales*. Declaración de Friburgo. Friburgo: Disponible en: http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Herrera, I., Vargas, M.L., & Jiménez, E. (2001). *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la escuela normal indígena de Michoacán*. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Hornbeger, N. (2009). Voz y bilingüedad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos Quechua, Guaraní y Maori. En Kalman, J. Y Street, B. (Coords). *Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales* (pp. 25-39). México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (enero-abril) p. 1-12.
- INEGI (2012) *Perspectiva Estadística de Guerrero* [En línea]. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/estd_perspect/gro/Pers-gro.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* [En línea]. Recuperado el 22 de febrero de 2014 en: http://www.inali.gob.mx/clininali/html/l_nahuatl.html
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2013, Diario Oficial de la Federación 13-04-2013. México.
- López, L.E. & Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en
- Mercado, R. (1986). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En Rockwell, E. Y Mercado, R. *La escuela, espacio del trabajo docente. Descripciones y debate* (pp. 99-113). México: DIE-CINVESTAV.
- Miguez, P. (2012). Educación indígena bilingüe y género: situación actual, avances y retos. En: Silva, J. (Coord). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica* (tomo 8 pp. 227-173). México: SCJN, Fontamara.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Reforma al Artículo 2do de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación 10-07-2015. México.
- SEP, CGEIB y CDI (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: CGEIB.
- Sánchez, M. (2006). *Relaciones entre escuela y sociedad en el ámbito rural: las comunidades escolares de pajapan*. En *La educación rural en México en el siglo XXI*. Rosas Carrasco, L.O.(Coord). México: Centro de Estudios Educativos A.C., Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe y Fundación Ayuda en Acción.
- Serrano, J. (1998) El papel del maestro en educación intercultural bilingüe. *Revista iberoamericana de educación* 17(mayo-agosto) p. 1-10.
- Silvio, D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria* 8(10), 1-10.
- Taylor & Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós-Studio.
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* [En línea]. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383S.pdf>

Instrucciones para la Publicación Científica, Tecnológica y de Innovación

[Título en Times New Roman y Negritas No. 14 en Español e Inglés]

Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1^{er} Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2^{do} Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3^{er} Coautor

Institución de Afiliación del Autor incluyendo dependencia (en Times New Roman No.10 y Cursiva)

International Identification of Science - Technology and Innovation

ID 1^{er} Autor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Autor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 1^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 1^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 2^{do} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 2^{do} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

ID 3^{er} Coautor: (ORC ID - Researcher ID Thomson, arXiv Author ID - PubMed Autor ID - Open ID) y CVU 3^{er} Coautor: (Becario-PNPC o SNI-CONACYT) (No.10 Times New Roman)

(Indicar Fecha de Envío: Mes, Día, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

Resumen (En Español, 150-200 palabras)

Objetivos
Metodología
Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Español)

Resumen (En Inglés, 150-200 palabras)

Objetivos
Metodología
Contribución

Indicar 3 palabras clave en Times New Roman y Negritas No. 10 (En Inglés)

Citación: Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Autor†*, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 1er Coautor, Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 2do Coautor y Apellidos (EN MAYUSCULAS), Nombre del 3er Coautor. Título del Artículo. Revista de Filosofía y Cotidianidad. Año 1-1: 1-11 (Times New Roman No. 10)

* Correspondencia del Autor (ejemplo@ejemplo.org)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?

Enfocar claramente cada una de sus características

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del Artículo

Desarrollo de Secciones y Apartados del Artículo con numeración subsecuente

[Título en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Artículos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Inclusión de Gráficos, Figuras y Tablas- Editables

En el *contenido del Artículo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el título en la parte inferior con Times New Roman No. 10 y Negrita]

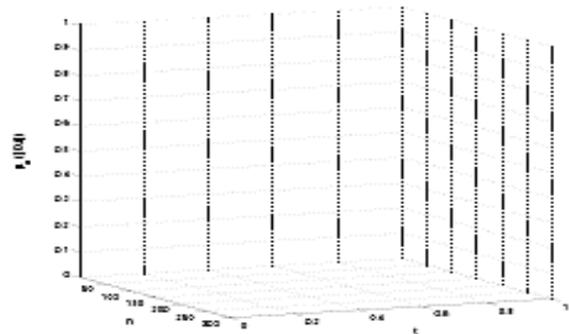


Gráfico 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

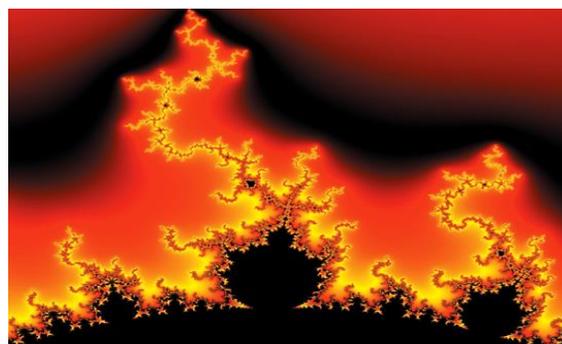


Figura 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

Tabla 1 Titulo y Fuente (*en cursiva*)

No deberán ser imágenes, todo debe ser editable.

Cada Artículo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Título secuencial.

Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:

$$Y_{ij} = \alpha + \sum_{h=1}^r \beta_h X_{hij} + u_j + e_{ij} \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados

Resultados

Los resultados deberán ser por sección del Artículo.

Anexos

Tablas y fuentes adecuadas. **Agradecimiento**

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

Conclusiones

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

Referencias

Utilizar sistema APA. No deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del Artículo.

Utilizar Alfabeto Romano, todas las referencias que ha utilizado deben estar en el Alfabeto romano, incluso si usted ha citado un Artículo, libro en cualquiera de los idiomas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas (Inglés, Francés, Alemán, Chino, Ruso, Portugués, Italiano, Español, Árabe), debe escribir la referencia en escritura romana y no en cualquiera de los idiomas oficiales.

Ficha Técnica

Cada Artículo deberá presentar un documento Word (.docx):

Nombre de la Revista

Título del Artículo

Abstract

Keywords

Secciones del Artículo, por ejemplo:

1. *Introducción*
2. *Descripción del método*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda*
4. *Resultados*
5. *Agradecimiento*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor

Referencias

Requerimientos de Propiedad Intelectual para su edición:

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Originalidad del Autor y Coautores

-Firma Autógrafa en Color Azul del Formato de Aceptación del Autor y Coautores

Reserva a la Política Editorial

Revista de Filosofía y Cotidianidad se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales requeridos para adecuar los Artículos a la Política Editorial del Research Journal. Una vez aceptado el Artículo en su versión final, el Research Journal enviará al autor las pruebas para su revisión. ECORFAN® únicamente aceptará la corrección de erratas y errores u omisiones provenientes del proceso de edición de la revista reservándose en su totalidad los derechos de autor y difusión de contenido. No se aceptarán supresiones, sustituciones o añadidos que alteren la formación del Artículo.

Código de Ética – Buenas Prácticas y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Declaración de Originalidad y carácter inédito del Artículo, de Autoría, sobre la obtención de datos e interpretación de resultados, Agradecimientos, Conflicto de intereses, Cesión de derechos y distribución

La Dirección de ECORFAN-México, S.C reivindica a los Autores de Artículos que su contenido debe ser original, inédito y de contenido Científico, Tecnológico y de Innovación para someterlo a evaluación.

Los Autores firmantes del Artículo deben ser los mismos que han contribuido a su concepción, realización y desarrollo, así como a la obtención de los datos, la interpretación de los resultados, su redacción y revisión. El Autor de correspondencia del Artículo propuesto requisitara el formulario que sigue a continuación.

Título del Artículo:

- El envío de un Artículo a Revista de Filosofía y Cotidianidad emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones seriadadas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Artículo, salvo que sea rechazado por el Comité de Arbitraje, podrá ser retirado.
- Ninguno de los datos presentados en este Artículo ha sido plagiado ó inventado. Los datos originales se distinguen claramente de los ya publicados. Y se tiene conocimiento del testeo en PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se procederá a arbitrar.
- Se citan las referencias en las que se basa la información contenida en el Artículo, así como las teorías y los datos procedentes de otros Artículos previamente publicados.
- Los autores firman el Formato de Autorización para que su Artículo se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding Bolivia considere pertinentes para divulgación y difusión de su Artículo cediendo sus Derechos de Obra.
- Se ha obtenido el consentimiento de quienes han aportado datos no publicados obtenidos mediante comunicación verbal o escrita, y se identifican adecuadamente dicha comunicación y autoría.
- El Autor y Co-Autores que firman este trabajo han participado en su planificación, diseño y ejecución, así como en la interpretación de los resultados. Asimismo, revisaron críticamente el trabajo, aprobaron su versión final y están de acuerdo con su publicación.
- No se ha omitido ninguna firma responsable del trabajo y se satisfacen los criterios de Autoría Científica.
- Los resultados de este Artículo se han interpretado objetivamente. Cualquier resultado contrario al punto de vista de quienes firman se expone y discute en el Artículo.

Copyright y Acceso

La publicación de este Artículo supone la cesión del copyright a ECORFAN-Mexico, S.C en su Holding Bolivia para su Revista de Filosofía y Cotidianidad, que se reserva el derecho a distribuir en la Web la versión publicada del Artículo y la puesta a disposición del Artículo en este formato supone para sus Autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley de Ciencia y Tecnología de los Estados Unidos Mexicanos, en lo relativo a la obligatoriedad de permitir el acceso a los resultados de Investigaciones Científicas.

Título del Artículo:

Nombre y apellidos del Autor de contacto y de los Coautores	Firma
1.	
2.	
3.	
4.	

Principios de Ética y Declaratoria de Solución a Conflictos Editoriales

Responsabilidades del Editor

El Editor se compromete a garantizar la confidencialidad del proceso de evaluación, no podrá revelar a los Árbitros la identidad de los Autores, tampoco podrá revelar la identidad de los Árbitros en ningún momento.

El Editor asume la responsabilidad de informar debidamente al Autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como de las resoluciones del arbitraje a Doble Ciego.

El Editor debe evaluar los manuscritos y su contenido intelectual sin distinción de raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad, o la filosofía política de los Autores.

El Editor y su equipo de edición de los Holdings de ECORFAN® no divulgarán ninguna información sobre Artículos enviado a cualquier persona que no sea el Autor correspondiente.

El Editor debe tomar decisiones justas e imparciales y garantizar un proceso de arbitraje por pares justa.

Responsabilidades del Consejo Editorial

La descripción de los procesos de revisión por pares es dado a conocer por el Consejo Editorial con el fin de que los Autores conozcan cuáles son los criterios de evaluación y estará siempre dispuesto a justificar cualquier controversia en el proceso de evaluación. En caso de Detección de Plagio al Artículo el Comité notifica a los Autores por Violación al Derecho de Autoría Científica, Tecnológica y de Innovación.

Responsabilidades del Comité Arbitral

Los Árbitros se comprometen a notificar sobre cualquier conducta no ética por parte de los Autores y señalar toda la información que pueda ser motivo para rechazar la publicación de los Artículos. Además, deben comprometerse a mantener de manera confidencial la información relacionada con los Artículos que evalúan.

Cualquier manuscrito recibido para su arbitraje debe ser tratado como documento confidencial, no se debe mostrar o discutir con otros expertos, excepto con autorización del Editor.

Los Árbitros se deben conducir de manera objetiva, toda crítica personal al Autor es inapropiada.

Los Árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y con argumentos válidos que contribuyan al que hacer Científico, Tecnológica y de Innovación del Autor.

Los Árbitros no deben evaluar los manuscritos en los que tienen conflictos de intereses y que se hayan notificado al Editor antes de someter el Artículo a evaluación.

Responsabilidades de los Autores

Los Autores deben garantizar que sus Artículos son producto de su trabajo original y que los datos han sido obtenidos de manera ética.

Los Autores deben garantizar no han sido previamente publicados o que no estén siendo considerados en otra publicación seriada.

Los Autores deben seguir estrictamente las normas para la publicación de Artículos definidas por el Consejo Editorial.

Los Autores deben considerar que el plagio en todas sus formas constituye una conducta no ética editorial y es inaceptable, en consecuencia, cualquier manuscrito que incurra en plagio será eliminado y no considerado para su publicación.

Los Autores deben citar las publicaciones que han sido influyentes en la naturaleza del Artículo presentado a arbitraje.

Servicios de Información

Indización - Bases y Repositorios

RESEARCH GATE (Alemania)

GOOGLE SCHOLAR (Índices de citas-Google)

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico- CSIC)

MENDELEY (Gestor de Referencias bibliográficas)

DULCINEA (Revistas científicas españolas)

UNIVERSIA (Biblioteca Universitaria-Madrid)

SHERPA (Universidad de Nottingham- Inglaterra)

Servicios Editoriales:

Identificación de Citación e Índice H.

Administración del Formato de Originalidad y Autorización.

Testeo de Artículo con PLAGSCAN.

Evaluación de Artículo.

Emisión de Certificado de Arbitraje.

Edición de Artículo.

Maquetación Web.

Indización y Repositorio

Traducción.

Publicación de Obra.

Certificado de Obra.

Facturación por Servicio de Edición.

Política Editorial y Administración

244 - 2 Itzopan Calle. La Florida, Ecatepec Municipio México Estado, 55120 Código postal, MX. Tel: +52 1 55 2024 3918, +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 4640 1298; Correo electrónico: contact@ecorfan.org
www.ecorfan.org

ECORFAN®

Editora en Jefe

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

Redactor Principal

SERRUDO-GONZALES, Javier. BsC

Asistente Editorial

ROSALES-BORBOR, Eleana. BsC

SORIANO-VELASCO, Jesús. BsC

Director Editorial

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

Editor Ejecutivo

IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. MsC

Editores de Producción

ESCAMILLA-BOUCHAN, Imelda. PhD

LUNA-SOTO, Vladimir. PhD

Administración Empresarial

REYES-VILLAO, Angélica. BsC

Control de Producción

RAMOS-ARANCIBIA Alejandra. BsC

DÍAZ-OCAMPO Javier. BsC

Editores Asociados

OLIVES-MALDONADO, Carlos. MsC

MIRANDA-GARCIA, Marta. PhD

CHIATCHOUA, Cesaire. PhD

SUYO-CRUZ, Gabriel. PhD

CENTENO-ROA, Ramona. MsC

ZAPATA-MONTES, Nery Javier. PhD

ALAS-SOLA, Gilberto Américo. PhD

MARTÍNEZ-HERRERA, Erick Obed. MsC

ILUNGA-MBUYAMBA, Elisée. MsC

IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. MsC

VARGAS-DELGADO, Oscar. PhD

Publicidad y Patrocinio

(ECORFAN®- Mexico- Bolivia- Spain- Ecuador- Cameroon- Colombia- El Salvador- Guatemala- Nicaragua- Peru- Paraguay- Democratic Republic of The Congo- Taiwan),sponsorships@ecorfan.org

Licencias del Sitio

03-2010-032610094200-01-Para material impreso, 03-2010-031613323600-01-Para material electrónico, 03-2010-032610105200-01-Para material fotográfico, 03-2010-032610115700-14-Para Compilación de Datos, 04 -2010-031613323600-01-Para su página Web, 19502-Para la Indización Iberoamericana y del Caribe, 20-281 HB9-Para la Indización en América Latina en Ciencias Sociales y Humanidades, 671-Para la Indización en Revistas Científicas Electrónicas España y América Latina, 7045008-Para su divulgación y edición en el Ministerio de Educación y Cultura-España, 25409-Para su repositorio en la Biblioteca Universitaria-Madrid, 16258-Para su indexación en Dialnet, 20589-Para Indización en el Directorio en los países de Iberoamérica y el Caribe, 15048-Para el registro internacional de Congresos y Coloquios. financingprograms@ecorfan.org

Oficinas de Gestión

244 Itzopan, Ecatepec de Morelos–México.

21 Santa Lucía, CP-5220. Libertadores -Sucre–Bolivia.

38 Matacerquillas, CP-28411. Morazarzal –Madrid-España.

18 Marcial Romero, CP-241550. Avenue, Salinas 1 - Santa Elena-Ecuador.

1047 La Raza Avenue -Santa Ana, Cusco-Peru.

Boulevard de la Liberté, Immeuble Kassap, CP-5963.Akwa- Douala-Cameroon.

Southwest Avenue, San Sebastian – León-Nicaragua.

6593 Kinshasa 31 – Republique Démocratique du Congo.

San Quentin Avenue, R 1-17 Miralvalle - San Salvador-El Salvador.

16 Kilometro, American Highway, House Terra Alta, D7 Mixco Zona 1-Guatemala.

105 Alberdi Rivarola Captain, CP-2060. Luque City- Paraguay.

Distrito YongHe, Zhongxin, calle 69. Taipei-Taiwán.

Revista de Filosofía y Cotidianidad

“Danzas tradicionales del municipio de Azoyú, Guerrero, México”

**VÁZQUEZ-DOMÍNGUEZ, Lucero, GUERRERO-MORALES, Itzel,
ORTIZ-AÑORVE, Zenaido y RAMÍREZ-SÁNCHEZ, Antonio**

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero

“La educación contemporánea desde la perspectiva del psicoanálisis”

SÁNCHEZ, Armando

Conalep Zihuatanejo

“Cambio de código en Mè’phàà: Análisis a partir de un discurso agrario”

OROPEZA, Iván

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.

“Enseñanza bilingüe Náhuatl-Español en la primaria Xochkoskatl en Guerrero”

APREZA, Loreto

Universidad Autónoma de México

