



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO.
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO.



“UN ENJAMBRE DE ABEJAS”

LA RUPTURA ENTRE HABLANTES DEL HÑÄHÑU Y ESPAÑOL COMO UNA
IMPOSIBILIDAD PARA LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE
LA TELESECUNDARIA 191 DE SANTA MÓNICA, HIDALGO.

MODALIDAD TESIS

LUCINA LEYVA SANTOS

TENANGO DE DORIA, HIDALGO.

ABRIL DEL 2022.



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO.
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



“UN ENJAMBRE DE ABEJAS”

LA RUPTURA ENTRE HABLANTES DE HÑÄHÑU Y ESPAÑOL COMO UNA
IMPOSIBILIDAD PARA LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE
LA TELESECUNDARIA 191 DE SANTA MÓNICA, HIDALGO.

MODALIDAD TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
PRESENTA:

LUCINA LEYVA SANTOS

TENANGO DE DORIA, HIDALGO.

ABRIL DEL 2022.

Pachuca de Soto, Hgo., 18 de enero de 2022.

C. LUCINA LEYVA SANTOS
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado a la Tesis intitulada "**UN ENJAMBRE DE ABEJAS**", **LA RUPTURA ENTRE HABLANTES DE HÑÑHÑU Y ESPAÑOL COMO UNA IMPOSIBILIDAD PARA LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA TELESECUNDARIA 191 DE SANTA MÓNICA HIDALGO**", presentado por su tutor MTRO. JOSÉ ALBERTO ESCALANTE RODRÍGUEZ, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



DRA. MARISOL VITE VARGAS
PRESIDENTE
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN

C.c.p.- Depto. de Titulación.- Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

MVV/SCA/jahm

DEDICATORIA:

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mi hijo Enrique Nahin quien es mi principal impulso para sobresalir día con día, a ti mi gran motor, el que no me deja rendirme y me recuerda cual tan importante es terminar todo lo que se empieza.

Dedico este tan anhelado triunfo a mi madre, por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional sin importar nuestras diferencias de opiniones.

A mi papá, mi ángel en el cielo, que siempre me ha ayudado a levantarme y ser mejor, quien a pesar de ya no estar presencialmente, nunca me ha dejado sola y siempre guía mis pasos.

A mis hermanas y hermano a ustedes que han sido siempre el motor que impulsa mis sueños y esperanzas, quienes estuvieron siempre a mi lado en los días y noches más difíciles durante mis horas de estudio.

AGRADECIMIENTOS:

Mi principal agradecimiento es a Dios, quien me ha guiado y me ha dado la fortaleza para seguir adelante, me permite seguir luchando por mis sueños y cada que estoy por caer, me levanta y me ayuda a seguir adelante.

Agradezco infinitamente a mi hijo Enrique Nahin, por su paciencia y sus muestras de amor cada que dedicaba tiempo a la realización de mi tesis, te agradezco infinitamente hijo mío todo tu amor y cariño me han hecho una mujer fuerte que no se rinde ante las adversidades.

Mi especial reconocimiento y agradecimiento es a mi Madre en la tierra y mi Padre en el cielo que con su esfuerzo y dedicación me ayudaron a culminar mi carrera universitaria y me dieron el apoyo suficiente para no decaer cuando todo parecía complicado e imposible, gracias por siempre confiar en que lograr dar este gran paso, sus consejos siempre estuvieron presentes durante todo este proceso educativo, quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre.

Asimismo, agradezco infinitamente a mis hermanos y hermanas que con sus palabras me hacían sentir orgullosa de lo que soy y de lo que puedo llegar a ser. Ojala algún día yo me convierta en su fuerza para que puedan seguir avanzando en su camino.

A mi tutor al maestro José Alberto Escalante Rodríguez sin usted y sus virtudes, su paciencia y constancia este trabajo no lo hubiese logrado tan fácil. Sus consejos fueron siempre útiles cuando no salían de mi pensamiento las ideas para escribir lo que hoy he logrado. Usted formó parte importante de esta historia con sus aportes profesionales que lo caracterizan. Muchas gracias por sus múltiples palabras de aliento, cuando más las necesite; por estar allí cuando mis horas de trabajo se hacían confusas. Gracias por sus orientaciones.

De igual forma agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por la oportunidad de pertenecer a esta gran casa de estudios, así mismo agradezco a los Profesores que me han visto crecer como persona, y gracias a sus conocimientos hoy puedo sentirme dichosa y contenta.

ÍNDICE GENERAL	
GLOSARIO	1
Introducción	2
Capítulo 1.- Presentación general de la investigación.	4
1.1 Planteamiento del tema de investigación.	4
1.3 Marco teórico.	10
1.3.1. El paradigma humanista en la educación	10
1.3.2. Lenguaje, experiencia y pedagogía	20
1.3.3. La bilingüalidad sustractiva.	25
1.4. Marco metodológico.	28
Capítulo 2.- El contexto bilingüe de la Telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo.	32
Capítulo 3. “Como hablamos otomí no podemos aprender bien.”: La bilingüalidad sustractiva como un obstáculo para la acción pedagógica.	42
3.1 Introducción	42
3.2 “Lo que yo no pude ser por no saber hablar correctamente como debe ser”	43
3.3 “Los que hablan en español saben más”	52
3.4 “A ellos ni les pregunte nada porque no le van a contestar”.	57
Capítulo 4. “Aquí en la comunidad no hay problema”: la situación de hablar Hñähñu.	67
4.1. Introducción	67
4.2 “Ahí los maestros nos dejan hablar en Hñähñu”	68
4.3. “A mí jamás me había tocado trabajar en una escuela así”.	74
4.4. “Espero me acerquen pronto a otra comunidad en donde no hablen otomí”.	78
4.5. “Quizá si hablaran todos español o yo otomí las cosas serían distintas”.	89
Capítulo 5. “Mejor cada quien su espacio”: posibilidades e imposibilidades para una relación pedagógica.	92
5.1. Introducción	92
5.3. “Mejor cada quien su espacio”	97
5.4 “Nos hablamos como si fueran nuestros cuates”	99
Reflexiones finales.	107

GLOSARIO

IHC. Isaac Hernández Carrasco.
MAG. María Alvarado García.
JJGM. José Julián Gumecindo Madariaga.
ACIE. Antonio Cristóbal Ibarra Estrada.
AVS. Abril Valentín Sevilla.
DRTO. Diana Rosa Tolentino Ortega.
SGC. Sarita García Crescencio.
MVG. María Valentín Gumecindo.
JCS. Juan Crescencio Sevilla.
YCP. Yuridia Clemente Patricio.
VCP. Valentín Clemente Pérez.
RAC. Ramiro Alvarado Clemente.
OMR. Omar Madariaga Retama.
JYVC. Julissa Yaraví Valentín Clemente.
STP. Sergio Tolentino Patricio.
OBT. Oscar Benito Tranquilino.
ADGC. Ángel Daniel Gumecindo Candelario.
RCR. Rogelio Candelario Retama.
ECF. Ericka Contreras Fernández.
VRH. Víctor Rodríguez Hernán.
JMS. Jesús Matías Sevilla.
IGTR. Iris Georgina Trejo Reyes.
SVU. Sandra Vásquez Uribe.
AMCG. Ángel Martín Clemente Gumecindo.

Introducción

Este trabajo de tesis pone su atención en la experiencia pedagógica de las niñas y los niños otomíes (Hñähñu) de la comunidad de Santa Mónica, Hidalgo para así poder comprender la manera en que esta se hace o no patente en el contexto bilingüe de la Escuela Telesecundaria 191. La noción de *experiencia pedagógica* que asumiremos como fundamento teórico y metodológico en este trabajo se desprende de los planteamientos del filósofo y pedagogo neerlandés Max Van Manen y se orienta hacia el cumplimiento de la exigencia ética que supone el cuidado de las niñas y los niños, atendiendo en esencia al reconocimiento de su propia naturaleza “afectiva”. Para esto, me posicionare desde un marco interpretativo básico el cual convergerá con la descripción de las experiencias vividas que de acuerdo con Van Manen, recogen el sentido de la *situación*, *acción* y *relación* entre niñas(os) y adultos(as) dentro de un contexto educativo. Con esto, mi intención central es la de mostrar a la pedagogía también como un fenómeno afectivo, es decir, como la *formación* de la sensibilidad particular de la adulta y el adulto hacia el niño o la niña, en los términos de la atención que el docente habría de mostrar ante la realización de las posibilidades existenciales del proceso formativo de su alumnado. Retomaremos en dicho sentido, la manera en la que la educación tiene lugar en torno a las relaciones comunicativas que se establecen entre docentes, alumnos y alumnas, bajo las cuales se desarrolla la apropiación del “habla” dentro y en el exterior inmediato al aula, proceso que intentare hacer ver, se da de manera natural en el alumnado mediante la expresión de su lengua materna, pero que en cuanto al habla del idioma español, se ve cooptado por cierta dinámica de autoridad y resistencia que termina por hacer trascender la dimensión funcional del lenguaje hacia el ámbito afectivo de la vergüenza, la culpa y la victimización. De tal manera, apreciaremos cómo es que el “habla” en el contexto bilingüe de la telesecundaria de Santa Mónica se desarrolla como un instrumento de poder que en el caso de las y los docentes termina por derivar en una posición de autoridad desde la cual le es posible “hacer su trabajo” y del lado de las alumnas

y los alumnos, en una condición afectiva que imposibilita su reconocimiento como educandas y educandos.

La presente tesis está conformada por cinco capítulos donde en el primer capítulo abordaremos la presentación general de la investigación, donde daré a conocer el planteamiento del problema, marco teórico y marco metodológico, donde presentare de manera más clara el método que utilizare, así como de que autores me apoyare para sustentar la investigación.

En el segundo capítulo hablare sobre el contexto bilingüe de la Telesecundaria 191 de santa Mónica, Hidalgo, donde se desenvuelven y desarrollan los alumnos, dando a conocer los medios y herramientas que apoyan ese desarrollo. En el capítulo tres, cuatro y cinco retomaremos las voces de los alumnos, docentes y padres de familia, voces que me permitirán conocer la realidad que viven los involucrados desde su perspectiva y experiencia.

En ese sentido, argumentalmente esta tesis se desarrolla en el entrecruce de las concepciones y percepciones que la población escolar (alumnado y padres de familia) y el cuerpo docente de la Telesecundaria 191 tienen acerca de cómo se lleva a cabo el proceso educativo tomando en cuenta “lengua materna” (Hñähñu) como un elemento que dificulta o favorece el aprendizaje curricular, consideraciones que tienen como fundamento la visión del lenguaje como una barrera o distancia a recortar y no como la manifestación y afirmación del modo de vida de las personas. Este enfoque de la cuestión hará de momento considerar al “habla” como una experiencia que estructura la pertenencia que las niñas y los niños tienen con respecto a ese mundo que supone la escuela. De tal modo, la hipótesis que sostiene nuestra investigación asume en principio el hecho de que toda posibilidad de una relación pedagógica en el contexto citado haya sido contrapuesta y/o sustituida incluso, por el privilegio de un uso instrumental de la comunicación, que tiene con finalidad central el establecimiento de relaciones de poder y resistencia dentro del aula.

Metodológicamente procederemos poniendo atención en el “cómo” es que se establecen las relaciones entre alumnado y profesorado a través de los encuentros

y desencuentros a los que se enfrentan como hablantes de idiomas distintos por lo que esta tesis retoma conceptos del enfoque fenomenológico-hermenéutico de la investigación educativa de Max van Manen, particularmente conforme a sus reflexiones depositadas en la obra “El tacto de la Enseñanza” (Paidós, 1998), en lo particular, con respecto a la manera en la que el autor estructura la noción de “experiencia pedagógica” bajo tres ejes centrales, *acción, situación y relación*, esto con el propósito de acceder e interpretar la perspectiva que tienen los actores del medio escolar sobre las propias dificultades que para la educación y el aprendizaje tienen lugar en un contexto bilingüe como el de la Telesecundaria 191 de Santa Mónica.

En tal sentido, se indagará la problemática de la ruptura entre hablantes del Hñähñu y del español y cómo ésta es un elemento que imposibilita en el sentido ya señalado, la experiencia pedagógica en la telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo. Para esto, tomaremos como referencia central el propio relato de los involucrados, considerando la manera particular de comprender el fenómeno del rompimiento entre el habla y la comunicación, donde la diferencia entre estas se da en que el habla es la expresión verbal del lenguaje, un sistema complejo que consiste en articular sonidos ordenados correctamente para formar palabras y oraciones con significado y la comunicación se puede dar a través de un gesto, al tocar a una persona o bien mediante señas, desde la forma en la que cada una y uno de los implicados lo ha vivido. Los testimonios, anécdotas y experiencias aportadas por docentes, alumnas y alumnos, me posibilitarán trabajar sobre el sentido que estas personas le dan a su misma realidad, a través de una interpretación enmarcada en el contexto de sus propias vivencias.

Capítulo 1.- Presentación general de la investigación.

1.1 Planteamiento del tema de investigación.

En un primer momento y con base en las observaciones iniciales que pude recoger de mi semestre de prácticas profesionales, esta investigación arrojó como problemática principal el déficit en la lectoescritura que presentaban las y los alumnos de la escuela Telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo debido a la influencia de la lengua materna, sustentando mis hipótesis de trabajo en un marco teórico jurídico, donde para mí como interventora, la idea de mi labor recaía en la búsqueda de alternativas que facilitaran la aplicación de estrategias educativas que permitieran superar las barreras comunicativas, aquellos obstáculos que dificultan la transmisión del mensaje entre el emisor y el receptor, generan distorsiones y malentendidos. En definitiva, rompen el proceso comunicativo que impedían el correcto desarrollo de los procesos de lectoescritura.

Originalmente, el principal objetivo de mi investigación residía en observar en qué sentido la cultura otomí, sus prácticas de crianza y en específico el habla del idioma local, el Hñähñu, eran factores que impedían el aprovechamiento escolar en la Telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo.

También mediante un análisis más cuidadoso de mis primeras observaciones de campo durante el periodo de prácticas, se dijo en algún momento que tanto los alumnos como los padres de familia eran los culpables del mal desempeño escolar al no integrarse ni mostrar un interés por la educación que se brindaba en la telesecundaria. Las preguntas que guiaban este primer estado de la investigación eran las siguientes: ¿En contextos bilingües es posible el aprendizaje?, ¿De qué manera es posible lograrlo? En este sentido, el tema de fondo no tendría que haber sido otro que el de la naturaleza misma del aprendizaje en esos contextos y en ese sentido centrar nuestra investigación en la descripción de sus propias particularidades y posibilidades.

Sin embargo, a medida que las observaciones de mi trabajo del semestre dedicado a prácticas profesionales fueron tomando forma como proyecto de tesis, y como resultado de una mayor reflexión, lectura y tutoría sobre la riqueza y potencial de la información recogida en campo, se decidió retomar uno de los objetivos específicos del proyecto original para poder trabajar desde una perspectiva hermenéutica

consistente en llevar a cabo la interpretación del objeto de estudio, lo que permitiera explorar lo que en el fondo me están diciendo los testimonios y las observaciones recuperadas. Fue así, que el proyecto se acotó a intentar estudiar los procesos de involucramiento de las y los niños al contexto escolar, tomando como punto de partida y también como problemática central la aparente relación bilingüe con la que entendí la conexión que había entre la comunidad de Santa Mónica y la Telesecundaria 191.

Conforme fue elaborándose el marco teórico, fue resultando cada vez menos evidente el que el lenguaje fuera el principal factor de impedimento para cualquier posibilidad de aprendizaje, pues fui encontrando elementos que también me permitían entenderlo en todo caso si no como un potenciador sí como un facilitador de las relaciones pedagógicas entre niñas, niños y adultos y adultas, esto me hizo replantear la pregunta originalmente planteada por la siguiente: ¿Por qué el lenguaje parecía ser entonces una barrera para el desarrollo de un contexto pedagógico en la telesecundaria de Santa Mónica?

A partir de este replanteamiento comprendí entonces que centralizar el aprendizaje en la habilidad de lectoescritura mostraba una sola cara de una problemática que parecía ir más allá de las estrategias didácticas y de los recursos instrumentales con los que cuenta la escuela, pues en este sentido las observaciones no arrojaban datos que nos hicieran considerar cuestiones fuera de esa índole. Sin embargo, lo que los diversos testimonios y observaciones que tenía sí parecían mostrarnos era que en lo general había una percepción negativa hacia las y los alumnos por parte del cuerpo docente de la institución, imagen alimentada de ciertos prejuicios en torno a la condición de las y los niños como hablantes de otomí.

Por esta razón, como ya mencioné, decidí retomar y guiarme por una de las preguntas originales de investigación la cual pretendía explorar las relaciones entre la cultura local y su influencia en los aprendizajes externos a esa misma cultura.

Los testimonios me indicaban que en el contexto de esa conexión entre cultura y aprendizaje tienen un papel muy importante las relaciones e interacciones entre el profesorado y el alumnado, tanto dentro como fuera del aula, sobre todo porque de

estas relaciones parecía surgir la imagen que unos tenían sobre los otros y viceversa.

Notablemente esa imagen es negativa en muchos sentidos, pues la información me muestra que se basa en la prohibición y corrección como principales conductas por parte de las y los docentes, actitudes que en muchas ocasiones llegan a sustituir los métodos de enseñanza y a desvirtuar los objetivos pedagógicos dentro del aula. Por otro lado, observe que las y los alumnos responden a esas acciones de las y los profesores con desconfianza y desinterés hacia lo que sucede en la escuela y en particular en el salón de clases, el cual es visto más bien como un espacio de control y prohibición que de educación, como el lugar donde “no se debe hablar Hñähñu”. En este ambiente que se genera dentro del salón de clases, observe sobre todo que las y los alumnos no aprecian al cuerpo docente como maestros sino como figuras autoritarias y como personas de las que en cierta forma habría que “ocultarse” o “esconderse”. También observe que hay una desvalorización por parte del cuerpo docente hacia las y los niños por no hablar español.

Como lo veremos a lo largo de los capítulos, en el aula, el idioma español se ejerce como un poder de corrección y castigo pues, los y las docentes creen que el que los alumnos únicamente utilicen el español les generara un mayor aprendizaje, lo cual es totalmente falso ya que ellos se enfrentan a una doble problemática, el entender lo que el maestro les pide y el aterrizarlo en los contenidos de los materiales de texto que la escuela les brinda y al no lograr descifrar lo que el maestro les pide se ejerce el castigo por medio de actividades extraescolares que debe realizar el alumno. En este sentido, observamos que el aprendizaje del español, supone para las y los docentes, la necesidad de que las y los alumnos dejen de hablar otomí, sin embargo, al ser su “hablar” parte integral de su cultura y por tanto de su forma de relacionarse con el mundo, pero, sobre todo con las personas, vemos en esto una problemática importante en cuanto a la construcción de la relación personal que tiene que darse entre maestro y alumno para que de acuerdo con Max Van Manen (1998, p.85), tenga lugar una “situación pedagógica”.

Tomando en cuenta todos estos elementos que se encuentran presentes en la información que iba obteniendo en las posteriores salidas a campo, el objeto de investigación cambió hacia la descripción y el estudio de las relaciones entre el cuerpo docente y el alumnado de la telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo, bajo una perspectiva hermenéutica, lo que me llevó a considerar en el análisis un enfoque humanista que incluyera las relaciones personales como elemento central de la posibilidad del aprendizaje en el aula.

Para esto, me apoye en la teoría pedagógica de Max Van Manen, la cual en principio asume que toda pedagogía es una relación humana fincada en la atención y apertura del adulto hacia el niño y la niña, de la cual llega a construirse una confianza particular entre ambos que supone ser el corazón de la educación misma.

Desde este punto de vista hermenéutico-fenomenológico, la educación es pensada como un tipo de experiencia que ocurre en el reconocimiento que hace el niño o la niña de un adulto como maestro o maestra, como de igual forma pasa al contrario, con la aceptación del maestro o maestra de un alumno a alumna como tal, lo cual implica el desarrollo de esa relación de confianza que ya indicábamos. Es así que mi pregunta de investigación, retomando las teorías de Max Van Manen, se transformaría en la siguiente: ¿Es posible la experiencia pedagógica en las y los alumnos de la escuela Telesecundaria 191, de Santa Mónica, Hidalgo? Hipotéticamente respondería negativamente a esta pregunta, pues la información de inicio con la que se cuenta me hace ver que no existen las condiciones para que se dé tal experiencia, pues para eso, es necesario que exista un vínculo humano entre el profesorado y el alumnado y en principio, el lenguaje parece ser un obstáculo para que suceda tal cosa. Sin embargo, será el objetivo de esta investigación explorar las condiciones para que tal relación humana (la pedagogía) suceda, sobre todo, se intentará ver cómo es que interviene el lenguaje en su construcción.

1.2 Justificación de la investigación.

Esta investigación tiene como objetivo principal describir la experiencia pedagógica del aprendizaje en niñas y niños en el contexto bilingüe de la escuela Telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo, su importancia radica en los testimonios basados en las anécdotas de las niñas, niños, maestros y algunos padres de familia sobre las dificultades y las ventajas que se les han presentado al ser hablantes de la lengua materna el Hñähñu, pero sobre todo la experiencia que han tenido que pasar en ambientes donde únicamente es permitido comunicarse en la segunda lengua el español, encontrándose con dificultades de aprendizaje lo que genera un atraso significativo en la adquisición de saberes educativos, las cuales han sido coartadas al no dejar que aprendan lo que la riqueza cultural les aporta al ser hablantes de la lengua Hñähñu.

El lenguaje constituye un elemento fundamental en la educación del niño y de la niña en el proceso de enseñanza aprendizaje y en su desarrollo como ser social. La lengua es el canal más importante por el que se trasmite todo tipo de conocimiento, por ella se aprende actuar como miembro de una sociedad y parte de una cultura. De tal forma que esta investigación contribuye información basada en aportes teóricos siguiendo el enfoque fenomenológico-hermenéutico de la investigación educativa de Max van Manen, aportes que ayudarían en gran medida a entender sobre la importancia de tomar en cuenta la lengua materna de los alumnos en la educación, en contextos donde la comunicación se da de manera fluida en esta lengua, partiendo de las necesidades de cada uno de los educandos y de esta manera favorecer la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de los miembros que participan en este proceso pedagógico.

Esta investigación pedagógica se lleva a cabo en contextos donde la lengua que sobre sale es el Hñähñu, marcando la diferencia el español en el ambiente escolar, donde este es utilizado con la finalidad de llevar la educación basada en el currículo, planes y programas dejando a un lado la necesidad del estudiante por crecer personalmente mediante su lengua materna (Hñähñu). Lo mencionado

anteriormente es por lo general presentado en el aula, lo que afecta en gran medida la atención y el desarrollo en el desenvolvimiento personal del niño.

Por ello la presente investigación será de gran ayuda y necesaria ya que es primordial desarrollar de una manera adecuada el lenguaje de las niñas y los niños, por ser el factor primordial para su diario vivir.

1.3 Marco teórico.

1.3.1. El paradigma humanista en la educación

En el campo de la pedagogía, el enfoque humanista hace énfasis en la singularidad del educando, a diferencia de como ocurre en la tradición positivista o tradicional, partidaria de una enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y centrada en la figura del profesor. De acuerdo con Rojas (1998): “El concepto de enseñanza propugnado por los humanistas es de tipo <<indirecto>>, pues insiste en que el docente << permita que los alumnos aprendan>> impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias, proyectos, etc., que estos preferentemente inicien o decidan emprender” (p.107).

Así pues, dentro del paradigma humanista en educación, las alumnas y los alumnos son concebidos como entes individuales, únicos, como personas con iniciativa, con necesidades propias de crecimiento, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. Bajo dicha concepción, los educandos no son considerados con base a sus *habilidades intelectuales*, sino como personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe asumirse en su “personalidad total”. Para tales efectos, la educación humanista se funda en la idea de que todos los alumnos y alumnas son diferentes, teniendo como objetivo central la formación de la personalidad y de la proyección de esa diferencia como un atributo del desarrollo individual.

La perspectiva humanista en educación le otorga al educando un papel central desde diferentes posturas teóricas, pues tanto desde concepciones ontológicas como psicológicas, los educadores humanistas encuentran en el llamado “saber ser” la condición y problemática fundamental de toda pedagogía: “Una persona aprende significativamente solo aquellas cosas que son percibidas como relacionadas en el mantenimiento o enriquecimiento de la estructura del self” (Rogers, p.1951).” (Sánchez, 2019, <https://www.lifeder.com/teoria-personalidad-carl-rogers/>)

En este sentido, Carl Rogers, teórico reconocido dentro de la corriente psicológica del humanismo, afirma que el alumno es aquel que promoverá su propio aprendizaje en cuanto éste llegue a ser significativo para él, esto es, cuando en la experiencia del aprendizaje como tal, se involucre a la persona como una totalidad, tomando como ejes pedagógicos la *auto-referencia*, la *auto-adscripción* y *auto-determinación* del educando/da en términos de su actualidad y potencialidad, es decir, en términos de cómo se concibe “presentemente” y como se proyecta a *sí mismo* futuro. De tal modo, reviste gran importancia que las alumnas y los alumnos consideren su educación como algo relevante para sus objetivos personales, por lo que resulta necesario considerar un aprendizaje sostenido desde su participación misma, focalizado en la toma de decisiones, la movilización de sus propios recursos cognitivos, la responsabilidad sobre el desarrollo mismo de su aprendizaje y sobre todo la consideración de este como *experiencia de vida*. De tal modo que, la creación de un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los y las alumnos/as es de igual manera un elemento sobresaliente en la construcción de la relación interpersonal entre educandos/as y profesores/as.

En este sentido, el profesor o la profesora, la maestra o el maestro, deberán mostrar apertura para aprender de los alumnos y trabajar para *posicionar* a las y los estudiantes dentro de una situación de auto-aprendizaje. En principio, esto pareciera exigir pues, que la *construcción* de dicha *relación interpersonal* tome como finalidad y posibilidad la dirección de una *comprensión empática*:

“El estado de empatía, o de comprensión empática, consiste en concebir correctamente el marco de referencia interno de otro con los significados y componentes emocionales que contiene, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder nunca esa condición de “como sí” (Artiles, 1994, p.47).

Al respecto, el propio Rogers sugiere que el profesor abandone las recetas estereotipadas, y se decida a actuar de manera innovadora, con base en su personalidad, en su auténtico modo de ser, el cual se haya constituido por las propias experiencias vivenciales de aquel y aquella que aprende: ““El niño debe ser tratado como persona única, digna de respeto, con el derecho a evaluar su experiencia a su manera, con amplios poderes de elección autónoma” (Rogers, 1980, p.19)

Bajo esta consideración, resulta imprescindible concebir un aprendizaje no forzado, centrado en la condición *particular* de cada estudiante y libre de amenazas: “La situación educativa que promueve de forma más efectiva el aprendizaje significativo es una en la que a) la amenaza al self del estudiante se ve reducida al mínimo y b) se facilita una percepción diferenciada del área. (Rogers, p.1951)” (Sánchez, p.149.)

Otro elemento de vital importancia que ya hemos mencionado a grandes rasgos es la consideración humanista del aprendizaje (y la enseñanza) como un modo del “saber ser”. En este sentido, Rogers entiende el aprendizaje como una forma de re-organización del “sí mismo”, o del *self*, que incorpora a las propias experiencias negativas como parte fundamental de dicha re-organización: “La experiencia que, una vez asimilada, implica un cambio en la organización del self, tiende a ser resistida a través de la negación o la distorsión” (Rogers, 1951)”. Sin embargo, es pues el fruto de este “resistir” el cambio, es decir, la apertura a los conceptos e ideas que contradicen nuestras creencias y aprendizajes con los que ya se cuenta, lo que parece significar al aprendizaje como una experiencia significativa y no tanto así como una práctica, un procedimiento o un proceso a culminar.

A modo de síntesis, podríamos considerar con Rojas (1998) que “...el paradigma humanista llena un vacío en la psicología de la educación ya que propone el estudio del dominio socio-afectivo y de las relaciones interpersonales, y el de los valores en

los escenarios educativos” (p.99). Vacío que en lo común, dentro de la perspectiva psicológica de la educación había sido ocupado por la centralización del carácter individual de la persona con base en su conducta práctica, y por lo tanto, en sus habilidades y competencias intelectuales a través del sostenimiento de una dicotomía entre el pensar y el hacer. Como nos lo hace ver Aizpuru (2008, pp.34-35), dentro de la perspectiva humanista, la determinante focalización que la psicología tradicional había puesto en el intelecto para definir la “normalidad” de un sujeto, se verá sustituida por una diversidad de planteamientos que definirán la individualidad de una persona como *identidad* en términos ya no de sus habilidades o sus competencias, sino de su acción o agencia, esto en dos sentidos distintos, por un lado, de acuerdo con el desarrollo de sus relaciones comunicativas, lo que le permitirá construirse dialógicamente y por otro lado con el desarrollo de sus relaciones afectivas, lo que le permitirá construirse éticamente. En ambos casos, hay que notar que lo que a final de cuentas determina la identidad de la persona no es su capacidad para relacionarse con los otros y otras, sino que vendrá a ser precisamente el desarrollo de sus relaciones interpersonales, las que dictarán la pauta para la construcción de su individualidad.

“La educación implica relación con el otro, involucrarse, ser responsable de la trascendencia no sólo personal sino conjunta. Es construir la totalidad de la persona humana a partir del contacto con los demás. El proceso de aprendizaje es correspondencia, es el encuentro de los seres humanos para la tarea común de crecimiento personal.” (Aizpuru, 2008, p.34).

De acuerdo con lo dicho, el paradigma humanista me lleva a un cambio de perspectiva sobre lo que determina por un lado el carácter subjetivo y por otro lado el carácter humano, esto es, lo que determina a alguien como “sujeto” y por otro lado como “persona”. Por una parte, para el caso de las relaciones que entabla un “sujeto” con la realidad, tenemos que podemos caracterizar a estas como relaciones con los objetos en el nombre de lo que epistémicamente se ha reconocido como “conocimiento”. “Autores como Muñoz y Riverola (2003, p.6) definen el conocimiento como la capacidad para resolver un determinado conjunto de problemas, es decir

esta facultad que tiene el ser humano para comprender por medio de la razón ante cualquier situación que se le pudiera presentar. Para esto Alavi y Leidner (2003, p.19) definen el conocimiento como la información que el individuo posee en su mente, personalizada y subjetiva, relacionada con hechos, procedimientos, conceptos, interpretaciones, ideas, observaciones, juicios y elementos que pueden ser o no útiles, precisos o estructurables” (Urbáez, 2005, p.22). La información se transforma en conocimiento una vez procesada en la mente del individuo y luego nuevamente en información una vez articulado o comunicada a otras personas mediante textos, formatos electrónicos, comunicaciones orales o escritas, entre otros, es por ello que puedo decir que la comunicación se da mediante diversos medios, de forma bidireccional, es decir, hay dos partes que están involucradas, un emisor y un receptor, los cuales deben tener los medios para lograr una buena comunicación.

En este momento, señalan, Alavi y Leidner, el receptor puede procesar e interiorizar la información, por lo que vuelve a transformarse en conocimiento. Pero, tendríamos a nuestro juicio, que considerar al aprendizaje como aquello que desde una perspectiva humanista caracteriza al proceso de construcción de la persona en lo individual y este como vemos, refiere básicamente a una relación entre personas y no entre personas y objetos. En este sentido, se asume que la educación es interrelación, es comunicación humana, es diálogo. “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (Freire, 1970, p. 110). Por lo mismo, es común-uniión entre personas, donde se logra un perfeccionamiento personal a través de experiencias enriquecedoras. Es así que el aprender no debe generar un costo, mucho menos humano, no debe ser ‘a pesar de’, sino ‘con’. (Aizpuru, 2008, p.34).

El rasgo esencial del humanismo radica en tomar como atributo central de la persona su modo de ser o su “saber ser”. (González, 2016, p.66). Dentro del enfoque humanista, el “saber ser” no implica considerar al alumno o a la alumna como una “caja vacía” que habría que llenar con tales o cuales contenidos, sino como alguien que “ya es”. Desde una perspectiva pedagógica, esto sugiere transitar

hacia una concepción educativa que encuentra como problema central la relación de los contenidos cognitivos o conceptuales, con las creencias o aprendizajes ya asentados en cada persona.

Las tesis que dentro del humanismo se apoyan en el carácter significativo de todo aprendizaje abonan a esta consideración sobre la identidad de la persona, por ejemplo, de acuerdo con Ausubel, “un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, pág. 37 de la trad. Cast.)” (Pozo, 2006, p.11). En otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes.

El aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir careciendo de todo significado para la persona que aprende. Es el clásico aprendizaje por asociación: “...se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias.” (Josefina, 1998, pág. 37).

Para que el aprendizaje significativo se dé deben cumplirse ciertas condiciones entre el sujeto y el material, tema o información que se esté brindando, es preciso que este brinde un significado en sí mismo, un significado lógico, compuesto por elementos organizados que el sujeto sea capaz de descomponer para que llegue al conocimiento mediante el razonamiento de la información brindada, es por ello que el educando debe tener predisposición para lograr este tipo de aprendizaje, puesto que la comprensión requiere del esfuerzo, de la motivación y el gusto de la persona para encontrarle sentido.

El aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente, los significados son siempre una construcción individual, íntima, ya que la comprensión o la asimilación

de un material o información implica siempre una deformación personal de lo aprendido. De igual manera este se produce cuando se relaciona o asimila información nueva con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo que resulte relevante para el nuevo material que se intenta aprender.

Sin embargo, habrá que considerar para nuestros fines, los límites que muestra la significatividad como objeto de análisis para el propósito de dar cuenta de la problemática compleja del bilingüismo como experiencia humana, pues, conforme a nuestro trabajo en campo, nos es posible decir que la significatividad no recoge el sentido que adquieren los fenómenos en el contexto de poder y violencia que se manifiesta alrededor de las relaciones escolares.

1.3.2. La experiencia pedagógica

Las reflexiones fenomenológicas de Max Van Manen en torno a la comprensión de la pedagogía como un tipo de relación *afectiva* que articula la experiencia del aprendizaje, han resultado provechosas para contextualizar la problemática de la educación en el terreno de la complejidad que involucra a las relaciones humanas. Este enfoque, recupera dicha complejidad a través del tratamiento de la construcción de la *intencionalidad* que estructura a la pedagogía como un tipo de relación ya no inter-personal, sino humana, es decir, pasamos de la categoría de sujeto-cognoscente a la de persona constituida por su identidad individual-experiencial, ahora entendemos tanto al educador como al educando como alguien que es, pero sobre todo que “puede llegar a ser”. En este sentido, en contraste con el humanismo psicológico y epistémico, la “labor pedagógica” no se focaliza en el desarrollo potencial de la alumna o el alumno, es decir, en hacer manifestar o descubrir algo que el educando ya es, sino en la *transformación* de la alumna o alumno en algo que no es, pero que *quiere llegar a ser*. En este sentido, lo importante de la relación pedagógica se encontrará en la formación del “querer ser” y no en la del “poder ser” o en la del “deber ser” que componen las dos aristas del

llamado “saber ser”. En este sentido, nos movemos de la perspectiva de un humanismo personalista centrado en la actividad conductual, hacia un humanismo experiencial centrado en la identidad misma del educando, es decir, en términos muy generales, nos movemos de la perspectiva del “saber ser” a la perspectiva del “querer ser” como fundamento de la constitución de la experiencia pedagógica que auto-adscribe a la persona como educando. Desde tal referente, la educación se concebirá ahora como una la relación intencional constituida sobre dos referentes relacionales, por el lado del educador o educadora, en cuanto al afecto e interés por el niño o la niña, y del lado del educando, será la aceptación de la autoridad la forma en la que se manifestará la relación pedagógica.

Así pues, dentro del campo de lo que ya hemos expuesto como “humanismo pedagógico”, retomamos en lo particular como marco interpretativo de nuestra investigación, los planteamientos de la pedagogía hermenéutica de Max Van Manen, en tanto que si bien, su concepción teórica de la educación se soporta en la consideración del *ser* del educando como en el resto de los enfoques humanistas pues lo considera como sujeto activo en toda “situación pedagógica”, desde los planteamientos de Van Manen, lo que compone el *ser del educando* no radica en sus potencialidades, es decir, en sus habilidades, capacidades o aptitudes, sino en sus posibilidades:

“Existe todavía otra diferencia más entre el afecto de la amistad o del amor erótico y el amor que los pedagogos tienen por los niños a su cuidado. Un amante quiere a su amado por lo que es. Pero un padre quiere a su hijo por lo que puede *llegar a ser*.” (Van Manen, 1998, p.80)

En este sentido, puedo decir que la pedagogía de Van Manen es ante todo una *pedagogía del cambio*, es decir, una pedagogía centrada en el *cuidado* y formación del educando para el cambio:

“...el afecto de un profesor por un alumno, como el afecto de un padre por un hijo, en cierta medida se basa en la importancia de cambiar y desarrollarse, en el valor que esto tiene para el desarrollo de la identidad, el carácter, el ser de la persona joven.” (Van Manen, 1998. p.81).

Esto significa en esencia que la formación del educando es una formación fincada en la esperanza y no en la expectativa que se haga de él y que se le haga tener pues, “Depositar esperanza en un niño, es más una forma de estar presente para el niño que una forma de hacer las cosas. La esperanza que siente el padre o el profesor es un modo de ser.” (Van Manen, 1998, p.81.).

En la concepción de Van Manen, la esperanza es más bien una vivencia y no tanto así una actitud o conducta específica: “Esta vivencia de la esperanza distingue una vida pedagógica de la que no lo es.” (Van Manen, 1998, p.82). En cuanto a esto, habrá que decir que Van Manen está hablando de *vivencia* o experiencia en un sentido fenomenológico.

“Según Dilthey, *vivencia* es la experiencia viva y humana cuyo contenido está formado por la actuación de la totalidad de las fuerzas psíquicas. Las ciencias comprensivas están fundadas en el nexo entre experiencia, vivencia y comprensión. Pero la *vivencia* se distingue de la experiencia, pues constituye el criterio individual responsable de la caracterización de lo real. Es accionada por la resistencia ejercida por un mundo exterior sobre los movimientos de nuestro cuerpo y sobre el impulso de nuestra voluntad y nuestras emociones, respondiendo de este modo al surgimiento de los hechos de la conciencia. Estos, a su vez, se encuentran sometidos a las condiciones históricas, lo que hace de las vivencias una experiencia individual cargada de sentido colectivo. Gadamer destaca el término *vivencia* para hablar de aquello que es aprendido y vivido por el individuo y por el grupo y se expresa en el sentido común. Para este autor, la *vivencia* constituye una objetivación de la experiencia en forma de realidad pensada. O sea, la *vivencia* se diferencia de la experiencia porque constituye la elaboración del individuo sobre todo lo que experimenta. Esa diferenciación puede ser clarificada con un ejemplo: varios individuos pueden *experimentar* al mismo tiempo una misma realidad como la muerte de un miembro de la familia, el nacimiento de un niño, una gran catástrofe, un acto autoritario. La *vivencia* de cada uno sobre un mismo fenómeno, sin embargo, es diferente: es una elaboración que hace la persona, sobre la base de su personalidad, sus

experiencias anteriores, su capacidad de reflexión, sus intereses y su lugar en la comunidad y en la sociedad. Heidegger, Gadamer y Schütz resaltan que el lenguaje del sentido común es el instrumento primordial de la narrativa de las experiencias y de las vivencias.” (Minayo, 2010, p.254)

En forma explícita, Van Manen parece concebir la pedagogía como una vivencia de cuidado o de *sorge*, concepto utilizado por Martin Heidegger para describir

“...el cuidado, desde el punto de vista existencial, [aquello que] es ontológicamente anterior a toda actitud o situación del ser humano; [y] se encuentra en la raíz primera del ser humano y representa un modo de ser esencial; surge cuando la existencia de otro adquiere importancia para mí, en consecuencia, me dispongo a participar de su existencia, de esa manera salgo de mí para centrarme en el otro con desvelo y solicitud; no es solo actitud intrínseca de los seres humanos, sino un conjunto de actos conscientes del sujeto mismo que habita en las circunstancias, es un ímpetu que surge de la existencia.” (Pérez, Jiménez y Jiménez, 2015, p.148)

De este mismo concepto fenomenológico del cuidado podemos llegar a la noción de responsabilidad pedagógica que el que el mismo Van Manen caracteriza el lado humano de la relación de educación y aprendizaje a través de la perspectiva del proteger, educar y ayudar a las y los niños a madurar (van Manen, 1998, p.139).

Cualquier alumno, por tanto, se con-vierte en Otro que, con su llamada, entra en la vida de todo profesor implicado y, al irrumpir así en su ser, se convierte en «su» alumno, no en «uno» más de la masa de la clase. El verdadero profesor — no el simple técnico o el asalariado de la enseñanza— capta con fina sensibilidad las continuas necesidades de todos y cada uno de sus alumnos y se ve impelido a responderlas haciéndose cargo de cada uno en concreto. De esta suerte, nace en él la responsabilidad pedagógica, de modo que los reclamos de todos los niños o jóvenes que le han sido encomendados encuentran eco en lo íntimo de su ser, resultándole imposible así adoptar una actitud superficial de «indiferencia». En esta línea, el «bien pedagógico» de cada menor a su cargo se convierte —bajo formatos múltiples de vulnerabilidad— en una fuerza moral que

no puede dejar de recibir de una forma incluso conmovedora. Por otro lado, la «responsabilidad pedagógica» implica una sensibilidad penetrante y viva, capaz de captar las manifestaciones propias de la vulnerabilidad de los alumnos; esto es, las necesidades más íntimas y silenciosas de éstos en el continuum de la vida escolar; sensibilidad que da un tono exquisito al clima generado en la urdimbre de relaciones que mantiene el profesor con sus alumnos. (Sierra, 2015, p.383).

1.3.2. Lenguaje, experiencia y pedagogía

Desde mi perspectiva, comprendo al lenguaje no como la habilidad o capacidad mediante la cual tiene lugar el desarrollo o adquisición del aprendizaje, como tampoco lo abordare como un elemento característico de toda experiencia pedagógica, sino que entenderé su importancia en cuanto a considerar al lenguaje por sí mismo como el modo de experiencia dentro de la cual tiene lugar el aprendizaje mismo. En este sentido, concuerdo con Bermúdez y García (2016) cuando consideran que:

“[...] [el lenguaje] no se puede reducir a un simple objeto como instrumento de comunicación o expresión de un saber lógicocientífico, sino más bien es el medio mismo en que ocurre el conocimiento, llegando hasta identificarse, con un contenido metafísico. Al ser esto así, el lenguaje es la realidad primaria, el hombre es puro lenguaje, toda comprensión que el hombre alcance de sí mismo y del mundo no puede hacerse sino es a través del lenguaje.” (p.242)

En este sentido, no se concibe al lenguaje como algo exterior o algo secundario al pensamiento, o como una consecuencia o aplicación del mismo sobre el mundo, es decir, no aprendemos a hablar y después hablamos, sino que, siguiendo a Merleau-Ponty, decimos que en el *hablar* se expresa una forma o medio de aprendizaje en sí mismo, y no la manifestación o definición de lo conocido con anterioridad. En este sentido, hay que destacar que la idea del lenguaje concebida como “habla”:

“... como experiencia viva —el habla como el lenguaje en nosotros—, permite comprender el fenómeno de la interculturalidad como un fenómeno esencialmente intra-cultural, en el sentido de una experiencia de la cultura desde dentro, es decir, desde la experiencia que cada quien hace del lenguaje y, por ello, irreductible a formas de pensar totalizantes.” (Gamboa, 2014, p.262)

De tal forma, el lenguaje como “habla” trae consigo la expresión de la manera en la que cada quien se apropia del mundo, lo que en esencia reconocemos como cultura, pues el lenguaje entendido como “habla” supone una inter-relación entre una forma de reconocer las cosas del mundo y al mismo tiempo construirlo como una relación con el *otro* y los *otros*, es decir, entre lo que es propio para cada quien mediante el aprendizaje y lo extraño o lo que es producto del conocimiento. En este sentido:

“En la forma en la que Merleau-Ponty interpreta el entre-lanzamiento existente entre el mundo de la percepción —mundo natural— y el mundo cultural se encuentra la idea de una comunicación originaria entre diferentes culturas, dada como un fenómeno intracultural. La cultura, al igual que el cuerpo y el lenguaje, no es una realidad objetiva ni un sistema de significaciones acabadas, sino un orden originario de “advenimiento” de un nuevo sentido. De hecho, para Merleau-Ponty, el advenimiento no niega el acontecimiento y, en este sentido, la percepción de una cultura —la propia o una cultura extraña— plantea la misma paradoja que la percepción del cuerpo y del lenguaje: la cultura como fenómeno de entrelazamiento recíproco, tanto de significaciones instituidas como de significaciones en estado de nacimiento, de experiencias de hechos pasados acabados como de experiencias actuales, que hacen parte de nuestro presente inmediato. Dicho con otras palabras, una cultura que a su vez es cultura instituida (instituierte Kultur) y cultura instituyente, actuante (fungierende Kultur).” (Gamboa, 2014, p.265)

Tal consideración cultural del lenguaje, me hace comprender su papel como “habla” y por el lado, contrario a su concepción *logocéntrica-racionalista*, como la diferencia entre aprendizaje y conocimiento, es decir, entre lo pedagógico y lo epistemológico. En este sentido, habría que considerar al lenguaje como la experiencia propia de la

cultura y a esta última como la forma de expresión directa de todo aprendizaje, recordando sobre todo cómo bajo la idea griega de *paideia* se establece una relación directa entre cultura y educación, en el sentido en el que dicha idea refiere a un principio o modelo formativo de los individuos dentro de un contexto particular de creencias. (Jaeger, 1957, pp.6,7).

Pero también, la diferencia que se puede observar entre el enfoque racionalista y el enfoque pedagógico del lenguaje hay que entenderla como una diferencia entre el lenguaje como un medio y el lenguaje como una experiencia de aprendizaje por sí misma.

“El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que solo el llena: el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos.” (Gadamer, 1998, p.152)

En este sentido, habrá que tomar en cuenta que desde una perspectiva hermenéutica la relación entre la pedagogía y el individuo no tiene como producto directo o final al conocimiento, sino que se orienta centralmente al reconocimiento de lo familiar en lo extraño, dicho de otra manera, el aprendizaje exige la formación de un sentido humano, lo cual, concretamente está relacionado con el reconocimiento que un individuo pueda hacer de su propia pertenencia a una cultura, a un tiempo y a un porvenir y no con la capacidad que un individuo tenga de “acumular” o poseer conceptos e ideas. De tal manera, “Aprender no es la recogida de información en una mente aislada. Supone el juego recíproco entre nosotros mismos y las tradiciones que encontramos en nosotros mismos en tanto que seres lingüísticos” (Gallagher, 1992, p.116)

Así pues, desde un enfoque hermenéutico, aprender se entiende cómo educarse, lo cual implica no un proceso de apropiación de lo externo y desconocido sino que atraviesa más bien por ser el ejemplo de una situación o momento de aceptación de lo donado (y no de lo transmitido) por la o el maestro. De tal manera, la educación implica una relación de cercanía con aquel o aquella de la cual nos dejamos enseñar. De nueva cuenta, no hay que considerar aquí al lenguaje como el medio

que posibilita esa relación entre educador y educandos, sino como la manera en la que esa relación se establece como una conversación en la que tanto el donador (la maestra o maestro) y el alumno se reconocen como parte de algo en común. Gadamer (1999), apoyándose en Vico nos dice que:

“El tema de la educación también sería ahora otro: el de la formación del *sensus communis*, que se nutre no de lo verdadero sino de lo verosímil. Lo que a nosotros nos interesa aquí es lo siguiente: *sensus communis* no significa en este caso evidentemente sólo cierta capacidad general sita en todos los hombres, sino al mismo tiempo el sentido que fonda la comunidad. Lo que orienta la voluntad humana no es, en opinión de Vico, la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida” (Gadamer, 1999. p.50)

En tal caso, educarse no es producir conocimiento mediante el lenguaje, sino la vivencia humana de asumirse parte de una cultura y por lo tanto de formarse en esa cultura y concebirse a uno mismo en el marco de las posibilidades que esa cultura reconoce como propias. Es así que “educarse” significa una transformación del individuo en aquello que “puede ser”. En este sentido, un educador orientado en la perspectiva hermenéutica es un educador “esperanzado” que:

“...básicamente, confía “de un modo más o menos firme en la realización de las posibilidades de ser que pide y brinda su espera vital” (Laín Entralgo, 1984, 573) y, como educador, atiende a lo que será de este niño o joven; a lo que podrá llegar a ser... Más aún, su vinculación con ese futuro posible es tan íntima que el educador, en realidad, orienta su esperanza—sépallo o no—hacia “lo que él espera que sea” y, sobre todo, hacia “lo que él va a posibilitar y a contribuir que sea. (Ayala, 2011, 127)” (Ayala, 2018, p.34)”

En este sentido, no puedo considerar al lenguaje como la conciencia que utiliza el ser humano para comunicarse con el resto, siempre y cuando el mensaje sea claro o se traduzca de manera adecuada, pues como hemos dicho, el aprendizaje no se

encuentra relacionado con el uso del lenguaje sino con su posibilidad, es decir, con la relación humana que supone la comunicación.

“En este sentido, el gran hilo conductor es el lenguaje, ya que a través de él no sólo se desarrollan todos los procesos de mediación sino que conseguimos instalarnos en una tradición y en unos límites de demarcación epistemológica dentro del constitutivo fenómeno de la comprensión, dado que ésta no se concibe como un mero acto de abstracción mental. Expresamente nos dice: «Comprometernos con la realidad es comprometernos en un diálogo: aprender es comprometerse con el lenguaje que nos rodea. La realidad misma es interpretada por una comprensión condicionada por el lenguaje. No nos enfrentamos cara a cara con los actos neutralizados. En nuestras proyecciones hermenéuticas nos encontramos con un mundo significativo que no es independiente del lenguaje que utilizamos para expresarlo. Deliberar, argumentar, juzgar, valorar, etc., son todas formas que colocamos en el diálogo con el mundo. Tal diálogo se hace posible a través del lenguaje y en sí mismo constituye el proceso de aprendizaje.” (Ortega, 2005, p.567, 568).

Comprendo así junto con Bermúdez (2016), que “el lenguaje es una realidad humana, es fenomenológica al hombre, se comprende como puro lenguaje, la vida y la palabra se muestran totalmente unidas [...] El estudio del lenguaje no se puede reducir entonces a un simple objeto como instrumento de comunicación o expresión de un saber lógicocientífico” (p.142), sino que el lenguaje representa la situación misma en la que ocurre la voluntad de la comunicación:

“Una experiencia de vida que tiene importancia en sí misma y por sí misma [...] no es simplemente un medio hacia un fin, sino que encuentra su significado en su propia existencia [...] es una parte de la vida misma, y no simplemente un medio para madurar.” (Van Manen, 1998, p.87).

1.3.3. La bilingüalidad sustractiva.

La influencia que ejercen las condiciones sociales, económicas e idiosincráticas que se encuentran en la base de las relaciones que definen el reconocimiento, la apropiación y la pertenencia de los grupos humanos a un modo determinado de vida, en el contexto de una situación de bilingüismo, puede abordarse desde el enfoque particular de la bilingüalidad aditiva y sustractiva (Hamers & Blanc, 1989), concibiendo como un eje central de dicho marco analítico la presencia de la segunda lengua en el ambiente en que el hablante se desenvuelve, la relación de status entre las dos lenguas y la pertenencia al grupo o la identidad cultural (Alarcón, 1998). En este sentido, habremos de diferenciar entre los diferentes factores que determinan la aplicación del término bilingüe ya sea a un sistema, a un individuo o a un contexto. Siguiendo este planteamiento, habrá que mencionar que mientras la característica que parece concretar la condición bilingüe que un *sistema* atraviesa por la determinación del *uso* diferenciado de dos lenguajes en la significación de los referentes aprendidos, o lo que desde un enfoque psicolingüístico puede llamarse *organización cognitiva*, y que por otro lado, el concepto de “bilingüe” desde una perspectiva constructivista parece centrar su atención en el desarrollo de la *competencia comunicativa* de un individuo, en lo que conviene a la consideración del fenómeno del bilingüismo como una problemática sociolingüística, su eje de análisis habrá que situarlo en torno a la noción de *status*.

“La relación de status en las dos lenguas en contacto, al igual que la edad o el contexto de la adquisición, influye en el desarrollo de un bilingüe compuesto o coordinado; o más específicamente, en el resultado de una bilingüalidad aditiva o una bilingüalidad sustractiva (Hamers & Blanc, 1989). La primera se logra cuando las dos lenguas del bilingüe son valoradas de la misma manera en el medio ambiente que rodea al niño. Esta bilingüalidad es positiva, ya que además de su lengua materna el sujeto puede usar la otra, obteniendo los máximos beneficios de la experiencia bilingüe. Puede apreciarse en él una flexibilidad cognitiva enriquecida, en comparación con la cognición de los niños monolingües. En cambio, la bilingüalidad sustractiva aparece en los casos de

niños que se ven obligados a aprender una segunda lengua en un ambiente donde su lengua materna está devaluada. Muchas veces, estos niños sufren un retraso académico en comparación con los monolingües, y tardan algunos años en superarlo. (Alarcón, 1998, pp.139-165)

Como la propia Alarcón nos lo refiere, tanto *la pertenencia al grupo y la identidad cultural* intervienen como factores determinantes en el desarrollo del bilingüismo. En este sentido la relación entre cultura y lengua no debe entenderse como algo mecánico o causalmente relacionado, sino que más bien lo que vemos es una vinculación en términos *afectivos* que se desarrolla al nivel de las relaciones de autoridad-cuidado (y no de subordinación) que vinculan al educador con el educando en una situación pedagógica. De tal manera, la relación pedagógica que tiene lugar entre cultura y lenguaje, no se produce como la aplicación de reglas establecidas por una cultura determinada, si no en el contexto de la adopción o el rechazo (afectivo) de las creencias que definen a esa cultura, lo que de nueva cuenta nos obliga a no confundir esta aceptación o rechazo con los procesos individuales de adquisición que suceden en la formación de la lengua materna o de instrucción que suceden en el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela tal como los describe Molina (2003, p.132)

En otro sentido, como he ya dejado entrever, el reconocimiento de una cultura será el elemento clave de lo que por pedagógico se ha de comprender desde una perspectiva hermenéutica.

“Un bilingüe puede identificarse positivamente con los nativohablantes de ambas lenguas; al mismo tiempo, los hablantes nativos de sus dos lenguas lo reconocen como miembro de su respectiva comunidad. Se trata de un bilingüe bicultural. Esta identidad integra a ambas culturas, principalmente en el nivel afectivo. En el plano psicológico puede correlacionarse con la bilingüidad aditiva: "A balanced biculturalism often goes hand in hand with a balanced bilinguality" (Hamers & Blanc, 1989. p. 133). Sin embargo, no siempre es así. Por ejemplo, en una sociedad multicultural puede existir multiculturalidad en los individuos sin que

necesariamente dominen las lenguas. Por el contrario, se puede encontrar a un individuo con una alta competencia bilingüe, que no tiene precisamente una doble identidad cultural. Muchas personas logran una fluencia bilingüe mientras permanecen monoculturales; es decir, sólo se identifican con los hablantes de una de sus dos lenguas.” (Alarcón, 1998, p.139-165)

En este sentido, el término *aculturación* aparece como el más pertinente para dar cuenta de los fenómenos que ocurren en los contextos de comunidades donde como en el caso que expondremos, existe un componente cultural que parece definir no solamente el uso del lenguaje para fines comunicativos, sino relaciones de poder que establecen un conjunto de jerarquías y asimetrías en torno a la asimilación de pautas de identidad establecidas.

“Cuando el bilingüe adopta la cultura de la segunda lengua, rechazando su primera cultura, se considera *aculturación*. Es frecuente que la aculturación se produzca en sociedades donde la L2 de un sujeto es más prestigiada que su lengua materna. Por ejemplo, la aculturación de los indígenas hacia el español en México. La situación extrema se tiene en el individuo que renuncia a la cultura de su lengua materna, pero no se logra identificar con la cultura de su segunda lengua. El resultado es una *deculturación*. Muchos jóvenes de origen latinoamericano que viven en los Estados Unidos sufren este problema.” (loc. cit.)

En este sentido, habrá que entender al fenómeno de la bilingüalidad como un fenómeno social que tiene lugar en tanto las relaciones de aceptación y rechazo que explican el vínculo cultural de los individuos con el lenguaje, es decir, tomando en consideración la carga de idiosincrática que supone hablar un lenguaje determinado, más allá de la competencia que involucra el desarrollo individual de la comunicación que comúnmente se toma como referencia del aprendizaje y por lo tanto del conocimiento.

“En el caso de las comunidades minoritarias dentro de un país, como es el caso de los grupos indígenas en México, el infante está en contacto en casa y en su

ambiente social inmediato con la lengua nativa de la comunidad; sin embargo, en la escuela, o más allá de las fronteras de su comunidad, entra en contacto con la lengua dominante del país, la cual está vestida de una supremacía que factores históricos, políticos y económicos le han puesto. La lengua materna de su comunidad original se encuentra en desventaja. Esto perjudica el adecuado desarrollo de su bilingüedad.” (Alarcón, 1998, p.139-165)

Como puede verse, el uso del lenguaje no se encuentra determinado por su finalidad comunicativa, por el contrario, las funciones que le atañen en el contexto de la vida social son mucho más amplias, complejas y estructurales, pues su desarrollo se encuentra íntimamente vinculado a la conformación de la identidad y en mayor o menor grado, con la definición de la pertenencia de los individuos a ciertos estratos socioculturales.

“Autores como Baker (1997) o Siguán (1986), puntualizan que, en la práctica, es difícil que una comunidad lingüística use dos lenguas para el mismo propósito, si bien, al contrario, una es utilizada para distintas situaciones y con distintas funciones que la otra. Además. Añaden que la lengua fuerte suele tener funciones superiores en la vida social, se utiliza en los niveles sociales altos y en la ciudad y dispone de vocabulario para todos los campos científicos; mientras que, la lengua débil, es más familiar, se trata de una lengua oral y, por tanto, no normativizada, se utiliza en niveles inferiores y en zonas rurales y no siempre dispone de vocabulario específico en cualquier campo.” (Molina, 2003, p.130).

1.4. Marco metodológico.

Se retoma metodológicamente el enfoque fenomenológico-hermenéutico de la investigación educativa de Max van Manen, teniendo como fundamento la descripción e interpretación de la *experiencia educativa*, en tanto el reconocimiento

del significado o la *interpretación* y la *comprensión* de su naturaleza pedagógica en un contexto bilingüe.

En el marco del presente trabajo, la *interpretación* se define como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras de significado interno de la experiencia vivida; es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él (Husserl, 1970; Schutz y Luckmann, 1973).

Se pretende así, aproximarse al fenómeno del *aprendizaje en un contexto bilingüe*, “analizándolo” con base en el reconocimiento de la experiencia de cada sujeto como una estructura de significado y de sentido pedagógico, es decir, en tanto lo que se pretende es la posibilidad de mostrar lo que para los sujetos “expresa” la educación y el aprendizaje no como capacidades individuales, sino como relaciones humanas que se dan en un contexto determinado. Esto significa dirigir mi investigación hacia la propia experiencia educativa de las y los alumnos, intentando comprender la manera en que los implicados adaptan, adecúan o “acomodan” esta experiencia a su propia trayectoria de vida, en términos de cómo ven el contexto y cómo el mismo contexto les afecta particularmente.

Para llevar a cabo esta labor, se tomarán en cuenta tres niveles de aproximación al fenómeno de la experiencia pedagógica, en tanto podemos caracterizar el “contenido” de esta como un fenómeno de naturaleza *pática*, pues en tanto “diferente al conocimiento de naturaleza cognitiva, intelectual, técnica: “El conocimiento pático es accional, situacional, corporal y relacional, esto es, reside en nuestras acciones, en los ambientes en que vivimos, en nuestro cuerpo y en la relación con los demás.” (Ayala, 2008, p.413)

De esta manera, el trabajo accede mediante la labor interpretativa comprender la acción, la situación y la relación que define a la experiencia pedagógica de los alumnos de una telesecundaria en el marco del fenómeno de las relaciones comunicativas como hablantes de los idiomas Español y Hñähñu que se dan entre docentes y alumnado, teniendo como adeudo principalmente la cuestión relativa a

lo corporal, pues por el momento este análisis escapa a los tiempos, propósitos y alcances que ha podido acotar nuestro trabajo de campo.

Tomando en cuenta la referencia teórica se relaciona en todo momento con la idea de que la educación, y más estrictamente “lo pedagógico” comprende primeramente una *situación*, es decir, algo que propiamente le ocurre a quienes desarrollan una sensibilidad o en palabras de Van Manen, un “tacto”, para constituir una relación con las y los niños, a partir de la receptividad y reconocimiento del *entorno* que cubre el crisol de las experiencias que conlleva la relación vivencial de estas y estos con “la escuela”, es necesario señalar la cualidad hermenéutica de las “herramientas” investigativas a utilizar.

En este sentido, serán fundamentalmente tres las posibilidades de acercamiento y como ya mencioné, estas a su vez se desarrollarán bajo tres niveles desarrollo en términos de los conceptos pedagógicos de acción, situación y relación. De tal forma, y siguiendo a Van Manen, pretenderemos cubrir mediante la *observación de cerca* cubrir el ámbito de la acción de los sujetos implicados, y cómo esta acción tiene significado en la experiencia pedagógica de los mismos. En tal caso, mediante la observación directa intentaremos describir la acción de los individuos frente a las condicionantes y afectaciones a los que se ven sujetos dentro de su contexto bilingüe, lo cual a grandes rasgos nos posibilitará exponer y dar cuenta del lugar que tienen estos mismos sujetos dentro de dicho contexto:

“...la observación de cerca pretende aproximarse, de la forma más cercana posible, al mundo vital de la persona observada con el fin de llegar a aprehender —in situ— el significado de determinada experiencia vivida por ella. En cambio, en la observación participante (por ejemplo, en una investigación etnográfica) el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.) al que pertenecen quienes están siendo observados. Otra diferencia fundamental es que la observación de cerca evita cuidadosamente formularse esquemas de pensamiento previos (ya sean personales o teóricos), mientras que la observación participante parte de categorías previas —aun cuando sean provisionales— o llega a ellas al final del

proceso. Asimismo, en la observación participante se verifica un proceso de categorización de los aspectos esenciales de la realidad, mientras que en la observación de cerca el final del proceso —y es su elemento distintivo— es la elaboración de anécdotas (Ayala, 2008, p.412).

Por otro lado, siguiendo a Gadamer, retomaremos el ámbito *conversacional* como el horizonte en el cual se estructura el significado y por la cual emerge el sentido o en términos generales, y en el que tiene lugar la relación que guardan los sujetos con su propia experiencia de vida. (Gadamer, 1999, p.444). De tal forma, que mediante la recuperación de la *conversación* pretendemos exponer la significatividad de la situación bilingüe con referencia a la propia afectación que en su contexto sufren los individuos.

En este sentido, como para Van Manen (2003) el foco de la conversación es el tema y este se construye mediante la anécdota. “Es así que la anécdota puede entenderse como un instrumento metodológico en ciencias humanas para hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa...Las anécdotas forman un contrapeso concreto al pensamiento teórico abstracto.» El objeto de la descripción fenomenológica no consiste en desarrollar abstracciones teóricas que se distancien de la realidad concreta de la experiencia vivida, sino que lo que pretende la fenomenología es penetrar en las capas de significado de lo concreto labrando y roturando el suelo de la existencia cotidiana. La anécdota representa, tan sólo, uno de los instrumentos para poner al descubierto los significados ocultos.” (Van Manen, 2003. p.132-135).

En este sentido, nuestro producto y resultado hermenéutico consistirá en exponer como conclusión un tema general que señale la convergencia entre la acción, la situación y la relación pedagógica bajo el contexto particular bilingüe que refiera a nuestro caso de estudio, lo que pretendemos muestre la significatividad de dicha experiencia, precisamente como pedagógica.

A final de cuentas, la producción de un texto es en primera instancia tanto la estructura central del trabajo, como su conclusión fundamental pues, como nos dice el propio Van Manen:

“...el objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (Van Manen, 2003, p. 56).

Este texto se desarrolla precisamente buscando en todo momento esos tres niveles de interpretación planteados (acción, situación, relación) y a su vez trabajados bajo los tres elementos ya explicitados (observación directa, conversación, anécdota), pretendiendo presentar como su conclusión fundamental la exposición de un tema que no tiene como propósito central sintetizar o explicar las causas o fundamento de la experiencia pedagógica de los niños y niñas en un contexto bilingüe, sino que tiene como finalidad desarrollar hasta donde sea posible la descripción de esa experiencia, para así, poder reconocerla como parte de la vida cotidiana de tales niñas y niños y a su vez como la estructura misma de dicho contexto.

Capítulo 2.- El contexto bilingüe de la Telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo.

La presente investigación se lleva a cabo en la comunidad de Santa Mónica, Hidalgo, en la escuela Telesecundaria 191, apoyada en un acercamiento cualitativo, donde con base a trabajo de campo se detecta que la comunidad estudiantil es totalmente hablante de la lengua otomí (Hñähñu), ya que en base a las observaciones se pudo notar que el 100% de los alumnos hablan Hñähñu, lengua que utilizan en la mayoría de los casos para comunicarse, dentro y fuera del hogar, identificando de igual manera que no solo la comunidad de estudiantes es hablante otomí, sino toda la población de la comunidad, motivo por el cual (INEGI, 2015) cataloga a la comunidad como indígena, tomando en cuenta la cultura, tradiciones e historia de los pobladores, así como los registros sobre la historia censal de la

comunidad, y a decir esto de identifica que los habitantes hablan esta lengua para entablar cualquier tipo de conversación, ya que se sienten más identificados y al ser parte de su cultura logran apreciar el sentido de pertenencia a este contexto, dándole valor y un gran peso a su lengua materna.

La escuela Telesecundaria 191 se encuentra ubicada en la comunidad de Santa Mónica, Hgo, perteneciente al municipio de Tenango de Doria. La institución cuenta con un total de 76 alumnos, divididos en los siguientes grupos; en primer grado, se cuentan 28 alumnos mientras que segundo grado hay un total de 28 alumnos y en tercer grado únicamente encontramos 20 alumnos, teniendo la institución exclusivamente estos tres grupos. Su estudiantado es totalmente hablante de la lengua otomí (Hñähñu), lengua que utilizan las y los alumnos en un para comunicarse dentro y fuera del hogar.

En cuanto a los recursos humanos, la escuela cuenta con un director, dos docentes con licenciatura, estos incorporados a la Secretaría de Educación Pública (SEP), cabe hacer mención que ninguno de los docentes y directivo hablan la lengua de la comunidad el Hñähñu, factor que influye de manera determinante en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, ya que al no poder entablar una buena comunicación y sin poder crear estrategias que les permitan hacerlo, se rompe cualquier tipo de mensaje que se quiera transmitir. En términos generales podemos decir que no se cuenta con personal académico suficiente para atender a la matrícula escolar, algo que genera un atraso significativo en la cobertura curricular de los programas.

La institución se encuentra situada en el centro de la comunidad lo que ayuda a los vecinos de esta a trasladarse de manera más pronta a la escuela, tiene terreno suficiente para que los alumnos desarrollen alguna otra actividad, como el deporte o la siembra. De igual forma su perímetro y arquitectura ayudan en gran medida a que los alumnos no salgan de la institución y tomen de manera más completa sus clases o lleven a cabo las actividades en cuanto al horario de clases.

En lo que respecta a apoyos e insumos, la telesecundaria cuenta con dos programas gubernamentales, el programa de escuelas de calidad, programa de Apoyo a la Gestión Educativa (AGE) y Cooperación voluntaria de los padres de familia (\$ 300) anual, lo que hace que la escuela crezca en cuanto a infraestructura y materiales didácticos y lúdicos, los cuales son aprovechados por la comunidad estudiantil.

Para la población estudiantil, la lengua materna que poseen es el Hñähñu y su segunda lengua el español, lengua que utilizan ocasionalmente para comunicarse en el contexto social, ya que esta únicamente la retoman dentro del contexto educativo, es decir en la escuela.

“yo ya no quiero venir a la escuela, los maestros no nos dejan hablar como nosotros sabemos hablar en el salón y yo no sé muchas palabras como ellos se las saben, dicen que tenemos prohibo hablar así que porque les faltamos el respeto porque ellos no saben hablar lo que nosotros hablamos y por eso en la escuela (salón) no nos dan permiso hablar el otomí solo en el español porque así nos dicen los profes y si hablamos en el otomí nos regañan y dicen que si no vamos a poner atención nos van a sacar a que le ayudemos a doña Chofi a lavar los baños o a juntar la basura, que porque si no lo intentamos de saber el español nunca vamos a prender nada yo por eso mejor yo ya no quiero venir a la escuela yo prefiero irme al norte allá esta mas chido y puedo tener dinero para comprar mis cosas”
JJGM. Obs.15.19/04/2016.

Por comentarios de alumnos de la institución y por las distintas observaciones realizadas en el trabajo de campo, se deja ver que el hablar su lengua materna dentro del salón de clases no está permitido por parte de los docentes ya que estos lo consideran una falta de respeto para ellos el que los alumnos se comuniquen en su lengua, en tanto los docentes no son hablantes, motivo por el cual dentro del aula de clases únicamente está permitido que se comuniquen en español.

“... su lengua no les ayuda en nada, no entienden nada de lo que les decimos, por eso les prohibimos, por respeto a nosotros, que hablen otomí en el salón. Ya afuera que hagan lo que quieran y que hablen como quieran, pero adentro del salón, que traten de medio hablar español, para que se vayan acostumbrando para cuando llegan a salir de su comunidad, no creo que toda la vida se la pasen aquí sin salir”.
IHC.Obs.27.17/06/2016.

De tal manera, la enseñanza educativa y el aprendizaje son transmitidos en la segunda lengua, lo que genera en los alumnos y las alumnas un atraso significativo en el aprendizaje, pues tal situación les impide comprender totalmente los contenidos que traen los libros de texto, ya que la mayoría de las palabras o conceptos que encuentran ahí, en principio les son totalmente desconocidos, lo cual parece ser uno de los causantes de un rechazo hacia la lectura específica que contiene el material educativo e incluso hacia todo tipo de literatura en general. Al respecto, las propias alumnas y alumnos parecen ser conscientes de que su “manera de hablar español” causa problemas en el proceso educativo.

“Yo ya le dije a mi mamá que mejor ya no nos hable en otomí porque es mejor que nos hablen español desde que estamos bebés para que así ya cuando vayamos a la escuela aprendamos lo que los profes nos dicen, a mí

no me gusta el hablar esa lengua mucho porque siento que por eso no aprendo lo que el profe nos dice, luego en los libros vienen muchas letras, bueno palabras que no entendemos o nosotros en el Hñähñu no utilizamos, se siente feo cuando vemos que en otras escuelas que no hablan así como nosotros saben más cosas y nosotros no podemos aprender cosas porque dicen los profes que como hablamos el otomí no podemos aprender bien, por eso yo le digo a mi mamá que ya nos hable así, pero ellos también no hablan muy bien el español.” MAG.Obs.8.13/04/2016.

Por otra parte, la comunicación que se da entre amigos y compañeros es buena y fluida por hablarse en su lengua materna, las alumnas y alumnos refieren que es la lengua que más utilizan para relacionarse en el ámbito social y familiar, esta convivencia en su lengua dentro de la institución únicamente se ve fuera del aula, en el momento del receso, en las clases de educación física que se dan en el patio o en las distintas canchas (fútbol y basquetbol) y a la hora de la salida de clases.

Con ayuda de los padres de familia también se logró caracterizar a grandes rasgos el contexto bilingüe de la institución, confirmando que el habla del Hñähñu, se desarrolla como una práctica de crianza íntimamente relacionada con las prácticas educativas al interior de la familia. Los mismos padres de familia señalan que para ellos fue más fácil enseñarles a sus hijos e hijas a hablar el Hñähñu que el español, porque ellos tampoco entienden de manera clara algunos términos utilizados en esta segunda lengua y prefieren comunicarse en todo momento en su lengua materna, pues además funge como el medio con el que se comunican y establecen sus relaciones en el hogar y la comunidad. Los adultos en todo momento hablan el Hñähñu, reservándose su uso únicamente con personas ajenas y desconocidas a la comunidad por respeto a la persona.

La participación de los padres de familia en la educación escolar es escasa, refieren que se acercan al centro escolar únicamente cuando son citados a reunión o por problemas realmente graves en la educación de sus hijos, caso contrario dicen no hacerlo ya que tienen otras cosas que ocupan su tiempo, de igual manera comentan que no ayudan en las tareas escolares por ser analfabetos en su mayoría y los que cuentan con educación únicamente han terminado algunos grados de primaria, por lo que argumentan desconocer totalmente los contenidos que se abordan en telesecundarias. De igual manera mencionan que su participación es limitada o nula, porque no logran entender muchas veces lo que el maestro les pide a sus hijos, y aunado a la pena o vergüenza que le suscita el no contar con estudios o el no saber leer ni escribir en muchos casos, evitan asistir a la escuela a preguntar por el rendimiento académico de sus hijos. Aun cuando participan con las cooperaciones que la escuela les solicita, prefieren en lo general no integrarse en las tareas educativas también por no entender los términos utilizados en el español.

Por su parte, la opinión que madres y padres de familia tienen del desempeño docente en la telesecundaria es buena, aunque les gustaría que las clases que reciben sus hijos se dieran en Otomí (Hñähñu), porque les es muy complejo ayudar en las tareas que dejan los maestros por las cuestiones ya señaladas con anterioridad. Sin embargo, la mayoría de los padres de familia coinciden en que sus hijos tienen un mal rendimiento académico por no entender en su totalidad lo que los planes y programas les presentan como forma de educación.

Como señale ya, en el contexto del esparcimiento y la convivencia, la relación entre el alumnado es muy buena, en sus ratos libres el deporte que más practican es el fútbol y mientras lo hacen, la organización y el desarrollo de las actividades tienen lugar mediante el habla del Hñähñu, dejando en todo momento a un lado la segunda lengua, del mismo modo muchos otros alumnos suelen pasearse por los pasillos teniendo conversaciones amables y relajadas. Sin embargo, toda esta situación contrasta con lo que sucede en el contexto del uso, apropiación y acción que ocurre

dentro del espacio escolar, pues en tal contexto, parecer surgir un cierto desarraigo y no reconocimiento que parece manifestarse en muchas ocasiones a través de relaciones y sentires de culpa y victimización, lo que resulta palpable cuando las y los alumnos toman frecuentemente la postura de culpabilizarse por no poder entender los contenidos que se abordan en ese nivel, pues comentan ellos mismos que si no hablaran Hñähñu su rendimiento escolar sería de mejor calidad. En este sentido, resulta muy palpable el que a la mayoría del alumnado desee tener un dominio del español, con el propósito, como ellos y ellas mismas refieren, de “poder salir adelante”, pues desde su perspectiva, su lengua materna les genera un atraso no únicamente en la escuela, sino también a nivel personal, lo cual conciben que los limita a conseguir un mejor nivel de vida. Este sentimiento de culpa y hasta de pena, se manifiesta en una escasa comprensión de las instrucciones y contenidos que él o la maestra desarrollan en clase. Al respecto, la mayoría del alumnado comenta que les gustaría más recibir (escuchar) sus clases en su lengua materna, y desarrollarlas después en español, ya que ellos solo hablan el Hñähñu, no lo escriben y no lo leen, algo que se vuelve toda una complicación en tanto los docentes de la escuela no hablan la lengua materna de la comunidad.

La enseñanza educativa y el aprendizaje es transmitido en la segunda lengua, lo que para los alumnos genera un atraso significativo en el aprendizaje, por no comprender totalmente los contenidos que traen los libros de texto, por desconocer la mayoría de las palabras o conceptos, argumentando que es por tal motivo no les gusta leer las lecturas que contiene el material educativo y ningún tipo de literatura, ya que refieren que su manera de hablar español causa problemas en el proceso educativo.

En base a las observaciones del trabajo de campo, mediante una visita a la Escuela Primaria Bilingüe me percate que llevaban como materia el Hñähñu, materia que toman con el apoyo de un libro de texto y con el apoyo de los familiares ya que también a los maestros les cuesta trabajo abordar por no ser hablantes de la lengua materna y es por ello que buscan el apoyo de los familiares para que desarrollen las

actividades en su hogar, y lamentablemente también en esta materia en relación a las actividades se observa que no todos los niños las llevan a cabo, es algo que también pasa con el español, ninguna de las dos lenguas está totalmente sedimentada, lo cual hace difícil categorizar su contexto social y cultural como bilingüe.

Desde manera general podemos entender que el bilingüismo implica el uso de dos idiomas en mayor o menor medida, cuando es en menor medida se le conoce como bilingüismo subordinado, tipo de bilingüismo que poseen los alumnos por no hablar, escribir y leer totalmente ninguna de las dos lenguas de las que son hablantes, aunque a nuestro parecer esta clasificación puede también ser equivocada, porque no se puede ser considerada bilingüe la persona que no tiene un alto nivel de conocimiento de la segunda lengua que adquiera, es por ello que bajo nuestra perspectiva, existe cierta complejidad para pensar a la comunidad de Santa Mónica como bilingüe si tomamos en consideración que la propia lengua materna no es dominada en su totalidad por las y los habitantes.

Sin embargo, la comunicación que se da entre amigos y compañeros es buena y fluida por hablarse en su lengua materna, los habitantes de Santa Mónica refieren que es la lengua que más utilizan para relacionarse en el ámbito social y familiar. En el caso del contexto escolar, esta convivencia en su lengua únicamente se ve fuera del aula, en el momento del receso, en las clases de educación física que se dan en el patio o las distintas canchas (Fútbol y basquetbol) y a la hora de la salida de clases.

En distintas ocasiones al platicar con los alumnos, estos coincidían en que quieren dejar de comunicarse en otomí, por ser para ellos y ellas una limitante para el desarrollo de su educación, pues tienen la idea de que al hablar el español, tendrán más oportunidades de sobresalir en su vida personal.

Con ayuda de los padres de familia también se logró identificar que la enseñanza del Hñähñu parece cumplir la función de una práctica de crianza, pues estos refieren

que para ellos fue más fácil enseñarles hablar el Hñähñu, que el español porque ellos tampoco entienden de manera clara algunos términos utilizados en esta segunda lengua y prefieren comunicarse en todo momento en su lengua materna y de esta manera lo hacen también sus hijos, ya que mediante esta se comunican en sus hogares, con sus amigos y vecinos. Los adultos en todo momento hablan el otomí, no lo utilizan únicamente con personas ajenas y desconocidas a la comunidad por respeto a la persona.

Otro factor que impide su participación es que no logran entender muchas veces lo que la maestra o el maestro le pide a sus hijos, y por pena a no saber, evitan asistir a la escuela para preguntar por el rendimiento académico de sus hijos e hijas Si bien participan con las cooperaciones que le escuela les solicita, integrarse en las tareas educativas les resulta difícil por no entender los términos utilizados en el español.

Opinan que la enseñanza de los docentes es buena, aunque les gustaría que las clases que reciben sus hijos se dieran en otomí (Hñähñu), porque les es muy complejo ayudar en las tareas que dejan los maestros por no saber leer y escribir, o en su defecto entender de manera adecuada el español. Al respecto, la mayoría de los padres de familia coinciden en que sus hijos tienen un mal rendimiento académico por no entender en su totalidad lo que los contenidos curriculares.

En cuanto al juego y a la convivencia dentro de la escuela, la relación entre el alumnado es muy buena, en sus ratos libres el deporte que más practican es el fútbol y mientras lo hacen, la organización se da en otomí dejando a un lado la segunda lengua, muchos otros suelen pasearse por los pasillos teniendo conversaciones sobre diferentes temas aunque es difícil identificar cuáles son los tipos de charlas que entablan por no ser hablante de la lengua.

Sin embargo, persiste un sentimiento de culpa entre el alumnado que se hace notar en cuanto a lo académico, ya que ellos se culpan por no poder entender los

contenidos de sus clases, pues comentan que, si ellos no hablaran Hñähñu, su rendimiento escolar sería de mejor calidad. En este sentido a la mayoría les gustaría hablar aún más el español para así según ellos, poder salir adelante, ellos creen que los hablantes únicamente de español tienen mejores oportunidades de vida, desde lo académico hasta lo social, piensan que el solo hablar español es una oportunidad de aprender más, de poder apropiarse de los conocimientos, piensan que solo alguien que habla español puede llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y consideran entonces que su lengua materna les genera un atraso académico y personal ya que los limita a conseguir un mejor nivel de vida, por no poder llevar a cabo dicho proceso de adquisición y/o apropiación de conocimientos. Este “sentimiento de culpa”, surge al ver que no entienden de manera clara lo que el maestro les pida que desarrollen durante sus clases, la mayoría comenta que les gustaría más recibir (escuchar) sus clases en su lengua materna, y desarrollarlas en español ya que ellos solo hablan el Hñähñu, no lo escriben y no lo leen, algo que desafortunadamente es un tanto complejo por tener docentes que no hablan la lengua materna de la comunidad.

“Yo ya le dije a mi mamá que mejor ya no nos hable en otomí porque es mejor que nos hablen español desde que estamos bebés para que así ya cuando vayamos a la escuela aprendamos lo que los profes nos dicen, a mí no me gusta el hablar esa lengua mucho porque siento que por eso no aprendo lo que el profe nos dice, luego en los libros vienen muchas letras, bueno palabras que no entendemos o nosotros en el Hñähñu no utilizamos, se siente feo cuando vemos que en otras escuelas que no hablan así como nosotros saben más cosas y nosotros no podemos aprender cosas porque dicen los profes que como hablamos el otomí no podemos aprender bien, por eso yo le digo a mi mamá que ya nos hable así, pero ellos también no hablan muy bien el español.” MAG.Obs.8.13/04/2016.

Cabe hacer mención que el artículo séptimo de la ley del estado de Hidalgo en su fracción número IV promueve la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística del Estado, (Hidalgo, 2020) donde hace gran hincapié al respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas; así como impulsar el desarrollo de la educación indígena, bilingüe e intercultural, ya que todos los hablantes de alguna lengua indígena tiene derecho a tomar clases de educación básica en su propia lengua materna y así mismo en español.

Para esto los alumnos de la escuela Telesecundaria 191 se sitúan en un contexto que bajo muchas restricciones socio-culturales podría ser considerado bilingüe, ya que parece no haber desarrollo integral de ninguna de las dos lenguas, dando pie a la utilización mayoritaria de su lengua materna para establecer una comunicación entre los suyos, dejando el uso del español únicamente para fines educativos dentro de la institución. También persiste la creencia en la comunidad, de que los docentes deben ser los encargados por completo de enseñar a hablar, leer y escribir el español.

Capítulo 3. “Como hablamos otomí no podemos aprender bien.”: La bilingüalidad sustractiva como un obstáculo para la acción pedagógica.

3.1 Introducción

Dentro de la reflexión pedagógica de Max Van Manen (1998, p.93), el concepto de experiencia pedagógica se refiere a la interrelación entre una relación y una situación pedagógica motivadas por una acción que corresponde a la influencia que se tiene sobre las niñas y los niños en términos de la responsabilidad que implica el cuidado de su formación humana. En este sentido, Van Manen considera que toda acción pedagógica supone la mediación con el mundo a cargo del o la responsable de la educación del niño o la niña, sin embargo, toda acción pedagógica implica en

el fondo un hacer encaminado al aprendizaje, pues desde la fundamentación humanista que sirve a nuestra interpretación, a final de cuentas el asunto pedagógico central en el que interviene el o la educadora, estriba en proporcionar las condiciones para que el alumno o alumna desarrollen la propia responsabilidad e intención sobre su mismo aprendizaje. En este escenario, el lenguaje puede ser tanto un potenciador como un impedimento para las posibilidades de una experiencia pedagógica, pues recordemos que siguiendo a Bermúdez y García (2016, p.42) toda comprensión que logramos de nosotros mismos y del mundo es posible a través del lenguaje. De tal manera, en este apartado veremos cómo es que la acción del lenguaje, es decir, el habla, en tanto el habla del Hñähñu, dentro del contexto particular bilingüe de nuestro caso, se significa como una barrera para precisamente para el reconocimiento de sí mismos como educandos y educandas.

3.2 “Lo que yo no pude ser por no saber hablar correctamente como debe ser”

Al platicar con las alumnas y alumnos sobre su sentir como hablantes del Hñähñu, la mayoría coincide en que el hablar su lengua materna no les permite tener progresos en su educación, creen que es algo que los limita en la adquisición de aprendizajes. En lo general, parece prevalecer en ellas y ellos, la idea de que al no hablar totalmente español no aprenderán de manera adecuada los contenidos de los planes y programas, pero además creen que si no dejan de hablar otomí, jamás saldrán adelante en ningún aspecto de su vida, lo que para ellos significa irse a otro lugar a vivir, tener un trabajo estable, continuar con sus estudios en el siguiente nivel educativo, para ellos salir adelante es irse a la cabecera municipal, a otro estado e incluso irse a otro país y poder hacer una casa en su comunidad y ganarse el reconocimiento del pueblo. Muchas veces les apena el decir que no hablan bien su segunda lengua, sienten temor por sentirse rechazados, temen que las personas ajenas a su comunidad no los acepten.

“Yo ya le dije a mi mamá que mejor ya no nos hable en otomí porque es mejor que nos hablen español desde que estamos bebés para que así ya cuando vayamos a la escuela aprendamos lo que los profes nos dicen, a mí no me gusta el hablar esa lengua mucho porque siento que por eso no aprendo lo que el profe nos dice, luego en los libros vienen muchas letras, bueno palabras que no entendemos o nosotros en el Hñähñu no utilizamos, se siente feo cuando vemos que en otras escuelas que no hablan así como nosotros saben más cosas y nosotros no podemos aprender cosas porque dicen los profes que como hablamos el otomí no podemos aprender bien, por eso yo le digo a mi mamá que ya nos hable así, pero ellos también no hablan muy bien el español.” MAG.Obs.8.13/04/2016.

Es así que, desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas, se sugiere preferible entablar la comunicación en español, debido a que han sentido el rechazo no solo por parte de los maestros y maestras, sino también de las personas ajenas a la comunidad, de tal manera ser hablantes del Hñähñu no se concibe como parte de una identidad sino como una *afectación*, esto remite a que las alumnas y alumnos conciben el idioma español como una vía de acceso a un nivel o status de vida superior.

En este sentido podemos señalar un cambio en el comportamiento de las niñas y los niños cuando una persona ajena a la comunidad y más aún un, cuando alguien no hablante de su lengua materna se acerca a ellos y ellas, pues hemos constatado que ante tal situación tratan lo menos posible hablar en otomí. Muchas veces cuando salen de su comunidad y les cuestionan sobre que lengua hablan, acto seguido, las niñas y los niños niegan ser hablantes Hñähñu, esto por temor a las burlas y al rechazo. En contraparte, en el contexto de su comunidad esto no ocurre del mismo modo, por el contrario, dentro de su dinámica cotidiana, parece suceder

una construcción identitaria conforme a la participación, activación y reconocimiento de la lengua materna.

Retomando a Gamboa (2014, p.262), quien como referimos en nuestro marco teórico nos habla de cómo el sujeto se apropia del lenguaje para reconocerse dentro de una cultura y apropiarse del mundo para tener un reconocimiento con el otro, encontramos que esto es lo mismo sucede con los alumnos de la escuela Telesecundaria, donde por querer pertenecer o tener la aceptación de otra cultura adoptan la segunda lengua o por lo menos quieren dejar perder su lengua materna para poder sentir la aprobación o aceptación del mundo a donde quieren pertenecer con el afán de

“A mí la verdad no me gusta mucho hablar en otomí, aquí en la comunidad no hay problema porque todos sabemos hablar así pero cuando sale uno ya es diferente, a veces la gente se burla de nosotros dicen que somos indios porque hablamos así, a mí no me da pena saber hablar mi lengua de la comunidad pero a veces por eso no nos quieren las demás personas, aquí en la escuela todos hablamos así menos los profes y pues a veces por eso no entendemos aquí en la escuela y nos cuesta trabajo aprender, yo hubiera preferido hablar bien el español y así siento que la vida sería más fácil, no nos harían burla y tendríamos una vida mejor a la que tenemos ahorita.” JJGM. Obs.9.15/04/2016.

En lo general, se pudo observar que el único lugar donde los alumnos y las alumnas no hablan en otomí es dentro de las aulas de la escuela Telesecundaria 191, lo que en primera instancia como veremos a continuación, esta “suspensión” de su lengua materna llega a ser considerada una expresión de respeto al docente dada su condición de no hablante de la lengua de la comunidad, ya que estos así se los

exigen, muchas de las ocasiones, tanto alumnas como alumnos manifiestan que tienen prohibido comunicarse en su lengua dentro del aula bajo el motivo de aprender hablar bien el español, para así poder entender lo que el maestro les enseña.

“yo ya no quiero venir a la escuela, los maestros no nos dejan hablar como nosotros sabemos hablar en el salón y yo no sé muchas palabras como ellos se las saben, dicen que tenemos prohibo hablar así que porque les faltamos el respeto porque ellos no saben hablar lo que nosotros hablamos y por eso en la escuela (salón) no nos dan permiso hablar el otomí solo en el español porque así nos dicen los profes y si hablamos en el otomí nos regañan y dicen que si no vamos a poner atención nos van a sacar a que le ayudemos a doña Chofi a lavar los baños o a juntar la basura, que porque si no lo intentamos de saber el español nunca vamos a prender nada yo por eso mejor yo ya no quiero venir a la escuela yo prefiero irme al norte allá está más chido y puedo tener dinero para comprar mis cosas”
JJGM. Obs.15.19/04/2016.

En pláticas informales que se tuvieron dentro de la institución con los maestros se observó que poseen esta percepción de que la lengua materna limita el proceso de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de ellos hacen mención de que si los alumnos y alumnas no hablaran otomí o de que si hablaran bien el español, no existirían dificultades en dicho proceso educativo, comentan que les ha sido muy difícil trabajar con los grupos ya que todos se encuentran igual y que si hay uno que otro alumno que se rescata ya que hablan más español y de este se apoyan para poder trabajar con los demás alumnos.

Es destacable también que la mayoría de estos comentarios los realizan ante la presencia de alumnas y alumnos, lo que pudiera ser señal de una normalización de esta misma idea, dando lugar a la reproducción de ciertas prácticas educativas que tienden a fomentar lo dicho.

Retomando el enfoque humanista en educación de Rojas, podemos identificar que los y las docentes de esta institución insertan su práctica educativa dentro de la tradición positivista o tradicional, pues toman como referencia de su acción una enseñanza directa y rígida, pues no se le permite al alumnado el aprendizaje a partir de sus propias necesidades e intereses, en este sentido no se les percibe a las alumnas y los alumnos como sujetos individuales y únicos a los cuales hay que brindarles atención personalizada para lograr una experiencia significativas en sus vidas que les genere aprendizaje.

De tal manera, hemos podido observar en las distintas visitas que realizamos a la institución, que, en los grupos de la escuela de Santa Mónica, el alumnado es atendido de manera homogénea. Se pudo igualmente constatar que la enseñanza se lleva a cabo de manera no diferenciada, algo que impide el crecimiento en algunos de los alumnos con mayor necesidad de atención personalizada. Como podemos atestiguar por la voz de uno de los docentes, existe la consideración de que:

“el trabajar de manera personal con cada uno de los alumnos es una pérdida de tiempo, prefiero trabajar con todos y que cada uno pesque lo que tenga que pescar finalmente si me siento con cada uno es difícil que me entiendan, mejor trabajo de manera conjunta y que entre ellos se ayuden a entender”. ACIE. Obs.05.08/02/2016.

Por su parte, uno de los alumnos señala lo siguiente:

“Yo siempre he dicho que sí me gusta hablar Hñähñu, me gusta mi lengua materna, lo que no me gusta que no nos permite aprender cómo debe de ser, desde la

primaria siempre tuvimos problemas para poder hablar bien español, y ahora que estamos en la secundaria es aún más difícil porque en la primaria todavía teníamos algunos maestros que hablaban otomí, pero aquí en la tele nadie lo sabe hablar y tenemos compañeros que no hablan mucho español, entienden muy poco, entonces por eso no aprendemos bien las cosas que debemos saber, los maestros siempre se andan quejando de que no hablamos bien español y que por eso no podemos avanzar, de hecho siempre dicen que tienen que cambiar las cosas que nos enseñan para que las podamos entender y que para ellos es doble trabajo, luego platicamos con los compañeros de que sentimos feo de que digan que nunca aprendemos como debe ser porque no les entendemos bien lo que nos enseñan, creo que la mayoría de los maestros que han llegado aquí a la escuela siempre se quejan de que no les gusta trabajar aquí que porque no somos capaces de entender lo que nos dicen, por eso a muchos compañeros ya no les gusta hablar la lengua materna y siento que con el tiempo se va a perder, porque a los niños chiquitos ya no les enseñan hablar así.” . AVS.Obs.12.09/03/2016.

De igual forma, la idea que se tiene de la formación escolar como valor, fundamento y oportunidad de la movilidad social, parece reforzar a su vez una relación de negatividad y exclusión entre lo *interior* que representa no sólo al contexto de la comunidad y lo *exterior* que pareciera significar a todo aquello que es mejor y que es “superior” en términos de una meta a alcanzar. Como se vio a lo largo de las subsecuentes interpretaciones, dicha negatividad, se traslada al ámbito de las relaciones entre el aula y lo que está afuera del aula, en lo particular, al respecto, revisaremos el papel significativo que tiene la cancha de fútbol para ejemplificar esta situación.

De igual manera, está relación entre el “adentro” y el “afuera” se extiende a otros ámbitos de la vinculación comunitaria con la escuela, a partir de concebir el aprendizaje como un “boleto de salida” hacia el exterior de la comunidad, lo que destaca en gran parte, la idea particular que hay acerca de lo “exterior” a la comunidad, y que se reproduce y asienta en las personas a partir de la valorización que se le da al “mundo exterior” como superior, mejor y por lo tanto “más difícil”, es decir, como algo a lo que cuesta un esfuerzo determinado llegar y por lo cual hay que “echarle ganas”. En el sentido de esta relación particular que aparece entre el “afuera” y el “adentro”, tenemos que la escuela dentro de la comunidad pasa a ser “lo exterior” aunque se encuentre en el mismo contexto, ya que para los alumnos es un factor que de alguna forma ayudaría a salir al mundo donde ellos creen se puede tener una vida mejor.

“Yo veo que a los niños se les dificulta mucho la escuela, siento que es muy difícil para ellos, yo me doy cuenta en mi hija que a veces no entiende muchas cosas que vienen en sus libros, luego me pregunta a mí pero yo menos les entiendo más que no fui a la secundaria pues menos entiendo, yo le digo a mi hija que le eche ganas para que se vaya a Tenango a seguir estudiando pero ya no quiere, dice que si aquí es difícil que allá en Tenango es más difícil y más porque allá va a tener compañeros que no hablan otomí, se le va hacer más complicado, yo por eso procuro ya no hablarle en otomí a mis hijos más chicos para que así aprendan bien el español y se les haga más fácil la escuela, porque cuando hablan otomí es más difícil que puedan aprender, las cosas se les hacen más difíciles, de por si mi hija chica la que sigue de la que tengo aquí en la tele no quiere que yo le hable en otomí, dice que ella quiere que le hable puro español que porque si habla como nosotros hablamos, no va aprender nada y yo digo que tiene razón porque como

nosotros nunca hablamos bien el español por eso ya no seguimos la escuela, porque antes aquí no había secundaria y había que ir a Tenango y mis papás ya no quisieron mandarme a la escuela, decían que eso no servía, que me tenía que dedicar a mi casa, a mi familia, por eso jamás salimos a otra escuela, y yo sí quiero que mis hijas salgan adelante que se superen y sean lo que yo no pude ser por no saber hablar correctamente como debe ser.” DRTTO.Obs.19.11/05/2016.

De manera general, puedo decir que de este primer acercamiento interpretativo se concluye que la relación que tiene la comunidad escolar de la telesecundaria 191 con la lengua otomí, parece sostenerse en una percepción jerárquica y dominante de lo “exterior” sobre lo “interior” y quizás en este mismo sentido, de lo público sobre lo privado, donde lo privado se configura y construye a través del “no hablar” y el no expresarse, fenómenos que podemos relacionar con las manifestaciones de vergüenza, culpabilidad y victimización que acompañan a los comentarios mismos que realizan las y los alumnos en torno a su condición como hablantes de su lengua materna.

En este mismo sentido cabría referir al señalamiento que se hace comúnmente de la *prohibición* de la expresión del Hñähñu dentro del aula, esto en términos del preguntarnos cómo es que “funciona” o qué papel tiene tal “prohibición” en la estructuración del contexto bilingüe de la telesecundaria en cuestión, así como su impacto en las relaciones entre lenguaje y aprendizaje.

“Cuando vienen los niños a comprar su comida o sus dulces siempre me piden las cosas en otomí, afuera de su salón siempre hablan así, pero me han dicho y también me lo ha dicho mi hija que adentro del salón no los dejan, ahí sí tienen que hablar en español para que aprendan hablarlo bien y cuando se vayan a otra escuela no se les dificulte comunicarse y yo creo que está bien,

así ya van aprendiendo más y van perdiendo el miedo hablar así.” SGC.Obs.03.12/01/2016.

Un factor que influye de manera determinante en lo que hemos reconocido desde Van Manen como experiencia pedagógica, radica en el acompañamiento que los padres de familia les dan sus hijos durante su proceso escolar. En este sentido, en el trabajo de campo que se desarrolló y en las distintas observaciones se pudo ver que los padres de familia se muestran reservados al momento de relacionarse con las y los docentes en tanto señalan que no entienden nada de lo que en la escuela se ve y que por eso mandan a sus hijas e hijos a la escuela, para que no se queden sin saber cómo ellos, dando a notar que la responsabilidad de dar seguimiento a la educación es de las y los docentes. Dentro de este contexto, para los padres de familia también es bueno el hecho de que sus hijos dejen de hablar el Hñähñu, porque de igual forma parecen conformarse con la idea de que el hablar en su lengua materna no les permite alcanzar un nivel de vida favorable.

La entera responsabilidad que madres y padres de familia delegan a las maestras y maestros, ayuda en gran medida a que estos continúen con el proceso de enseñanza estereotipada, basada en juicios de valor hacia los alumnos, pues si nos centramos en la y el alumno y tomamos en consideración la remisión a sí mismo o misma que como hemos dado cuenta en nuestro marco teórico, para Carl Rogers compone a al *self*, podremos darnos cuenta que el alumno sólo tomará en cuenta aquellas cosas que enriquezcan su auto-conocimiento que le permita tener un crecimiento personal, pues como hemos revisado ya, desde un enfoque humanista, es la o el estudiante quien se encarga de crear su propio conocimiento, contexto en el que se le concibe capaz de tomar sus propias decisiones en cuanto su aprendizaje, lo que a menudo, en el contexto de la telesecundaria 191 y el medio social en el que se inserte se ve conflictuado en tanto lo preponderante se refiere a la transmisión de los contenidos en idioma español y no la vinculación con lo que la propia alumna o el propio alumno reconocen como parte de su vida en comunidad.

3.3 “Los que hablan en español saben más”

En el siguiente apartado reflexionare acerca de las experiencias de alumnas y alumnos al hablar Hñähñu, iniciamos contando la experiencia de una de las alumnas del tercer grado, la cual narra haber tenido una vivencia motivadora hablando su lengua materna el día en el que llegó una brigada de salud a su comunidad y la contrataron como traductora de las personas que no hablan español. En dicho ejercicio, ella traducía lo que los médicos preguntaban a los pacientes y de igual manera lo hacía con las respuestas de la gente de su comunidad que eran atendidos por el personal de salud, lo cual resultó algo muy satisfactorio para ella ya que pudo ayudar a las personas de su comunidad para que recibieran una buena atención médica.

“Una ocasión llegaron aquí a Santa Mónica unos doctores en una como ambulancia, yo iba para la tienda de don Ramiro a comprar pan porque era temprano e iba a tomar café con mi abuelita, fue un día sábado, entonces se paró el carro y una doctora me pregunto dónde estaba la clínica y le dije donde, y me dijo que si todas las personas hablaban el otomí o si hablaban español, yo le dije que algunas hablaban los dos pero unos solo hablaban el otomí y me dijeron que iban a curar a gentes grandes, que si ellas hablaban español y les dije que los viejitos casi no, algunos entendían cosas solamente, entonces me dijeron que si no quería ayudarles a explicar a la gente a qué iban y qué les dolía para poder curarlos y les dije que le iba a decir a mi abuelita si me dejaba, me dijeron que sí que me esperaban en la clínica y que llevara a mi abuelita a consulta. Me fui a mi casa y le dije a mi abuelita y me dijo que sí me daba

permiso pero que tomara café primero, y ya después me fui a la clínica y me dijeron que tenía que hacer y llegaron las gentes y les decía lo que las enfermeras y doctores me decían y yo les decía a los doctores lo que la gente me contestaba y así estuvimos todo el día y ya en la tarde me dieron doscientos pesos y me dieron de comer porque les ayude.” MVG.Obs.18.11/05/2016.

Sin embargo, la alumna me cuenta también acerca de las experiencias desfavorables que ha tenido que afrontar por ser hablante del Hñähñu, pues en una ocasión estando de visita en la ciudad de México para encontrarse con algunos familiares, estos decidieron invitarlos a comer a un restaurant, ella iba con su abuelita la cual aún porta el traje típico de la comunidad y habla muy poco español y al llegar al restaurant y querer ocupar una de las mesas disponibles, groseramente se acercó un mesero el cual les pidió que se retiraran ya que en ese lugar no aceptaban la entrada de personas indígenas pues no les entenderían nada al momento de querer ordenar por no hablar español o que quizá a lo que estaban acostumbrados comer en ese lugar ni siquiera lo conocían, y es en estas situaciones donde ella se desanima o evita hablar su lengua materna ante personas ajenas a la comunidad por miedo al rechazo y a la humillación.

“Una vez cuando salimos de vacaciones fuimos a visitar a mi tía que viven en México, cuando llegamos a su casa estuvimos ahí con ella en lo que mi tío llegaba de trabajar porque le dijo a mi tía que íbamos a ir a comer en un lugar ahí en México y ya lo esperamos y cuando llego nos fuimos en su carro y nos llevó a un restaurant y nos dijo que nos pasáramos y nos bajamos del carro y nos pasamos y mi tía nos dijo que nos sentáramos en una mesa que estaba solita y fuimos allí pero el mesero que ahí estaba nos dijo que no podíamos entrar, que no nos

podía atender, mi tía le dijo que por qué y él le dijo que porque mi abuelita llevaba sus ropas de pepenado y que no hablábamos el español y que no íbamos a saber pedir las cosas y ellos no nos iban a entender y que la comida que nos gusta ahí no tienen y ya que llega mi tío y mi tía que le dice que nos dijeron y se enojó y le dijo de cosas al mesero y mejor nos salimos y fuimos a comer en otro lado pero si sentí feo y me dio coraje que en ese lugar nos trataran así porque hablamos en otomí.”
JCS.Obs.20.11/05/2016.

En el lenguaje, persiste una naturaleza comunitaria que trasciende su mero uso técnico para la comunicación y tiene como base más bien la experiencia misma de “sentirse parte de la comunidad” lo que conforma aquello que hemos constatado en el relato de las y los alumnos como sus “experiencias buenas” al hablar el Hñähñu, a decir, experiencias que no se fincan en el miedo o temor al error. De esta misma manera, es posible darse cuenta de que la escuela representa en sí mismo un lugar correctivo de dicha experiencia comunitaria y que parece tener como objetivo el involucrar e introducir a las y los alumnos en un contexto homogeneizador, en tanto en la mayoría de los testimonios que hemos podido recoger se hace visible el que a las y los alumnos no se les permita hablar otomí dentro del salón de clases. La alumna del siguiente relato nos ha llegado a comentar por ejemplo que en todo momento se le presenta la dificultad de dejar de comunicarse en Hñähñu y dentro del salón lo hace cuando el docente se descuida, pero si este la llega a encontrar hablándolo es sometida a un gran regaño, porque el maestro lo considera en sí mismo una falta de respeto a su persona al no ser este mismo hablante de la lengua, por tal razón, nos dice que tanto ella como sus compañeros evitan en lo mayor posible utilizar el Hñähñu dentro del aula.

“A mí me gusta hablar en Hñähñu, porque toda la gente aquí habla así y nos entendemos cuando queremos algo o cuando vamos al molino o a la

tienda ya sabemos que así hablamos y pedimos las cosas así y en la casa siempre hablamos así porque todos sabemos y para mí eso es bonito y son mis experiencias buenas, pero ya cuando voy a la escuela no me gusta, es malo porque no podemos decir el otomí más que afuera de los salones porque dicen los maestros que es falta de respeto para ellos porque no entienden eso como nosotros y no nos dejan decir el otomí y si lo decimos y nos escuchan nos regañan por eso no me gusta cuando voy en la escuela.”
YCP.Obs.21.16/05/2016.

Para el tercer caso que abordaremos aquí, el hablar el Hñähñu le ha servido bastante dentro de su comunidad por contar con una tienda donde venden diferentes artículos, y para él, saber hablar perfectamente otomí le es benéfico al momento de atender su negocio, ya que niños, jóvenes y adultos compran sus cosas en este establecimiento y lo hacen en su lengua materna, lo que le ha generado buenas experiencias al momento de brindarles el servicio, aunque trata de hablar lo menos posible el Hñähñu porque para él es un impedimento para su superación personal ya que considera que el hablar su lengua lo limita alcanzar sus metas y poder salir de su comunidad.

“A mi mis experiencias buenas son en mi tienda cuando me toca despachar por que llegan las personas y me piden lo que van a comprar pero me dicen en otomí y yo sí les entiendo porque se hablar igual que todos en mi comunidad y me gusta estar ahí en la tienda porque llegan y me platican cosas y así me hago muchos amigos no solo igual que yo si no más grandes y niños chiquitos y siempre platicamos de cualquier cosa

y si me gusta. Pero yo ya no quiero hablar el otomí porque quiero estudiar más en otra escuela y allá no hablan y si hablas se burlan y te dicen de cosas y a mí no me gusta hablar porque si no ya no voy a salir adelante y si quiero salir adelante y estudiar para ser alguien en la vida y tener una carrera y ayudar a mi mamá y ya no vivir en Santa Mónica solo venir a veces aunque sea vivir en Tenango y poder hablar más en español, porque los que hablan en español saben más.”
VCP.Obs.22.24/05/2016.

Para otro de los alumnos, una de las experiencias malas que ha tenido que pasar a causa de ser hablante Hñähñu ha derivado en discriminación y rechazo por parte de sus compañeros de trabajo, ya que durante las vacaciones escolares trabaja en la Ciudad de México como cargador en la central de abastos.

“Cuando son vacaciones me voy a México a trabajar para comprar mis zapatos y mis cosas que me piden en la escuela pero una vez fui a México a la central de abastos y pedí chamba en un local donde venden frutas y verduras y me dijeron que si los dueños, ahí trabajaba uno de mis primos y por eso igual me dieron el trabajo, empecé a trabajar ese día pero trabajaban más chavos y me di cuenta que no les caí bien pero yo me puse a trabajar, solo unos días me hablaron bien después empezaron a decir que yo no trabajaba bien que no hacía las cosas que tenía que hacer y me empezaron a echar la culpa de cosas que se perdían en el local y le dijeron a los dueños que yo era el que se robaba las cosas, que

era un indio que solo iba a ver que me podía robar y que tenían pruebas que yo agarraba las cosas que hasta me robaba las cajas de verdura para vender más barato a los clientes, entonces los dueños les creyeron y me corrieron sin pagarme los días que ya había trabajado y me regrese para acá pero mi primo me dio para mi pasaje porque yo no tenía dinero para regresarme y no me pude comprar mis cosas. No me gusto que me trataran así porque siento que todos somos iguales aunque no hablen Hñähñu y yo jamás los ofendí pero esas personas me inventaron chismes por ser de un pueblo indígena, es feo tener que pasar por cosas así.” RAC.Obs.23.24/05/2016

Desde nuestro posicionamiento humanista, es precisamente este “todos somos iguales” el que se encuentra en la base la posibilidad misma de una acción pedagógica, pues en tal sentido, y de acuerdo con Van Manen, se significaría esta asimilación de su propia vivencia como una expresión de la responsabilidad que en este caso el niño mantiene con el mundo que le rodea y con las demás personas que son parte de él. En todo caso, tendría que ser materia del maestro o la maestra, mediatizar este tipo de experiencias de tal modo que pueda orientarse la educación del niño o la niña en torno a ellas.

3.4 “A ellos ni les pregunte nada porque no le van a contestar”.

En muchas ocasiones vistas durante nuestro trabajo de campo, observamos que las y los alumnos de la Telesecundaria 191 limitan sus puntos de vista o no comparten sus opiniones sobre algún tema en particular, por temor a equivocarse y

a cometer errores que sean motivo de burla por algunos de sus compañeros que no logran entender de manera más clara su segunda lengua el español.

Tal es el caso de una alumna de tercer grado que funge como “jefa de grupo”, quien utiliza cualquier error de sus compañeros para ponerlos en evidencia; esto genera una resistencia de los estudiantes a la participación.

“A mí no me gusta participar cuando nos preguntan cosas los maestros, porque mis compañeros se burlan de mí si me equivoco o María siempre contesta por mí, porque dice que yo no sé nada, que si sigo en la escuela es porque no pueden reprobarnos, pero no me gusta que sea así porque me hace sentir mal. Aunque nada más me da risa que diga eso, pero, en mí hace que sienta feo que hagan eso mis compañeros, porque ellos tampoco saben todo lo que dice el maestro”.
OMR.Obs.24.06/06/2016.

Dentro del grupo de tercer año, la jefa de grupo asume un papel determinante como autoridad cuando toma decisiones que, según ella, le convienen a la mayoría del grupo. Siempre condiciona las participaciones y lleva a cabo las tareas académicas encomendadas a este grupo, desde la realización de un periódico mural, organizar honores a la bandera o algún evento cultural, anulando, casi siempre la intervención de sus compañeros.

“Desde que entramos a primer año, soy la jefa de grupo. Mis demás compañeros nunca han querido ser y siempre me he quedado yo; a mí si me gusta porque mis compañeros me obedecen cuando los mando a hacer algo, siempre soy yo la que decide qué se va hacer y, como ellos nunca dicen nada y para poder sacar las

actividades rápido, pues yo tengo que decidir, ellos hacen las cosas y cuando no quieren pues los acuso con el profe o con el director. Ellos los castigan y pues, así ellos ya después sí hacen las cosas. Lo que me choca de mis compañeros es que ya se acostumbraron a que todo lo decida yo, o que los profes siempre me hablen a mí para decirme qué tienen que hacer mis compañeros; pero, aun así, me gusta ser la jefa de grupo porque todo lo que se hace primero, me lo dicen a mí y después, yo se los digo a mis compañeros y se tienen que hacer las cosas como queden mejor. Aunque, ya será mi último año como jefa de grupo porque ya vamos a salir y muchos ya no van a estudiar, porque como no saben mucho, y aparte ellos no quieren superarse, como no hablan bien el español, no les van a entender en la otra escuela a la que vayan o más bien, ellos no van a entender nada, por ellos se van a ir a trabajar, unos a México y otros al norte. Es lo que siempre hacen saliendo de la secundaria.” JYVC.Obs.25.14/06/2016.

En el momento en el que la jefa de grupo toma las decisiones, muestra un carácter autoritario en su rostro, el cual hace notar con una voz de mando que ordena a sus compañeros las actividades que tienen que realizar, arma los grupos de trabajo, asignando una labor a cada grupo. Al ver que algunos de sus compañeros hacen caso omiso a sus órdenes, busca la ayuda del docente acusándolos por no querer participar en las tareas encomendadas y obtiene el respaldo del maestro, quien los

somete a realizar la actividad. Esto da motivo de burla en la alumna mostrando una sonrisa fingida o sarcástica por haber logrado su objetivo.

Cuando una persona ajena a la institución aborda al grupo y pregunta sobre el desempeño escolar del mismo, la jefa de grupo es la primera en contestar. Hace mención sobre quiénes de sus compañeros tienen un atraso escolar y quiénes sobresalen en el grupo, casi siempre en tono de burla:

“A ellos ni les pregunte nada porque no le van a contestar, no saben nada. De milagro pasan de año. Aparte, ni saben hablar español, son los que van más atrasados en la escuela, pues no saben ni escribir su nombre y el maestro con ellos trabaja actividades de primero... pero de primaria”.
JYVC.Obs.25.14/06/2016.

Dentro y fuera del aula la alumna siempre va con seguridad, mostrando iniciativa en cualquier tipo de actividad. Se involucra en todas las actividades como la organizadora y, aunque es notorio cierto temor que manifiesta a perder su lugar o la jerarquía frente al grupo y a los maestros, por lo que frecuentemente trata de involucrarse “amigablemente” con los docentes de la institución, ofreciendo su apoyo en cualquier actividad.

Es importante recalcar que todo esto que se escribe sobre la alumna, es con base a observaciones que se han realizado desde que ella cursaba el primer año de secundaria. Se ha identificado desde entonces la misma actitud hacia sus compañeros, cualidad que en toda ocasión ha contado con el respaldo de los diferentes docentes que han estado frente al grupo.

Resulta destacable que este poder que se construye en torno a las relaciones que involucran a la figura de “la jefa de grupo”, el cual se sostiene en buena parte por el dominio que la alumna tiene del idioma español.

“Desde que entré a la escuela, aquí en la secundaria, siempre he sido jefa de grupo. Bueno, desde la primaria

yo era la que organizaba las cosas, pues mis compañeros siempre se han apoyado en mí para hacer las cosas, siempre yo soy la que forma equipos o dice qué actividades hay que hacer. La verdad mis compañeros siempre han esperado que se les haga las cosas, algunos si saben hacer bien lo que les pide el profe, pero tengo unos compañeros que de plano no hablan español, entonces, por eso no saben nada, no contestan, no saben leer, no saben escribir, ni su nombre saben escribir, con ellos los maestros trabajan otras cosas, les traen actividades para niños de primaria, la verdad yo trato de apoyarlos pero es difícil porque son flojos y no quieren hacer las cosas. La verdad, casi no hablo el otomí pero sí lo entiendo un poco, entonces yo trato de explicarles las cosas para que se les haga más fácil pero no quieren; creo que tienen algún retraso, por eso son así y no saben nada.

A veces me aburro porque siempre quieren que todo lo haga yo. Ellos solo esperan a que yo haga las cosas o que les diga qué hacer, pero hasta que los mando a hacer las cosas, lo hacen y cuando vienen maestras, así como usted de otro lado, yo siempre le doy la bienvenida y les explicó cuáles son mis compañeros que no saben mucho, para que les pongan hacer otras cosas y así, los que sí sabemos no nos atrasemos, porque si los esperamos jamás haríamos nada, ellos nos atrasan en las actividades, con ellos los maestros trabajan diferente y como si fuera otro grupo”. JYVC.Obs.25.14/06/2016.

La manera en que se ejerce y distribuye el poder dentro del salón de clases puede identificarse a través del establecimiento del control de las y los alumnos

dentro del aula. Existen prejuicios que, evidentemente, refuerzan y ayudan a reproducir esta estructura de poder mediante el control y regulación de la conducta de las y los alumnos. Por una parte, tenemos el prejuicio que relaciona a la comunicación con un rasgo de la inteligencia y, por otra parte, el que relaciona al aprendizaje con las habilidades dispuestas y adquiribles con el propósito de lograr tal comunicación.

En ambos casos, tomando como referencia a la tradición humanista que, a grandes rasgos definimos en el marco teórico de esta investigación, habrá que decir que la perspectiva fincada en el “ser” de la alumna y del alumno se dejan de lado, tanto en su carácter más pragmático (el que toma en cuenta las características emocionales y de autoestima), como en su sentido más fenomenológico (el que considera la autoreferencia de la alumna y el alumno al universo de sus propias expectativas y perspectivas aspiracionales y/o potenciales). Aun con esto, es necesario considerar si el llamado “saber ser” de la perspectiva humanista, es suplantado por estas relaciones de poder que suceden dentro del aula o si de alguna manera persiste alguna especie de resistencia que posibilite su emergencia o expresión desde algún lado.

“La verdad yo no sé por qué ellos siguen pasando de año si no saben nada. Yo siempre le digo a los maestros que deberían de reprobarlos para que así ellos, deberás quieran echarle ganas y aprendan lo que deben de aprender, porque si siempre los pasan de año, así jamás van a querer aprender y siempre se van a conformar con lo mismo, como los profes no les exigen mucho a comparación de nosotros, por lo menos a mí me exigen mucho. A veces siento como si fuera ‘la segunda maestra’, que tengo que estar

explicando todo nuevamente a mis compañeros y para mí muchas veces es pesado estar a cargo de todo un grupo donde la mitad están 'bien burros' y la otra parte esta 'hay más o menos'; aunque bueno, ya medio me estoy acostumbrando y me gusta que mis compañeros siempre me pregunten antes de cómo hacer las cosas". JYVC.Obs.25.14/06/2016.

Como puede corroborarse vía los testimonios citados, la "jefa de grupo" ejerce el control haciendo valer menos las participaciones de los demás miembros, en específico de aquellos que tienen problemas de aprendizaje. Con base en las observaciones y testimonios de los alumnos, la actitud que toma la jefa de grupo genera en sus compañeros miedo a participar, miedo al error y miedo a ser puestos en evidencia ante los demás y ser la burla de las personas que aún no saben o conocen las necesidades que estos presentan.

"Algo que me ha hecho sentir mal dentro del salón es que mi compañera María, cada que alguien nos visita o que no trabaja en la escuela y nos pregunta algo, ella siempre le dice que a mí y a Daniel no nos pregunte, porque no sabemos nada, que no sabemos ni escribir nuestro nombre y sí es cierto que no sabemos mucho, pero ella no tiene por qué decirlo y siempre lo dice. Eso hace que nos dé pena y ya mejor ni le decimos nada, ella siempre quiere decir todo, habla por todos, como es la jefa del grupo por eso siempre es así.

Lo que no me gusta de mi compañera es que siempre nos hace menos con las demás personas, cuando a la escuela vienen otras

gentes que no son de aquí, ella siempre quiere hablar y siempre dice que no sabemos nada, que deberíamos de ir al kínder mejor, que porque no podemos hacer bien las letras que nos piden los maestros. Ella siempre hace las cosas y si los compañeros no le ayudan, ella se enoja, para todo ella quiere ser primero que todos, ella siempre quiere trabajar con los mismos para que así saque buena calificación; los profes siempre quieren que ella nos acomode a nosotros para hacer los trabajos yo siento que por eso ella es así, porque la consienten mucho”. STP.Obs.26.14/06/2016.

Hasta el momento, con la ayuda de los testimonios, me ha sido posible ver hasta cierto punto que el lenguaje cumple una función importante en la adopción de una identidad, por parte de los alumnos y alumnas y miembros de la comunidad de Santa Mónica. Sin embargo, también hemos podido constatar que esta relación de identidad, en el contexto de lo que sucede dentro del salón de clases, parece ser sustituida por las acciones coercitivas que tienen lugar en torno al reconocimiento escolar que los y las maestras hacen de ciertos alumnos o alumnas, a quienes les otorgan una participación privilegiada en la estructura de poder que se ha construido en torno a la competencia comunicativa.

En lo particular, parece ser que esta construcción política de la heterogeneidad en la que se funda el contexto escolar parece dotar de cierta funcionalidad al aula; también, parece ser que no facilita la producción de una identidad sostenida en la conformación de una colectividad que se reconozca internamente. Por el contrario, lo que se aprecia según los testimonios y las observaciones recogidas, se parece más a un intento por hacer “encajar” o “incluir” a un elemento externo (alumnas y alumnos hablantes de Hñähñu) en una totalidad carente de elementos culturales en común (representada tanto simbólica como materialmente por el salón de clases), posible sólo por aquello que la hace funcional a través de la comunicación

(intercambio de información entre un emisor y un receptor) y no definida en torno al “hablar” (como expresión de la interioridad de la persona) que está en la base de la identidad. Para entender mejor la cuestión habrá que remitir a la importancia que tiene el autoreconocimiento como parte de la construcción de la identidad dentro del marco del humanismo:

“...hay que advertir de inmediato que existe una diferencia capital entre la distinguibilidad de las cosas y la distinguibilidad de las personas. Las cosas sólo pueden ser distinguidas, definidas, categorizadas y nombradas a partir de rasgos objetivos observables desde el punto de vista del observador externo, que es el de la tercera persona. Tratándose de personas, en cambio, la posibilidad de distinguirse de los demás también tiene que ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad lingüística” que moviliza tanto la primera persona (el hablante) como la segunda (el interpelado, el interlocutor) [...] Dicho de otro modo, las personas no sólo están investidas de una identidad numérica, como las cosas, sino también —como se verá enseguida— de una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social [...]” (Giménez, 1997, p.11)

“La autoidentificación de un actor debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser reconocida por los demás.

“[...] la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la autoidentificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones” (Melucci, 1985, p. 151).”

Considerando lo anterior, habrá que hacer notar que la autoreferencia que forma parte del reconocimiento de sí mismo o misma y que resulta un eje de la concepción humanista de la educación, de la manera en la que en nuestro marco teórico la asumimos a través del concepto de *self* de Carl Rogers, se convierte en un punto central de la problemática que observamos en el contexto bilingüe de la Telesecundaria 191, pues de acuerdo a los testimonios recabados y a nuestro acercamiento en campo, lo que encontramos es precisamente que ese autoreconocimiento es percibido tanto por docentes como por alumnos y alumnas como un obstáculo para el aprendizaje. De tal forma, uno de los principales objetivos dentro del aula hacia los que se encamina la *acción*, tiene que ver con intentar “atacar” ese autoreconocimiento a través de la imposición del habla del idioma español, lo que termina por traer como consecuencia el ordenamiento de ciertas relaciones de poder dentro del aula entre hablantes de español y hablantes de Hñähñu que configuran un contexto de bilingüismo sustractivo, pues recordemos que en el caso de la bilingüalidad sustractiva, el idioma dominante del país se encuentra estructurada a partir de una supremacía que factores históricos, políticos y económicos que hacen que la lengua o idioma originario de las y los alumnos se encuentre en desventaja, lo que como nos lo señala Alarcón (Alarcón, 1998, pp.139-165), perjudica el adecuado desarrollo de su bilingüalidad.

En este sentido, cabe pensar si la acción de hablar Hñähñu no tiene un sentido pedagógico ante tal imposibilidad del desarrollo de la bilingüalidad, pues la comunicación inserta dentro de una estructura de jerarquías e imposiciones no puede ser de otra manera que instructiva o imperativa. A todo esto, tendríamos que considerar que una acción pedagógica, de acuerdo con Van Manen, implica ante todo la mediación entre el niño o niña y el mundo que hace un adulto o una adulta, pero no así la imposición, la introducción o la aplicación de ese mismo mundo.

Capítulo 4. “Aquí en la comunidad no hay problema”: la situación de hablar Hñähñu.

4.1. Introducción

En el contexto bilingüe de Santa Mónica, la educación está concebida como un proceso de comunicación basado en la aplicación y uso del lenguaje con motivo de fomentar y desarrollar capacidades sociolingüísticas que faculten de una identidad a las alumnas y los alumnos y que les permita la interacción consciente con su entorno, así como el conocimiento del mismo, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, este contexto parece obstruir su propio reconocimiento como parte de ese mismo entorno. Estando fuera del aula, por ejemplo, las alumnas y alumnos se reconocen a ellas y ellos mismos en su lengua materna sin la necesidad de realizar el esfuerzo de pertenecer a un nuevo medio de relaciones que implique su aceptación, la cual se ve determinada por un conjunto de reglas que convergen en su competencia con el idioma español.

“A mí, la verdad no me gusta mucho hablar en otomí. Aquí en la comunidad no hay problema porque todos sabemos hablar, pero cuando sale uno ya es diferente; a veces la gente se burla de nosotros, dicen que somos indios porque hablamos así”. JJGM. Obs.9.15/04/2016.

El gusto por “hablar su lengua materna” parece surgir en ellos y ellas en el momento en el que se sienten identificados con su entorno, pues en esa situación observamos surgir una identidad que parece construirse desde la familiaridad y no desde la aceptación o asimilación de un conjunto de reglas. Es así como, a través del juego, las niñas y niños construyen tal familiaridad que dentro del aula se aprecia increpada por la prohibición del habla de su lengua materna. De tal modo, en la interacción que se da en los espacios de juego se establece lo que con Van Manen podríamos reconocer como una situación pedagógica, una situación en la que aquel que educa y aquel que es educado se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza donde uno acepta y tiene el deseo de educar y otro se reconoce a sí mismo o misma

como alumno o alumna. Siguiendo a Van Manen (1998, P.85), nos encontramos aquí con el conjunto de “detalles” en los que se apoya una acción pedagógica.

4.2 “Ahí los maestros nos dejan hablar en Hñähñu”

En este sentido, hay que decir que el pertenecer a un mismo grupo hablante ayuda a los integrantes a conocerse de mejor manera, a compartir gustos, saberes e intercambiar conocimientos, es por ello que alumnas y alumnos se sienten a gusto al reunirse en los diferentes espacios donde pueden mostrarse como son.

“Adentro del salón, solo debemos hablar español y afuera ya hablamos en nuestra lengua y así es mejor que nos entendamos entre compañeros y es mejor así”.
OBT.Obs.13.15/03/2016.

En la situación “de juego” que tiene lugar en las canchas, el sentido de pertenencia en la convivencia entre pares se da de manera agradable, ya que en el transcurso del ejercicio forman parte de un grupo y se sienten parte de este, existe aceptación y reconocimiento sin limitaciones:

“Cuando no tenemos clases y tenemos unos ratos libres, siempre jugamos en las canchas porque ahí los maestros nos dejan hablar el Hñähñu, cuando andamos afuera de los salones no nos regañan por hablar así”.
ADGC.Obs.6.23/02/2016.

De tal manera, en el tiempo del juego, las relaciones entre las alumnas y los alumnos no se sostienen por su similitud, sino por lo común a ellas, es decir, por el sentido que adquieren en un mundo construido conjuntamente; pero, cuando se da el rechazo a esta pertenencia, se generan conflictos entre los miembros del grupo, y más aún cuando existe un respaldo de los docentes a este conflicto marcando relaciones de poder entre hablantes de español y hablantes de otomí. Esto he

podido apreciarlo en dinámicas recurrentes dentro del aula como las relativas a la dinámica de la “jefa de grupo”.

En este sentido, resulta identificable el fomento y la legitimación de una relación de poder que se considera, tiene el potencial de sustituir o, mejor dicho, de cubrir un vacío pedagógico; es decir, que en muchos sentidos tiene el objeto de solventar las carencias de una relación educativa entre maestras/os y alumnas/os. En el caso particular de la “jefa de grupo”, recogiendo el siguiente testimonio, es posible notar como esta “polarización” del aula, se adhiere determinadamente al problema de la lengua.

De igual modo, la misma perspectiva que muestra el siguiente testimonio de la “jefa de grupo” señala los alcances directos de este vacío que las relaciones de poder satisfacen ante la ausencia de una situación pedagógica dentro y fuera del aula.

Como he querido hacer ver, tal vacío pedagógico se sostiene, se reproduce y se legitima en términos del conflicto que se produce.

“La verdad, a mí no me gusta que mi compañera “A” se crea más que los demás porque dice que es más inteligente. A ella siempre los maestros dejan que realice las cosas que nos ponen hacer y ella nos manda a los demás a hacer las cosas y siempre nos pide que las hagamos pero nos manda no nos pide por favor”.
RCR.Obs.26.14/06/2016.

En lo particular, el pertenecer a un grupo indígena, para los alumnos y las alumnas de la telesecundaria de Santa Mónica se ha convertido en un problema, pues en ellas y ellos predomina la idea de que “el hablar otomí no les permite crear aprendizajes significativos ni de utilidad”; por ello, desean salir de la comunidad y no pertenecer a esta para poder tener mejores oportunidades de vida. Es por ello que la escuela que les gustaría tener es una que se concibe únicamente fuera del contexto de su comunidad; en tanto creen que el estar dentro de esta los limita a superarse.

Esta experiencia hace contrastar, de algún modo, las expectativas de alguien que desea “ser alguien de bien, estudioso, activo y respetuoso”, para llegar a ser un buen profesional en el futuro y no tener que emigrar a otros países o lidiar con el rechazo que cotidianamente viven en la escuela por ser pobre o moreno, o por no entender o no hablar el español. Es por ello, la necesidad de sobresalir se impone en la forma del temor a saber menos que los demás y el querer distinguirse de los otros para así descollar y no sufrir rechazo. A final de cuentas, los hacen para pertenecer a un grupo al cual en principio no pertenecen y necesitan pertenecer.

Como parte de una comunidad (y fuera de los salones de clase), se percibe que las alumnas y los alumnos aprenden sin la necesidad de realizar este proceso de apropiación del conocimiento, sino a través del reconocimiento basado en la familiaridad que les es propia a su condición humana. Esta ausencia de familiaridad que se vive en el aula, parece imposibilitar a las alumnas y los alumnos el aprendizaje de los elementos comunicados por las y los docentes.

“... los maestros siempre se quejan de que no hablamos bien español y que por eso no podemos avanzar, de hecho siempre dicen que tienen que cambiar las cosas que nos enseñan para que las podamos entender y que para ellos es doble trabajo”. VCP.Obs.22.24/05/2016.

Sin embargo, desde el fundamento hermenéutico que se encuentra en la base del concepto de experiencia pedagógica, hay que considerar que el hablar supone antes que un acto de comunicación, una experiencia de vida y como tal, un ejercicio de nuestra voluntad, es decir, algo que preferimos o rechazamos, algo que nos gusta o no llevar a cabo. En este sentido, hermeneutas como Gadamer prefieren hablar de educarse antes que de “educar”, “aprender” o “enseñar”: “Educarse como verbo reflexivo tiene un sentido normativo: el sujeto debe potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y no dejarlos en manos ajenas.” (Aguilar, 2003, p.12).

Tal aceptación o rechazo tiene que ver sobre todo a que el aprendizaje, o mejor dicho, el autoaprendizaje que implica al “educarse”, es posible por el fenómeno de la *convivencia*.

“La convivencia, afirma Gadamer, es lo que nos eleva por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación; las fuerzas vinculantes que hay en todo ser humano, como experiencias decisivas que se despiertan en los intercambios, las experiencias íntimas, el trabajo científico, etcétera (Gadamer, 2000. p. 42, 43, 47). La tesis central de Gadamer puede ser entendida en varios sentidos, que son como niveles de profundidad. Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo, el aprendizaje depende de cada cual; uno se educa junto con otros porque somos seres-en-conversación; en relación con otros nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar, no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. Hay una razón de fondo para reconocer que los otros ya están presentes en nuestro “educarnos”, en cualesquiera de nuestras experiencias. El lenguaje es el medio común en el que somos unos con otros.” (Aguilar, 2002, p.48).

Esta predisposición, cuando es negativa o se da fuera de los marcos de la convivencia, muchas veces puede generar dificultades en el aprendizaje, pues lleva a considerar al lenguaje como un obstáculo a sortear para lograr el conocimiento, es decir, como un elemento a disponer y manipular con fines en la impartición de disciplina.

Es así que el lenguaje parece, más bien, cumplir una función disciplinaria e imperativa que regula las relaciones del grupo no en términos de la construcción de una comunidad (lo que implicaría convivencia), sino como una herramienta que se utiliza para controlar las relaciones personales.

Esto nos lleva sobre todo a considerar la diversidad de contextos y la pluralidad lingüística como una falencia y no como una posibilidad para la construcción de nuevas formas de comprender la realidad, pues la comunicación es vista como la esencia del aprendizaje antes que como el medio en el que se desarrolla, lo cual hace parecer a la enseñanza como una cuestión técnica y no pedagógica.

Por tal motivo, a menudo los maestros creen muchas veces que la enseñanza se ve afectada por la lengua materna la cual consideran tiene un efecto negativo en el aprendizaje, es decir que estorba la integración de los y las alumnas.

Por otro lado, la ausencia de comunicación parece generar un sentimiento de culpabilidad entre las alumnas y los alumnos, que se genera por una experiencia vivencial, la de ser hablantes otomíes y ser reprimidos por hablarlo dentro de las aulas, lo cual genera angustia y tensión, queriendo no pertenecer a un grupo indígena para ser aceptados por la sociedad. Ante tal situación la función de los maestros dentro del aula, quizás podría inclinarse a facilitar la comprensión de los textos utilizados en la enseñanza mediante la preparación y complementación de forma contextual, es decir, el profesor debiera en todo caso insertar el nuevo material en un contexto comprensible para los alumnos, donde las experiencias y los conocimientos previos de los escolares constituyan el punto de referencia. Para esto, tendría que manifestar apertura y reconocimiento mismo del valor de estas experiencias previas y conocimientos individuales que definen la identidad de las y los alumnos como pertenecientes a su comunidad y esto implicaría necesariamente tener una actitud positiva hacia el bilingüismo de los escolares.

Al respecto, Bollnow nos recuerda el papel determinante que involucra pedagógicamente al lenguaje:

“Si comprendemos en qué medida vive el hombre dentro del lenguaje y es formado por éste y cuánto significa el lenguaje para la autorrealización del hombre y su entendimiento del mundo, también la pedagogía se verá obligada a brindar plena atención a tales procesos. El lenguaje ya no es entonces un renglón de la enseñanza junto a otros, de enseñanza y cultivo de la lengua, sino que se desplaza hacia el centro mismo de la educación toda. Al despertar en el hombre el interés por el lenguaje, al enseñarle a hablar, se le va formando como hombre. La pedagogía del lenguaje constituye pues una pieza fundamental de una pedagogía sistemática de orientación antropológica.” (Bollnow, 1974, pp. 17-18)

Dicha actitud de apertura y comprensión que pensamos debiera ser la bandera constante de todo educador y educadora. Puede entenderse mejor a través de lo

que Max Van Manen llama “tacto pedagógico” La noción de tacto pedagógico que Max Van Manen enarbola nos dirige en cierta medida hacia una perspectiva hermenéutica que involucra el establecimiento de un vínculo *afectivo* entre adulta-adulto y niño-niña, que tiene como propósito la producción de una situación de *confiabilidad* en contraste con la situación que se presenta con individuos que se ubican en un contexto de *autoridad*.

“El tacto pedagógico consigue lo que consigue ejercitando una cierta sensibilidad perceptiva, así como practicando una preocupación afectiva por el niño activa y expresamente, la afectividad se presenta como un rasgo esencial en la relación entre el niño y el maestro”. (Van Manen, 1998, p.180).

Sin embargo, a menudo, en el contexto bilingüe de la telesecundaria de Santa Mónica, el concepto de educación se restringe entonces, por un lado, a transmitir la información y desarrollar las destrezas necesarias para vincular a las y los alumnos a una identidad que les es extraña, y por el otro, se limita a una edad determinada pues este proceso educativo es llevado a cabo en un periodo determinado, después este proceso debe ser utilizado para saber desempeñarse en el campo laboral.

Lo anterior me lleva a tener ciertas dudas sobre la posibilidad (y la utilidad) de extender todo juicio de valor acerca de la pertinencia de la educación bilingüe, pues sus resultados parecen depender en definitiva de su contexto práctico. Lamentablemente, en los habitantes de la comunidad se está creando la idea de que la lengua limita el aprendizaje, motivo por el cual quieren terminar con esta.

Es importante reconocer, también, que la educación se desarrolla en una sociedad con características lingüísticas y culturales diversas y que es necesario partir de este reconocimiento para el pleno desarrollo de los seres humanos con los que se trabaja. Sin embargo, resulta una opinión generalizada entre los docentes de la telesecundaria 191 de Santa Mónica considerar que esta pluralidad representa un problema para la comprensión y no una de sus más importantes fortalezas.

4.3. “A mí jamás me había tocado trabajar en una escuela así”.

En el siguiente testimonio por parte de uno de los docentes, se puede ver en parte cómo es que el salón de clases funciona a través de la disciplina y la instauración de la ley, lo cual, ante todo, supone que las y los alumnos sean los que tengan que adaptarse a la dinámica del aula en lugar de que se produzca más bien un proceso de construcción y de participación que conllevaría a final de cuentas, a que tanto profesores y profesoras, alumnos y alumnas lleguen a apropiarse del aula a través de la participación, y lleguen a sentirse parte de integral de lo que sucede dentro de ella, es decir, llegando a formar una comunidad. Cuando decimos que es posible ver el funcionamiento del salón de clases, creemos que hay que poner atención sobre todo en la manera en la que la prohibición y la corrección de la conducta de los individuos aparece como un mecanismo del establecimiento de las nuevas reglas, lo cual implica en este caso la condición de que el alumnado no hable en otomí, lo cual supone anular en principio parte de lo que las y los alumnos son afuera de la escuela.

“Desde que llegue a esta escuela vi que estaba muy bien, en cuanto a su infraestructura, pero una vez al entrar a las aulas todo lo bonito cambia. Me tocó por primera vez atender el grupo de segundo y la verdad era todo un caos, para empezar no tenían disciplina, hacían lo que querían, hablaban como querían y no hacían nada dentro del salón, no tenían los libros contestados, no llevaban tarea, bueno todo un relajo, ya te has de imaginar. Lo primero fue poner orden, controlar al grupo para que ya no se hiciera un despapaye dentro del salón, les pedí que únicamente nos íbamos a comunicar en español, porque eso también era un desorden, hablaban todos al mismo tiempo y luego en otomí, ya te imaginaras parecía

enjambre de abejas, entonces les dije que haríamos un reglamento para el salón y pues una de las reglas sería que no hablaran otomí dentro del salón, puro español y por turnos y pues a ellos eso se les dificulta más, entonces ya no hablaban tanto y así fui cambiando muchas cosas, me costó pero hasta ahorita por lo menos he logrado que sean disciplinados.

En cuanto a su aprendizaje, es difícil lograr enseñarles bien, no se puede ya he buscado la manera y no logro que entiendan nada de lo que se les pide, creo que el ser hablantes otomíes no ayuda en nada, he trabajado en otras escuelas en donde sólo hablan español y la verdad sí son muy diferentes los resultados. Aquí no logro ver avance, les explico de un modo y de otro y parece que están sordos, no logro hacer que aprendan nada, pareciera que ya comprendieron cuando se les explica y al momento de hacer las cosas nada mas no hacen nada, uno que otro es el que hace las cosas y eso son los que casi no hablan otomí.

Así que para mí lo más difícil en esta escuela es la lengua materna de los alumnos, no se puede avanzar con ellos”. ECF. Obs.29.17/06/2016

El trabajo en una escuela bilingüe, es catalogado por los docentes como “difícil”, difícil por la lengua materna, difícil por su gente, difícil por el desinterés de las y los alumnos por aprender. Como veremos a continuación, en el discurso docente la culpa de tales dificultades parece recaer en factores externos a su propia práctica ya que desde su perspectiva, el docente busca las mejores estrategias, da su clase

de la mejor manera, trabaja los planes y programas como se marcan y está en tiempo y forma con los alumnos y aquí los que fallan son ellos.

“...A mi jamás me había tocado trabajar en una escuela así y la verdad si es muy difícil, por más que se busquen estrategias para trabajar con ellos no se logra ver un avance. Muchas veces yo ya los dejo que aprendan lo que quieran aprender, a final de cuentas muy pocos son los que siguen estudiando”.
VRH.Obs.28.17/05/2016.

Sin embargo, desde una perspectiva humanista, parece más bien ser indispensable abrirse al mundo y perspectiva de las y los alumnos para poder ser parte de su educación, pues la enseñanza exige así una responsabilidad con el “otro” que es el alumno.

“El pensamiento es atención a otro, respuesta a su rostro, búsqueda de la comunicación, consideración de las dificultades del otro. La cercanía del otro no es para conocerlo, sino para mantener una relación ética en el sentido de que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Por lo tanto, no podemos guardar distancia con el otro. El otro es el origen de la Responsabilidad”. (Vidal, 2016, p.79).

Desde nuestra perspectiva, la responsabilidad es algo fundamental tanto en el docente como en el alumno, aunque en esta cita podemos rescatar la responsabilidad del docente, específicamente en su ética profesional, lo cual nos deja ver que un maestro con ética profesional o con tacto pedagógico logra en sus alumnos un aprendizaje significativo, basado en una enseñanza que le permita aprender lo que el alumno crea bueno para su educación, siendo el docente más bien aquella guía que conduce al alumno y la alumna por el camino correcto a su educación , algo que lamentablemente no se deja ver en la escuela telesecundaria.

“... la verdad para mi si ha sido difícil trabajar aquí, es difícil tratar a los niños y mucho más a los padres, de verdad no entienden por más de que se les explique, ahora en el salón de plano los niños no entienden nada”.
VRH.Obs.28.17/05/2016.

Desde esta perspectiva que domina la enseñanza en la Telesecundaria 191, la educación tiene como condición la instrucción, basada en las tareas, en las características de quien enseña y las características de quien aprende. Estos elementos nos permiten ver que el grado de distancia o de proximidad, entre quien enseña y los aprendices y entre los aprendices y el material a aprender, es amplio, es decir, parece haber no sólo una distancia a recorrer sino en principio una ruptura.

Sin embargo, desde un pensamiento humanista, la educación se entiende como una forma en la cual las personas expresan su cultura mientras participan activamente en ella, es decir, supone que no existe tal ruptura de inicio, sino que hay un contexto en común que es la cultura. En este sentido, es preciso que entendamos que la educación está presente en las instituciones escolares y académicas, pero también está en otros ámbitos fuera de dichas instituciones.

Como anteriormente ya lo mencionábamos, el ser responsable del otro permite grandes logros en la educación, es cierto que no solo el docente es el encargado de educar, pero dentro del contexto de Santa Mónica esta responsabilidad recae en el profesor por ser hablante del español, los padres creen que el hecho de que los maestros solo les hablen español a sus hijos es bueno, pues dicen que solo de esa manera aprenderán cosas realmente útiles para su vida. Ellos creen que el docente lo sabe todo y que la forma de enseñanza es buena, dejando entonces toda la responsabilidad escolar al docente.

Pero considero, de acuerdo al enfoque humanista que mantengo en esta investigación, que no es posible educar si el alumno o alumna no aprecian en el profesor a alguien con quien se quiere establecer una relación ética, y tampoco lo

ven como alguien que es admitido por lo que es y en todo lo que es, sino más bien por lo que sabe.

De igual forma opino que los padres de familia deberían de comprometerse más con la educación de sus hijos, ya que dejan toda la tarea educativa al docente, viendo al maestro como el responsable de generar conocimientos en sus hijos, así como de dar el seguimiento y acompañamiento a dicha formación, lo cual a mi parecer es erróneo ya que el padre de familia debe de ser el propulsor de dicho proceso educativo, lamentablemente tanto padres como alumnos ven a la escuela como el escape de la realidad que se vive en su comunidad en conjunto con su cultura, queriendo ir o mandando a sus hijos a la escuela a un salón para que ahí en esta los llenen de todas las herramientas que creen solo la escuela les facilita para que estos salgan adelante como ellos lo dicen, para puedan salir de la comunidad a cualquier otro punto y dejen en esta la lengua materna que creen les estorba para lograr sus objetivos y metas en su vida.

En esta situación educativa lo más importante es la relación entre el docente y el alumnado. En este sentido, las buenas experiencias que se establezcan para llegar a un fin educativo, sin embargo, en el contexto de la telesecundaria 191 de Santa Mónica, lo que podemos notar es que las y los docentes están más preocupados por cumplir con un currículo bien establecido, siguiendo planes y programas de la mejor manera y dejando a un lado la manera empática con los educandos y con los padres de familia.

4.4. “Espero me acerquen pronto a otra comunidad en donde no hablen otomí”.

“Desde que llegué a esta escuela a trabajar, me topé con que los alumnos no hablaban totalmente el español y su comunicación era más fluida en su

lengua materna, al principio creí que no sería tan difícil impartir mis clases, pero cuando me presentaron al grupo que atendería y al ver que los alumnos eran tímidos y no contestaban ni lo básico, puesto que apenas me estaba presentando, creí que se debía a que era el primer día y les daba pena hablar. Bueno, después me quede con el grupo ya para trabajar y me pude dar cuenta 'luego luego' que estaba frente a mí un gran reto, pues yo no estaba acostumbrado a trabajar con grupos así, pero bueno ya no tenía más que echarle ganas por lo menos el tiempo que me toque estar en esta escuela.

Pasaron varios meses desde que llegue a esta escuela y no me equivoque al pensar que sería un reto. La verdad es muy difícil trabajar con alumnos que no hablan bien el español, yo todo lo que planeo no lo aplico como tal, pues no me sirve mucho porque los alumnos no entienden todo y no hay manera de hacer que lo entiendan, ya sólo las hago por mero requisito, porque me las pide la directora por si viene el supervisor, pero en si no trabajo con ellas porque hay que enseñarles otras cosas a los alumnos, algo que se les haga más fácil, con algunos tengo que trabajar aún cosas de primaria y con palabras que entiendan, porque de verdad es muy difícil trabajar con ellos: hay que enseñarles con bolitas y palitos. La mayoría de las veces le pido a los que entienden más el español que expliquen a sus compañeros... y pues ya más o menos entienden; para mí si es un gran impedimento el hecho de que los alumnos hablen Hñähñu, siento que la lengua impide que ellos aprendan de manera adecuada, lamentablemente no se pueden tocar los temas de los contenidos como debe ser porque no los entienden, uno que otro es el que medio agarra las cosas y los demás, pues no. Entonces, no hay un avance que se vea reflejado en su educación y esto ha sido siempre, desde la primaria tienen este problema y eso que allá si había maestros que hablaban otomí y ni aun así lograban que los alumnos entendieran lo que se

les explicaba y luego si le agregamos que sus padres no se involucran en su educación pues menos avanzan”. VRH.Obs.28.17/05/2016.

Con base en este testimonio puedo darme cuenta que el docente busca estrategias de enseñanza basadas en el currículo y no en las necesidades de las y los alumnos, las cuales como pude ver, tampoco parecen estar directamente relacionadas con la afluencia de la comunicación, ya que como nos dicen el docente en el testimonio, ni en las situaciones en las que se cuenta con maestros que hablen el idioma local, es posible llegar a una situación de aprendizaje. Comúnmente al darse cuenta que las estrategias que busca no son funcionales, vemos que el docente dirige la responsabilidad de la educación por entero a las y los alumnos, definiendo las características de su aprovechamiento académico con relación a su identidad como hablantes de Hñähñu.

He visto, que, en el enfoque humanista de la educación, el lenguaje se encuentra más relacionado con las experiencias, vivencias y creencias de una persona, que con su capacidad para comunicarse correcta o incorrectamente, por lo que para lograr una educación basada en aprendizajes que les resulten significativos a las y los alumnos, parece necesario poner mayor atención en la comprensión de su horizonte de significación. Es decir, en todo el mundo de relaciones que conforman aquello que le da sentido a su cotidianidad, pues parece ser que sólo desde ahí, puede ser posible dicho aprendizaje. Tanto el tacto pedagógico como la responsabilidad pedagógica parecen ser caminos convenientes para cumplir con esta exigencia, pues suponen “apertura” y “atención”, dos elementos que tienen que ver profundamente con la afectividad que está en la base de toda actitud pedagógica, es decir, con el sentirse afectado por la necesidad del alumno por aprender y con el sentimiento de querer ser la persona que satisfaga esa necesidad.

“A mí me gusta mi trabajo en esta escuela. ¿Es difícil? Sí, si lo es, pero no es imposible, finalmente como profesionista son retos con los que te encuentras, te va a tocar grupos muy buenos y otros no tanto, pero eso no quiere decir que sean

malos. Simplemente hay que trabajar de manera distinta, estamos en un contexto donde la lengua materna es el Hñähñu; entonces, sabemos que va ser difícil que entiendan muchas cosas pero hay que buscar las formas de trasmitirles el conocimiento, que ellos identifiquen de alguna manera los saberes. Por ejemplo, en mi grupo yo ya identifique quién me puede ayudar a ser el o los traductores, a ellos les explico en español y ellos les explican a sus compañeros en otomí, buscamos dinámicas o materiales que ayuden a dar a conocer el tema, algo importante también es que ellos se sientan en confianza, que se apropien de su espacio, que no se sientan extraños, porque finalmente el extraño soy yo que no habla la lengua de la comunidad. Al no hablar la lengua y aceptar el trabajo en una comunidad indígena, desde ahí estoy aceptando la responsabilidad de sacar un buen grupo. ¿Cómo lo voy hacer?, no lo sé, pero yo tengo que sacar un buen grupo que me dé resultados favorables y donde no se sientan intimidados por mí. Todos mis compañeros se quejan de la lengua de los alumnos, que por eso no aprenden; pero desde que yo he estado aquí, no veo que busquen alguna manera de apoyarlos o de buscar una forma que les permita enseñar y lograr un aprendizaje significativo, solo escucho quejas, aparte ellos les prohíben hablar otomí dentro del salón y yo no lo hago, yo dejo que sean ellos y que se comuniquen como lo tengan que hacer. Lo importante aquí es que el conocimiento

o el aprendizaje se generen. Me llevo muy bien con todos mis alumnos y con los de los demás grupos también, pues a mí me gusta acercarme ellos, platicar, jugar. De hecho en muchas ocasiones ellos se acercan a mí para contarme algún problema que tengan, ya sea aquí en la escuela o personal, y pues buscamos la forma de resolverlo y así ellos se sienten bien. Para mí la lengua no es un problema, el problema somos los docentes, así te lo digo”. JMS.Obs.29.17/06/2016.

Sin embargo, la mayor parte de los docentes parecen no asumir por completo su compromiso como educadores, ya que ellos se inclinan por cumplir únicamente con sus horarios de clase y llevar a cabo las actividades marcadas por el programa, sin importarles si lo que hacen realmente es benéfico para los alumnos. Quizá lo más interesante de esto sea que tal actitud pueda estar soportada en ver más a los niños y las niñas como seres en el camino de cumplir ciertas expectativas y no la esperanza misma del cambio. Van Manen nos dice que la esperanza supone una relación de confianza con el niño o la niña lo cual implica que “el niño nos mostrará cómo debe vivir su vida” (Van Manen, 1998, p.82). Sin embargo, a menudo, a nuestro modo de ver no hay que confundir esta relación afectiva que supone a la “interpretación pedagógica de la esperanza” (Van Manen, 1998, p.82), con el fincar expectativas en el niño o el la niña, pues esto supone más bien responsabilizarlo de objetivos y fines que ellas y ellos mismos no han elegido para su vida, lo cual recae en imponer una perspectiva de las cosas desde el punto de vista de un adulto que en gran medida a llegado a ser como es superando su infancia y que además es aquel que en el presente tiene el poder de configurar y configura el mundo que el niño habitará en un futuro.

“A mí ya me habían comentado los compañeros de zona que el trabajar aquí en Santa Mónica, era difícil, por la lengua de la comunidad. Sí me

espantaban mucho que los niños no entienden nada, pero aun así me quise arriesgar y bueno, de cualquier manera que tocaba estar aquí por ir llegando, creo que algo así como castigo (ríe), espero me acerquen pronto a otra comunidad en donde no hablen otomí. La verdad, para mí si ha sido difícil trabajar aquí, es difícil tratar a los niños y mucho más a los padres, de verdad no entienden por más de que se les explique; ahora en el salón de plano los niños no entienden nada, así traiga el mejor material, no les entra nada. Al principio cuando llegue aquí, dije que le echaría ganas y trataría de sacar al grupo adelante porque de verdad que estaban mal; poco a poco fui metiendo material que les ayudara a entender los temas y pues los alumnos que hablan más español me ayudaban a traducir a los demás, pero ni eso les ayuda. Yo he platicado con todos mis alumnos y son muy pocos a los que les gustaría seguir estudiando, la mayoría se irán a trabajar a México y otros dicen que a Estados Unidos, hacen lo mismo que hicieron sus padres. Entonces, la verdad a mí ya me daba flojera trabajar de más con ellos porque en serio que no entienden, yo no estudie tanto como para estancarme aquí en esta escuela, por eso ya los dejo que hagan lo que quieran; total ya no van a pasar de lo que son, es que en serio si entras a los grupos te vas a dar cuenta que ni a palos les entran las cosas y pues eso de estar mandando traer a los papás no sirve porque ellos están igual o peor que sus hijos. Es

más, ellos sólo los mandan a la escuela por el programa de PROSPERA que les dan por que hasta eso ya se hicieron paternalistas de esos programas, que lo único que hace es gente floja, acostumbrada a que todo les den, como aquí en la escuela ya todo se les da, el uniforme, los útiles y aun así no le echan ganas y la verdad ni cómo ayudarlos. Pero finalmente a mí me moverán a otra escuela donde sí se podrá trabajar y ellos aquí se quedaran con su ignorancia, están cerrados y no se dejan ayudar, y así son todos en la comunidad ¡eh!, nadie se salva. Yo por eso ya les enseño lo más sencillo y lo que creo que me entenderán, finalmente no tenemos permitido reprobarlos, hay que pasarlos y con siete de calificación, entonces ya les pongo su siete y me evito problemas tratando de explicarles cosas que nunca van a entender y pues salen de la escuela y se van a la macuarriada, así que para que me queumo tanto las pestañas para enseñarles algo que no van aprovechar...”.
IGTR.Obs.29.17/06/2016.

En el discurso del docente no se habla de producir un cambio en sus alumnos sino en hacerlos o no llegar a un objetivo ya definido por la sociedad. El llegar a trabajar a una institución que pertenece a una comunidad indígena, para los maestros, es un castigo por llegar a esta zona, pidiendo ser movidos a otra institución lo más pronto posible, porque la forma de trabajo y de enseñanza es demasiado grande como para aplicarla en un lugar donde la lengua, según la mayoría de docentes, no les permite aprender bien.

Al hablar de educación se hace referencia a la parte de la enseñanza y el aprendizaje de los niños en una institución educativa. Sin embargo, el hablar de pedagogía nos lleva también a esa parte empática que se debe generar entre el educador y el educando por el bienestar de los niños, su crecimiento personal, su madurez y su desarrollo, se debe tener el tacto pedagógico para ser parte del mundo que el alumno vive en relación a su lenguaje y a sus experiencias de vida.

A modo de conclusión en este apartado, podemos decir que los docentes carecen de comprensión empática con sus alumnos y alumnas, es por ello que una vez que se dan cuenta que su forma de enseñanza no funciona, piden su cambio de centro de trabajo lo antes posible, ya que creen que pierden el tiempo al estar en una comunidad indígena porque la forma de enseñanza estereotipada que utilizan no produce un aprendizaje de la manera que el currículo se los exige. El seguir con esta forma de enseñanza que privilegia la didáctica a la pedagogía, limita la experiencia pedagógica de alumnos y alumnas a tener a un mero asistir a la escuela y no a un reconocerse ellas y ellos mismos como estudiantes, pues no existe una forma de enseñanza basada en las necesidades de los alumnos, lo que genera un aprendizaje forzado a través de la idea de que lo que ellos enseñan es lo que sus alumnos y alumnas tienen que aprender para poder “ser alguien en la vida”.

Podemos darnos cuenta que la perspectiva humanista no se hace presente en esta institución educativa, en tanto no existe una intención de ponerse en el lugar del alumno y la alumna, lo que imposibilita empatizar con su necesidad de aprender lo que realmente es significativo para su crecimiento personal.

La falta de educación humanista genera en el docente la enseñanza forzada y que vea al alumno y la alumna como una caja vacía, la cual hay que llenar de palabras y significados concibiéndolos, así como seres incompletos o en la mayoría de las ocasiones, como seres incorrectos o únicamente, como seres a futuro y no como seres humanos que ya tiene conocimientos, experiencias y aprendizajes que les ayudan a forjar una personalidad en su día a día y con base en su cultura. Para el paradigma humanista el ser es visto o concebido y valorado en lo que lo hace particular, único y diferente, con necesidades de crecer de manera personal. Sin

embargo, desde la educación formal, instructiva y tradicional, al alumno o alumna se le valora con base en sus habilidades intelectuales, las cuales deben alcanzar un estándar de calidad homogéneo con referencia a factores externos al contexto pedagógico de un centro escolar. Por ejemplo, puede ser la inserción al mercado laboral, todo esto, dejando a un lado sus afectos, intereses y valores particulares, por tal motivo el docente que trabaja en esta comunidad cree que la forma de enseñar es la correcta, aunque no logra ver resultados en sus alumnos que pertenecen a una comunidad indígena que impone realidades y perspectivas de vida que a menudo rompen con las del docente.

“Desde que estoy al frente de la escuela, como director, la verdad ha crecido mucho, hemos logrado muchas cosas. Mi escuela es la mejor en cuanto a infraestructura, tenemos un laboratorio, salones suficientes para los grupos, un salón de computación totalmente equipado, con computadoras portátiles, y dos cañones. Contamos con sanitarios muy completos, cancha de futbol y cancha de usos múltiples, y también tiene su circulado perimetral y su zaguán bien hehecito. Ninguna escuela tiene lo que yo tengo en esta institución, también tengo cursos para los alumnos que vienen a impartir los capacitadores del ICATHI, se les enseña computación e inglés a los alumnos, aunque lo malo es que están bien piedras y no aprenden mucho, pero de cualquier forma yo solicito los cursos para que vean que la escuela está bien y no le hace falta a comparación de las que están más cerca de Tenango. Los alumnos tienen un gran problema y es su lengua, por hablar otomí, la lengua que hablan aquí no pasan de lo que son, en serio no aprenden. Creo

que su lengua los bloquea, son muy pocos los alumnos que entienden, hay algunos que son bien inteligentes y hay muchos otros que de plano no dan una, hay que ponerles ejercicios de preescolar, porque no hablan español para nada y no saben nada, entonces hay que poner trabajos donde pinten, recorten y cosas así, y pues ni modo, hay que pasarlos de año, es la indicación que tenemos de parte del supervisor, que ningún niño puede ser reprobado... pues entonces, todos pasan aunque no sepan nada. En fin, en parte nos ayuda ahorrar trabajo, si no hay que aplicar exámenes y sale lo mismo no los van a pasar van a seguir igual, sin entender nada, entonces mejor los pasamos. Aquí en Santa Mónica la mayoría de los que vienen a la secundaria saliendo se van a trabajar, es muy difícil que salgan a estudiar, son muy pocos los que sí lo han hecho, pero de esos que salen a estudiar no todos terminan el bachillerato y los demás se van a trabajar a México o al norte. Las mujeres se quedan en sus casas esperando que llegue alguien para que se terminen juntando y teniendo hijos bien jóvenes, aquí también se da mucho el vandalismo, lo primero que hacen cuando salen es ponerse aretes, hacerse tatuajes y vestir como vándalos, son modismos que adoptan de otras culturas, creen que se ven muy bien. Entonces, pues al ver que lejos de mejorar sus condiciones de vida las empeoran, no nos preocupa mucho que salgan con un nivel educativo muy alto porque no lo

vamos a lograr, porque su lengua no lo permite, eso nos limita a que ellos aprendan bien lo que deben de saber, de plano están muy cerrados no les gusta aprender, son flojos y conformistas y así ni cómo ayudarlos”. ACIE. Obs.05.08/02/2016

El contar con una institución con la infraestructura adecuada ayuda en mucho en las prácticas de enseñanza como en las de aprendizaje. Lamentablemente cuando esto no es acompañado de una inclinación pedagógica más que didáctica, ya que se convierte en una escuela completa en infraestructura, materiales y equipamiento, pero vacía en educación.

Todos los docentes deberían desplegar un patrón de relaciones con sus alumnos a través de una combinación de elementos como, la responsabilidad, cercanía, afecto y disponibilidad, ya que este ideal determina la relación pedagógica con los alumnos, mejorando en gran medida los procesos educativos.

Esta experiencia de vida es muy importante ya que el amor, el respeto y el cariño que se origina crea ambientes armoniosos donde la confianza se hace presente y el resultado se ve reflejado en el alumno.

La educación y la enseñanza suponen experiencias humanas que son siempre específicas para cada situación. Pero no todas las situaciones en las que, como adultos, nos encontramos con niños constituyen una situación pedagógica, en este caso el docente busca el acercamiento y toma su trabajo con la responsabilidad con la que se debe tomar y así ser la guía en el aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente, podemos decir que el que tanto los docentes como el mismo director de la telesecundaria digan que no lo van a lograr porque su lengua no lo permite, me hace dar cuenta que no están tomando en cuenta las capacidades de los alumnos y que el docente, únicamente se basa en lo que los planes y programas les marcan, diseñando materiales de acuerdo a los libros de texto, pero jamás en la necesidad de aprendizaje del alumno, motivo por el cual no se logra el aprendizaje significativo porque el alumno no lo ve como algo funcional para su vida, ese

aprendizaje que pretende el docente lograr en el alumno a este no le beneficia en su desarrollo personal.

Lo que el docente debe lograr es esa relación pedagógica, el preocuparse por lo que el alumno ya es y, en base a eso lo que puede llegar hacer, tomando en cuenta lo que él quiere, sus preferencias, gustos, habilidades, cualidades y experiencias con las que el alumno ya cuenta y con todo esto diseñar una enseñanza que genere aprendizajes significativos en los alumnos.

La relación pedagógica que se genera entre el alumno y el docente articula la experiencia del aprendizaje entre ambos sujetos, es en esta relación humana donde se toma en cuenta la identidad individual experiencial, tomando en cuenta lo que el alumno puede llegar hacer con que la ya es.

4.5. "Quizá si hablaran todos español o yo otomí las cosas serían distintas".

“La comunidad es bonita, la escuela está muy bien, lo único que no me gusta mucho es su gente, son personas muy cerradas que no entienden y se aferran bastante a algo, no es tan fácil sacar de su mente alguna idea, dicen por ahí es porque es. Los alumnos son buenos, sólo que hay muchos niños que se aíslan por no hablar ni gota español, cuando yo llegue era de que siempre estaban dentro del salón o en los pasillos pero no se integraban con sus compañeros, poco a poco los he ido involucrando. A mí me gusta que dentro y fuera del salón haya compañerismo, no me gusta ver dividido al grupo. Trabajar con ellos si es muy difícil, tengo un grupo con 27 alumnos de los cuales solo la mitad me habla bien el español y la

otra mitad medio lo entiende, entonces pues si hay un gran problema, tengo que hacer planeaciones distintas para ellos, y eso me lleva tiempo, pero lamentablemente no les puedo enseñar lo mismo porque no aprenderían, así que trato de buscar actividades de acuerdo a las necesidades que presentan. Y pues si creo que la lengua no me ayuda mucho, quizá si hablaran todos español o yo otomí las cosas serían distintas, pero finalmente no lo son y pues ni modo es aquí donde me tocó y hay que echarle ganas y pues ya que me vayan acercando a otras escuelas quizá me sea más fácil enseñar lo que sé, pero mientras a trabajar duro con estos chicos que buena falta les hace. Pues a mí me gusta mucho lo que hago o lo que se hacer solo que aquí el lenguaje de la comunidad me limita mucho, no sé cómo enseñarle a los alumnos para que me entiendan, yo les doy la clase como la planeo y de acuerdo a los contenidos y no consigo que los alumnos aprendan, busco dinámicas y otras formas de hacer que entiendan y tampoco, lamentablemente la escuela tiene ese problema, porque no es únicamente mi grupo el que tiene problemas de enseñanza, son todos los grupos de echo el mío es el que más se rescata, no sé si por cómo les exijo o que sea pero está un poco más despierto ahora imagina como estarán los demás, lamentablemente el que sea una comunidad cien por ciento indígena afecta el aprendizaje, bueno con decir que hay niños que ni su nombre saben

escribir y si te preguntas que hacen en secundaria, pues tan mal estamos que así están las cosas, y no podemos hacer mucho porque no tenemos permitido reprobarnos, si no yo creo la escuela tendría la mitad de los alumnos que tiene o ni la mitad, creo que si es importante que para este tipo de escuelas manden a maestros que hablen la lengua y que a nosotros nos manden a escuelas hablantes de español, así le sacaríamos mayor provecho a lo que estudiamos, porque la verdad así como estamos solo es pérdida de tiempo, ni ellos aprenden ni nosotros crecemos como profesionales”. IHC.Obs.27.17/06/2016.

Como podemos constatar, en la opinión de la mayoría de los docentes, el culpable del que no se dé un adecuado proceso educativo es del lenguaje o, más bien, de la lengua materna de los alumnos, situación lamentable para ellos, ya que dicen no los deja crecer profesionalmente. En este sentido consideran que el trabajar en un contexto indígena les limita en su crecimiento, ya que todo lo que hacen y planean no les sirve para trabajar en sus grupos, dicen hacer todo lo que está en sus manos para poder enseñar bien a sus alumnos pero que lamentablemente estos no entienden ya que su lengua los limita a aprender cosas, de tal modo que para ellos y ellas, el hecho de ser hablantes otomíes limita el adquirir aprendizajes significativos, lo cual hace pensar si se está considerando que lo que se puede aprender en otomí es menos significativo o importante que lo que se puede aprender en español.

Dentro de la institución se puede encontrar alumnos que no saben escribir su nombre completo, no saben el abecedario, su fecha de nacimiento y ni hablar de la información de sus padres, cuando se les cuestiona a los docentes sobre esta situación dicen lamentar la realidad y que les apena contar con alumnos que no tengan los conocimientos básicos, pero que ellos no pueden hacer nada al respecto

ya que tienen rotundamente prohibido reprobarlos, dicen ellos que “son indicaciones de arriba”, lo que hace constatar el privilegio que tienen la aplicación de la ley por encima del desarrollo de una comunidad escolar y por lo tanto la posibilidad de una pedagogía.

“No podemos reprobarlos y ningún niño de ningún nivel puede tener debajo de siete, al momento de subir calificaciones a la plataforma educativa, todos los alumnos irregulares deben de tener siete como calificación, claro que esto no lo saben los alumnos, esto se maneja únicamente de manera interna, ya que a los alumnos sí les dicen que están reprobados para ver si ellos deciden echarle ganas”. ACIE.
Obs.05.08/02/2016

Sin embargo, hay que entender también que la cuestión de la identidad vuelve a aparecer como algo importante cuando se menciona que los alumnos no escriben su nombre, ni son capaces de expresar en español su información personal. En todo caso, quizás lo que podríamos decir es que las y los alumnos no se reconocen en el mundo “hispano” porque en ese contexto no parecen encontrar una comunidad que los valore ni que los conciba como otomíes, como sujetos y muchas veces ni siquiera como humanos, recordemos por ejemplo cuando se les comparaba “con un enjambre de abejas”.

Capítulo 5. “Mejor cada quien su espacio”: posibilidades e imposibilidades para una relación pedagógica.

5.1. Introducción

En lo general, los diversos testimonios que he recogido en el trabajo de campo pueden dar cuenta de que para las y los docentes de la escuela Telesecundaria 191, lo que las alumnas y alumnos aprenden afuera de la escuela dificulta su formación escolar, pues llega a ser un impedimento para su desarrollo personal, el cual suele ser pensado como algo que va a darse a futuro.

Esto me hace ver en parte que, de antemano, a las y los alumnos no se les ve como personas antes de entrar a la escuela, mucho menos como niños o niñas, sino que a las y los alumnos se les valora en función a lo que puedan hacer o lograr a futuro, es decir, con base en las expectativas (y necesidades) que los adultos (docentes y padres de familia) tienen sobre ellos y no tomando en cuenta lo que son, dicen y hacen en el presente.

En este sentido, la educación parece configurarse como un medio para cumplir ciertas expectativas de los adultos sobre los niños y las niñas, expectativas que tienen que ver, sobre todo, con la idea de que en el futuro puedan cumplir con algún rol útil para la sociedad. En este sentido, el discurso de los adultos parece mostrar siempre una referencia a que las niñas y los niños tienen un valor por ser un adulto a futuro y así también un producto de la escuela. Dentro de este discurso, vemos muy presente también la idea de que la escuela prepara al niño y la niña para insertarse en la sociedad, lo cual parece querer desvalorizar en todo momento la vida comunitaria que relaciona al niño y la niña a su cultura, es decir, donde la sociedad es vista como lo exterior a la escuela y lo exterior es entendido y asumido, tanto por los padres como por los docentes, como lo avanzado y lo superior, hacia donde los niños y niñas deben progresar y para lo que el Hñähñu (lo que son), se asume como un obstáculo para poder tener el crecimiento personal que debe iniciar desde el reconocimiento de su *self*, sin embargo con el hecho de mandarlos a la escuela los padres creen que están cumpliendo con la responsabilidad de encaminarlos a un mejor futuro, dejando a un lado la parte empática y colaborativa que les corresponde tener con sus hijos.

En este sentido, cuando hablamos de una relación pedagógica, Van Manen nos recuerda que esta se refiere a una experiencia de vida que implica un crecimiento

hacia la verdad y un desarrollo personal. Esta experiencia es a su vez distinta a la de la amistad o a la del amor romántico pues, comprende un acto de recepción no de habilidades, información o conocimientos particulares, sino de la influencia del educador o educadora en la concepción, el reconocimiento y la valoración que tiene el alumno o la alumna sobre sí mismo o misma. Dicho de otra forma, la relación pedagógica consiste en una experiencia que “encuentra su significado en el propio disfrute y satisfacción compartidos en el presente, y no en los beneficios futuros [...] es una parte de la vida misma y no simplemente un medio para madurar”. (Van Manen, 1998. p. 87)

Es así que, en este último apartado describiremos e interpretaremos la manera en que se hace presente la relación entre maestros y maestras y alumnas y alumnos dentro y fuera del aula, esto con el propósito de comprender el fenómeno a la luz de las necesidades afectivas que fundamentan toda relación pedagógica.

5.2 “Les pedí que únicamente nos íbamos a comunicar en español”.

El lenguaje forma parte de la vida de cada persona, y sólo desde allí puede ser comprendido. En este sentido, el lenguaje es una expresión y una comunicación de carácter afectivo también, lamentablemente al decirles a las alumnas y los alumnos que únicamente se pueden comunicar en español, se ve cortado totalmente ese vínculo afectivo que se genera entre pares, entre docente y alumno, ya que les genera dificultad al desarrollar un vínculo que les permita a unos, unas, otros y otras, expresarse de manera correcta, pues por temor a equivocarse, prefieren distanciarse o no ser partícipes de la clase que se imparte, motivo por el cual los docentes y las docente no ven avances significativos en el aprendizaje de los educandos culpando así a la lengua materna por este retraso académico.

“... la verdad es muy difícil trabajar con alumnos que no hablan bien el español. Yo todo lo que

planeo no lo aplico como tal, pues no me sirve mucho porque los alumnos no entienden todo y no hay manera de hacer que lo entiendan".
ACIE.Obs.28.17/06/2016.

En este sentido, hemos podido constatar en nuestro trabajo de campo, cómo es que para las alumnas y los alumnos, la cotidianidad y subjetividad en el uso de su lenguaje les permite crear intercambios que favorecen la creación de nuevos saberes. Su lenguaje aparece así, como la expresión del significado de saberes asumidos como propios que se manifiestan con palabras, con gestos, miradas, movimientos del cuerpo y a través de la propia jerga coloquial. Cuando esto se ve limitado por parte de los docentes en tanto la exigencia del habla del idioma español dentro del aula, hemos observado que se genera en los alumnos un bloqueo de esos saberes aprendidos fuera de la escuela.

Siguiendo a Carl Rogers, podemos pensar que un alumno o alumna promueve su propio aprendizaje cuando éste llegue a ser significativo para él o ella; sin embargo, los docentes de la escuela Telesecundaria 191 de Santa Mónica, ven en los alumnos como problema su lengua materna, culpando a esta por su atraso escolar, donde refieren que no aprenden lo que ellos llevan planeado para trabajar en clase, limitando entonces el proceso de enseñanza, dejando a un lado el sentido pedagógico humanista que concibe a una maestra o maestro como un apoyo para que el alumnado aprenda lo que crea importante y le ayude a sobresalir en su vida personal.

En este sentido, es constatable que los docentes y las docentes realizan planeaciones basadas en planes y programas dirigidas a la evaluación y afirmación de un mismo sistema educativo y no a un contexto en específico, lo cual no permite un crecimiento pedagógico en los alumnos y las alumnas de la escuela telesecundaria 191, siendo los docentes y las docentes de esta institución los y las que sienten como impedimento la lengua materna de los alumnos, reflejándose este hecho, bajo la precepción de las y los propios docentes, en dificultades para el aprendizaje de los alumnos como lo podemos ver en la siguiente cita.

“... para mi si es un gran impedimento el hecho de que los alumnos hablen Hñähñu. Siento que la lengua impide que ellos aprendan de manera adecuada, lamentablemente no se pueden tocar los temas de los contenidos como debe ser porque no los entienden”. IHC.Obs.27.17/06/2016.

Sin embargo, he podido darme cuenta de que las y los docentes enfocan su práctica en torno a la instrucción de habilidades lingüísticas y competencias, donde “las instrucciones” aparece a menudo como la forma del lenguaje predominante y hasta dirigir el pensamiento de los alumnos y las alumnas hacia donde el programa de estudio lo indique. Así se establecen relaciones de poder desiguales, en tanto la autoridad de la maestra o el maestro es la entidad mediadora encargada de ajustar el aprendizaje al programa de estudio en cuestión, lo que terminan por ocasionar que las y los alumnos asimilen de manera irreflexible formas del lenguaje que no forman parte de su cotidianidad ni de su contexto en la comunidad y que tienen sentido únicamente dentro de un contexto educativo que les es ajeno. Al no formar parte este sistema lingüístico del lenguaje que forma parte de su cotidianidad, el lenguaje del aula se aleja de la naturaleza social que se encuentra en la base de todo lenguaje, terminando por reducir las expresiones dentro del aula a un intercambio de símbolos y no en un lenguaje en acción o habla.

Desde una postura humanista, la experiencia lingüística de los alumnos y alumnas incluye el pensar con palabras, las cuales son utilizadas mediante el lenguaje a través de sus experiencias de vida, generando entonces un significado importante para ellos, logrando así un aprendizaje. Sin embargo, desde a posición del maestro o la maestra, lo que se observó fue el uso del idioma español como medio de control dentro del aula, lo cual desde nuestra interpretación teórica, impidió claramente las posibilidades de vínculos pedagógicos, siendo estos sustituidos por la estructura jerárquica que se avalaba en la autoridad del profesor o profesora, a cual se encontraba reforzada a su vez por la posición dominante que ocupa el idioma español dentro del contexto educativo.

Lo primero fue poner orden, controlar al grupo para que ya no se hiciera un despapaye dentro del salón, les pedí que únicamente nos íbamos a comunicar en español [...] ECF.
Obs.29.17/06/2016

5.3. “Mejor cada quien su espacio”

Algo recurrente que sucede en la telesecundaria 191 es que, a través del idioma español, el docente busca aislarse del alumno, lo cual dificulta desarrollar la afectividad necesaria que hace que se genere un vínculo de confianza, lo que ayuda en gran medida a lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comprensiva, el saber que le gusta y que le disgusta al alumno o la alumna también es importante, el convivir fuera del aula, el intentar integrar a la comprensión propia el universo de creencias que define la conducta de los y las niñas, todos esos son elementos vitales para generar el vínculo afectivo necesario que está en la base de la creación de una comunidad escolar.

“En sí no hay mucho que decir, sólo que lamentablemente la cultura de los alumnos o de la comunidad en general no nos permite trabajar de la mejor manera, no logramos un aprendizaje significativo, es muy difícil tratar con los alumnos y ni se diga con sus padres, la verdad no se prestan para entablar una conversación con ellos, ni nos entienden ni les entendemos, su español mocho no les ayuda en nada pero sí para comunicarse entre ellos, porque la verdad si no les entiendes ya te amolaste, yo a mis alumnos no les permito que hablen otomí en el salón ni conmigo, imagínate me hablan así y no sé si me están

diciendo alguna grosería, por eso mejor todo en español. No me involucro de manera personal con ellos porque no tiene caso, creo que no tendríamos mucho de qué hablar, así mejor cada quien su espacio, y eso si fuera del salón que hablen como a ellos se les dé la gana, pero dentro del salón solo español". SVU. Obs.29.17/06/2016

En este comentario se puede notar cómo es anulada o negada toda posibilidad de buscar puntos de encuentro con las y los alumnos en la frase "no tendríamos mucho de qué hablar", lo cual hace ver también la manera limitada con la que es entendida la relación personal por parte de los y las docentes, pero también creemos que esta frase es muy significativa de la importancia del vínculo humano entre profesores y alumnado.

En este sentido, el docente o la docente no deben verse a sí mismos únicamente como los encargados de enseñar e instruir un conjunto de temas, pues un docente o una docente pasan la mayoría del tiempo con sus alumnos y alumnas, es por ello que es importante construir ese tiempo desde la familiaridad, el que el docente tenga el reconocimiento como maestro o maestra por parte del alumnado es algo que resulta la base de la construcción de esa comunidad escolar y este reconocimiento se produce únicamente desde la voluntad de la niña o el niño por ser educados, no tanto así debe pensarse desde las necesidades externas al propio proyecto y a la propia concepción que tienen de sí mismos y mismas los educandos.

El dejar a un lado la práctica educativa rígida ayuda a relacionarse más con el educando lo cual permite conocer más a fondo los saberes con los que cuenta el alumno, y de ahí partir para el diseño de sus clases, acercándose lo mayor posible a una educación humanista.

Algo con lo que el docente debe contar es con ese tacto pedagógico que le muestra la forma de ser y de actuar con los niños, el cual se manifiesta como receptividad a las experiencias del niño, el tratarlo como a un sujeto que sabe y no como un objeto que hay que llenar de palabras y letras permite un avance.

De tal manera, siguiendo nuestras referencias teóricas tendríamos que considerar que aquel o aquella docente que tenga “tacto” considerará que no es el niño o la niña, sino sí misma o sí mismo quien tiene que darse cuenta de cómo ve las cosas el niño o la niña, cuáles son las potencialidades que tiene el niño para llegar al aprendizaje, y de qué manera lo va a conducir para llegar al mundo de la conciencia, de la educación, la responsabilidad, la madurez y la comprensión.

5.4 “Nos hablamos como si fueran nuestros cuates”

Uno de los espacios dentro de la escuela donde los alumnos se sienten con la libertad de desenvolverse de una manera más segura, sin tener que cuidar su manera de hablar o de comportarse es en la cancha de fútbol o bien en los espacios de juego, como patios y áreas verdes, con los que cuenta la escuela, donde durante sus tiempos libres los alumnos los disfrutan al máximo, corriendo, jugando, caminando y sobre todo generando diálogos fluidos. Se deja notar que es en estos espacios donde las y los alumnos se comunican mediante su lengua materna haciendo más fácil la comunicación entre ellos y dejando a un lado el temor a equivocarse, a no saber decir lo que piensan de manera correcta y a no ser aceptados.

“Pues a mí me gusta pasar más tiempo en la cancha de fútbol, ya sea jugando fútbol o básquet, porque aquí todos jugamos y nos comportamos como somos, porque adentro del salón sólo debemos hablar español y afuera ya hablamos en nuestra lengua y así es mejor que nos entendemos entre compañeros. Cuando salimos y hablamos en otomí los maestros no se enojan, algunos hasta quieren que les enseñemos palabras pero sólo afuera del salón, adentro ya debemos hablar en español, casi todos jugamos en la cancha aunque luego nos

damos balonazos porque todos jugamos fútbol y a veces los niños nos dan balonazos porque ni ellos ni nosotros nos queremos salir de la cancha, pero aun así todos nos aguantamos con tal de estar ahí jugando. En la escuela hay más espacio donde hay pasto pero solo nos gusta estar en la cancha y a los que no les gusta jugar que son más serios, ellos se quedan en el salón, van por su comida y comen en las mesas afuera de la cooperativa y se regresan al salón y a los que nos gusta jugar comemos bien rápido para ponernos a jugar o primero jugamos luego comemos, aunque a veces ya no nos da tiempo de comer y así nos tenemos que meter a seguir con las clases, pero todos nos llevamos bien en la cancha.” OBT.Obs.13.15/03/2016.

Es en estos espacios en donde todos juegan con todos, en donde todos se olvidan de las tareas dentro del aula de clases y se liberan para ser tal cual son sin que alguien tenga que reprenderlos por no dirigirse en su segunda lengua que es el español, se ven rostros de felicidad al sentirse libres y auténticos, ya que no tienen que esconder toda esa riqueza cultural que tienen al ser hablantes Hñähñus y expresarse de tal modo que logren satisfacer sus necesidades y generar un aprendizaje en ellos y sobre todo de seguridad por desenvolverse sin temor a equivocarse.

Es aquí donde se ven reflejadas las relaciones interpersonales y el dominio socio-afectivo del cual nos hablaba Rojas en el paradigma humanista, Para el desarrollo de una educación humanista es necesario centrar el paradigma pedagógico en la persona y que ésta sea concebida de una manera integral, como una totalidad. Habrá que tomar en consideración entonces que dentro del paradigma humanista en educación, se desenvuelven aprendizajes significativos vivenciales, partiendo de la experiencia misma del educando, utilizando métodos activos de aprendizaje y conceptualizando a la educación como una experiencia creadora.

“Siempre que salimos al recreo nos la pasamos jugando futbol, eso es lo que más nos gusta hacer cuando salimos de la escuela, aparte cuando andamos afuera de la escuela (salón) es el lugar donde siempre estamos, le echamos retas a los demás grupos y así armamos retas con todos, a veces ganamos, a veces no, pero casi todos jugamos con todos hasta las niñas arman retas de refresco, pero ellas juegan más quedito que nosotros, cuando ya salimos que nos vamos para las casas igual jugamos un rato, hasta que termina de hacer el aseo don Felipe, porque él se encarga de cerrar el portón y nos saca a todos.”
AMCG.Obs.10.15/04/2016.

Lo que hemos encontrado que se plasma sobre las canchas de futbol se sustenta no únicamente mediante las observaciones que se llevan a cabo en la institución, sino que de igual manera se pudo constatar por medio de la realización de una actividad dirigida que consistió en la elaboración de dibujos que identificaran los espacios que los y las alumnas consideran propios y cercanos a través de la proyección de “la escuela de sus sueños”, haciéndose visible que las canchas de futbol son el espacio que más resaltan o destacan en sus diseños, ya que son estas percibidas por los propios alumnos y alumnas como los lugares donde les gusta pasar su tiempo libre, donde los maestros los dejan jugar con sus compañeros sin sentirse reprimidos o tener que utilizar el español para llegar a la comunicación con los demás.

“Pero cuando no tenemos clases y tenemos unos ratos libres siempre jugamos en las canchas porque ahí los maestros nos dejan hablar el Hñähñu, cuando andamos afuera de los salones no nos regañan por hablar así, y pues así todos

nos entendemos más porque todos hablamos así menos los maestros, por eso nos gusta salir a la cancha a jugar fútbol, todos jugamos con todos no solo por grupos, echamos retitas de a coca y vasos, luego invitamos a los maestros a jugar y sí juegan con nosotros y si perdemos cooperan para la coca, casi siempre que hacemos convivios terminamos echando retitas de fút y ya luego nos vamos para muestras casas.”
ADGC.Obs.6.23/02/2016.

Para los niños y las niñas de la Telesecundaria 191, el Hñähñu no representa tan sólo un lenguaje utilizado como medio comunicación, sino que se significa como una cultura compartida, formas de vida similares donde se hace notar que el “hablarlo” los hace sentir seguros, aunque esto termina una vez que entran a sus aulas de clases y es en ese momento donde tienen que retomar el español para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en aprender únicamente aquello que los planes y programas de estudio definen como conocimiento.

Ante esto se plantea que el paradigma humanista es la vía posible en la formación integral del ser humano, retomando el sentido primigenio de la actividad educativa, creando un sentido de relación significativa y considerando los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, no sólo del estudiante sino también del profesor. Por ello el humanismo enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres, libertad que como hemos comenzado a constatar por los diferentes testimonios, resulta posible en el ámbito de lo que una comunidad comparte “como suyo”, en este caso, su idioma.

“Cuando estoy en el salón ya quiero salir a la cancha porque ahí me desestreso y mi mente se despeja, porque en el salón solo vemos cosas que no entiendo y más que el profe no quiere que hablemos en otomí más, a mí me

aburre estar adentro del salón, aunque nos den clases me gustaría que saliéramos a la cancha o al pasto a trabajar, así me gusta más y siento que aprendo mejor que estando encerrado. Me gusta venir a la escuela sólo por las clases de educación física, porque ahí siempre jugamos fútbol, en la dirección siempre nos prestan balón o la bomba para inflar el que traemos, luego el maestro quiere que juguemos al básquet pero no queremos porque nos gusta más el futbol, todos jugamos eso, las niñas también, a veces vienen otras escuelas a jugar y mis compañeras les han ganado el primer lugar, nosotros no hemos ganado, siempre somos el segundo lugar o tercero, pero si nos gusta que vengan otras escuelas porque así convivimos con otras escuelas y jugamos todo el día futbol.” RAC.Obs.14.03/05/2016.

La diferenciación que las y los alumnos hacen del *adentro* y el *afuera* del salón de clases, ha de tomarse en cuenta para comprender la manera en la que se describe la educación en Telesecundaria 191 como una experiencia de “encierro” que parece asimilarse por los propios como tedio y aburrimiento. Siendo así, los alumnos y las alumnas parecen comprender el aprendizaje como una forma de escape, o como una forma de salida, en ambas situaciones, como algo exterior a lo que viven cotidianamente en la escuela. En este contexto, el salón de clases aparece concebido y representado como el lugar mismo del encierro, donde como podremos ir viendo a lo largo de los testimonios siguientes, este lugar o espacio se sostiene únicamente en sustitución de la autoridad por la coerción en contraste con lo que ocurre en un espacio exterior al aula como los es la cancha de juegos:

“Es bonito también cuando los maestros juegan con nosotros futbol, el profe Axa siempre juega con nosotros cuando tiene tiempo y ahora que está el profe Lalo también juega con nosotros, uno

de cada lado y ya después ellos se cooperan para invitarnos el refresco o nos cooperamos y todos tomamos refresco, a veces hasta entramos después del recreo nos agarramos más tiempo cuando los maestros juegan con nosotros, nos gusta que ellos se metan en los equipos porque aprendemos de como juegan futbol, aprendemos jugadas, más que ellos saben jugar bien más aprendemos, en la cancha ellos son nuestros amigos, son nuestros compañeros de partido ahí no los sentimos como maestros, siento que jugando hay más confianza, nos hablamos como si fueran nuestros cuates, pero con respeto.”
RPT.Obs.16.17/05/2016.

Este último testimonio nos aproxima a la noción que comparten las y los alumnos acerca de la educación en términos de una relación humana fincada en la participación de una experiencia (el juego) que vincula al maestro o maestra con el alumno o alumna. Esto particularmente nos invita a traer a colación la perspectiva de la *relación pedagógica* que enarbola Max Van Manen, en tanto que lo que parece tener lugar en el contexto de la experiencia del juego entre alumnos y profesores, parece ser la manifestación de un contexto de atención, cuidado y preocupación entre profesores y alumnos, el cual se expresa a su vez a través del fenómeno de la confianza, lo que introduce la llamada *dimensión afectiva* de la pedagogía que enarbola Max Van Manen.

Esto resulta del todo significativo a la luz de los planteamientos del autor referido, pues siguiendo el último de los testimonios, es posible percatarnos cómo la figura del maestro se ve asociada no a la figura de la *autoridad* y en este sentido, a la de aquél de detenta alguna forma de poder. Es notorio pues que, en tal caso, los alumnos no parecieran estar en la necesidad de encontrarse con alguien que funja como guía o “cultivador” de sus posibilidades, sino con alguien que se asuma como

su igual, lo cual hace pensar en que quizás la necesidad más inmediata de los y las alumnas no sea el establecimiento de vínculos de comunicación con el profesorado, sino más bien, la vivencia de experiencias *afectivas* que involucren al profesorado como posibilitador de tales.

Así mismo, como menciona Aizpuru (2008, p.37), dentro del enfoque humanista en educación, el profesor o la profesora representa interviene de manera indirecta en la capacidad de autorrealización de sus estudiantes; cuestión que hemos podido apreciar como posible solo en el contexto de las situaciones que tiene lugar en el campo de juego de fútbol, donde el maestro se pone a la par del alumno dejando a un lado la figura rígida del profesor que se muestra dentro del salón de clases. Desde este punto de vista cabe preguntarnos si es pertinente reproducir en el aula esa posición de cierta igualdad que se da en el momento del juego y si esto sería un propiciador de experiencias pedagógicas.

De acuerdo con Montserrat Aizpuru (2008, p.40), el logro de los objetivos educacionales está vinculado sobre todo con desarrollo armónico integral del estudiante y en este sentido, el papel del profesor es fundamental. Para la autora, desde una perspectiva humanista, el profesor es modelo para los estudiantes no sólo en acervo de conocimientos sino más importante aún, en el fomento de actitudes positivas y valores, por lo que su labor no termina en el espacio de aprendizaje, sino que trasciende más allá. Dentro del humanismo en educación, nos dice Aizpuru que la maestra o maestro funge como apoyo afectivo a sus estudiantes, conoce a sus estudiantes y los trata según su personalidad y necesidades. Es así que dentro de un clima de confianza el o la estudiante puede concebir su aprendizaje como algo natural, no ajeno, no impuesto. Este es el sentido en el que aprendizaje es significativo, a través de la vinculación de los aspectos cognitivos con los vivenciales.

El paradigma fomenta los valores de igualdad y tolerancia a la diferencia, de libertad, de respeto, de búsqueda de la verdad, de justicia, de solidaridad, algo que los alumnos buscan tras querer dejar a un lado su lengua materna y con esto poder pertenecer a un mundo donde ellos visualizan todos estos valores. Por último, los

escenarios de aprendizaje son oportunidades para el encuentro personal. El proceso de aprendizaje es diálogo, es encuentro, es relación humana, y ésta es la que constituye a la persona, la que permiten avanzar como género humano.

Por otro lado, uno de los estudiantes relato lo que podría tomarse como un ejemplo de relación pedagógica propiciada por las posibilidades del propio contexto bilingüe:

“Algo bonito que me paso fue con el profe Lalo, el me pidió que le enseñara hablar en otomí ya cuando saliéramos de las clases y primero pensé que me engañaba pero me dijo que le dijera a mi mamá que me diera permiso quedarme media hora después de clases para enseñarle y le dije que si, al otro día ya me quede mi mamá me dijo que si me podía quedar, y empecé a enseñarle unas palabras y le deje de tarea los números del 1 al 5 y diario nos quedábamos una media hora y cuando no teníamos cosas que hacer le enseñaba palabras y me dijo que yo le hablara en otomí para que aprendiera y le dije que si, a mi si me gustó enseñarle porque sentí bonito que algo que yo se lo pudiera enseñar me sentí como el maestro de mi maestro, aunque algunas cosas no sabía cómo enseñárselas y pensé que así les pasa a ellos a veces no saben cómo hacer que aprendamos, pero eso fue bonito para mí porque el maestro se interesó por lo que hacemos aquí en mi comunidad, bueno por como hablamos, solo que cambiaron al profe de escuela y ya no le pude seguir enseñando.” MAG.Obs.23.06/06/2016.

Desde un enfoque humanista, la relación humana como relación personal, involucra el ponerse en el lugar del alumno, la educación debe estar centrada en el alumno,

promoviendo una enseñanza flexible y abierta, en donde los alumnos logren consolidar aprendizajes vivenciales con sentido que involucre a los educandos como una totalidad. Vemos pues, recuperando las palabras en el anterior testimonio, que cuando se habla de “respeto” por parte del docente, se hace en sustitución de la palabra “confianza”, siempre en el sentido de un mandato, de una prohibición o de una imposición y no de algo que nazca del vínculo maestro-alumno. Al respecto Van Manen nos dice:

“Naturalmente, el educador se pregunta: ¿qué significaré yo en la vida de este niño?, ¿cuál será mi participación en la evolución de este niño? Los niños, normalmente, mantienen una estrecha relación con uno o con ambos padres. Esto resulta especialmente cierto en los ambientes familiares en que el niño experimenta una profunda protección, seguridad y confianza. Este clima interior emocional de intimidad favorece los intereses sociales, la curiosidad, el riesgo y la independencia en el niño. Especialmente porque experimenta el beneficio de la intimidad y el cariño, puede buscar y afirmar su propia identidad en desarrollo. También, las escuelas tienen que ofrecer a la gente joven un ambiente afectivo y de apoyo, no sólo porque las escuelas y los profesores afectivos tienden a reproducir una orientación afectiva en los propios estudiantes, sino también porque un clima escolar de este tipo favorece las condiciones del propio crecimiento personal” (Van Manen, 2003. p.87).

Reflexiones finales.

Si tomamos como referencia la distinción que se hace desde el enfoque de competencias, entre el saber ser y el saber hacer, puedo decir que en el contexto bilingüe de la Telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo se subordina claramente el primero al segundo aspecto, lo que me indica por una parte que se está concibiendo al niño o a la niña como alguien que fuera de la escuela tiene menor valor como persona o que “sabe ser” menos en tanto carece de una

“identidad” que le sea de beneficio para poder insertarse en la sociedad, la cual es asumida tanto por docentes, madres y padres de familia y por las y los propios alumnos, como algo exterior o ajeno a la comunidad, algo a lo que hay que salir, y para lo que hay que prepararse, pero sobre todo como algo “a futuro”.

Por otra parte, las y los maestros piensan que están educando para algo a futuro a partir de una visión muy reduccionista, fundamentada en el éxito individual desde una perspectiva que define la formación de la persona o del individuo en términos de su adopción de una cultura occidental hegemónica. En este caso, se puede decir que el problema no es lenguaje, el problema sigue siendo los prejuicios negativos que caracterizan a la comunidad, como lo atrasado y a la sociedad como lo moderno y en este caso como lo exterior a la comunidad misma en términos espaciales y en términos temporales, como el futuro, el cual a su vez se significa desde una posición aspiracional con respecto al saber ser de las y los alumnos. Es por ello que el docente tiene el prejuicio de que las y los alumnos desde su propia identidad como otomíes hablantes del Hñähñu, no pueden o no deben tener una carrera profesional, culturalmente se dice que a lo único que pueden aspirar en el caso de los hombres es irse a Estados Unidos de América, con el fin de “aculturarse”, ya que se concibe que “del otro lado” la educación es diferente a la de México, lo que resulta benéfico para ellos, ya que cuando regresan traen otro tipo de ideología “superior”. Según los maestros el alumno que se va a Estados Unidos de América tiene un gran logro el cual le genera un avance personal en contraste con el hecho de ir a trabajar a la Ciudad de México, lo que significa empeorar su situación por adoptar modismos que empeoran la convivencia en la comunidad, pues según las propias opiniones de los docentes, cuando los jóvenes regresan a su comunidad solo se dedican a tomar bebidas embriagantes consumir y vender todo tipo de drogas y utilizan vestimenta extravagante.

En este caso la educación escolar, en general, es vista como una antesala y propedéutica para emigrar a los Estados Unidos de América. Desde esta posición las y los alumnos no están siendo preparados para continuar estudiando, sino más bien para desertar y adentrarse al campo laboral.

En segundo lugar, puedo decir que entre las y los docentes, la comunicación no se percibe como un rasgo humanista, como un atributo humano, sino más bien como una ventaja competitiva, como una ventaja para competir con los demás, lo que parece provocar el hecho de que piensen que el no hablar español te pone en desventaja con alguien que es hablante de esta lengua, y lo que genera ciertos posicionamientos de poder en general y, aunque se acepta en este caso que el habla no es la única forma de comunicación, se sigue asumiendo como la manera de sacar alguna ventaja competitiva, es por ello que se privilegia como forma de identidad dentro del ambiente escolar. De este modo, la escuela es entendida como un mecanismo de control, la cual tiene que uniformar y controlar por medio del lenguaje para así no perder el poder que tiene ante los alumnos hablantes totalmente del otomí.

Es así que en el contexto escolar y desde la perspectiva del maestro lo que los niños necesitan es disciplina, la cual es entendida como control, ya que el principal impedimento de su rendimiento escolar es visto como un problema relacionado con la falta de control y disciplina en el aula, lo cual se asume como la tarea principal de la o el docente, y parte importante de ese control estriba en que las y los alumnos no hablen otomí.

Durante el trabajo de campo, se pudo notar también la centralidad que tiene la relación maestro-grupo con respecto a la de maestro-alumno.

En este sentido, puedo decir que la principal función docente, en la práctica, se concentra en torno al control del grupo, pero no en la relación pedagógica con las y los alumnos. Esto resulta del todo evidente cuando observamos que la figura de la jefa de grupo funciona como una sustitución total de la o el docente, remitiendo su ejercicio precisamente sólo con respecto al control del grupo, manteniendo así una posición de poder, es decir de superioridad pero no de autoridad y mucho menos una relación de guía o de enseñanza fincada en el conocimiento.

Estos mecanismos de control se ejercen sobre el alumnado posibilitando su separación entre unos pocos que logran entender lo solicitado y la mayoría hablante otomí, los cuales se entretienen en cualquier otra cosa sin mezclarse en las

actividades académicas del resto del grupo. Sobre esto, se observó que en la mayoría de los casos, las y los docentes no facilitan la integración de estas y estos alumnos al trabajo, por el contrario, parece ser que hay una preferencia porque no suceda esta integración en favor de que la o el docente pueda trabajar con el alumnado que comprende las actividades.

Puedo rescatar de igual forma que para los y las docentes, llegar a la escuela Telesecundaria 191 es visto como un castigo del cual piden pronto salir y ser transferidos a cualquier otra institución, sin importar que el tiempo de recorrido para llegar a esta sea mayor.

Si bien resulta hasta cierto punto evidente su preferencia por cualquier institución donde no se hable idioma local, la problemática al respecto parece implicar otras profundidades, pues si bien es cierto que las y los docentes comentan que de poder elegir a otra institución antes de llegar a Santa Mónica sin pensarlo se moverían, también declaran que es de su preferencia la telesecundaria de San Nicolás, donde también la comunidad es hablante otomí, pero dicen que aquí la diferencia es que ellos tienen otro tipo de cultura porque algunos de los habitantes han vivido en Estados Unidos, dicen que la cultura aun siendo hablantes otomíes es de primera y la de Santa Mónica es de segunda.

Se puede ver al respecto que la educación bilingüe se caracteriza por tener programas educativos donde se debe de trabajar con una lengua distinta a la materna y para esto los alumnos de la Escuela Telesecundaria 191 toman clases de inglés como asignatura no como medio o instrumento de enseñanza, sino que su utilidad se percibe más como parte de las habilidades que se piensan deben adquirir como migrantes, lo cual genera aún más confusión y atraso escolar en los alumnos.

Se pudo platicar con varios docentes que han estado en esta institución y la mayoría ve su labor en la institución como un castigo, otra parte dice estar cómodo en ella porque no les exigen demasiado por ser una comunidad indígena, lo único que no tienen permitido es reprobar a las y los alumnos.

En términos generales, para los docentes de la Telesecundaria 191, la educación es vista como algo que rinde frutos a futuro. Sin embargo, desde su propia razón, el futuro de sus alumnos y alumnas tiene como límite la secundaria. En el caso de los varones, el límite máximo al que pueden aspirar, desde la perspectiva de las y los docentes, consiste, como ya mencioné, en migrar Estados Unidos de América o a la Ciudad de México y, en el caso de las mujeres refiere “juntarse” y tener hijos para así poder dedicarse a su hogar.

Resulta del todo llamativo al respecto que el papel que juega la jefa de grupo es el de la mamá de sus compañeros la cual tiene la responsabilidad de mantener el control y asignar tareas educativas las cuales le son solicitadas a ella.

Esto me hace considerar el hecho de que en el mestizaje, el modelo educativo parece ser moldeado por y para los hombres construyendo un patriarcado como base de la vida social occidental, donde el modelo cognitivo es diseñado para los hombres acorde a los tiempos de los hombres, por esta razón las mujeres han sido educadas con un modelo que se pensó en la educación únicamente de los hombres.

Es así como percibo que la cultura de la comunidad y la ideología de los docentes logran vislumbrar límites establecidos y diferenciados para la educación de mujeres y hombres, pues si bien este límite es igual para ambos, la secundaria, para el caso de los hombres lo aprendido hasta ahí debe ser productivo para prepararse para el campo laboral y para las mujeres debe ser la antesala para dedicarse al hogar, aunque en ambos casos para el futuro.

Por otra parte los y las alumnas se culpan por no poder entender los contenidos que se abordan en ese nivel, comentan que si ellos no hablaran Hñähñu su rendimiento escolar sería de mejor calidad, a la mayoría les gustaría hablar aún más el español para así según ellos poder salir adelante, porque su lengua materna les genera un atraso no únicamente en la escuela, también a nivel personal creen que los limita a conseguir un mejor nivel de vida.

En este sentido, creo que no se está desarrollando el “saber ser” que ya forma parte de la formación cultural de las y los alumnos como Otomíes, por el contrario, se está

clausurando a través de posicionar el lenguaje como una herramienta para la adquisición del conocimiento y no reconocer que en sí misma el habla representa ya una forma de conocimiento y de estructuración de la realidad; por el contrario, el lenguaje es asumido como un artefacto para el ejercicio del poder en el aula, a final de cuentas, como un medio para un fin. En este sentido es que menciono ya que el lenguaje es entendido como un “saber hacer” y no como un “saber ser”, en tanto algo que se usa y que por lo tanto en un contexto de bilingüismo sustractivo como el de la comunidad de Santa Mónica, tiende a ser monopolizado.

En este contexto de bilingüismo “sustractivo” no se está desarrollando el “saber ser”, en tanto existe un privilegio social y cultural del español que tiene como consecuencia precisamente una situación de “atraso escolar” (Alarcón, 1998, pp.139-165), pues desde una perspectiva humanista, la necesidad de sustituir una forma de “ser” por una forma de “hacer”, va en contra de la propia naturaleza relacional que posibilita toda pedagogía.

Así pues, cuando se habla de un contexto bilingüe, se tiene la idea de que la comunidad en general o la mayoría de los habitantes dominan al cien por ciento al menos dos lenguas, sin embargo como ya se dijo, lo que se percibe en la comunidad de Santa Mónica se parece más a un “bilingüismo sustractivo” ya que se deja ver claramente el desequilibrio en el manejo de ambas lenguas como producto de una problemática de índole socio-cultural, pues si bien se utiliza el Hñähñu como medio de comunicación, esta comunicación se valoriza, se juzga y se economiza ya no por su utilidad en sí misma sino muchas veces a expensas del reconocimiento social que produce.

En este sentido, el español como ya antes se mencionó es utilizado únicamente para fines educativos, lo que en correspondencia le otorga un mayor estatus socio-cultural; es decir, se llega a considerar que el español es la única lengua posible en la que puede tener lugar el aprendizaje en la forma de conocimiento adquiridos, olvidando que ni únicamente en esta lengua ni únicamente mediante el lenguaje es que pueden aprender las y los alumnos, desvalorizando todo aquello formado y adquirido dentro de la comunidad e imposibilitando el reconocimiento de la

construcción de su identidad desde la comunidad, algo que precisamente es lo que da lugar a la articulación de las relaciones de poder que observamos dentro del aula.

De esta manera resulta notorio el que en la mayoría de las y los alumnos predomina la idea de que la lengua materna es su principal limitante de superación, que el principal factor de deserción escolar es tener más presente esta lengua o ser hablante en su totalidad del otomí.

Los alumnos y las alumnas y la mayoría de las personas de la comunidad creen que no han llegado a crecer personalmente por no tener el dominio de la segunda lengua que es el español, se sienten temerosos al momento de comunicarse con otras personas y más aún cuando son atacados por sus mismos compañeros, los cuales dominan más la segunda lengua.

Las y los alumnos hablantes del otomí y del español, resaltan su dominio de las dos lenguas, dejando en entristecido a sus compañeros que no logran una comunicación fluida en español, evidenciándolos y haciéndolos quedar en ridículo ante los presentes.

Dentro de la institución el único lugar donde se sienten ser ellos mismos es en las canchas de fútbol, ya que ahí todos se ven como iguales, no hay críticas ni limitantes en su comunicación, de hecho ahí ven a algunos maestros como sus amigos, maestros que se involucran con ellos en los distintos juegos del recreo, generando confianza y un buen acercamiento, viendo este lugar como el espacio bueno para su crecimiento en cuanto a sus intereses.

Se puede decir que el principal escenario donde los alumnos se sienten incómodos es dentro del salón de clases, dentro del aula, es ahí donde se sienten prisioneros de su lenguaje creyendo que si las próximas generaciones no aprenden otomí se ahorrarían muchos problemas, creyendo que lo mejor que pudieran hacer es dejar de hablar otomí definitivamente, dejarlo de hablar hasta dentro de la comunidad siendo el lugar donde ellos se sienten seguros por no ser discriminados por culpa de la lengua materna.

Es en el salón donde se ejerce una relación de autoridad entre docente y alumno no hablante del español, donde siendo este el más afectado al ser dominado por las jerarquías de poder, dejando a un lado el vínculo afectivo, más al contrario aislándolos, no tomando en cuenta la participación de estos alumnos y al no haber un reconocimiento por parte del docente, no se obtendrá un poder con los demás miembros del grupo, minimizando más la participación y las ganas de eliminar por completo la lengua materna.

Por su parte se pudo observar, también, que el trabajo que lleva a cabo el docente se sigue dando de manera tradicionalista, el cual es basado en el currículo y en planes y programas diseñado para un único contexto, donde en el salón de clases no se construyen significados, si no se adquieren letras que les sirven en el momento para poder sacar la hora de clases.

En el contexto bilingüe de Santa Mónica la educación es transmitir información y desarrollar destrezas para generar una identidad para desempeñarse en el campo laboral, los preparan para servir a un gobierno dominante, al cual no le conviene dar herramientas para que dejen de depender de ellos, lamentablemente si no se han tenido experiencias buenas que generen el gusto en los alumnos por lo que hacen, jamás se podrán obtener buenos resultados, ya que para ellos el hablar en otomí no es bueno, lo que genera el rechazo por la lengua y crea malas experiencias, cortando entonces cualquier aprendizaje.

Lamentablemente los docentes han generado este sentimiento de culpa en los alumnos, y lo han generado al prohibir la comunicación en su lengua, donde le han limitado comunicarse dentro del aula en su lengua, generando entonces una mala comunicación y por ende una mala experiencia en su práctica de aprendizaje-enseñanza.

Se puede ver entonces que no se genera un buen tacto y vínculo pedagógico, ya que son los maestros los que limitan este proceso educativo, lejos de llevar un buen acompañamiento con una intervención adecuada, cortan este vínculo para generar aprendizajes forzados en los educandos culpando en todo momento al lenguaje, ya

que ellos dicen llevar una muy buena práctica educativa, aunque no se logra el objetivo con los alumnos por ser hablantes Hñähñus.

En conjunto, la perspectiva educativa no orientada hacia el tiempo presente de las alumnas y los alumnos como parte de una comunidad indígena, la autoridad con la que se posiciona dentro del aula al idioma Español sobre el Hñähñu, así como la falta de apropiación de un enfoque humanista que haga posible la atención a la naturaleza afectiva del aprendizaje, dificultan el desarrollo de experiencias pedagógicas en el contexto bilingüe de la Telesecundaria 191 de Santa Mónica, Hidalgo.

Referencias bibliográficas.

Aguilar Sahagún, Luis Armando. (2002). Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXII, núm.3. Centro de Estudios Educativos, A.C., México.

Aguilar Sahagún, Luis Armando. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. En: Revista Electrónica Sinéctica, núm. 23, agosto-enero. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.

Aizpuru, Monserrat. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma. Universidad de Guanajuato, México.

Alarcón Neve, Luisa Josefina. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. En: Colección Pedagógica Universitaria, No. 29, enero-junio. Universidad Veracruzana. México.

Artiles, Manuel. (1994). *Psicología Humanista. Aportes y Orientaciones*. Fundación Universidad a Distancia Hernandarias. Buenos Aires, Argentina.

Ayala Carabajo, Raquel (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. En: Revista Complutense de Educación, (29)1. Ediciones Complutense, España.

Ayala Carabajo, Raquel. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de Max van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, vol.26, núm2. Universidad de Salamanca-Facultad de Educación. Salamanca, España.

Bermúdez García, José Ángel, García Zacarías Jean Carlos. (2016). El lenguaje como problema en la investigación socio-educativa. En: Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 20. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.

Bollnow, O. (1974). Lenguaje y Educación. Editorial Sur. Buenos Aires.

Christian, González, G. (2016). El modelo humanista-constructivista en la educación. En: Escrito en la Facultad: Reflexión pedagógica, Edición IV, Año XII, Vol.124, Universidad de Palermo, Buenos Aires.

Esteban Ortega, Joaquín. (2005). El padecer como sustento trágico en la pedagogía hermenéutica de H.-G- Gadamer. En: Endoxas, Series Filosóficas, núm.20. UNED. Madrid, España.

Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. México.

Gadamer, Hans-Georg. (1998). Verdad y Método II. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.

Gadamer, Hans-Georg. (1999). Verdad y Método I. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.

Gadamer, Hans-Georg. (2011). La educación es educarse. En: Revista de Santander. Edición 6. España.

Gamboa Verano, Leonardo. (2014). La experiencia corporal del lenguaje en Merleau-ponty: apuntes para una fenomenología de la inter-culturalidad. En: Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte, núm. 21. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Giménez, Gilberto. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: Frontera Norte. Vol. 9, núm. 18, julio-diciembre. México.

Hernández Rojas, Gerardo. (1998) Paradigmas en psicología de la educación, humanista. En: Acta Universitaria. vol. 18, núm. Esp, septiembre, 2008. UNAM. México.

Jaeger, Werner. (1957) Paideia: los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica, México.

Jordán Sierra, José Antonio. (2015) La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: Una mirada nueva desde Max van Manen. En: Revista Española de Pedagogía, año LXXIII, núm. 261, mayo-agosto, España.

Minayo de Souza, María Cecilia. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. En: Salud Colectiva, septiembre-diciembre. Universidad Nacional de Lanús, Argentina.

Molina García, José Molina. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. En: Aldaba: revista del Centro Asociado de la UNED de Melilla. No. 29. España.

Pérez Ramírez, M., Jiménez Cárdenas, M., Jiménez Rodríguez, S. (2015). El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger. En: Enfermería Universitaria 12 (3). UNAM, México.

Pozo, Juan Ignacio. (2006). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Morata. Madrid, España.

Rogers, C. (1981). Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría. Paidós. México.

Rogers, Carl. (1980). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno. Paidós. México.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. State University of Nueva York, N.Y., E.U.A.

Sánchez Martínez, F. (2019). *La teoría humanista de la personalidad*. Recuperado en <https://www.lifeder.com/teoria-personalidad-carl-rogers/>.

Urbáez Flores, Matilde. (2005). *Gestión del conocimiento organizacional en el taylorismo y en la teoría de las relaciones humanas*. En: *Espacios*. Vol.26. Carácas, Venezuela.

Ley de la Educación para el estado de Hidalgo. <http://www.congresohidalgo.gob.mx>.

Van Manen Max. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Ibérica. Barcelona, España.

Van Manen, Max. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y sensibilidad*. Idea Books. Barcelona, España.

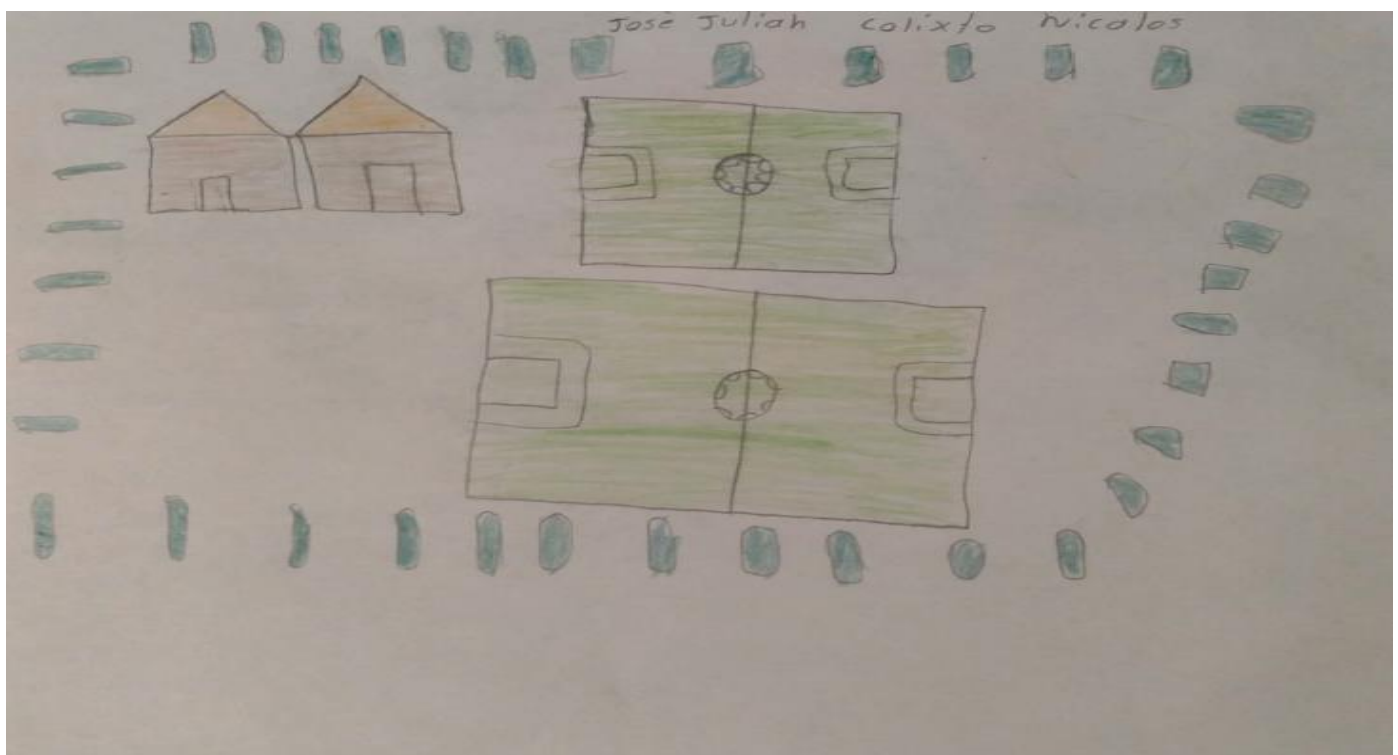
Vidal Arriagada, Jessica Jeanette. (2016). *Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España

ANEXOS



Santa Mónica, Hidalgo. Vista para los alumnos como el sitio donde se sienten identificados, sin miedos y prejuicios al ser hablantes Hñähñu.

Dibujo elaborado por Andreina Corina Méndez.



Dibujo del lugar donde los alumnos de la escuela Telesecundaria 191 se sienten más identificados por el hecho de no ser reprimidos por hablar Hñähñu.

Dibujo realizado por José Julián Calixto Nicolás.