



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

IMAGINARIOS SOCIALES DE TRES PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA HÑÄHÑU

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

KATY VALERIA HERNÁNDEZ ESPINO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ALMA EPIFANÍA LÓPEZ QUITERIO

IXMIQUILPAN HIDALGO, FEBRERO 2024

ÍNDICE

Introducción

Apartado metodológico

Aproximación a la situación problemática.....	9
Avatares en el trabajo de campo.....	13
Transcripción, codificación y categorización.....	16
Objetivos.....	23

CAPÍTULO I

IMAGINARIOS SOCIALES INSTITUIDOS SOBRE LA LENGUA HÑÄHÑU

1.1 Imaginarios sociales sobre la lengua Hñähñu.....	26
1.2 Cultura e identidad Hñähñu elementos que identifican a Imelda, Juan y Alejandra como ñähñu.....	34
1.3 Negación de la identidad Hñähñu: las culturas indígenas como factor de discriminación sinónimo de pobreza, atraso y humillación.....	42
1.4 Identidad Hñähñu en conflicto.....	59

CAPÍTULO II

TRANSGRESIÓN DE LO INSTITUIDO SOBRE LA LENGUA HÑÄHÑU

2.1 Imaginarios escolares sobre la lengua Hñähñu.....	71
2.2 Imaginarios de la docencia en el medio indígena.....	76
2.3 Transgresión de lo instituido sobre la lengua Hñähñu.....	84
2.3.1 Ambientes de aprendizaje bilingüe	84
2.3.2 Estudiar en una licenciatura con enfoque intercultural.....	88
2.3.3 Desarrollo de experiencias lingüísticas en la Normal.....	92
2.3.4 Otras experiencias que fortalecen el aprendizaje de la lengua.....	98
2.4 Transformación de sus imaginarios sociales sobre la lengua Hñähñu.....	102

CAPÍTULO III

CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA HÑÄHÑU

3.1 Conflicto identitario como reproductor de prácticas de enseñanza instituidas...	113
3.2 Transformación de las prácticas de enseñanza: como una necesidad imperante para la reconfiguración de la práctica de la lengua en el aula.....	121
3.3 El territorio como estrategia para propiciar las relaciones interculturales.....	124
3.4 Revalorización de la identidad Hñähñu.....	129
3.5 Estrategias de negociación para el aprendizaje de la lengua Hñähñu.....	136

CONCLUSIONES

REFERENCIAS

Fuentes primarias.....	157
Bibliográficas.....	157

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas indígenas es una encomienda que tienen los docentes que laboran en el subsistema de educación indígena en México. El propósito fundamental de la investigación es conocer cómo tres profesores que laboran en dicho subsistema enfrentan esta tarea en un contexto en donde los padres de familia se oponen a su enseñanza.

En el programa de la lengua emitido por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2018), se expresa que el aprendizaje de las lenguas originarias se sustenta en marcos normativos nacionales e internacionales para fomentar su estudio y reflexión. Dicha dependencia ha elaborado materiales educativos y didácticos para su enseñanza, sin embargo, como señala uno de los sujetos de estudio, esto no garantiza su empleo en las aulas. Comprender cuáles son los imaginarios sociales que tres profesores de educación indígena han construido en su trayecto de vida y su incidencia en la enseñanza de la lengua Hñähñu, es el objetivo general de esta investigación.

En este trabajo presento en primer lugar, el apartado metodológico que describe cómo se desarrolló la investigación en términos de su diseño y las dificultades a las que me enfrenté. También doy cuenta del proceso de codificación y categorización, momentos que decidí llevarlos a cabo con el apoyo del texto de la autora María Bertely Busquets (2000).

Asimismo, sustento teóricamente con Castoriadis (2004), la categoría de imaginario social en donde se afirma que la sociedad se instituye imaginariamente. En este caso, se indagó la trayectoria familiar y escolar de los sujetos, puesto que son fundamentales durante el proceso de socialización de los individuos a través de dos órdenes inseparables: la psique y lo histórico-social.

El primer capítulo lleva por nombre: “Imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu” en donde se aborda precisamente el orden histórico-social que propone Castoriadis (2004), donde analicé las significaciones que son creadas por el imaginario social, que a su vez produce significados y construcciones instituidas.

A su vez, se comprende esta constitución psíquica de los sujetos, es decir, cómo los procesos de socialización por las que han pasado constituyeron sus representaciones, sus afectos y deseos hacia la lengua Hñähñu.

Este capítulo se conforma por cuatro subtemas. El primero da cuenta de los imaginarios sociales sobre la lengua Hñähñu, en el segundo se analizan los elementos culturales e identitarios Hñähñu desde la perspectiva de los sujetos investigados; en el tercero se identifican los factores sociales que inciden en la negación de la identidad Hñähñu y finalmente, en el último apartado, cómo esto ocasiona conflictos identitarios.

Lo anterior con el fin de comprender cuáles son los imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu que los profesores asumieron durante su trayectoria social, y cómo estos fueron transgredidos más adelante; porque de acuerdo con Castoriadis (2004), es en la psique en donde las significaciones se crean a través de la imaginación radical, ese flujo incesante de representaciones, afectos y deseos.

El segundo capítulo se titula “Transgresión de lo instituido sobre la lengua Hñähñu”, éste se integra por cuatro subtítulos: Imaginarios escolares sobre la lengua Hñähñu. Imaginarios de la docencia en el medio indígena. Transgresión de lo instituido sobre la lengua Hñähñu y Transformación de sus imaginarios sociales. En el primer subtítulo se concluye que las experiencias negativas hacia la lengua hicieron que los sujetos negaran su práctica y con ello parte de su ser indígena.

Posteriormente, en el segundo subtítulo se identificaron los imaginarios que los profesores han construido en su práctica docente. Luego en el tercer subtítulo, se analizan las condiciones que favorecieron la transgresión de lo instituido. Entre ellas, los ambientes de aprendizaje bilingüe, el estudiar en una licenciatura con enfoque intercultural, el desarrollo de competencias lingüísticas en Hñähñu durante su permanencia en la escuela normal y otras experiencias formales y no formales de valoración hacia lengua indígena. Para culminar con este capítulo se analizan las condiciones de transgresión de los imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu, ya sea de manera positiva o de conflicto identitario.

La intención de este segundo capítulo es reconocer las condiciones institucionales que permitieron a los tres profesores transgredir esos imaginarios instituidos, para caracterizar los procesos educativos que conllevan o no a esta transgresión con la intención de hacer una distinción entre el imaginario instituido y el radical.

En el tercer capítulo que se titula: “Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la enseñanza de la lengua Hñähñu”, expongo precisamente cómo los imaginarios sociales construidos por los profesores sobre esta lengua inciden en sus prácticas de enseñanza desde sus narrativas. Para ello, se divide el capítulo en cinco apartados: Conflicto identitario como reproductor de prácticas de enseñanza instituidas. Transformación de las prácticas de enseñanza. Relaciones interculturales. Revalorización de la identidad Hñähñu y Estrategias de negociación.

En el primer apartado encontré que cuando el profesor presenta un conflicto identitario, sólo reproduce algunas prácticas instituidas para la enseñanza de la lengua Hñähñu. En el segundo apartado se tiene que cuando han reconstruido una identidad positiva hacia esta lengua, logran transformar sus prácticas de enseñanza. En los tres últimos apartados se describen las estrategias que permitieron a estos profesores transformar sus prácticas de enseñanza, esto a partir de promover el intercambio de elementos culturales de los sujetos que interactúan; de diseñar estrategias de revalorización identitaria y de poner en práctica habilidades de negociación con los padres de familia que se oponen a su enseñanza. La finalidad de este capítulo fue conocer las posibilidades de transgredir los imaginarios sociales instituidos y generar prácticas alternativas en la enseñanza de la lengua Hñähñu.

Finalmente, cierro con las conclusiones obtenidas en esta investigación, no como algo acabado, sino como argumentaciones que puedan ayudar a seguir replanteando nuevas perspectivas de análisis.

Aproximación a la situación problemática

Considero pertinente describir cómo construí el objeto de estudio, es decir, el proceso epistemológico, puesto que nada se da por sentado, sino que éste se va transformando y reformulando a partir de conocer en profundidad la problemática de estudio, fundamentada en una cultura teórica, empírica, metodológica y ontológica. Debo aclarar que el paradigma de investigación en el que se sustenta esta investigación es interpretativo, en tanto que, el interés se centra en la comprensión de los significados que los sujetos dan a sus comportamientos.

Desde este paradigma, el conocimiento se construye -epistemología- interpretando el objeto de estudio, en donde el investigador busca comprender de manera profunda el fenómeno mediante la inmersión de éste en el contexto de interacción que investiga y, por lo tanto, la realidad es subjetiva y múltiple -ontología-. El investigador reconoce su implicación y por ello, asume que sus valores -axiológico- forman parte del proceso de conocimiento, siendo la reflexión el proceso metodológico que da esta posibilidad de analizar las ideas y percepciones al triangular la información para interpretar y comprender el fenómeno de estudio (Sautu y otros, 2005).

Metodológicamente, la forma de investigar es inductiva ya que, a lo largo de todo el proceso de investigación, que, si bien parte de conceptos sensibilizadores, éstos se fueron transformando a lo largo del proceso, puesto que se privilegia el análisis en profundidad en estrecha relación con el contexto. En donde una metodología cualitativa permitió una mayor comprensión a partir de los significados que los sujetos dan a sus creencias, motivaciones y actitudes (Borda y otros, 2017).

Así, el proceso de investigación inicia con las primeras preguntas que enuncié y que se relacionaron con el conocimiento de las interacciones que se establecen en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al trabajar con la lengua indígena, ya que, a pesar de ser docente de educación indígena, el conocimiento que tengo sobre esta cuestión es limitada y a su vez también mi corta experiencia en el ámbito educativo.

Para iniciar formulé mis primeras interrogantes, las cuales quedaron de la siguiente manera: ¿Qué estrategias utilizan los maestros para trabajar con la lengua indígena?, ¿Cómo se concibe el maestro de educación indígena? y ¿Cómo es la relación en el aula entre docente- alumno al trabajar con la lengua indígena? Debo aclarar que, al inicio del proceso, aunque me repetía a mí misma que mi intención era investigar las interacciones que se generaban en el aula con respecto a la enseñanza de la lengua Hñähñu tenía muchas dudas, porque en primer lugar no conceptualicé el significado de la palabra interacción.

Debido a que tuve dificultades desde el principio sobre la elección de mi tema fui planteándome más preguntas, como, por ejemplo: ¿Articulan sus actividades o las trabajan por separado? ¿Los docentes tienen un dominio completo de la lengua indígena? ¿Cómo se desenvuelve el alumno al trabajar con la lengua indígena? Dichas preguntas no aclaraban a qué me refería con articulación y de facto, la segunda pregunta no tenía sentido, puesto que el criterio de selección de los docentes fue que dominaran la lengua indígena. Luego, la pregunta ¿cómo se desenvuelven? ya estaba implícita en las relaciones que se establecen entre docente-alumno.

El proceso que conlleva una investigación de corte cualitativo no es estático y lo aprendí con el tiempo a lo largo de la maestría. Es a partir de las sesiones de tutoría que comencé a reflexionar sobre el tema de investigación. En primer lugar, debía precisar, qué quería recuperar de las interacciones porque no podía percibir hasta ese momento la magnitud de la palabra “interacción” y divagaba demasiado cuando me cuestionaban: ¿Qué de la interacción?

Haber realizado una primera entrega del marco metodológico de investigación me ayudó a esclarecer lo que quería investigar. A partir de ese momento comencé a cuestionarme sobre qué quería investigar realmente, sabía que mi intención estaba centrada en la lengua, éste era mi objeto de estudio, y lo tenía claro, fue así como dije: quiero saber ¿Cómo enseña el profesor la lengua? Pero antes debía conocer ¿Por qué la enseña de esa manera? Es decir ¿Qué lo llevó a enseñar de cierto modo?

Me di cuenta entonces que los aprendizajes al inicio y durante la investigación conllevan a la apertura de un cambio de visión en mi propia forma de pensar. Las nuevas ideas me brindaron la posibilidad de replantear mis primeras inquietudes, puesto que pude reconocer que la problematización es precisamente el momento en el que mis primeros supuestos se desestabilizaron al cuestionarlos constantemente y poner en duda las certezas que tenía sobre la temática de interés, la cual me ayudó a construir el objeto de estudio.

Formar parte del gremio en la modalidad indígena me ha dejado percibir distintas situaciones laborales, escolares y extracurriculares que dejan en entredicho la labor docente, sin embargo, no pueden ser deducidas de la nada y dar respuestas a problemas que a diario se enfrentan. Anticipar las razones por las que un problema se genera o se presenta sin los argumentos necesarios no nos advierte nada, es por lo que la investigación con enfoque cualitativo nos lleva a comprender e interpretar la realidad que viven los sujetos inmersos en la situación problemática.

Durante dicho proceso de problematización revisé el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en donde tomé como objeto de análisis las investigaciones relacionadas con las interacciones, relaciones, creencias, representaciones, ideas, tradiciones y valores que orientan el sentido de las prácticas educativas tanto en la escuela como las que se concretan en el aula.

A través de este documento recuperaré que las interacciones pueden verse al momento en el que se da la comunicación intencional, estructurada o especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares y que en estas interacciones están implícitas la identidad y el rol de los interlocutores que son el profesor y sus alumnos en la construcción del conocimiento escolar.

Cabe señalar que durante este proceso de investigación se suscitó una pandemia mundial que obligó a diseñar estrategias para detener los contagios por Coronavirus presentado en el año 2019 (Covid-19), lo que me impediría realizar las observaciones, provocando que mi único medio para obtener información fueran las entrevistas semi estructuradas. Ante estas dificultades me propusieron replantear el

concepto implícito de las interacciones sin perder de vista mi interés investigativo y formuladas en las preguntas que he planteado a lo largo de este proceso.

Entonces, recuperé algunos conceptos que propone el interaccionismo simbólico, en el entendido de que los sujetos actúan con base en los aprendizajes que han construido cotidianamente a partir del proceso interactivo con otros sujetos. En donde las preguntas: ¿Cómo se concibe el maestro? ¿Cuáles son los motivos que influyen en el docente para enseñar como lo hace? ¿Por qué lleva a cabo su trabajo de cierta manera? ¿Qué lo anima a tomar ciertas decisiones en su trabajo? Tienen que ver precisamente con esos sentidos y significados que los profesores han construido a lo largo de su vida y que los lleva a resolver sus problemas cotidianos.

Así, en ese momento concreté la pregunta de investigación de la siguiente forma: ¿Cuáles son los sentidos y significados que tres maestros de educación indígena han construido durante su trayecto de vida en torno a la lengua Hñähñu y cómo influye al impartirla? Para ello tuve que definir qué debería entender como significado y avanzar en esta investigación, lo cual me llevó a recuperar algunos elementos del interaccionismo simbólico y que, según éste, el significado de una conducta se forma en la interacción social (Blumer, 1982), proceso por el cual se adquieren los significados y símbolos.

Durante este proceso se lleva a cabo la socialización que brinda al hombre la capacidad de vivir en una sociedad, siendo así una fase. El significado según Blumer (1982) no se construye en la mente del individuo, sino a partir de la interacción y es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan.

Sentido, fue la segunda palabra clave en esta investigación, que Berger y Luckman (2004) lo definen como “una construcción social, un emprendimiento colectivo más precisamente interactivo, por medio del cual las personas, en la dinámica de las relaciones sociales, históricamente datadas y culturalmente ubicadas, construyen los términos a partir de los cuales comprenden y lidian con las situaciones y fenómenos a su alrededor”. El sentido se encuentra en las vivencias subjetivas, y todas estas experiencias almacenadas socialmente ayudan al individuo en la

solución de problemas. Este conocimiento desarrollado por medio del sentido es de suma importancia debido a que permite el entendimiento de la realidad diaria en la cual el sujeto se desarrolla.

Estos conceptos sensibilizadores fueron de utilidad, puesto que me interesaba conocer cómo las personas comprendían y resolvían sus problemas en la enseñanza de la lengua Hñähñu, por lo tanto, consideré pertinente solo manejar estos conceptos que me ayudarían orientar en un primer momento la investigación para no sesgar los resultados que obtendría.

Avatares en el trabajo de campo

Durante la investigación enfrenté avatares en el trabajo de campo, de los cuales daré cuenta de manera cronológica, incluidas algunas reflexiones en torno a lo mismo. Primero, debo aclarar que realicé entrevistas a los sujetos de investigación y dada mi poca experiencia en su manejo, me vi en la necesidad de trabajar con la entrevista en profundidad porque se ha demostrado en distintas investigaciones que a través de estos instrumentos se han podido identificar ciertos aspectos que ni los mismos sujetos investigados son capaces de expresar verbalmente.

Así mismo, delimité la investigación en tres profesores que laboran en educación indígena, una de nivel preescolar y dos de primaria, quienes poseen las habilidades lingüísticas es decir leer, escribir, hablar y escuchar (Cassany, Luna y Sanz,1998), en este caso la lengua Hñähñu.

Al inicio de la investigación contaba con tres informantes, cuya participación había sido asegurada, sin embargo, el informante Juan¹ evitó los mensajes postergando fechas para ser entrevistado, su justificación fue la falta de tiempo. Entonces, tomé la decisión de buscar otro informante, cuya disposición fuera favorable para la investigación.

De acuerdo con la autora Carmen de la Cuesta (2014) es crucial “detectar a tiempo si realmente los retrasos para obtener permiso son señales de que no desea

¹ Se utilizaron nombres ficticios para proteger el anonimato de los profesores que participaron en esta investigación.

participar en el estudio” (p. 2). Así, para no quedarnos estancados y obstaculizar el avance de la investigación, dicha autora nos menciona la importancia de “estar preparados para que las negativas encubiertas no hipotequen el estudio” (p. 2), esto porque nadie tiene la obligación de aceptar o abrir las puertas de su institución, y es por esta razón que, decidí buscar de inmediato el apoyo de otro informante.

Conforme avanzaba la investigación analicé y reflexioné sobre las técnicas de recolección de datos anteriormente elegidos debido a que por la contingencia por Covid-19, las clases fueron suspendidas, generando que los espacios, es decir, las escuelas en las cuales se pretendían realizar la observación se cerraran. Teniendo en cuenta a Roxana Guber (2004), quien menciona que debemos tener claro que “nada de lo que se haga en la etapa de delimitación puede ser definido” (p. 21), se debe estar abierto a nuevas exploraciones y reformulaciones.

Tuve mi primer acercamiento con la maestra Imelda de quien obtuve su número telefónico por una amistad cercana a ella. Entonces vía WhatsApp le comenté brevemente mi intención, por lo que sugerí reunirnos de manera presencial en un lugar que a ambas nos resultara cómodo.

La charla informal fue amplia, le expuse mis intenciones y ella realizó varias preguntas sobre sus inquietudes. Con este acercamiento me percaté de lo que la doctora Carmen de la Cuesta (2014) menciona en su trabajo “El acceso al campo se negocia, la confianza se construye en las relaciones con los participantes del estudio” (p. 1), es importante tener presente que es clave la negociación y que para obtener el acceso a la información debemos brindar confianza al informante, porque esto “permite acceder a la intimidad y privacidad tanto de personas como de las instituciones” (y también tener en cuenta que) “la manera de informar y presentar el estudio, influirá a su vez en la información que se obtenga” (De la Cuesta, 2012, p. 4).

A partir de estas reflexiones construí el primer bosquejo del guion de entrevista. En donde decidí realizar una entrevista de prueba, elegí como informante a una docente de nivel preescolar que se encuentra laborando en la modalidad indígena,

cuyo perfil cumple con el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua Hñähñu.

Me comuniqué por medio de una llamada con la educadora Alejandra, explicándole y pidiéndole de favor que me dejara realizar mi entrevista de prueba, me di cuenta de que el trabajo de campo se torna difícil por los miedos de los informantes a ser expuestos o evaluados. Las primeras preguntas por parte de la educadora fueron ¿Es un examen?, ¿Qué es lo que más o menos quieres saber?, ¿Es sobre mi trabajo?, ¿Cómo qué me vas a preguntar para estudiar un poco?, es como me percaté que si desde un principio el informante se siente atemorizado puede desistir de la entrevista, como en el primer caso, anteriormente planteado.

La entrevista con la educadora Alejandra se llevó a cabo en su domicilio el día 23 de octubre del 2020, comenzó a la 13:00 horas y concluimos justamente a las 14:00 horas. Noté que era necesario llevar un orden en lo que se quiere preguntar. Por medio de mi primera experiencia como entrevistadora aprendí que una pregunta puede ser contestada sin ser preguntada, en algunos casos una de ellas te lleva a las otras, también reconocí que la atención debe estar completamente centrada en el informante porque en ocasiones nos brinda información que debe profundizarse por medio de otras preguntas, ya que éstas no se han considerado en el instrumento.

Para la entrevista retomé ideas de la autora Álvarez- Gayou (2003) quien menciona que:

Se debe contextualizar a las personas entrevistadas antes y al terminar la entrevista. Conviene describir la situación, explicar brevemente el propósito del estudio y de la entrevista, aclarar el uso de la grabadora y preguntar, antes de iniciar la entrevista, si la persona tiene alguna duda que desee plantear [...] las contestaciones del entrevistado se presentan espontáneamente, con riqueza y especificidad, y han dado respuestas de manera importante al entrevistador, las preguntas son breves y más amplias las respuestas, el entrevistador da seguimiento y clarifica los significados de los elementos importantes de las respuestas. (p. 2)

Mi segunda experiencia en el trabajo de campo con relación a la entrevista fue con la docente Imelda, que se llevó a cabo el 25 de octubre del 2020, que tuvo lugar en un restaurante ubicado en el municipio de Ixmiquilpan. Como aprendizaje y reflexión me di cuenta que generar un espacio de confianza al iniciar la entrevista me brindó la posibilidad de un mejor desenvolvimiento en su desarrollo, cuando la docente divagaba en la respuesta a ciertos cuestionamientos debía buscar las palabras adecuadas para regresar al punto medular, fue una cuestión difícil porque intentaba no cortar la fluidez de la plática, pero al mismo tiempo regresar su atención al objetivo de la entrevista, de igual forma la disponibilidad de la informante generó en mí, confianza, tranquilidad y mayor seguridad para aplicar la entrevista, aprendí que mantener la escucha brinda mayor éxito en la obtención de información.

Durante la transcripción de las entrevistas realizadas consideré importante retomar la entrevista de la educadora Alejandra para incluirla en el trabajo de investigación, pues solo la había considerado para la etapa de prueba. Por lo que platiqué nuevamente con ella pidiéndole formalmente ser parte de mi investigación.

Para resolver la situación del primer informante, busqué apoyo con el profesor Manuel quien cumplía con las características que determiné para elegir a los sujetos de estudio. El profesor me expresó su disposición para apoyarme, me aclaró que sus tiempos eran limitados, pero que trataría de brindarme un espacio. La entrevista se llevó a cabo el día 5 de noviembre a las 14:00 horas en un restaurante ubicado en Ixmiquilpan. A pesar de haber realizado las dos entrevistas antes que ésta, me puse muy nerviosa, repetí preguntas y el profesor por ende tenía que repetir sus respuestas, mi atención se encontraba dispersa.

Transcripción, codificación y categorización

Cada experiencia que tuve sobre las entrevistas realizadas fue muy diferente y aunque en el momento podía percibir mis acciones no fue hasta la transcripción donde pude darme cuenta de manera detallada sobre ellas. La transcripción me parecía la parte más sencilla del trabajo, de hecho me cuestionaba por qué los profesores hacían énfasis en no confiarse y darse prisa con ella, no le veía mayor problema, sin embargo, pronto pude percatarme de varios aspectos, en primera, lo

importante que es realizarla a la brevedad, el tiempo puede apremiarte o castigarte, aprendí que nuestra memoria no es alguien en quien debamos confiar porque entre más tiempo pase, olvidamos detalles como los gestos, los ademanes y todas las otras expresiones corporales que pueden ayudarnos a interpretar de mejor manera lo que el profesor quiere transmitirnos con su respuesta.

Otra de las cosas que fui aprendiendo es la importancia de los signos de puntuación que se utilizan, pues al escuchar la grabación puede ser sencillo comprender lo que el profesor nos dice, pero cuando se hace una transcripción sin los respectivos signos de puntuación, las expresiones se interpretan de otra manera o sencillamente no se entienden. Este primer proceso resultó ser largo, en parte tedioso e incluso frustrante por el tiempo que le tuve que dedicar, sin embargo, aprendí mucho y fui a la par recuperando información específica que me llamaba la atención, con esto no quiero decir que exista información más o menos importante, pero en definitiva algunas de ellas llamaron más mi atención.

Al concluir con las transcripciones de cada una de las entrevistas, lo siguiente que realicé como uno de los primeros pasos en el análisis de la información fue el subrayado de fragmentos o palabras que llamaran mi atención, pero todo apegado a mi objeto de estudio que es la lengua Hñähñu, primero comencé aplicando esta técnica con un solo color, si algo me interesaba lo subrayaba, pero conforme avanzaba noté la necesidad de usar otros colores debido a que consideré hacer distinciones y fui así marcando todos los aspectos. Otra de las técnicas que utilicé fue escribir en los márgenes del documento la información que los profesores solían repetir como, por ejemplo: identidad, valor, burla, discriminación, entre otras.

Hasta este momento la técnica de subrayado que utilicé fue por recomendaciones de profesores que impartían la materia de Metodología de la Investigación, no tenía bien pensado que más debía hacer o cuáles eran las formas de poder hacer el análisis de la información. Comencé a atrasarme, confieso que me encontraba algo desorientada sobre qué hacer hasta ese punto, pues solo logré construir una matriz inicial en donde identifiqué algunas recurrencias como: trayecto; formas de

adquisición de la lengua Hñähñu; razones para aprender la lengua y prácticas de enseñanza.

Posteriormente, revisé el texto de la autora María Bertely Busquets (2000) para poder orientarme con respecto al trabajo que tenía que realizar en esta fase. Fue de gran ayuda. Así, volví a mis entrevistas, me enfoqué primero en subrayar recurrencias, las cuales organicé por medio de un listado de patrones emergentes entre una y otra entrevista, por ejemplo, entre ellos encontré discriminación, burla, desvalorización, negar, identidad y maltrato. Durante este análisis se fueron generando códigos que me ayudaron a identificar y reordenar los datos. Una vez que tenía toda esta información, decidí realizar cuadros analíticos en el programa de Excel que contribuyeron a organizar todos estos patrones, en ellos incluí las claves y las páginas de los registros lo que me ayudó a identificar las recurrencias de determinados patrones.

Esta dinámica me dejó identificar que entre las tres entrevistas había patrones comunes que se relacionaban con una serie de connotaciones negativas y positivas que los profesores enfrentaron en el aprendizaje de la lengua Hñähñu.

Para este momento ya había creado mi meta matriz categorial en donde organicé nuevamente la información a través de tres grandes categorías: la primera, asociada a los significados sobre la lengua Hñähñu y el segundo, a las estrategias de aprendizaje (en la familia, la escuela y el trabajo); la tercera gran categoría se relacionaba con las estrategias de enseñanza que los profesores emplean en su práctica docente.

Aunque más adelante, esto se fue modificando ya que paralelamente elaboré otras matrices más focalizadas sobre mi temática, eso lo logré adentrándome una y otra vez al discurso que me permitió tener una imagen más concreta y real durante este proceso, elaboré tablas que me dieron la oportunidad de integrar los datos codificados, también hice redes compuestas por líneas que indicaban las relaciones, aunque siempre con el fin de ordenar la información, más no simplificarla. Esta forma de organización también me dejó ver que me hacía falta información.

Con el proceso que se llevó en este análisis de la información y construcción de categorías analíticas, tuve la posibilidad de presentar el índice tentativo que se dividió en tres capítulos. Conforme se iba desarrollando el trabajo volví a revisar las técnicas de análisis etnográfico propuestas por la autora Bertely (2000) que me ayudó a reconstruir los datos obtenidos hasta ese momento.

Tiempo después para poder avanzar aún más en la investigación fue preciso realizar una segunda intervención, había información faltante, varios aspectos que no fueron aclarados, para esto, dos de los profesores accedieron, pero el tercero no, debido a la falta de tiempo y situaciones personales que estaba atravesando en esos momentos. Con las nuevas entrevistas se realizó el mismo proceso que con las primeras y una vez obtenida la información comencé con la narración.

Teniendo sobre la mesa todo el material comencé con la narrativa, desde mi punto de vista fue difícil al inicio, constantemente le preguntaba a la tutora si había una forma específica de hacerla y fue desde ese momento que aprendí que cada uno de los maestrantes tiene su propio estilo, pues cada uno es diferente a la hora de narrar. Para no divagar comencé a escribir en el orden que tenía mi matriz categorial agrupado en categorías temáticas, ésta fue la primera estrategia que implementé para no perderme e intentar llevar un orden.

Fui narrando todos estos hallazgos encontrados de manera empírica, claro en este momento aún no realizaba la triangulación con la teoría encontrada, pero cada que estaba escribiendo llegaban a mi mente ideas de autores que había leído, por lo que, a un costado de las hojas, registraba el nombre del autor o la idea que me surgía cada que terminaba de escribir un nuevo apartado de mi narración. Además, en todo este proceso recibí el apoyo con sugerencias sobre lecturas que podían reforzar mi interpretación. Pude percatarme que en este proceso es fácil inclinarse a la interpretación empírica o la teórica, una de dos, por eso me mantuve al tanto para que no sucediera.

En el programa de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) al finalizar el tercer semestre se debe mostrar un avance sobre dicha investigación, como requisito se hace entrega de un índice tentativo y el primer capítulo del

borrador de tesis. Aunque se estuvo trabajando en las sesiones y se plantearon fechas, el tiempo no alcanzó y terminé entregando un trabajo que carecía de interpretación, se pudo saber por medio de recomendaciones de los lectores internos y estatales, quienes señalaron que mis avances se inclinaron a la narración más que nada empírica. A partir de esto me di cuenta, que, si bien tenía material valioso, éste necesitaba ordenarse, trabajarse, analizarse e interpretarse, para ello volví a revisar a varios autores.

Debo señalar que hasta aquí el concepto que seguía prevaleciendo era el de significados. Por lo tanto, el trabajo mantenía esta lógica de integración temática: El primero referido a: Significados familiares, escolares y laborales sobre la lengua Hñähñu. El segundo a: Estrategias de aprendizaje sobre la lengua Hñähñu en la familia, la escuela y la docencia y el último apartado refería a las Estrategias de enseñanza de la lengua Hñähñu.

Después, por las recomendaciones de los lectores, este trabajo fue como volver a empezar de cero, pero con mayor confianza en mí, pues en la primera entrega me sentía algo confundida en el proceso, después de eso pude enriquecer mi trabajo gracias a las aportaciones en el coloquio y la participación de mis compañeros. Entre estas recomendaciones me sugirieron revisar al autor Castoriadis (2004), que después de leer su obra completa “Sujeto y verdad en el mundo histórico social” me vi mayormente orientada en mi trabajo de investigación, primero que nada, por las definiciones y ejemplificaciones que nos brinda sobre los imaginarios sociales, categoría teórica que forma parte fundamental de mi trabajo de investigación.

Puedo expresar que como parte de las experiencias que no podré olvidar de este proceso de investigación es la lectura de algunas de las obras de Castoriadis y no solo eso, sino también la intervención del Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce con la conferencia “Castoriadis: la institución de la sociedad y las significaciones imaginarias sociales” que la misma sede ofertó.

Me tome la libertad de expresar que su narrativa es espléndida, ya que la forma en la que presenta cada concepto me llevó a un sinfín de ejemplos, su conferencia favoreció demasiado mi investigación, pero sin duda, aunque las cosas se pinten

bonitas me costó bastante comprenderlo, algunas veces debía leer el mismo párrafo hasta cinco veces e incluso ni así llegaba a dimensionar todo lo que quería decir con su texto. Sin embargo, poco a poco lo fui comprendiendo.

Una vez que comprendí conceptos base como imaginario social, imaginario instituido, imaginario radical, la autonomía y con las recomendaciones del primer coloquio interno y estatal, se reformuló la pregunta de investigación que quedó de la siguiente manera: ¿Cuáles son los imaginarios sociales que tres profesores de educación indígena han construido durante su trayecto de vida con relación a la lengua Hñähñu y cómo influye en su enseñanza?

Claro está que, con la reformulación de la pregunta general, por ende, los objetivos también sufrieron modificaciones, además, realicé un análisis más fino de las entrevistas, el ajuste de los cuadros de Excel, junto con todo el material que se mencionó al inicio de este proceso metodológico para así poder reestructurar mis categorías analíticas, que esta vez quedarían definidas y que orientan todo mi trabajo de investigación. Así, fui subrayando nuevamente por colores y realizando una triangulación teórica con el concepto central de imaginario social de Castoriadis (2004).

Según este autor se entiende por imaginario social a la construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social, que accionan o regulan el actuar de los sujetos y que les permite mantener cierta cohesión social en función de estas significaciones.

Castoriadis (2004), señala que:

La fabricación social de los individuos consiste en una doma de la psique conduciéndola a crear un estrato psíquico perfectamente conforme a las exigencias de la sociedad, perfectamente apropiado al funcionamiento de lo que será el individuo en esta sociedad, es decir, a un orden social y lógico de las cosas. Pero lo que constatamos, es que hay siempre un residuo no domado de la psique, una resistencia perpetua de los estratos psíquicos más profundos a este orden lógico y social de las cosas, al orden diurno, que

vemos en formaciones que no tienen alcance social directo, como el sueño, pero también en la existencia de la transgresión, en todas partes y siempre, incluso en las sociedades más arcaicas. (p. 51)

Con ello, la transgresión “muestra que el ser humano jamás puede ser fabricado exhaustivamente de manera absolutamente garantizada según las exigencias de la sociedad instituida [...] Hay así, virtualmente, una reflexividad y una interrogación en todas partes en donde hay humanos tales como los conocemos.” (Castoriadis, 2004, p.51)

Lo anterior me ayudó a reflexionar y reconstruir a partir de la categoría de imaginario social instituido desde el contexto histórico social. Mi primera categoría temática quedó como: Imaginario social instituido, en donde concentré las categorías empíricas de menosprecio, discriminación, burla, desvalorización, prejuicios, maltrato escolar, de género, variantes dialectales, identidad y conflicto identitario. La segunda categoría temática se relacionó con las condiciones que permiten la autonomía, vinculado al imaginario social radical, en donde asocié las categorías empíricas: Somos de pueblo, rescatar la lengua indígena, equivocarse como oportunidad de aprender, transformación identitaria, reforzadores identitarios, papel de la escuela y estrategias de enseñanza. En la tercera categoría temática: Lo social instituido e instituyente en la enseñanza de las lenguas, integré las categorías empíricas que respondieran a las prácticas que reproducen lo instituido, lo normado y a la institución de otras prácticas.

Después de haber entregado el borrador de tesis nuevamente me hicieron sugerencias, es así como agrupé temáticamente el análisis e interpretación de los datos: el primer apartado “Imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu” vinculado con la categoría teórica de imaginario social en relación estrecha con las condiciones histórico-sociales. El segundo apartado “Transgresión de lo instituido sobre la lengua Hñähñu” relacionado con las categorías teóricas de autonomía e imaginario social radical. Y el tercer apartado “Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la enseñanza de la lengua Hñähñu” a partir de recuperar los conceptos de lo social instituido e instituyente.

En este proceso pude aprender que nada es estable, durante la investigación se puede ir modificando el trabajo, fue el caso del objetivo general y los objetivos específicos, junto con las preguntas de investigación, que al final quedaron de la siguiente forma.

Objetivo general

- Comprender cuáles son los imaginarios sociales que tres profesores de educación indígena han construido en su trayecto de vida y su incidencia en la enseñanza de la lengua Hñähñu.

A partir de la pregunta general de investigación se fueron generando preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son los imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu que los profesores han asumido durante su trayecto social?
2. ¿Cuáles son las circunstancias que favorece en los docentes la transgresión del imaginario social instituido hacia la lengua Hñähñu?
3. ¿Cuáles son las posibilidades de transgredir los imaginarios sociales instituidos y generar prácticas alternativas en la enseñanza de la lengua Hñähñu?

Mismas que derivaron en los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer los imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu construidos durante la trayectoria social de los tres profesores.
- Caracterizar las circunstancias que permitieron transgredir el imaginario social instituido sobre la lengua Hñähñu.
- Interpretar las posibilidades de transgresión de los imaginarios sociales instituidos para enseñar la lengua Hñähñu.

La reconstrucción de las preguntas de investigación dio pauta a la construcción de cada uno de los capítulos para concretarse en tres: El primero: Significados instituidos sobre la lengua Hñähñu. El segundo: El desarrollo del imaginario radical

y la autonomía y el tercero: Lo social instituido e instituyente en la enseñanza de la lengua Hñähñu.

Después de la revisión de mi primer borrador de tesis, me hicieron nuevamente una serie de sugerencias, que me llevaron a modificar alguno de los títulos de los capítulos y a organizar su contenido, quedando de la siguiente forma:

Capítulo I. Imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu

Capítulo II. Transgresión de lo instituido sobre la lengua Hñähñu

Capítulo III. Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la enseñanza de la lengua Hñähñu

Es a partir de esta organización como se sustenta la siguiente tesis: “Los imaginarios sociales instituidos pueden ser susceptibles de transgresión, siempre y cuando las estrategias educativas logren restablecer la identidad étnica de los profesores de manera positiva, si éstas no logran desestabilizar los imaginarios instituidos de carácter negativo se mantiene un conflicto identitario y las estrategias de enseñanza son de carácter instrumental para cumplir con la norma, pero no logra que los sujetos se constituyan como sujetos autónomos ni que instituyan nuevas prácticas”.

CAPÍTULO I

IMAGINARIOS SOCIALES INSTITUIDOS SOBRE LA LENGUA HÑÄHÑU

En este primer capítulo se busca comprender ¿Cuáles son los imaginarios sociales instituidos sobre la lengua Hñähñu que los profesores han asumido durante su trayecto social? Por ello, se recupera el trayecto de vida de tres docentes con el propósito de conocer los espacios sociales en donde adquirieron la lengua Hñähñu e identificar los imaginarios sociales que han asumido. No sin antes presentar una contextualización de los lugares de origen de los profesores, así como de los espacios en donde laboran como docentes de educación indígena.

Recupero el concepto de imaginario social que propone Castoriadis (2004), como el magma de significaciones institucionalizadas que asume una sociedad y que se manifiesta en sus formas de pensar, decir, hacer y juzgar, las cuales dependen de las condiciones espaciales y temporales en que se constituyen dichas sociedades.

Este mismo autor expresa que:

Hay una unidad de la institución total de la sociedad, y más de cerca, encontramos que, en el último de los casos, esta unidad es la unidad y la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen la vida de una sociedad, y a los individuos concretos que la constituyen realmente. Esta red de significados es lo que yo llamo el magma de significaciones imaginario-sociales, las cuales son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella, y, por así decirlo, la animan” (Castoriadis, 1986, p. 4-5).

Para este autor, ningún sujeto o colectivo puede ser el origen del magma, puesto que son “los productos de un proceso de socialización y su existencia presupone la existencia de una sociedad instituida” (Castoriadis, 1995, p. 5).

Por lo tanto, en este caso, me interesa reconocer cuáles son los imaginarios sociales que los profesores tienen sobre la lengua Hñähñu, cómo se instituyeron y como estos inciden o no en la enseñanza de esta lengua.

1.1 Imaginarios sociales sobre la lengua Hñähñu

Las sociedades se definen a partir de significaciones imaginarias e instituciones sociales, que, al cristalizarse, constituyen un imaginario social instituido, asegurando la continuidad y reproducción a través de normas que regulan la vida de las personas y de los grupos (Castoriadis, 2007).

Pero, cuando Castoriadis utiliza el término cristalización, refiere a tomar en cuenta las condiciones socio históricas en que vive el hombre, ya que ello da:

La posibilidad de construir una sociedad autónoma, la suerte de proyecto revolucionario y su posible arraigo en una sociedad que evoluciona [...] Sólo volverá a ser posible una actividad revolucionaria cuando una reconstrucción ideológica radical pueda encontrarse con un movimiento social real. (Castoriadis, 2008, p. 56).

Para poder brindar una caracterización de los profesores partícipes en esta investigación es importante contextualizar su lugar de origen. Los tres docentes nacieron en el Valle del Mezquital, cuyo nombre se asocia al Valle de la muerte, esto debido a la precariedad del modo de vida, a la opresión y a la resistencia de sus habitantes: los Hñähñu (López, 1997).

Es así como en términos generales, se toma como factor determinante al ecosistema desértico del Valle del Mezquital como la razón de la extrema pobreza de los indígenas “esta situación dio origen a la marginalidad del grupo y a su tenaz lucha para sobrevivir: los términos otomís, pobreza y aridez se identificaron con la región occidental del actual estado de Hidalgo, la forma de una triada inseparable” (López, 1997, p. 29). Con ello, la historia social y natural ha estado profundamente

imbricadas en el Valle del Mezquital, las cuales son necesarias entender para dar respuesta a las formas de vivir culturalmente y la organización Hñähñu.

El antropólogo Raúl Guerrero, un estudioso de la cultura Hñähñu, citado por López (1997) planteó dos criterios para delimitar al Valle del Mezquital:

Uno de tipo geográfico y otro de tipo étnico: geográficamente el Valle sería un triángulo formado por los pueblos de Tula, Actopan e Itzmiquilpan, mientras que etnográficamente, con base en la distribución de ciertos rasgos culturales, abarcaría también los municipios de Pacula, Jacala y Tlahuiltepa, los municipios del norte del estado de México que colindan con el estado de Hidalgo, los municipios de Metztitlán, Atotonilco el Grande, Mineral del Chico y Pachuca al oriente y , por el occidente, el estado de Querétaro. Se destaca así la existencia de dos grandes ideas en torno al Valle del Mezquital: una circunscrita a la región seca y otra ampliada a la región ocupada por los Hñähñu, al norte del Altiplano Central, concordante con la Teotlalpan. (p. 33)

En Hidalgo según el censo de población 2020 del INEGI, el porcentaje de habitantes mayores de 3 años hablante de una lengua indígena representa el 12.3%. En esta región se ubican los municipios de Ixmiquilpan, Cardonal y San Salvador lugares de origen de los profesores, Imelda, Manuel y Alejandra, los cuales se describen a continuación.

El municipio de Ixmiquilpan colinda al norte con los municipios de Zimapán, Nicolás Flores; al este con Cardonal y Santiago de Anaya; al sur con San Salvador, Chilcuautila y Alfajayucan y al oeste con Alfajayucan y Tasquillo.

La palabra Ixmiquilpan deriva del náhuatl:

Itzmiquilpan que significa lugar donde abundan los quelites con hoja en forma de pedernal, posiblemente verdolagas, de acuerdo con la traducción de su locativo Hñähñu, zutcani. En la grafía antigua, especialmente en los documentos coloniales, el nombre del pueblo se escribía Itzmiquilpan, posteriormente, durante el siglo XIX, la palabra se transformó a Ixmiquilpan. (López, 1997, p.32)

El municipio de Cardonal se caracteriza por la presencia de culturas milenarias como la otomí o Hñähñu. La población asciende a un total de 19, 431 habitantes. El porcentaje de hablantes de lengua indígena es del 56.71% según el INEGI (2020).

En el área educativa el INEGI (2020) registró que el 58 % posee educación básica, 19.1.7% tiene educación media superior y solo 13.9% cuenta con educación superior. El territorio del municipio se encuentra políticamente dividido en 46 comunidades y dos rancherías. Las cinco localidades que reportan mayor población son: El Bingú, Pozuelos, El Decá, San Andrés Daboxtha y Santuario Mapethé. Sin embargo, las cinco localidades más pequeñas son: Cerro Grande, La Hacienda, Manzana Cuatro, El Aguacate y el Huizache.

El municipio de San Salvador, lugar donde radica el profesor Manuel, colinda al norte con los municipios de Ixmiquilpan y Santiago de Anaya; al este con el municipio de Actopan; al sur con los municipios de Ajacuba y Francisco; al oeste con los municipios de Francisco I. Madero, Mixquiahuala de Juárez, Progreso de Obregón y Chilcuautla. San Salvador está dividida territorialmente en seis manzanas, las cuales mantienen una intensa vida social articulada por sus autoridades que son elegidas por un periodo de un año en Asambleas Generales.

Cuenta con 19.96% de hablantes de lengua indígena y se advierte que la lengua es utilizada sólo por las personas mayores, los jóvenes y niños la han abandonado porque sus padres consideran que es mejor que aprendan el castellano pues les abrirá más oportunidades de desarrollo. Parte de las prácticas culturales que se están perdiendo son la danza, la música y la vestimenta tradicional. Sin embargo, conservan una fuerte organización en las Fiestas Agustinas, la fiesta del Santo Patrón.

Los tres profesores, se encuentran trabajando en distintas comunidades, la profesora Imelda actualmente se encuentra laborando en la comunidad de Arenalito, la cual forma parte del municipio de Ixmiquilpan. En su mayoría las personas de Arenalito viven en hogares indígenas.

En este municipio la población que habla una lengua indígena representa el 36.77%. El idioma Hñähñu es el que predomina en el lugar, desde habitantes de más de 3 años. En cuestión a la educación el INEGI (2020) registró que el 52.6% posee educación básica, 22.7% educación media superior y 19% tiene educación superior.

También es preciso describir el municipio de Zimapán que, si bien no es un lugar de origen de los docentes, sí es un lugar donde trabajan Manuel y Alejandra. El municipio de Zimapán, región geográfica que se localiza en la denominada Sierra Gorda, colinda al norte con el estado de Querétaro y con los municipios hidalguenses de Pacula y Jacala, al este colinda con Jacala, Nicolás Flores e Ixmiquilpan, al sur con los municipios de Ixmiquilpan, Tasquillo y Tecozautla y al oeste con Tecozautla y el estado de Querétaro.

En este municipio se registra que 60% cuenta con educación básica, 20.8% con educación media superior y 13.9% con educación superior. Además, el 11. 21% habla una lengua indígena (INEGI, 2020). La población hablante de lengua indígena representa el 56.71%.

Algunos nahoas provenientes de Tollan, hoy Tula, colonizaron la región de Zimapán. Esta ciudad fue fundada por los españoles en 1522, quienes le cambiaron el nombre de la "C" por la "Z". Zimapán es una de las zonas mineras más antiguas del país, que ha sostenido una explotación de más de 400 años.

Los tres docentes que forman parte de esta investigación nacieron y crecieron dentro de una cultura denominada Hñähñu, misma que se desarrolla en una sociedad multicultural con predominio del español sobre el Hñähñu, esta última es precisamente el objeto de estudio de esta investigación.

Sin embargo, como todo sujeto, estos profesores no decidieron nacer en estas sociedades puesto que cuando un individuo nace, automáticamente forma parte de una sociedad sin importar cuales sean las características de ella, el individuo al momento de nacer y durante su etapa de crecimiento adquiere del sujeto que lo cría, rasgos genéricos que en palabras de Castoriadis (2004) “poseen mínimamente

un lenguaje, reglas de reproducción, reglas de lo prohibido y de lo permitido, de lo lícito y de lo ilícito, de las maneras de producir y reproducir la vida material” (p. 22).

A pesar de que estos profesores nacieron dentro de la cultura Hñähñu, ellos no vivieron los mismos procesos para la adquisición de la lengua Hñähñu, cada uno experimentó un proceso distinto, caracterizado por un contexto socio histórico que los llevó a la adquisición de ambas lenguas, y es precisamente aquí donde se dejarán mirar las significaciones imaginarias sociales instituidas sobre esta lengua.

Los imaginarios sociales que los docentes han construido sobre la lengua Hñähñu no son ajenos al pasado histórico que marcaron de manera general a las culturas indígenas, un pasado que da respuesta a estas significaciones construidas y que como consecuencia generó discriminación, menosprecio y rechazo hacia sus raíces culturales.

México es un país multicultural que de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2020):

La población de 5 años o más que habla alguna lengua indígena asciende a 6 695 228, de las cuales 50.9% son mujeres y 49.1% hombres establecidos principalmente en el sur, oriente y sureste del territorio nacional” [...] “entre 1930 y 2015 la tasa de hablantes de lenguas indígenas de 5 años o más, se redujo de 16.0 a 6.6 por ciento. (p.1)

Con ello, las leyes establecidas para atender la diversidad lingüística de esta población consideran una serie de artículos para hacer frente a este fenómeno, en donde se detallan una serie de condiciones para garantizar el acceso de los indígenas a la justicia, a su desarrollo económico, cultural y social. Y es aquí donde me planteó ¿Qué está pasando? ¿Por qué si se han creado un sinnúmero de programas y políticas a lo largo del tiempo para salvaguardar a la población indígena, esta disminuye? ¿Por qué ahora que son tomadas en cuenta, siguen desapareciendo?

Es aquí donde la historia de los pueblos indígenas nos permitirá reconocer y dar respuesta a estas preguntas, en palabras de Castoriadis (2004):

Para comprender el desarrollo histórico debemos apelar a las significaciones imaginarias sociales de la sociedad y a lo que les sucede. No podemos abordar estas significaciones imaginarias sociales según un modo causal, no podemos comprender cómo es posible que motiven a la gente de manera causal ni cómo surgen, ni siquiera cómo se gastan o se destruyen. Y éste es el punto central en la comprensión de una sociedad del pasado o de un desarrollo histórico. (p.32)

Se han suscitado muchos acontecimientos históricos sociales que trascendieron a través del tiempo y a la fecha aún logran transgredir a los pueblos indígenas. Caso particular de la educadora Alejandra. Ella nació en el año de 1990, es hija de madre soltera. Alejandra vivió en la ciudad de México hasta los seis años, luego regresó a vivir con sus abuelos maternos en su localidad de origen, con respecto a la adquisición de uno de sus rasgos genéricos – el lenguaje- su primera lengua fue el español, pero con el tiempo adquirió la segunda lengua que fue el Hñähñu.

No obstante este proceso de adquisición no ha sido fácil para ella, puesto que su madre no le transmitió la lengua Hñähñu sino que la aprendió a pesar de su desaprobación ya que al cuestionarle acerca de las razones no le hablaba en la lengua Hñähñu menciona: “quiero suponer que, porque ellos si pasaron por la discriminación en esos tiempos, porque me acuerdo de que mencionaban mucho eso de que les decían indios patas rajadas, sólo por ser hablantes de la lengua, entonces quiero suponer que por eso” (E2MA160521).

La palabra indio surgió aproximadamente en el año 1517 cuando los españoles llegaron a México “este término se originó en un equívoco, pues en un principio los exploradores europeos pensaron que América era parte de las indias, como llamaban a Asia y llamaron indios a sus habitantes” (Navarrete, 2008, p. 30).

Sin embargo, esta palabra fue tomando fuerza a causa de la distinción que los españoles hicieron mediante la comparación entre ellos y los habitantes originarios, por ejemplo, para los colonizadores en primer lugar los indígenas eran paganos, por lo tanto debían ser conquistados y evangelizados, en segunda, los españoles pensaban que los habitantes originarios eran inferiores y tercero, una vez

colonizados, los obligaron a trabajar para ellos, es así como “la categoría de indio implicó desde su origen en el siglo XVI una relación de inferioridad y dominio, a lo largo del periodo, los nuevos indios, o sea todos los pobladores indígenas de México, fueron tratados de esa manera” (Navarrete, 2008, p. 9).

Hasta el momento se puede señalar cómo el contexto histórico ha marcado la forma de pensar de la población indígena acerca de su cultura y su lengua, como elementos de menor valía en contraposición de la cultura mestiza. En el Valle del Mezquital, esta desvalorización hacia la lengua Hñähñu se asocia a situación de discriminación que se viene reproduciendo de generación en generación puesto que los padres de estos profesores se opusieron a su enseñanza. Y a la vez éstos tampoco la transmiten a sus hijos, porque esta situación prevalece aún en nuestra sociedad actual.

Al respecto, la profesora Imelda originaria de la localidad de Orizabita, municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, creció bajo la tutela de sus abuelos maternos y velaron por ella hasta su muerte. Finalmente, quedó a cargo de su tía materna en la misma comunidad. A los seis años se fue a vivir con su familia biológica en la comunidad de Bangandhó, pero su estancia entre su localidad de origen y esta última era intermitente, porque se mudaba constantemente. Su lengua materna fue el Hñähñu, poco después fue adquiriendo el español que sería su segunda lengua.

Con ello, a pesar de que su lengua materna es el Hñähñu, el imaginario social de inferioridad continúa prevaleciendo en ella cuando expresa:

Entonces dije ¡Ya no más Imelda, tú no vas a ser más humillada ni tú ni tus hijos!; y tú, ¡No vas a enseñarle la lengua materna a tus hijos para que no sean criticados o humillados por otras personas como yo!, entonces esa fue mi razón por la cual a mis hijos yo nunca les enseñé a hablar. (E1MI221020)

Estas significaciones negativas trascendieron, ocasionando que la transmisión de la lengua indígena – uno de los rasgos genéricos identitarios más importantes - en este caso la lengua Hñähñu fuera negada a las futuras generaciones, lo que, bajo su subjetividad, evitaría que sus hijos sufrieran la misma discriminación.

El lenguaje es una de las características principales de una población, de hecho, menciona Castoriadis (2004) que “la identidad es creada y portada por el lenguaje, y no puede existir más que en la medida en que hay lenguaje, y lenguaje apuntado identitariamente” (p.167).

Así, al negarse a transmitir la lengua, por consecuente se pierde parte de la identidad de la población indígena, el profesor Manuel, por ejemplo, nos platica:

Las comunidades aparentemente dicen que somos, son indígenas y todo, pero, pues, eh, así como que le dices enséñale a tu hijo que aprenda el Hñähñu y eso, pues como que no lo ven como algo novedoso, pero ya cuando yo lo veo en mi caso, porque antes nadie de mis familiares ni siquiera o sea nadie me dijo: aprende Hñähñu. (E1MM041120)

El docente Manuel, nació en la comunidad de Xuchitlán, municipio de San Salvador, Hidalgo, creció en el núcleo de una familia numerosa, para ser exactos diez integrantes, entre ellos su padre que es jornalero, su madre ama de casa y ocho hermanos, de los cuales él es el penúltimo.

Contaba con la presencia de sus abuelos paternos, pero estos últimos no vivían en la misma casa que el profesor. En sus días de infancia la lengua que ocupaba su familia para comunicarse la mayoría de las veces era en español, convirtiéndose así en su primera lengua, pero al tener contacto con la lengua Hñähñu, esto le permitió también apropiarse de ella, en contra de la voluntad de sus padres.

Con lo anterior se hace explícito que, a pesar del sinfín de programas y políticas establecidas, la pérdida se está dando desde adentro, en donde las familias están negándose a enseñar a sus hijos la lengua Hñähñu para evitar la discriminación y el rechazo que prevalece en la sociedad hacia los grupos indígenas.

El profesor Manuel nos decía: “Piensan que hablar una lengua o pertenecer a un grupo étnico es como ser personas de nivel bajo” (E1MM041120) y es como se advierte que el significado imaginario instituido en las familias de estos profesores sobre la lengua Hñähñu es la “discriminación”, expresada implícita o explícitamente.

Es decir, asimilaron que hablar la lengua Hñähñu no era importante, porque era un factor de discriminación, ya que como señala Castoriadis (2007) “las <<relaciones sociales reales>> de las que se trata siempre son instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico (pueden muy bien no llevarlo en ciertos casos), sino porque fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas” (p. 115).

Por lo tanto, los docentes han instituido en su imaginario que las lenguas indígenas como la Hñähñu sigue siendo factor de discriminación, aunque instituciones como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) señalen que las lenguas son valiosas esto no se ha logrado instaurar del todo en el Valle del Mezquital. Puesto que aún no se instituyen en las prácticas cotidianas de esta región, puesto que no depende solo de un mandato legal, sino de otras condiciones estructurales de carácter económico, político y social.

1.2 Cultura e identidad Hñähñu elementos que identifican a Imelda, Juan y Alejandra como hñähñus

Los imaginarios sociales se constituyen a partir de las experiencias de los sujetos sociales y tiene que ver con horizontes de expectativas y recuerdos, de temores y de esperanzas como señala Desroches (citado en Berlanga, 1996, p. 24). En esta lógica es posible comprender cómo el imaginario social que construyeron estos profesores conlleva significaciones sociales de negación hacia la lengua Hñähñu, puesto que, desde la conquista española, se negó a los grupos indígenas la posibilidad de nombrar el mundo y, por ende, con la pérdida de la identidad étnica.

Para los tres profesores que participaron en esta investigación: Manuel, Alejandra e Imelda se instauró un imaginario, cada uno con sus características correspondientes. En ambas profesoras se instituyó que hablar la lengua Hñähñu era sinónimo de atraso, discriminación, burlas y menosprecio, junto con las otras connotaciones negativas anteriormente narradas, lo cual provocó que evitaran su uso en la vida diaria.

Esto sucede no solo con la lengua Hñähñu, sino con todas las lenguas indígenas nacionales, que históricamente han sido desvalorizadas por la sociedad mestiza, otorgándole menor valor frente al idioma español e incluso respecto al inglés como lengua extranjera.

En el caso del profesor Manuel, aunque no existieron connotaciones negativas en sus primeros años de vida, él instituyó que la lengua Hñähñu sólo lo utilizaban los adultos, lo cual conlleva a la pérdida de ésta porque no se transmite intergeneracionalmente.

Estos profesores han venido construyendo una serie de imaginarios asociados a sentimientos, valores y significados con relación a la lengua Hñähñu, pero también han logrado transformar estos valores negativos instituidos sobre esta lengua, pero claro sin perder de vista que estas transformaciones están en estrecha articulación con el contexto social e histórico. De allí la importancia de recuperar cuáles son estos elementos que puedan constituirse en aportes de carácter educativo para instituir y valorar la enseñanza de las lenguas indígenas.

Sin embargo, la lengua sólo es uno de los elementos culturales que caracterizan a los docentes, por lo tanto, no se puede enmarcar a este elemento alejado de las prácticas culturales de los docentes, puesto que la lengua se asocia a una cultura.

Para iniciar con este análisis es preciso comprender la relación estrecha entre cultura e identidad y, por tanto, definir estos conceptos. Para Gilberto Giménez (2005) “la cultura es la organización social del sentido (saberes, creencias, valores...) interiorizada por los sujetos (individuales o colectivos) y objetivada en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p. 235).

Mientras que para Yolanda Jiménez (2012), estos procesos culturales “son rutinizados y habitualizados en la vida cotidiana de las instituciones y contextos en los que se producen y reproducen” (p.178). Asimismo, esta autora diferencia

procesos culturales de los identitarios, definiendo a estos últimos como procesos de adscripción y auto adscripción socialmente contruidos.

Puedo identificar entonces, que los tres profesores participantes en esta investigación nacieron y crecieron dentro de un núcleo familiar Hñähñu, en donde tuvieron experiencias vivenciales que construyeron a lo largo de su vida, fue así como la cotidianidad construyó su sentido de pertenencia.

Por eso, cuando a la profesora Alejandra se le pregunta: ¿Te consideras indígena y por qué? Ella menciona:

Sí, por lo que aprendí de la cultura de mis abuelos [...] es el caso de trabajar en el campo, la siembra, mis abuelos se dedicaban al tallado de la lechuguilla [...] pues son muchas cositas como ir a raspar, quitar el qurote al maguey [...] ir a pastorear eran una de esas costumbres [...] ir a leñar, yo como mujer, pues no tenía esa capacidad según mis abuelos, entonces yo tenía que dedicarme a hacer tortillas. (E1MA201020)

No es diferente la respuesta del profesor Manuel quien ante esta misma cuestión señala “sí, porque en primera, la familia de la que vengo, desde los padres, afortunadamente hablan lo que es nuestra lengua materna y sobre todo que... este... nos sentimos identificados por todo, hablando culturalmente, desde la lengua desde las tradiciones todo eso” (E1MM041120).

Además, la familia del profesor Manuel se dedicaba también a labrar la tierra y sembrar, manifiesta que fue parte de todo ese trabajo realizado en donde las tareas del hogar se distinguían por su género, él debía acompañar a su padre a trabajar al campo, preparar la tierra, leñar y menciona a la pala como su primera herramienta utilizada. Otra de las formas con las que se siente identificado con su cultura es por las costumbres y tradiciones que se llevan a cabo en su comunidad, menciona su participación activa como miembro de la localidad donde radica.

La profesora Imelda también señala a la alimentación como un rasgo que la identifica como indígena “esta es mi cultura, de esto se puede decir, yo comí lo que es el quíote, comí las famosas flores de xaxni, comí las flores de garambullo fue parte de mi alimentación, en mis raíces no se puede orillar, no puede uno dejar” (E1MI221020).

Puedo identificar entonces que estos profesores relacionan su identidad indígena con algunos elementos culturales como son: su alimentación, el trabajo vinculado estrechamente con las actividades que su familia realizaba, las herramientas y técnicas de labranza, así como las que les correspondían de acuerdo con su género, pero también las costumbres, sus tradiciones y la lengua Hñähñu.

Castoriadis (2004), habla de un tiempo identitario, una significación histórica del tiempo con fines de identidad social o grupal. En donde una sociedad posee un esquema de referencias compartidas por sus miembros, con respecto a un lugar cohabitado, pero también al tiempo coexistido, aquello vivido y experimentado socialmente, puesto que la sociedad en donde vivimos es “hacedora” de historia, destacando u omitiendo según una lógica conjuntista-identitaria, sentidos e interrelaciones posibles, o bien articulando aspectos quizás fragmentarios de la existencia social, todo lo cual es posible gracias a esa facultad instituyente de significaciones que los colectivos humanos poseen.

En este sentido, Jiménez (2012), también expresa que la cultura se fue reproduciendo y produciendo de manera inconsciente a través de la rutinización de estos procesos en la vida cotidiana, pero se relacionan con su identidad, en tanto, constituyen marcadores étnicos que de manera consciente adscriben como propios, y es entonces que ambos profesores han descrito como elementos identificatorios.

Por otra parte, la profesora Alejandra y el profesor Manuel, adquirieron ciertos elementos culturales asociados al trabajo, puesto que en la sociedad en que crecieron les permitió apropiarse de éstos mediante un proceso de enculturación, entendido éste como el proceso en donde “el niño interactúa con otros en la

sociedad donde crece, en el grupo y cultura que absorbe haciendo que en su desarrollo y formación adquiera ciertos elementos culturales, convirtiéndose en miembro pleno del mundo que le ha tocado vivir” (Bartolomé, 2006, p. 145).

Este hecho de acuerdo con Francesca Gobbo (2000) es un proceso educativo ya que, a través de la enculturación, cada nuevo miembro de la humanidad, gracias a su potencialidad de aprendizaje y de su condición de prolongada dependencia de los otros se le prepara para ser adulto. Resalto con ello, la importancia de comprender cómo se llevó a cabo este proceso en ambos profesores, quienes señalan que estos aprendizajes, los adquirieron mediante la realización de las actividades encomendadas de acuerdo con su género.

Para el profesor Manuel, las festividades religiosas son también un elemento que lo hacen sentir parte de la cultura indígena, como por ejemplo las misas y las fiestas patronales en donde participa con alguna encomienda del pueblo o cargo, de igual forma la vestimenta “a mí me gusta portar con orgullo mi ropa bordada, y dirás tú, no pues solo ahorita que tiene su entrevista se vistió así, no, yo no soy así, yo siempre la uso porque me gusta, porque soy indígena, porque esto soy” (E1MM41120).

Desde lo que plantea Jiménez (2012), el profesor señala a la ropa bordada como un marcador étnico que ha asumido de manera consciente y que también forma parte de su cultura, además, que constituye un elemento identitario. En lo que respecta a la docente Imelda, aunque se ve reflejado un conflicto identitario, pues en algunos momentos expresa su orgullo por la cultura, haciendo alusión a las tradiciones, la religión y la importancia de hablar la lengua Hñähñu, ella no consideró útil transmitirla a sus hijos. Al preguntarle directamente si se considera indígena nos dice:

Claro que sí, pues como no [...] pues quiero decirle que de eso nací y de eso crecí y hasta la actualidad, yo nací con esa lengua y yo creo que hasta que yo me muera con la lengua [...] es mi lengua ¿cómo es posible que yo lo voy

a olvidar? es mi raíz [...] tenemos que valorar de nuestra cultura porque es una cultura (EMI221020).

Aclarando que cuando se le pregunta si se considera indígena, coloca a la lengua Hñähñu como uno de sus rasgos principales que la caracterizan como tal. Castoriadis (2004) sostiene que la identidad es una síntesis imaginaria que autoorganiza y auto altera nuestro lugar en el mundo dada nuestra tendencia conjuntista identitaria necesaria para construir sentido, la cual nos permite conservarnos como alguien “para otros” esta auto alteración además la hace efímera y temporal, pues somos capaces de evolución resignificación y experiencia. Esta identidad es efecto de esta continua negociación, en la que el sujeto tiene que construir los sentidos que logren un lugar para él en la mirada de los otros.

En esta lógica, la profesora Imelda quiere ser reconocida por la sociedad mestiza y ésta exige el dominio del idioma español y en este reconocimiento instituye que su lengua indígena no es un elemento que lo favorece, puesto que no considera importante la transmisión de la lengua a sus hijos, aunque a veces sostenga que no se avergüenza de esta lengua, lo que denota un conflicto identitario porque en este afán de reconocerse igual al otro, niega su identidad Hñähñu.

En tanto que la profesora Alejandra, adquirió parcialmente la lengua Hñähñu como se mencionará más adelante. El profesor Manuel, aprendió la lengua Hñähñu también como segunda lengua de manera inconsciente, en el ámbito familiar y luego de manera consciente ya que atribuye su interés al hecho de querer formar parte de un coro que redundaría en beneficios personales cuando era niño.

Si bien más tarde, este profesor utiliza la lengua como un elemento identitario consciente, el uso de este marcador sigue siendo empleado como un recurso que favorezca su utilización por los padres de familia en las escuelas en donde ha laborado, a través de transmitirles que esto redundará en beneficios, como la dotación de recursos para el propio centro escolar y la comunidad. Es decir, la lengua Hñähñu

es empleada como una práctica concreta y consciente para estos habitantes, pero no como un marcador identitario.

Por tanto, las connotaciones negativas muchas veces suelen provocar en las personas rechazo absoluto, no solo del lenguaje como en los profesores, sino también de su cultura por completo, sin embargo, no fue el caso de los docentes, quienes, a pesar de todo, muestran un sentido de pertenencia con la cultura Hñähñu.

Debo destacar que los tres docentes nacieron en un núcleo familiar Hñähñu y radican en comunidades también hñähñus; elementos que siguen marcando pautas de comportamiento, formas de vivir, de pensar y maneras de ver al mundo donde se va inscribiendo su identidad colectiva.

Como se puede leer, los profesores se muestran identificados con determinados marcadores étnicos como el trabajo, las tradiciones, las fiestas, la religión, la alimentación, aspectos que por medio de procesos rutinizados y habitualizados en su vida cotidiana conformaron un sentido simbólico. Menciona Bartolomé (1997) que:

Parte del conjunto de representaciones colectivas que da vida a las conciencias étnicas se refieren entonces a los territorios propios como marcos no solo físicos, sino también simbólicos para la experiencia grupal. En el territorio étnico el tiempo y el espacio se conjugan, ya que allí ha transcurrido la experiencia vital que da sustento a la memoria histórica de la sociedad. [...] La tierra es cultura, en la medida en que ofrece el marco propicio para las relaciones simbólicas de una sociedad. (p. 87)

Es así como en los pueblos indígenas, la cultura está fuertemente relacionada con la tierra, un espacio geográfico particular que connota particular importancia en la identificación étnica, pues es en estas sociedades donde:

La lengua, la historia compartida, la filiación comunitaria, el estilo de vida, el sistema cosmológico y la relación con la tierra generan definidas representaciones ideológicas. Ello generalmente supone una selección de rasgos culturales a los que se recurre para dar fundamento posible a la definición de la colectividad de origen y pertenencia. (Bartolomé, 1997, p .79)

Ahora bien, cuando la profesora Alejandra expresa “Somos de pueblo” se alude a esta noción territorial, pues denota que el hecho de pertenecer a un “pueblo” está señalando implícitamente una serie de elementos culturales que caracterizan esta connotación, es decir, una estructura social vinculada a una unidad demográfica territorial.

Aquí recupero la definición de Floriberto Díaz (2004), quien señala que una comunidad indígena o “pueblo” posee los siguientes elementos: Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión, una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra, una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común, una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso; y un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.

El enunciado “somos de pueblo” expresa un proceso consciente de auto adscripción étnica puesto que la palabra constituye un marcador étnico que la profesora denota como propio de las culturas indígenas. Con ello observo que la connotación pueblo no sólo hace referencia al espacio territorial como medio de producción, sino como lo advierte Bartolomé (1997), es una construcción cultural al señalar que “la tierra [...] (es entendida) como ámbito de la vida” (p. 86).

Los rasgos culturales que los profesores describieron en las entrevistas y como menciona la investigadora Jiménez (2012) son dados y adquiridos, es decir que los individuos producen y reproducen estos marcadores étnicos, que se convierten en elementos identitarios de manera consciente o inconsciente y éstos se nos otorgan

a través de las instituciones, es el caso de la familia. Pero ¿Por qué abordar lo cultural si el interés está puesto en la autonomía del sujeto?

Para los profesores, los elementos culturales que describieron son los que los hacen identificarse con lo indígena, estos rasgos definen su identidad étnica, pero, aunque pareciera que cultura e identidad significan lo mismo, son completamente diferentes, ya que existe una brecha delgada entre estos dos conceptos. Incluso podemos ubicar a “los procesos identitarios como actos discursivos, inicialmente conscientes, de selección de determinadas pautas culturales como <<emblemas de contraste>>” (Jiménez, 2012, p. 180). Mientras que lo cultural es un proceso inconsciente.

1.3 Negación de la identidad Hñähñu: las culturas indígenas como factor de discriminación sinónimo de pobreza, atraso y humillación

A la llegada de los españoles una de sus primeras acciones fue la cristianización, ya que “casi todos los pueblos indígenas de nuestro país fueron evangelizados por las misiones católicas y sus antiguas religiones fueron perseguidas y eliminadas” (Navarrete, 2008, p. 33), esto con la intención de desaparecer todo aquello que los caracterizara, de igual forma, se asignaron instituciones para mantener el orden, se incorporaron vestimentas nuevas en donde “las lenguas tampoco escaparon a este proceso y tomaron a préstamo incontables palabras españolas” (Navarrete, 2008, p. 34).

Al pasar de los años se suscitó la Independencia de México y surgió lo que llamaron Estado-Nación que seguía firmemente la idea de igualdad de todos los habitantes, lograr una homogeneidad cultural, pero esto en lugar de ayudar, atentó aún más contra los pueblos indígenas.

Lo anterior, debido a que desde el siglo XIX “se impuso al español como la lengua nacional: toda la educación se impartió en ese idioma, las leyes se escribieron en él y los tribunales y oficinas de gobierno, el congreso, los periódicos y los libros, lo emplearon exclusivamente” (Navarrete, 2008, p. 37). Todas las acciones de los

conquistadores y poco después del Estado, no hicieron más que instituir a los pobladores indígenas una actitud negativa en contra de su propia cultura.

Recuperando a Castoriadis (2004), él nos presenta a la historia como aquella herramienta para comprender el desarrollo de cada sociedad en donde las significaciones imaginarias cumplen un papel principal. Para poder entender a una sociedad se hace indispensable conocer el pasado de estas mismas.

Los pueblos indígenas tienen una historia, cada uno con sus propias particularidades, en este apartado es indispensable retomar las políticas educativas que a lo largo de los años se instauraron como discursos, por aquellos que en ese entonces tenían el derecho de proliferarlos, esos discursos llamados verdaderos que como menciona Foucault (1992) eran a los que se les:

Tenía respeto y terror, aquél al que era necesario someterse porque reinaba, era el discurso pronunciado por quien tenía el derecho y según el ritual requerido; era el discurso que decidía la justicia y atribuía a cada uno su parte; era el discurso que, profetizando el porvenir, no solo anunciaba lo que iba a pasar, sino que contribuía a su realización, arrastraba consigo la adhesión de los hombres y se engarzaba así con el destino. (p. 19)

Por consiguiente, en las políticas educativas se instauraron aquellos discursos, que en ese entonces reconoceríamos como verdaderos, aunque a la fecha podemos observar cómo afectaron, discriminaron y atentaron contra los pueblos indígenas. Si retrocedemos un poco al pasado podemos encontrar que en:

México, las políticas educativas han coincidido en la homogeneidad como meta. El Estado creó una narración en la que el país se ve integrado por todas sus partes. El proyecto nacional adquiere ciertas características propias según el momento histórico; sin embargo, se observa una constante: el interés de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante sus más de ochenta años de castellanizar, alfabetizar y homogeneizar a la población indígena. (Corona, 2008, p.2)

La vida de estos profesores ha sido trastocada por estas políticas educativas de manera diferente, debido a sus edades, por ejemplo, la maestra Imelda ingresó al sistema educativo a la edad de seis años que vendría siendo en el año de 1966, tiempo en el que ya varias políticas educativas habían sido instauradas como el discurso verdadero, pero que claro este discurso estaba ligado al ejercicio del poder que en ese entonces pertenecía al gobierno como institución.

Entre las primeras políticas educativas podemos encontrar las del primer Secretario de Educación Pública José Vasconcelos en el año de 1921-1924, que con base en sus ideales se formuló una política del lenguaje que concebía la enseñanza del idioma español como el mejor vehículo para la unificación nacional, apoyándose del siguiente discurso: “la mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer todo el que sabe” (citado por Corona, 2008, p.2) y claro es que en esta política no existió interés alguno en conocer los idiomas indígenas y mucho menos atender la marginación de los pueblos.

Durante los años de 1924 a 1928 con Plutarco Elías Calles como presidente, se defendió la castellanización como vía única de educación para los indígenas, posteriormente en el Maximato comenzaron a darse posiciones diferentes en la política educativa, sobre todo en lo concerniente a la educación de las comunidades indígenas, pero a pesar de la intención no se logró establecer algo concreto, este discurso solo se dijo, pero pronto desapareció, pues no había sido dado por aquellos que tenían el poder y que de acuerdo a la disertación de Foucault (1992) “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el aconteciendo...” (p. 5).

Más adelante en el periodo de 1934-1940 con Lázaro Cárdenas en la presidencia de la República, se destacó la orientación educativa hacia las comunidades indígenas en la que ya se propugnó por el bilingüismo. Durante este tiempo se inicia una campaña masiva de alfabetización, pero se vio un cambio relativo debido a que veinte jóvenes tarascos prepararon textos y materiales que serían usados por niños y adultos tarascos, este proyecto fue un éxito porque “dio validez al método de

alfabetizar en la lengua indígena primero, e introducir el español sólo después de que los estudiantes hubieran aprendido a leer y escribir la suya” (Corona, 2008, p.5). Sin embargo, este método no se replicó en otros espacios educativos.

Tiempo después con Manuel Ávila Camacho al frente del país se buscó reforzar el amor patrio y se le dio relieve oficial al Himno Nacional editado por la SEP en 1942. Los pueblos indígenas en ningún momento fueron reconocidos en las estrategias educativas, al contrario, como el fin era la unificación nacionalista, se crearon seis cartillas en lenguas indígenas: tarahumara, maya, tarasca, otomí, náhuatl de Puebla y náhuatl de Morelos, estas consistían en:

Lecciones de civismo nacional ilustradas con la flora y la fauna de cada localidad. Con estos libros se inicia una nueva política de la enseñanza del lenguaje en México con el objeto de mexicanizar al indígena que no se consideraba a sí mismo nacional [...] La propuesta novedosa era utilizar los signos conocidos por los indígenas para imponer otros significados, los de la mexicanidad, la unidad nacional y con ello garantizar la entrada a la modernidad. (Corona, 2008, p. 6).

En el año 1947, desapareció el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y lo reemplazó como dependencia de la SEP la Dirección General de Asuntos Indígenas. El 4 de diciembre de 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), con el cual se coordinaría la SEP. De 1952 a 1958, la educación se orientó a la doctrina de la mexicanidad:

Una doctrina educativa que, en forma insospechable, sea de auténtica mexicanidad, no por despreciar los valores universales, sino a la inversa, por tratar de incorporarlos a la propia tierra mexicana en un feliz equilibrio de lo universal y de lo nacional [...] Quedaba cada vez más claro que la patria no era el lugar donde se habita, se posee una lengua y una cultura propias, una historia vivida, una etnia y unas tradiciones compartidas, sino que sería la república mexicana, que fabricaba una historia común para un conjunto de individuos, ciudadanos iguales. (Corona, 2008, p. 6)

Hasta este momento se podía visualizar cómo el discurso estaba centrado en la unificación, en este afán de transformar al país y lograr que todos y cada uno de los ciudadanos fueran iguales y claro con ello dejar en el olvido las características de cada uno de los pueblos indígenas. La política de homogeneización no respetó la diversidad, y si bien expresa un deseo de igualdad, la realidad no ha logrado generar condiciones equitativas para todos.

En el año de 1958 a 1964 se expresó la voluntad política para alentar la educación al ofrecer millones de libros de texto gratuitos como elemento indispensable del trabajo en las escuelas primarias de todo el país, pero se continuó con la mestización cultural. Por otra parte, durante estos años el criterio dominante de la política nacional continuó con la “mestización” cultural. Sin embargo, la SEP ratificó a la educación bilingüe en 1963 “esta autoridad indicó que los maestros bilingües deberían introducir la lectura y la escritura en lenguas indígenas antes de alfabetizar en idioma nacional” (Corona, 2008, p.7).

Pero a pesar de esto y la lucha por parte de algunos, los derechos de los pueblos indígenas no eran aun tomados en cuenta, lo que se veía reflejado en indicadores de la desigualdad educativa en los años 1964-1970, ya que mencionan que:

Mientras que en las escuelas urbanas terminaban sus estudios primarios la mitad de los que iniciaban, en las escuelas rurales de cada 100 alumnos inscritos sólo terminaban siete. Además, sólo una de cada seis escuelas rurales –de las 31 000 existentes en todo el territorio– ofrecía los seis grados. (Corona, 2008, p. 8)

Lo anterior se refleja en la experiencia de la docente Imelda quien al concluir el tercer grado de primaria en la comunidad de Orizabita, en donde recordemos vivía junto a sus abuelos, hablantes de la lengua Hñähñu y Español, la docente, junto con su familia se vio en la necesidad de separarse por primera vez, esto debido a la falta de grados escolares por la escuela donde se encontraba estudiando no ofrecía los seis grados de educación primaria por lo que se mudó a Bangandhó.

Si bien se ratificó la educación bilingüe en las escuelas esto tampoco se respetó puesto que fue etiquetada inmediatamente por el profesor debido a que era hablante de la lengua Hñähñu, constantemente le llamaba la atención por usar su lengua y en el peor de los casos presencié cómo sus compañeros que también tenía la misma situación eran golpeados por el docente. Es fácil notar como aquello instituido, es decir todo lo que las políticas educativas proliferaban no era llevado a cabo, puesto que no había un respeto por la lengua materna que el alumno dominaba, en este caso la lengua Hñähñu.

Más tarde, ya con Luis Echeverría se dieron nuevos libros de texto para primaria y secundaria, para los grupos indígenas aparecieron sólo cinco obras de reducidas dimensiones y propósitos muy diversos. Las ediciones bilingües de estos libros seguían respondiendo a las intenciones de castellanización de ese gobierno, situación que se refleja en el discurso de la autora Bravo Ahuja (1976), “conscientes de que no seremos una nación unificada mientras los mexicanos no hablemos el mismo idioma” (citado por Corona, 2008, p.9).

Haciendo una pequeña pausa en este andar por la historia, podemos notar cómo a pesar de la situación hasta ese entonces, las cosas en el país no mejoraban para la población indígena, se instauró un discurso en cada uno de los mandatos que fue trascendiendo durante los años y afectando gravemente a esta población, provocando rezago, discriminación y al mismo tiempo exclusión, haciéndonos notar como menciona Foucault (1992) que:

La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (p. 27)

El discurso anterior da cuenta que lo instituido no necesariamente se transforma en prácticas congruentes con lo establecido. Un ejemplo claro es cuando la docente Imelda cursaba su educación secundaria, escuela general que se encontraba en el centro de Ixmiquilpan, cuya metodología consistía en castellanizar a los alumnos, pero no desde su lengua, como se venía marcando en las políticas educativas, sino al contrario, estableciendo el español como único medio de comunicación. En donde los profesores impartían sus clases en español, sin tomar en cuenta las características de sus alumnos, con respecto a ello, la docente Imelda narra:

Pues a mí se me complicaba, no a mí se me complicaba, a pesar de que yo ya leí a pesar de lo que yo ya escribía en español, pero para asimilar este... palabras, se puede decir, este... palabras elevadas yo no comprendía y no había diccionario yo tenía que preguntar [...] pero habían maestros que eran bien prepotentes y ellos le valían y me reprobaban, pero yo dije no, yo no voy a reprobarme más, con la reprobación que yo tuve en la secundaria eso me daba más ánimo para seguir leyendo y seguir adelante, pues yo no me quedaba quieta yo siempre preguntaba. (E1MI221020)

Por tanto, situaciones como la anterior implicaba para los sujetos optar por cualquiera de las siguientes opciones, la primera como el caso de la maestra Imelda fue abandonar su identidad indígena, dejando atrás sus creencias, sus costumbres, su lengua, entre otros elementos, convirtiéndose en mestizos para así formar parte de los ciudadanos de la nación mexicana. La segunda opción fue migrar a lugares lo más lejano posibles, para evitar el alcance de estas políticas, pero esta decisión también trajo consecuencias, debido a que eran lugares precarios pronto se hizo difícil sobrevivir en ellos, lo que los obligó a buscar trabajo fuera de sus comunidades.

Por ejemplo, la madre de la profesora Alejandra, quien por cuestiones económicas se vio en la necesidad de salir de su pueblo natal, para trabajar en la ciudad de México provocó que el contacto que la profesora Alejandra tuvo con la lengua

Hñähñu fuera casi imposible, a pesar de que adultos como sus abuelos, madre y tíos hablaran esta lengua, el espacio donde se encontraba impedía practicarlo, ya que cuando la profesora Alejandra llegaba a decir chaques o kaxjo -axila-, su madre decía: “No, no digas esas palabras, aquí no las digas” (E2MA160521). Sin embargo, al estar en contacto con un contexto distinto al urbano, era comprensible que al escuchar otras formas de expresión se apropiara de ellas.

Bartolomé (1997) explica que estas actitudes pueden ubicarse en lo que él llama transito étnico, consistente en que:

Un indígena puede llegar a incorporarse al sector mestizo a través de la renuncia a su cultura tradicional, si sus condiciones materiales se lo permiten. Esto supone tanto la aceptación de un estilo de vida alterno como la negación del propio, incluyendo la no enseñanza de la lengua a sus hijos. (p. 24).

La madre de la docente Alejandra evitó que su hija se apropiara de la lengua Hñähñu, a pesar de que ella la dominara e incluso la utilizara para comunicarse con sus padres y hermanos cuando se encontraba en Sabanillas, pero en México todo era diferente narra la profesora Alejandra “porque vivíamos en la ciudad de México, entonces allá no quería que yo las mencionara” [...] ya que insistía en decirle “¡no hables así, no se escucha bien!”(E1MA201020) y por estas razones evitaba utilizar esas palabras. De acuerdo con Navarrete (2008) “millones de mexicanos se convirtieron en mestizos aprendieron a hablar castellano, dejaron de hablar lenguas indígenas, cambiaron su estilo de vestir y, en muchos casos, también su lugar de residencia” (p. 38).

Situación que obedece a las condiciones de discriminación social hacia los indígenas y que cómo se ha dejado ver en las relaciones que se establecen entre culturas distintas, en donde una es considerada superior a la otra.

El hecho de que los profesores nacieran y formaran parte de la cultura Hñähñu, no aseguró la apropiación de la lengua, a pesar de que sus padres, abuelos y tíos la dominaran, así lo expresa el profesor Manuel: “Aunque lo hablaban mis papás pues no, realmente no crecí con eso” (E1MM041120). En su vida cotidiana los padres del

profesor utilizaban ambas lenguas para comunicarse entre adultos, pero evitaban dirigirse a sus hijos con esta lengua, sin embargo, los abuelos paternos, en sus visitas constantes a la casa del profesor llegaban y saludaban en general, se dirigían a todos en la lengua Hñähñu por ser ésta una práctica cotidiana, situación que favoreció su transmisión, aunque no de manera intencional.

La profesora Alejandra también hace referencia a este hecho, pues narra que su madre hablaba la lengua Hñähñu, “sí, ella si lo habla, lo habla muy bien, incluso recuerdo que llegábamos aquí a Sabanillas y se juntaban mis tías, mis tíos y unas pláticas que se aventaban y ellos risa y risa, pero solo entre ellos” (E2MA160521). El uso de la lengua Hñähñu en su segundo hogar estaba limitado entre los adultos que eran sus abuelos, tías y madres, e incluso algunos de sus primos mayores de edad.

Ambos profesores mencionan que la lengua Hñähñu sólo era hablada entre los adultos, no existió alguna intención de transmitir a los niños dicha lengua, al contrario dice el maestro Manuel “porque yo recuerdo que en ese entonces luego llegaba mi abuelita, saludaba todo en Hñähñu y entonces yo era de, pues, de... de responderle, de volverlo a decir, lo que decía ¿no?”(E1MM041120), pero sus padres tomaban esta acción como reprochable, porque la veían como una falta de respeto cuando el profesor imitaba a la abuelita. No obstante, esta fue la forma en la que él aprendió la lengua Hñähñu.

El desplazamiento progresivo de la lengua Hñähñu que se puede advertir en la vida de los profesores surge a partir de lo que se llama nuevo bilingüismo, que se dio desde la conquista junto con la instauración del español teniendo como fin eliminar las lenguas indígenas, pero esta no fue del todo exitosa, si bien lograron que gran parte de la población abandonara por completo su cultura, muchos de ellos también mostraron una resistencia lingüística, provocando el nacimiento de este nuevo bilingüismo que “a la larga va a tomar el carácter sustitutivo (es decir va a obligar al reemplazo de una lengua por otra). Este nuevo bilingüismo incluso hará aparecer al español como lengua franca, como lengua dominante y como lengua de razón” (Valiñas, 1993, citado por Berlanga, 1996).

En el núcleo familiar de los docentes se instituyó como imaginario social que anteponer el español como lengua dominante evitaría que sus hijos adquirieran el Hñähñu y a su vez impediría que pasaran por situaciones de discriminación. Como lo planteábamos con anterioridad, es increíble notar cómo una sola palabra – indio- conlleva una connotación simbólica que generalmente es vinculada a la pobreza, atraso, ignorancia e incluso como un insulto cuando se asocia con al sinónimo de tonto como expresa Navarrete (2008).

Dicha palabra ha tenido la suficiente fuerza para provocar que la población indígena niegue sus raíces, asumiéndola como una situación heterónoma que no contraviene, sino que la da por hecho. Esta situación se reafirma con políticas etnocidas que a lo largo de la historia ha causado grandes cambios de identidad; así para evitar estos procesos discriminatorios de violencia implícita y explícita terminaron convirtiéndose en mestizos.

A pesar de que la familia o adultos en general negaran sus raíces y trataran de evitar la transmisión de la lengua Hñähñu, no fue suficiente para que los profesores tiempo después se apropiaran de ella, la docente Alejandra al preguntarle ¿Cómo aprendiste la lengua Hñähñu? dice “escuchando, cuando cumplí seis años, mi mamá me trajo a vivir con mis abuelos, me costó, porque ella no se quedó conmigo, y ellos pues era todo en Hñähñu” (EMA160521).

Cuando ella cumplió seis años, la madre de la profesora Alejandra por cuestiones laborales decidió dejar a su hija con sus abuelos en la comunidad de Sabanillas Cardonal, esa sería la mejor opción. El nuevo contexto inmediato de la docente consistió en dejar de lado el idioma Español y bajo esta nueva cotidianeidad pudo apropiarse de la lengua Hñähñu. Sus abuelos eran bilingües, pero a pesar de eso la lengua Hñähñu era mayormente utilizada, ya que ellos indicaban a sus nietos los deberes que debían llevar a cabo, los instruían en la misma lengua e incluso los regaños eran frecuentes. Cabe señalar que no existían relaciones de afecto, su comunicación consistía en ordenar y como consecuencia los integrantes de la familia debían obedecer

No fue diferente la condición del profesor Manuel, aunque en su caso fueron dos las razones, la primera fue el uso de la lengua Hñähñu en su contexto inmediato y la necesidad de comunicarse como el mismo expresa:

Pues eso fue, dijeran por ahí, es con la práctica [...] luego llegaba mi abuelita y saludaba en Hñähñu entonces yo era de responderle de volver a decir lo que decían (pero la razón principal que concretó su apropiación de la lengua fue en sus palabras) “por necesidad”. (E1MM041120)

A la edad de diez años, mientras cursaba el cuarto año de primaria, tuvo la oportunidad de formar parte de un coro que lo llevaría a conocer al presidente de la república mexicana y lo único que necesitaba era dominar la lengua Hñähñu. De allí su empeño por aprenderla.

Se puede advertir entonces, que el uso de la lengua originaria en el contexto inmediato propició que estos profesores pudieran apropiarse de la lengua Hñähñu. Esto a pesar de que no era la intención de sus mayores. Por tanto, la cotidianidad como alude Bartolomé (1997) es una de las razones por la que esto puede darse, nos dice que, “lo cotidiano es también el espacio que mejor manifiesta la riqueza de la diferencia; la alteridad en acción, el otro asumiéndose a sí mismo y desarrollando las conductas que lo definen como tal” (p. 85).

Además, el manejo de dicha lengua se hace en un ambiente de comodidad con sus semejantes, puesto que la lengua connota todos los saberes culturales de cualquier sociedad. Así, al ser la lengua Hñähñu, el medio de comunicación cotidiana fue lo que con el tiempo propició que estos docentes se apropiaran de la lengua.

Como ellos mencionaron con anterioridad, fue por la situación cotidiana que vivieron, y como dice el profesor Manuel: “Pues digamos que por necesidad por querer ir a esta cuestión de qué te decía [...] y entonces este lo aprendí digamos por una necesidad que después esa necesidad se volvió como un hábito y un gusto” (E1MM041120). Las experiencias de aprendizaje no fueron diferentes para la docente Alejandra, quien al mudarse con sus abuelos tuvo que adaptarse a la nueva

forma de comunicarse y también por necesidad, puesto que para entender a sus abuelos tuvo que apropiarse de la lengua Hñähñu.

Con respecto a la docente Imelda se encuentra una diferencia, ya que su lengua materna sí fue el Hñähñu como ella indica, “mis abuelos hablaban las dos lenguas, el Español y el Hñähñu, pero me hablaban siempre en Hñähñu, yo nací, yo crecí, con la lengua” (E1MI221022), haciendo notar con ello que su adquisición fue en su día a día. Mencionó también que, aunque esa era su situación, sus abuelos tuvieron la intención de enseñarle el idioma Español, pues llegaban a decirle el significado de algunas palabras.

Ser portador de la lengua Hñähñu o el español desde la cuna, no es una decisión propia que el infante tiene como elección, la lengua que nos es dada tiene que ver con lo que Castoriadis (2004) menciona en su texto sobre la institución imaginaria de la sociedad:

En todo caso, está ahí desde el primer momento de la vida del recién nacido. Está la madre o la persona que ocupa ese lugar, y ella es el representante de la sociedad ante el recién nacido, y no sólo de esta sociedad sino de la totalidad de las sociedades que han existido desde la hominización. Toda vez que engendramos un niño y comenzamos a criarlo, le "damos" -sin que lo pensemos, sin que podamos siquiera pensarlo y darnos cuenta de todo lo que está contenido ahí- todo el proceso de la hominización y de la socialización. (p. 22)

La decisión de los padres al querer o no transmitir la lengua Hñähñu, reside en toda esta historia de la que hemos venido hablando, la institución de la sociedad humana no es algo que se mire de manera singular, todo aquello que hacemos, las reglas, las normas, incluso parte de nuestro actuar, están regulados por lo instituido, aquello que esta normado, sin necesidad de estar escrito sobre una hoja de papel.

Hay pues esta alteridad de las sociedades instituidas, y el hecho genérico de la institución humana de la sociedad en general, que posee mínimamente un lenguaje, reglas de reproducción, reglas de lo prohibido y de lo permitido, de

lo lícito y de lo ilícito, de las maneras de producir y reproducir la vida material.
(Castoriadis, 2004, p. 22)

Los padres de estos profesores pasaron por experiencias negativas que surgieron a consecuencia de la incesante búsqueda por parte del Estado para desaparecer a los pueblos indígenas, instituyeron que hablar la lengua Hñähñu llevaría a sus hijos al mismo destino de ellos, dice Navarrete (2008) que:

El bilingüismo ha sido en muchos casos camino para el abandono de las lenguas nativas: es muy frecuente que los padres bilingües decidan no enseñar la lengua nativa a sus hijos y hablen con ellos sólo en español, porque consideran que así les abrirán más caminos de avance social y los librarán del estigma de ser indígenas en una sociedad racista como la nuestra. (p.76)

Para estos casos podríamos poner atención y darnos cuenta de que los transmisores de la lengua Hñähñu de los tres profesores fueron los abuelos, a los que, en la cultura indígena, les es otorgado respeto inmediato, son superiores a cualquier miembro de la familia, y a quienes los profesores los describen como “la máxima autoridad”.

Hasta aquí podemos observar las dificultades y malos tratos que los pueblos indígenas sufrieron en una sociedad que proclamaba la homogenización, que como consecuencia orilló a gran parte de la población indígena a abandonar sus raíces para convertirse en ciudadanos de la nación.

Podríamos pensar que dicha discriminación, rechazo y malos tratos solo podían manifestarse de mestizo a indígena, precisamente por la historia antes planteada, sin embargo, las cosas no siempre son así. En el año 1996 cuando la docente Alejandra llegó a Sabanillas sufrió discriminación, pero ahora por ser portadora de una cultura mestiza y querer reintegrarse a la cultura indígena.

La adaptación de la profesora a su nuevo núcleo familiar no fue sencilla. El vivir seis años en la ciudad de México le otorgó formas de vida diferentes a la de Sabanillas, en primer lugar, ingresó a una escuela primaria general, pero el nuevo ambiente le

generó algunas dificultades, por ejemplo, su personalidad que tenía que ver con un comportamiento de obediencia, respeto, tranquilidad y timidez, contrario a la de sus compañeros.

Además, la docente destaca “ellos decían muchas groserías, y pues yo no estaba acostumbrada a eso” (E1MA201020), dichas groserías solían ser mayormente en la lengua Hñähñu, o como la maestra dice “puro albur”. Al respecto, podría pensarse desde una perspectiva moral que el uso de las groserías no es algo bueno, sin embargo, habría que ir más allá de este significado; puesto que López y Montes (2017) en una investigación que realizaron sobre extranjeros que aprenden el español como segunda lengua, señalaron que:

Hablar o utilizar las groserías en diversas circunstancias los hace sentirse muy bien, es decir, afirman que hablan el idioma con más fluidez y comprensión, sin dejar de lado que el uso de dicho léxico, los hace sentir que pertenecen a la cultura del país, en otras palabras, les da identidad cultural. (p. 1514)

Además, el aprendizaje de la lengua connota diversos significados que se adquieren cuando están inmersos en la propia cultura, en este caso se puede dar cuenta que el significado que la profesora le atribuye es de “albur”, situación que reafirma Sordo (2019) cuando encuentra que algunos hablantes del náhuatl expresaron que sienten más afecto con las personas cuando se gastan bromas, conversan sobre rumores personales, realizan llamadas de atención y dicen albures.

Otra de las cosas que le causó dificultad para acoplarse, fue su forma de hablar, ya que, según sus compañeros de escuela, la profesora Alejandra hablaba raro, o como ella menciona “tenía un tonito como de niña fresa” (E1MA201020) características que ella nunca notó hasta que entró en contacto con sus compañeros.

El fragmento anterior se vincula con la diferencia del lenguaje puesto que:

La lengua interviene de manera determinante en los procesos de diferenciación lingüística y social, ya que las diferencias lingüísticas

favorecen la diferente categorización de los colectivos indígena y no indígena en términos negativos y positivos según las actitudes hacia la lengua documentadas en el ámbito hispanoamericano, lo que contribuye a la exclusión en estas sociedades. (Palacios, 2008, p.504)

Con lo anterior, se puede señalar que la exclusión no se da solo de una población dominante hacia los indígenas, sino también al interior del grupo, es decir, cuando una persona de origen indígena que vivió fuera de su localidad y quiere integrarse nuevamente, es objeto de discriminación por causa de la diferencia fonética de su habla.

Otra de las situaciones fue el querer hablar la lengua Hñähñu, ya que la docente considera que si ésta no es pronunciada de manera correcta causa burlas o puede sin querer tener un doble sentido, puesto que ella al iniciar con el aprendizaje de esta lengua enfrentó situaciones como narra, “resulta que cuando yo intentaba decir alguna palabra me decían ¡estás loca!, pero me lo decían como en Hñähñu, solamente que no recuerdo cómo me lo decían, ¡eso no se dice así, tú me estás diciendo otra cosa!” (E1MA201020) y en estos intentos fallidos, agregando las burlas y risas por parte de su familia, la docente nos dice, “entonces yo casi nunca lo intenté, decía unas palabras y así, pero no, yo casi no quise por lo mismo de las burlas” (E1MA201020).

Lo que describe la profesora Alejandra, no tiene que ver sólo con la variación de los sonidos (fonética), sino con lo fonológico, es decir, desde el significado y diferenciación semántica (Flores, Córdova y Cru, 2020). Por ello, cuando ella señala que al pronunciar una palabra era objeto de burlas, tiene que ver precisamente con este significado, que si no se especifica y se pretende que el propio aprendiz lo logre por sí mismo, reducirá su interés por aprender una lengua.

No solo el aspecto fonológico incide en el significado de las palabras, sino también las variantes lingüísticas como narra la profesora Imelda, ya que, aunque su lengua materna fuera el Hñähñu, su situación familiar, la llevó a mudarse muchas veces, lo que la hizo percatarse de las diferencias lingüísticas entre el Hñähñu que se habla en la comunidad de Orizabita (pueblo natal) y Bangandhó (segundo hogar).

A los ocho años, sus padres biológicos la llevaron a vivir a la comunidad de Bangandhó, situación que le generó sentimientos de odio e incluso de rechazo hacia la lengua Hñähñu, dice:

Yo llegué a odiar mi lengua materna, sí, porque, me discriminaban mucho por la lengua, es más hasta mi propia familia se reían de mí, o cuando ellos me pedían y yo les contestaban me decían que no era así, ellos me obligaban a pronunciar las palabras como ellos decían, ellos no me aceptaban la lengua que yo tenía. (EMI190521)

El termino variante es utilizado “para designar las orientaciones de sentido o materializaciones que adquieren las unidades lingüísticas invariantes (fonemas, morfemas, palabras, oraciones, etc.) en la realidad concreta del hablar” (Morera, 2018, p. 12). Es decir que, para que exista una variante es necesario que exista una invariante, como se presenta en el caso de la maestra Imelda, quien al anteponer la lengua Hñähñu hablada en Orizaba al de su nuevo hogar- Bangandhó- se tiene que a pesar de que ambas lenguas pertenecen a una misma subfamilia de la lengua otopame, éstas presentan una variante lingüística.

Si bien, las situaciones que vivieron las profesoras son diferentes, ambas coinciden en que la discriminación hacia la lengua Hñähñu se dio dentro del núcleo familiar, y este aspecto incidió en su actitud hacia el aprendizaje de esta lengua.

En el caso de la maestra Imelda desarrolló un sentimiento de enojo y resentimiento por las formas en la que su familia, es decir los adultos, la corregían y dice, “yo nunca me gustó vivir con mis abuelos por parte de mi papá por qué eran gente mala, eran gente drástica, eran prepotentes” (E2MI190521). Dejando claro que la razón por la que era tratada de dicho modo fue también a causa del machismo, por ser mujer.

El núcleo familiar de la profesora Alejandra, una vez que llegó a vivir con los abuelos, no fue distinto al de la docente Imelda, quien expresa que por no entender la lengua Hñähñu, le costaba acatar las indicaciones de sus abuelos y esto le generó problemas, porque debía hacer sus deberes, pero como no entendía, los hacía mal

y como castigo le pegaban, provocando en ella miedo, como nos narra “me daba miedo por mi abuelo, porque mi abuelo si era muy estricto, tenía fama de que si no hacías las cosas, pues sí te pegaba y yo tenía mucho miedo”(E2MA160521) y vuelve a recalcar que su abuelo era la máxima autoridad a quien no se le podía cuestionar.

Las diferencias de género que se dejan ver en la vida cotidiana de las profesoras es parte de la historia de los pueblos indígenas, ya que de acuerdo con Navarrete (2008) las mujeres:

Son más susceptibles a ser víctimas de violencia familiar. Esto se debe a la desigualdad de género existente en las sociedades indígenas [...] que relega a las mujeres a una posición subordinada respecto a los hombres, devaluando su trabajo y su contribución indispensable a la vida familiar y social. (p.112)

Dicha organización patriarcal que se destaca en las familias indígenas surge a partir del imaginario social instituido que se puede manifestar y pasar de generación en generación a partir de “las reglas familiares, o la organización social, que no existen concretamente más que porque son constantemente operadas, performadas, puestas a la obra” (Castoriadis,2004, p.38).

Pero también estos imaginarios instituidos en las familias responden a las condiciones de discriminación que han venido sufriendo en diferentes contextos de relación con otras culturas, particularmente con una cultura mestiza que la coloca en una posición superior en términos sociales, económicos y políticos.

Además de que estas asimetrías son atribuidas como causa de detentar una cultura indígena y no propiamente de estas condiciones estructurales disímiles que se reproducen y que se manifiestan en pobreza en dichas poblaciones. Lo cual confirma el imaginario en estas poblaciones, de que su condición de penuria obedece a su cultura y lengua indígena.

1.4 Identidad Hñähñu en conflicto

Existe una frase repetitiva donde se manifiesta el proceso de desarrollo del ser humano que dice: nacen, crecen, se reproducen y mueren, pero lo que llama mi atención de este enunciado es el hecho de que desde el inicio de ese proceso somos parte de algo, no es algo lineal, porque no solo se trata de llegar y cumplir con él.

Desde el nacimiento formamos parte de una sociedad, somos personas sociales, es decir, “la imagen que la sociedad ha construido subjetivamente respecto a lo que debe ser uno de sus miembros, imagen que es necesariamente internalizada por los individuos para responder a las expectativas existentes” (Bartolomé, 1997. p. 150). Todas estas significaciones imaginarias instituidas se dan por medio de instituciones de poder entre otras de tipo económico o político que se reproducen en la sociedad, puesto que:

El individuo social tal como va a ser fabricado por toda sociedad a partir del material bruto de la psique (y sin duda también del cuerpo biológico) por medio de un proceso de socialización, proceso que exige ser examinado cada vez en sus aspectos concretos. Recordemos solamente que este proceso comienza por medio de la presencia de la madre ante el lactante — o de quien toma su lugar—, representante primero y macizo de la humanidad en general y de esta sociedad en particular ante el recién nacido; que continúa por la apropiación del lenguaje, y a través de éste de todo el magma de las significaciones imaginarias sociales instituidas, por lo tanto también apropiación, es decir, interiorización de las normas y de los valores, de los prototipos de roles sociales en su complementariedad. Así se constituye un individuo social, una entidad parlante capaz de funcionar en la sociedad dada, que posee una identidad, un lugar en esta sociedad (Castoriadis, 2004. p.190)

Así se va conformando la identidad que llegamos a poseer, dada por las instituciones en las que nos desenvolvemos y no es uniforme, ya que como personas sociales podemos llegar a tener no una, sino varias identidades sociales.

Pero ¿cómo es esto? Bueno, al ser parte de una sociedad diversa, las situaciones vivenciales exigen en nosotros responder ante las demandas u obstáculos de la vida, es así como desarrollamos diferentes identidades de acuerdo con las situaciones vivenciales. El uso de una u otra identidad menciona Bartolomé (1997) “atañe al comportamiento, radica en cuál de nuestras identidades resultará totalizadora en un momento dado, es decir cuál actuará como una lealtad primordial que condicionen las conductas políticas y sociales” (p. 67).

Es así como, por medio del análisis que se hizo sobre las connotaciones negativas que los profesores vivieron en su núcleo familiar y en la etapa escolar, se pudo observar cómo se instituyó en cada uno una red de significados que influiría en su identidad y sobre las decisiones que tomarían en un futuro como adultos.

En primer lugar, se debe tener claro que en el caso de las profesoras Alejandra e Imelda, la intención de formar parte de un nuevo contexto las movilizó a adoptar las formas de vida de su nueva familia, pero no de una manera gradual, sino acelerada, fue un verdadero reto que transgredió su identidad social.

Ya que cuando la profesora Alejandra llega a vivir a Sabanillas su cotidianidad se transformó. De vivir solo con su mamá, ella pasó a formar parte de una familia de aproximadamente diez personas entre primos, primas, tíos quienes dominaban la lengua Hñähñu, con actividades económicas muy distintas a las de la ciudad de México, en donde también tuvo obligaciones específicas de acuerdo con su género y contexto.

Como ella refiere debía cumplir con sus obligaciones como, por ejemplo, raspar, sembrar, tallar lechuguilla, quitar quiote al maguey, pastorear, echar tortillas, leñar, en fin, las actividades que debía realizar eran múltiples. No obstante, estos cambios generaron en ella confusión como nos deja saberlos en el siguiente comentario “no me sentía parte de, porque no sabía si pertenecía a lo que mi mamá me había mostrado de una ciudad o pertenecía de este lado, no sabía a donde girar” (E1MA201020).

La expresión “no sabía a donde girar” de la docente Alejandra tiene que ver con un conflicto identitario que se da a partir de no tener claro quién era o con qué contexto identificarse, por el cambio de hogar. Pero es necesario dejar en claro que no hablamos de cualquier forma de expresión identitaria, sino de una identidad étnica, como menciona Bartolomé (1997):

No me referiré entonces aquí a la identidad como una cuestión genérica de la condición humana, sino a su especial concreción en el ámbito de étnico. Como bien destacara C. Levis-Strauss (198, p.7), el tema de la identidad no se ubica solo en una encrucijada sino en varias, lo que amerita tanto un enfoque interdisciplinario como uno comparativo. (p.42)

Sin tomar en cuenta el concepto que el resto de la población tiene sobre los pueblos indígenas, se debe tener claro que éstos tienen una identidad étnica. La identidad étnica de los pueblos indígenas es:

La idea que tienen los miembros de una comunidad de formar una colectividad claramente distinta a las otras con las que conviven y que, por lo tanto, cuentan con sus propias formas de vida, sus propias leyes y formas de justicia, sus propias autoridades políticas y su propio territorio. (Navarrete, 2008, p.19)

Aunque debo aclarar que dicha identidad, tiene su origen en la comparación, pues es con ella como se puede distinguir las características de un grupo de persona al de otras. Cuando la docente Alejandra confronta la identidad social que desarrolló en México en sus primeros años de vida con la identidad étnica de Sabanillas, comienza a notar las diferencias, aunque su adaptación fuera difícil, ella encuentra un gusto por las actividades que se desarrollaban en el pueblo:

Mi abuelita sacaba pulque, y dirás ahorita que de novedoso tiene, pero cuando lo vi, yo dije guau, cómo sacó eso de una planta que aparentemente no tiene nada, también cuando trabajaban con el ixtle y hacer la escobetilla, no pues yo decía guau, ¿cómo hacen eso? ¿No? (E2MA160521)

Aunque eran actividades que solo podía ver, pues aclara que sólo los adultos y los hombres lo hacían. Además, agrega: “Fíjate que, aunque me costó, de alguna manera me gustó por la libertad que sentía, aparentemente, porque como te digo todos debíamos hacer nuestros deberes, pero en México yo siempre estaba encerrada, en una cuarto de cuatro paredes y acá no” (E2MA160521).

Es notable que la construcción de la nueva identidad étnica que la profesora Alejandra desarrolló tenía un lado positivo, pero recordemos que parte de nuestra identidad se conforma por el lenguaje. Aunque para ese momento ella había desarrollado la habilidad lingüística de la escucha, es decir que entendía la lengua Hñähñu, su verdadero problema residió en el habla, lo que la orilló a evitar el uso de ésta en sus días diarios.

La vida de la profesora Imelda coincide con la profesora Alejandra en los cambios de domicilio, aunque ella tuvo más cambios y se dieron dentro del municipio. La crianza de la docente Imelda corrió a cargo de sus abuelos maternos y ambos eran bilingües. Su ambiente familiar con sus abuelos siempre estuvo lleno de respeto, amor, cariño y valor a la mujer, “era un privilegio” (E2MI190521). Cuatro años después sus abuelos fallecieron por lo que la maestra quedó bajo la tutela de su tía a quien llamó y consideró como madre, una persona amable, trabajadora y bilingüe en la lengua Hñähñu y Español.

Esta situación cambió cuando tuvo que trasladarse a casa de su familia paterna en Bangandhó, en donde como había mencionado con anterioridad no aceptaban la forma en la que ella hablaba la lengua Hñähñu, “yo le entendía más al Hñähñu de Orizabita y cuando me trae aquí me confunde, porque su Hñähñu era otra forma de hablar” (E2MI190521) y agrega “había mucha variación en uno y otro” (E2MI190521).

Después, para alcanzar el grado de educación secundaria se traslada al centro de Ixmiquilpan con un tío paterno, en dicho contexto la lengua que más se utilizaba era el Español, al concluir y para tener acceso a la preparatoria se muda con una tía de familia bilingüe, pero que favorecían el uso del idioma Español.

Cinco lugares diferentes fueron los hogares de la profesora Imelda, cada uno con sus respectivos imaginarios sociales, debemos recordar que cada espacio tiene sus propias reglas, normas y principios que rigen el lugar. Las connotaciones negativas como la discriminación, el rechazo y menosprecio que se dieron a lo largo de su vida familiar y escolar, junto con el contacto que tuvo con la lengua Hñähñu y el Español, generaron de igual manera un conflicto identitario.

Las familias en donde residió la profesora Imelda tenían características en común, por ejemplo, todas eran bilingües, es decir, se hablaba español y Hñähñu, ésta última se diferenciaba dialectalmente, pero todas pertenecen a la misma familia lingüística, el otopame. Sin embargo, el conflicto identitario surge cuando “una etnia que se asume como proyecto político debe mantener a toda costa los límites que la separan de otras unidades étnicas como condición necesaria para su propia existencia” (Bartolomé, 1997, p. 68) es decir que, la identidad se da precisamente a partir de una comparación, puesto que debe haber un contraste.

Por tanto, cuando su segunda familia de Bangandhó corregía a la docente con respecto al tipo de variante que había desarrollado en Orizaba, dejando de lado un poco las formas en que lo hizo; se puede notar que aquí únicamente se está anteponiendo la identidad étnica, pero desarrollando una identidad subordinada, que es “aquella que se da o se forma por medio de relación de dominación o poder” (Bartolomé, 1997, p. 71).

Ahora, desenvolverse en dos contextos: uno rural indígena y uno urbano mestizo contribuyó a la desestabilización identitaria de la profesora Imelda, puesto que la relación que vivió en ambos contextos fue conflictiva, en tanto que, se impuso una sociedad dominante sobre otra subordinada, ya que en la ciudad, estaba instituido que ser hablantes de una lengua Hñähñu era sinónimo de atraso y de segregación, lo que ocasionó que la docente asumiera una identidad negativa hacia su lengua y cultura indígena, es decir, “aquella orientada hacia la renuncia de sí misma como resultado de la internalización de la ideología discriminatoria de los sistemas interétnicos” (Bartolomé, 1997, p.71).

Dicha posición la llevó a buscar formas para desaparecer sus rasgos culturales, sobre todo las formas de hablar que ella refiere como “cuatrera”, expresión que en el Valle del Mezquital se utiliza para designar a las personas que transfieren la estructura sintáctica de la lengua Hñähñu al Español, lo que denota que no es un buen hablante en esta última lengua.

Situación que la profesora Alejandra deja ver durante la segunda entrevista cuando dice: “Mi abuela decía: lávalo tu plato, entonces yo iba y lavaba sólo mi plato, porque en Hñähñu no hay eso como para decir los platos” (E2MA160521) dejando en claro que la abuela de la profesora era bilingüe, pero el Hñähñu era su lengua materna.

Este tipo de expresiones dan cuenta de lo que expresa Palacios (2008),

Las variedades de español de los hablantes bilingües se caracterizan por tener una fuerte influencia de las lenguas indígenas. Son, por ello, fácilmente identificables por la población mayoritaria que la etiqueta de manera general como «español de indígenas», aunque los hablantes sean ya monolingües de español. (p. 506)

En el caso de la profesora Imelda, ella asumió que, evitar el uso de la lengua Hñähñu y mejorar su nivel de estudios sería el único medio para transitar de lo indígena a lo mestizo.

Hasta aquí, las interpretaciones que se dejan ver en este primer capítulo responden a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los imaginarios instituidos sobre la lengua indígena que los profesores han construido durante su trayecto social? Y con ello, se puede advertir que dichos imaginarios en su mayoría fueron negativos, sin embargo, debe quedar claro que no es algo que los docentes eligieran, sino el tipo de relaciones que se establecen entre diferentes culturas, que son relaciones de poder, en donde una impone a la otra su propia forma de ver al mundo y de actuar en él.

Lo instituido es algo que está normado, algo que ya ha sido planteado como algo digno de reproducir y que, aunque muchas veces no notemos su presencia, ejerce en nosotros una manera de ser y pensar. Los profesores instituyeron desde sus

primeras experiencias de vida a lado de su familia, que hablar la lengua Hñähñu no era relevante al anteponer el Español sobre ella, y emplear ésta como único medio de comunicación.

Dicha acción como se viene planteando no surgió de la nada, sino que al analizar la historia sociocultural de los pueblos indígenas encuentro que el origen de esto residió en los etnocidios, en este afán que los colonizadores tenían por desaparecer o en todo caso dominar a los pueblos indígenas y tiempo después esto se ha venido replicando por el Estado que pretendía homogenizar a toda costa a la nación, sin considerar que la nación mexicana desde siempre ha sido diversa.

De esta manera se pueden identificar los imaginarios instituidos sobre la lengua Hñähñu que estos tres profesores han construido durante su trayecto social. En el imaginario instituido de la madre de la profesora Alejandra el hecho de que su hija aprendiera a hablar la lengua Hñähñu provocaría menosprecio por parte del resto de la sociedad, debido al contexto urbano en el que se encontraban. Pero además este imaginario instituido es resultado de estas condiciones sociales que permean las relaciones sociales entre diversas culturas, en donde una se impone a la otra sin respetar las condiciones particulares de cada una.

Situación que no sólo se da entre una sociedad mestiza y una indígena, sino también al interior de estas últimas. La condición de vida de la profesora Alejandra hizo que retornara a un contexto indígena, para estar a cargo de sus abuelos. Además, por esta inmersión tan repentina y sus diferencias sociales vivió experiencias de discriminación, junto con las burlas por no saber expresarse de la manera correcta en la lengua Hñähñu cuando lo llegaba a intentar. Así, la profesora asumiría una actitud negativa, evitando a toda costa hablar esta lengua.

Por otro lado, la profesora Imelda con sus constantes cambios de domicilio sufrió discriminación por las variantes dialectales del Hñähñu que sus respectivas familias hablaban, algunas apoyaban el bilingüismo, pero otras no, lo que suscitó malos tratos en su infancia. Otra de las situaciones que le causaron conflicto fue la discriminación que sufrió en su etapa escolar. Con ello, las significaciones instituidas que estas experiencias de vida le dejaron, fue que hablar la lengua Hñähñu traería

consigo discriminación, le restaría valor como persona y también que hablarla impediría su desarrollo pleno en cuestión al lenguaje.

En el caso del profesor Manuel, aunque no expresó malas experiencias con respecto a la lengua Hñähñu, creció en un entorno familiar bilingüe en donde esta lengua no fue favorecida, a pesar de que sus padres dominaban el idioma Hñähñu. La adquisición de la lengua Hñähñu fue por la necesidad de obtener algo a cambio, pues el dominio de esta lengua le abriría puertas para conseguir ciertos beneficios.

Hasta este momento se han logrado visualizar algunos aspectos importantes que me gustaría recapitular. Para ello, es preciso recordar que en este primer capítulo se buscó y analizó el imaginario social instituido que tres docentes desarrollaron a lo largo de su trayecto de vida, puesto que cada uno vivió experiencias diferentes enmarcadas en un contexto socio histórico. Los sucesos que vivió cada uno de ellos, instauró significaciones imaginarias sociales sobre la lengua Hñähñu.

Al ir analizando cada uno de los sucesos, se encuentra que los tres docentes nacieron y crecieron en contextos diferentes, pero que coinciden con experiencias que instauraron significados instituidos sobre la lengua Hñähñu, asociados a los de pobreza, ignorancia y atraso; que al ser apropiados por sus padres al vivir experiencias negativas por pertenecer a una cultura Hñähñu fueron discriminados; razón por la cual decidieron evitar la transmisión de sus saberes a sus hijos. Situaciones que se confirman no sólo porque se asumen, sino se replican en las relaciones cotidianas que prevalecen aún entre las relaciones que se establecen entre las sociedades mestizas e indígenas.

Otro elemento de resistencia hacia el aprendizaje de la lengua Hñähñu es que la discriminación no solo se da por parte de la comunidad mestiza, sino desde la misma comunidad indígena, ejemplo claro fue el de la profesora Alejandra, quien, al mudarse de la ciudad de México a la comunidad de Sabanillas, sufrió por parte de sus compañeros rechazo por no dominar la lengua Hñähñu, además de sentirse frustrada cuando en su nuevo núcleo familiar sólo se le hablaba en Hñähñu y que al no comprenderlo recibía regaños.

Comprender cómo estos significados sobre la adquisición de la lengua Hñähñu se instituyeron en los profesores, da pauta a conocer también, cómo se han transformado a lo largo de su trayecto social, y éste es el propósito del siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

TRANSGRESIÓN DE LO INSTITUIDO SOBRE LA LENGUA HÑÄHÑU

Para comenzar este segundo capítulo, es preciso aclarar el significado de la palabra transgresión, tomando como base teórica la obra de Castoriadis (2004), en la cual menciona que los seres humanos están fabricados socialmente, puesto que desde que nacen se lleva a cabo una doma de la psique que por consecuencia crea un estrato psíquico “perfectamente conforme a las exigencias de la sociedad, perfectamente apropiado al funcionamiento de lo que será el individuo en esta sociedad, es decir, a un orden social y lógico de las cosas” (p.51).

A partir de esto, Castoriadis (2004) menciona que:

Hay siempre un residuo no domado de la psique, una resistencia perpetua de los estratos psíquicos más profundos a este orden lógico y social de las cosas, al orden diurno, que vemos en formaciones que no tienen alcance social directo [...] la transgresión como tal no es contestación del orden social, no es una revolución, en un sentido, es una confirmación de la ley, no sólo formalmente sino también sustantivamente: en el mecanismo psíquico de aquel que transgrede se manifiesta al mismo tiempo la necesidad de afirmar la ley y de oponérsele.

Por medio de esta definición es que se puede hablar del imaginario social instituido y el imaginario social radical, esto sin perder de vista el concepto de transgresión, conceptos en los que me centraré en este capítulo para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación ¿Cuáles son las circunstancias que favorece a los docentes transgredir el imaginario social instituido hacia la lengua indígena?

Para poder dar respuesta a esta cuestión es preciso encontrar en este recorrido histórico-social los sucesos que dieron pauta a estas transformaciones. En este apartado comprendo cómo los profesores fueron reconstruyendo sus identidades, en particular desde la cultura y lengua indígena, para interpretar cuáles han sido estos sucesos que les permitieron transgredir esos imaginarios instituidos y caracterizar los procesos educativos que conllevan o no a esta transgresión.

Así, más que diferenciar estos dos imaginarios reconozco lo que caracteriza a cada uno, no sin antes recordar que un imaginario social es una construcción socio-histórica: ésta abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social, pero que es puesto en práctica en la realidad, las cuales ofrecen oportunidades y restricciones que accionan o regulan el actuar de los sujetos y “que la sociedad tiene cohesión en función de estas significaciones sociales y por lo general está dispuesta a vivir y a morir por ellas” (Castoriadis, 2004, p. 25).

Castoriadis (2004) menciona dos imaginarios sociales: primero está el imaginario social instituido al que pertenecen los conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido, es decir, las tradiciones y costumbres de una sociedad; lo instituido opera, ordena y regula las relaciones y acciones dentro de una sociedad, la mantiene unida y cohesionada.

En segundo lugar, el imaginario social radical o instituyente, es el que se manifiesta en las nuevas formas de ver y pensar la realidad, las modas, los cambios, etcétera. Éste opera sobre lo que no está presente, implica la transformación social. Con el término “radical”, se hace énfasis en la capacidad de invención y de creación de la psique. Y es por este tipo de imaginario que la sociedad crea lo nuevo, además es vista como una capacidad.

Entonces, lo imaginario tiene dos vertientes, la primera se refiere al imaginario instituido, la segunda, al imaginario radical. Ambas constituyen las dos dimensiones irreductibles de lo imaginario, el primero está dado de antemano y producido a lo largo de la historia. El segundo denota la posibilidad de transformación.

Este análisis me permite reconstruir las identidades de estos profesores, en particular desde la cultura y lenguas indígenas, para comprender cuáles han sido estos procesos que contribuyen a caracterizar los factores educativos que conllevan o no a una revalorización étnica. Esto bajo el supuesto que una revalorización

positiva de su identidad étnica es uno de los elementos que favorecen la enseñanza de la lengua indígena.

2.1 Imaginarios escolares sobre la lengua Hñähñu

En este apartado analizaré las políticas educativas que han trastocado la vida de los docentes de estudio. Es decir, cómo desde el discurso que se instituye en estas políticas, se pretende revertir esta condición de monolingüismo y monoculturalidad que las caracteriza.

La profesora Imelda, a la edad de doce años se vio en la necesidad de salir de su pueblo natal para poder estudiar en la escuela secundaria Justo Sierra ubicada en el centro de Ixmiquilpan Hidalgo, una zona semi urbanizada en el año de 1972. En donde “la ciudad fue el bastión colonial, en ella instauraron los invasores su espacio privilegiado de dominio. Muchas ciudades se edificaron sobre las ruinas de antiguos centros de población india” (Bonfil, 1987, p. 61).

La profesora, en sus días de escuela se enfrentó a situaciones de discriminación por parte de sus profesores, por ser monolingüe Hñähñu, nos dice: “Comprendía unas cosas, pero los maestros impartían la clase sin ninguna consideración [...] ellos me veían como la xonga, como la tontita” (E1MI221020).

Méndez y Mercado (1992) dan cuenta que, en México, algunos docentes manifestaban públicamente que los alumnos bilingües <<eran la carga del grupo por ser muy tontos>> (citado por Palacios, 2008, p. 505). Todas las políticas educativas que se dieron a lo largo del tiempo fueron marcando la vida de los pueblos indígenas, trajeron consigo aires de aceptación, pero al final de cuentas no generaron más que discriminación, malos tratos, rechazo y como señalan Zolla Márquez (2004) “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación” (p.245).

Situación que se replicó con la búsqueda insaciable de la profesora Imelda para ser aceptada por sus profesores y compañeros, fue el motivo por el cual se planteó como meta estudiar, vio a la escuela como el medio para encajar en la sociedad

mestiza, en su imaginario social instituido, hablar una lengua indígena restaba valor a su persona, lo veía como una desventaja, narrándonos:

Yo dije: ¡no!, yo no voy a reprobar más, con la reprobación que yo tuve en la secundaria eso me daba más ánimo para seguir leyendo y seguir adelante [...] entonces... este... por esas necesidades que yo pasé, por esas malas vivencias me dio por nacer, por crecer, por estudiar, por salir adelante y después de aquí de la secundaria estudié, seguí estudiando. (E2MI190521)

Asumo con ello que la profesora Imelda pasó por la desindianización que Guillermo Bonfil (1987) presenta como un “proceso histórico a través del cual las poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esa identidad” (p.31) todo a causa de las políticas etnocidas.

Aunque en 1972 ya se había propuesto por parte de la SEP la política de educación bilingüe recuperada del Proyecto Tarasco, en la escuela secundaria a la que ingresó la maestra Imelda, ni siquiera se consideraba una educación destinada a los alumnos indígenas, como consecuencia, estos alumnos se enfrentaron a la discriminación por parte de sus profesores y compañeros.

Durante la década de 1960 y a principios de los 70, los indigenistas contribuyeron a moldear el enfoque bilingüe de la educación, pero también a escuchar quejas en contra de estas políticas centralizadas, proponiendo la coexistencia de lo viejo y lo nuevo, lo indio y lo nacional en una nación bilingüe y bicultural.

Es en este contexto cuando surge la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978. Cuya política era contratar a personas originarias de los pueblos indígenas, si bien la condición era que conocieran la cultura y las lenguas indígenas para trabajar en las escuelas de este subsistema, la realidad es que muchos de ellos fueron contratados sin estas características.

Esta institución puso en marcha un modelo bilingüe bicultural con el propósito de “estimular un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano, además de promover el uso de las primeras para estimular la

horizontalidad y el intercambio cultural recíproco” (Varese, citado por Gallardo, 2018, p. 83).

Más tarde, se pone en marcha un modelo Educativo Intercultural Bilingüe desde la propia DGEI como estatuto del plan de desarrollo 2001-2006. Paradójicamente, en el año 2001, se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. Aunque esta política tampoco permeó las prácticas educativas de los profesores a pesar de que, en el año 2003, se emitieron varias disposiciones normativas, entre ellas, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que en su Artículo 11 señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica.

Situación que tampoco se trastocó a pesar de la modificación de la Ley General de Educación que contempla en su Artículo 15, fracción 7a:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (LGE, 2019, p. 8).

Dichas políticas fallidas las hace notar también el profesor Manuel, porque cuando estudió la primaria de modalidad indígena entre los años 1999 a 2005, él nos hace mención que nunca hizo alguna actividad dentro de clases que tuviera que ver con la lengua Hñähñu. Asimismo, hace alusión al inexistente uso de los libros en esta lengua, “que yo recuerde, eh y hoy digo, ¿dónde tenemos todos nuestros libros? arrinconamos todo, todos los libros rojitos que nos daban, los amarillitos, pues tal como nos daban así están nuevos, o sea... nunca, nunca los hojeamos” (E1MM041120).

De acuerdo con la experiencia sobre los libros de texto gratuitos que el profesor Manuel nos narra, podemos recuperar la investigación de Sarah Corona (2008) quien menciona que el secretario de educación Miguel Limón concedió a la edición de los libros en lenguas indígenas durante su función:

En 1997 se editó un millón de ejemplares en 34 lenguas indígenas y 19 de sus variantes, destinados a 1 054 000 niños indígenas que asistían a escuelas bilingües, 130 000 más que en 1994. [...] menciona que la edición de estos libros de texto en lenguas indígenas fue constante. (p. 12).

Sin embargo, los libros supuestamente diseñados de forma especial para cada grupo étnico, en realidad mantuvieron una estructura homogénea en cuanto a los temas, la estructura y las ilustraciones.

En este sentido, destaco y recupero que una de las razones por las que la lengua Hñähñu fue retomada por el profesor Manuel en la escuela primaria, fue por la necesidad de formar un coro que interpretara el himno nacional en esta lengua frente al entonces presidente de la república mexicana Vicente Fox Quesada, además, los profesores les hicieron saber a los niños los beneficios que eso les traería.

Con ello puedo señalar que muchas veces las escuelas suelen tomar en cuenta que son bilingües solo en fechas conmemorativas a las lenguas indígenas, donde los alumnos y profesores suelen portar vestimenta autóctona del lugar, o en eventos o requerimientos como en la experiencia del profesor Manuel, ya que es una forma de comprobar que se trabaja con la lengua indígena, aunque lo hacen por mero cumplimiento.

La vida escolar de los profesores siguió su rumbo, cada uno con experiencias diferentes. La docente Alejandra, estudió en la escuela secundaria general “Ermilo Abreu Gómez” ubicada en la comunidad de San Nicolás municipio de Ixmiquilpan Hidalgo, en el año 2002 egresando en el 2005.

La lengua Hñähñu en dicho contexto no se hablaba, se tomaba como algo raro como nos relata la maestra “de hecho algunos como que lo veían muy raro, y decía yo, como lo ves raro, si según yo estamos en un estado en el que predomina el Hñähñu” (E2MA161021), estos comentarios se dieron a partir de que la maestra platicara en clases de dónde venía y que sus abuelos hablaban la lengua Hñähñu, lo que

además ocasionaba sorpresa o curiosidad con preguntas como: “¿En serio hablas el Hñähñu?” (E2MA161021).

De igual manera a la par que la profesora Alejandra encuentro que si bien el contexto en donde se ubicaban las escuelas no estaba tan alejado de sus lugares de origen, sí influía en el tipo de compañeros con el que se relacionaban, ya que San Nicolás e Ixmiquilpan son lugares más urbanizados.

La situación del profesor Manuel no fue tan diferente al de las profesoras, era una secundaria general, el profesor recuerda y menciona su compromiso en la escuela, sus ganas de estudiar, lo cumplido que era con todas las actividades demandadas por la institución y uno de sus sueños era convertirse en abogado, motivo por el cual se esforzaba por alcanzar calificaciones altas.

Para el nivel medio superior la profesora Alejandra y el profesor Manuel formaron parte de un Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH). La docente Alejandra comenta que en sus días de escuela escuchaba a más personas hablar en la lengua Hñähñu, ella infiere que esto se debía a que los alumnos que asistían al colegio en su mayoría pertenecían a las comunidades de Cardonal, en donde la lengua Hñähñu predominaba. Sin embargo, dice no le fue posible concluir sus estudios en esta institución debido a que se embarazó, aunque finalmente, acreditó este nivel de estudios en el programa de preparatoria abierta.

La maestra Imelda jamás perdió de vista seguir estudiando, sabía que esto le daría mayores oportunidades de salir y alejarse de casa. Se inscribió en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) ubicado en la comunidad del Tephé, donde vivió en casa de una tía, de igual forma bilingüe en la lengua Hñähñu y Español, pero durante el tiempo que pasaba con ella procuraba hablar más en Español, menciona la maestra “porque ella me decía que me hacía falta hablar bien el Español, ella fue mi maestra de español” (E2MI190521).

Durante los tres años que pasó en el CBTA no sufrió de discriminaciones o malos tratos, de hecho, la docente narra que tenía muchos más compañeros que hablaban la lengua Hñähñu, lo que evitaba las burlas entre ellos. Sus profesores estaban

conscientes de que la maestra hablaba Hñähñu y español y que éste último no había sido desarrollado completamente, por lo que recibía apoyo individual. Estas expresiones dan cuenta de cuán importantes son los contextos interculturales en donde no se desprecia a otras culturas, sino que son considerados por los profesores y apoyan el desarrollo de sus estudiantes.

Es conveniente señalar que la educación básica destinada a los grupos indígenas se sintetiza en un subsistema denominado indígena, que contemplaba solo la educación primaria, más tarde se incorporan la educación inicial y preescolar. Aspecto que ha generado una situación de discriminación institucionalizada de la educación destinada a esta población. Pues si bien como documenta Gallardo (2018), se pretendió que en la educación secundaria se reconociera la diversidad de los alumnos esto finalmente no se concretó.

2.2 Imaginarios de la docencia en el medio indígena

En la lógica anterior, cabe señalar que la educación media superior en el estado de Hidalgo tampoco ha sido capaz de concretar acciones que atiendan a esta diversidad y que de una u otra manera sigue reproduciendo ese imaginario social de menosprecio hacia la cultura y lengua indígena como se muestra a continuación.

Al finalizar este tramo educativo, los profesores pasaron por distintas situaciones que los llevaron a tomar decisiones que cambiarían el rumbo de sus vidas, entre ellas, estudiar para ser docentes y al final laborar en el nivel de educación indígena. Podríamos preguntarnos ¿Por qué si en cierto momento en la vida de los profesores la lengua Hñähñu fue negada, terminaron por convertirse en maestros indígenas?

Me interesa resaltar que ninguno de los tres profesores tenía en mente ser maestro, y mucho menos ser uno de educación indígena. La profesora Alejandra, quien tenía ya un hijo, recibió el apoyo de su madre para seguir estudiando, siempre quiso estudiar contaduría, pero sabía que no sería posible por la situación económica y la lejanía de la universidad, ya que la única condición era buscar algo que le permitiera estar cerca de su hijo y dice: “Ir a la normal fue como, pues mi última elección, yo no quería ser docente” (E1MA201020), como se deja ver en su comentario, estudiar

para ser profesora fue su última opción, “no me agrada la docencia, con el simple hecho de tratar con los niños, no me agrada de verdad” (E2MA160521).

Así en la búsqueda de una institución formadora de docentes tuvo como primera opción la Universidad Pedagógica Nacional y acudió a la sede de Ixmiquilpan para ver la posibilidad de estudiar los fines de semana, pero tenía que tomar clases en otra sede ubicada en Querétaro y eso no le agradó. Como segunda opción acudió a la escuela Normal superior “Miguel Hidalgo” porque la profesora se aferraba a evitar a toda costa trabajar con niños. Sin embargo, la colegiatura era muy alta, por lo que su situación económica no se lo permitió, orillándola así a acudir a la escuela Normal Valle del Mezquital.

Ya allí, su primera opción fue la Licenciatura en Primaria General, a pesar de que la docente entendía un poco la lengua Hñähñu y la escuela ofertaba la licenciatura en educación indígena, no lo vio como una opción, porque menciona “me daba miedo, me daba miedo fallar, por el lado de la lengua” (E2MA160521), lo que al final la hizo aplicar examen para educación general.

La maestra no quedó en la primera lista de prelación, además, debido a que la docente acudió días después, perdió la oportunidad de ingresar a la licenciatura en educación primaria general y le fue ofrecida como única opción de ingreso la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe:

Fui y me dijeron, iba yo llegando veinte minutos atrás, no es cierto no eran veinte minutos eran como dos minutos [...] La directora me preguntó qué a que iba y le dije: Bueno es que yo quedé en tal número para estudiar la licenciatura en primaria general y me dijo: Hubieras llegado unos minutos antes y te hubieras ido para primaria general, lo único que tengo para ti es preescolar indígena, lo tomas o lo dejas, y ya que hacía, lo tomé. (E1MA201020)

El profesor Manuel también tuvo dificultades económicas para estudiar la carrera de Derecho que era su sueño, debido a que egresó al mismo tiempo que su hermano, y solo uno tendría el apoyo de su familia para seguir estudiando, en este caso el

favorecido fue su hermano. Más tarde, se le presentó la oportunidad de brindar su servicio en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) durante un año en el programa de albergues, estando en diferentes lugares como Cardonal, Tlahuiltepa, Alfajayucan, entre otros. Durante el año que el profesor brindó sus servicios y el contacto con los niños le generaron el gusto por la docencia, llamando su atención y considerándola como la carrera que quería cursar, menciona el maestro “el estar en contacto con los niños, pues me llamó la atención y dije: ¡ah, pues me gusta!” (E1MM041120).

Es así como el profesor decide aplicar examen para el ingreso a la escuela Normal Valle del Mezquital, en este primer intento no logró pasar el examen, por esta razón decidió estudiar en la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital, pero con la firme idea de que sólo estaría en esa institución hasta que volviera a salir nuevamente la convocatoria en la escuela normal. En su segundo intento fue aceptado en la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. El maestro eligió esta línea porque expresa “pues me siento muy identificado con mi cultura y tengo lo básico, tengo esta fortuna de poder dominar esta lengua (E1MM041120).

Al respecto es preciso señalar que en investigaciones como las de López, Vélez, Franco y Becerra (2017) expresan que la vocación hace referencia a la inclinación del sujeto hacia una profesión y que éste es un factor que contribuye a orientar su conducta en el cumplimiento de los objetivos relacionados con ella. En tal sentido, el profesor Manuel se ubica en un momento prevocacional hacia la docencia (Sánchez, 2003), en tanto que descubre a qué se va a dedicar profesionalmente, factor que incide en la mejora de la práctica docente.

Para la profesora Imelda las cosas fueron diferentes, pero sus decisiones también fueron guiadas por la situación económica. Estaba consciente que estaba capacitada en administración de empresas, pero eso la llevaría a salir del estado para buscar trabajo y ante la falta de dinero y sin el apoyo familiar no podría lograrlo.

De la misma forma, la profesora Imelda ingresa a la docencia movida por el fin económico, momento prevocacional de la docencia como expresa Sánchez (2003) en donde se aclara que ser docente será parte de su quehacer cotidiano.

Es así como más tarde, llega a ella una propuesta de su profesor de bachillerato para formar parte del gremio en educación indígena, como narra la maestra, “mi profesor me dijo: ¿Tú hablas muy bien la lengua materna?, ¿verdad?, y le digo, ¡sí!” (E2MI190521); al escuchar esto, otra maestra que estaba en el mismo lugar apoyó la propuesta de dicho profesor diciéndole “pues no seas malito, búscale, búscale trabajo, ella sabe hablar la lengua materna, su dialecto dijo” (E2MI190521).

Es común asociar a las lenguas indígenas con la palabra dialecto, para hacer notar que no alcanza la categoría de lengua, sin embargo, de acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2022), un dialecto es un sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común. Así, al no tener claro su significado, se utiliza para menospreciar a las lenguas indígenas, factor social que condiciona su aprendizaje en las nuevas generaciones de jóvenes indígenas.

La situación que narra la profesora Imelda también hace notar que su dominio de la lengua Hñähñu le permitió conseguir una clave administrativa en el estado de Puebla, aunque señala que no le pagaron de inmediato, pues tuvo que transcurrir un año. Además, se dio cuenta que necesitaba otro grado de estudios para exigir más a cambio, por lo que decidió dejar el trabajo y comenzar sus estudios en la Normal Superior de Tampico.

Aquí se muestra el imaginario social de que una mayor educación conlleva a un mejoramiento social y económico; aunque cabe señalar que esto no es determinante, sino probable.

Asimismo, la docente Imelda dice “yo quería estudiar español para mejorar mi español” (E1MI221020), pero la demanda en esta área le impidió ingresar, debido a esto, la profesora decidió estudiar la licenciatura en Ciencias Naturales. Un año después se transfiere a la Normal Superior ubicada en Pachuca de Soto Hidalgo.

En este caso permea en el imaginario social de la profesora la necesidad imperante de dominar el idioma español para poder mejorar su calidad de vida, situación que confirma cuando en nuestro país sigue prevaleciendo la distinción entre lenguas

mayoritarias y minoritarias. Aspecto que coincide con Mosonyi (2006 citado por de la Herrán y Rodríguez, 2017) quien encuentra que el olvido de las lenguas indígenas se debe a la búsqueda del ascenso económico y social por vergüenza inducida o vergüenza étnica.

Con este pequeño recorrido puedo advertir los imaginarios instituidos de los profesores a los que hicimos referencia anteriormente, recordemos que la maestra Alejandra en un punto de su vida y por las connotaciones negativas hacia la lengua Hñähñu se negó a hablarla, pero las cuestiones económicas y siendo su única oportunidad se vio obligada a desempeñar una profesión vinculada a lo indígena y por ende, decidirse por la licenciatura en educación preescolar intercultural, que claro, tiempo después se vería en la necesidad de utilizar la lengua.

Es notable señalar que los tres profesores decidieron ingresar a la docencia en primera instancia por el fin económico, un momento prevocacional o ilusión profesional en donde se aclara a la docencia como parte de su ejercicio profesional (Sánchez, 2003.)

Cabe destacar que estos imaginarios instituidos son resultado de las experiencias negativas asociadas al manejo de la lengua Hñähñu y que han sido replicadas en diferentes contextos: económicos, educativos y laborales en este caso. Según el Consejo Nacional para prevenir la discriminación:

La Encuesta Intercensal 2015, 7.2 millones de mexicanas y mexicanos hablan una lengua indígena y casi 25.7 millones (21.5 por ciento de la población nacional) se identifican como indígenas.

Las comunidades que estas personas forman enfrentan una situación de discriminación estructural. En principio, han sido históricamente relegadas en ámbitos tan diversos como la salud, la educación, la justicia y el empleo. (CONAPRED, 2023, p. 1).

De acuerdo con el profesor Manuel, trabajar en CONAFE fue un detonante para que su vocación docente aflorará, pues constituyó para él una experiencia favorable,

pero para decidir por una licenciatura en el ámbito intercultural, incidió su dominio de la lengua indígena.

Es importante notar cómo la experiencia del docente Manuel concuerda con la investigación de Juárez (2020) quien señala cómo el CONAFE “ha incidido en las trayectorias de vida de jóvenes al haber participado como figuras educativas en el medio rural mexicano sin ser docentes profesionales” (p. 49). Así, las experiencias constituyen elementos favorables para decidir en este caso por la docencia: desempeñarse como docente sin serlo y dominar una lengua indígena.

Con respecto a la maestra Imelda las condiciones económicas y sus experiencias de vida la obligaron a sentir la necesidad de aprender a toda costa el idioma español, porque en su imaginario instituido, ser hablante de una lengua indígena siempre le generaría discriminación, por lo que asumió que una licenciatura en dicha rama la ayudarían a alcanzar su cometido.

Este imaginario social no se aleja de la realidad, pues aún las lenguas indígenas continúan siendo un factor de discriminación en la sociedad nacional.

Una vez terminadas sus licenciaturas, sus vidas en el campo educativo comenzaron. Aunque la carrera que realizó la profesora Imelda no perfilaba para el medio indígena, nuevamente las circunstancias económicas la hicieron tomar como única oportunidad un cambio de escuela. La docente se encontraba laborando en el estado de San Luis Potosí en una escuela secundaria, el sueldo era bajo y la lejanía de su hogar la hicieron tomar una propuesta que consistía en cambiar de nivel educativo, de secundaria general a primaria indígena, oportunidad que no dejó pasar debido a que le pagarían más y regresaría al estado de Hidalgo. Así, llegó a una comunidad llamada El Alberto, con un grupo monolingüe, situación que la puso entre la espada y la pared.

Llama la atención como la connotación indígena constituye un factor que le permite a la profesora Imelda utilizar como un recurso para buscar ante todo una mejoría económica. Gilberto Giménez (2002) señala que este carácter estratégico de la

identidad permite comprender fenómenos de recomposición identitaria, por ejemplo, ser indígena cuando conviene y cuando no.

Es preciso recordar que ella asumió una actitud negativa hacia la lengua Hñähñu, se negaba a usarla, incluso evitó trasmitirla a sus hijos, pero debido a que en su trabajo se lo demandaban, se vio obligada a volver a retomarla.

Nuevamente el interés económico y la exigencia laboral son factores que inciden en el uso de una lengua indígena. Pero estas determinaciones tienen sentido cuando las lenguas indígenas se hablan solo en espacios domésticos y privados, pues en los espacios públicos solo se emplea el español como lengua mayoritaria (Valladares y Olivé, 2015). De cierta forma tiene sentido para las sociedades indígenas, cuando expresan que de nada sirve aprenderla.

Otro de los factores que inciden en su dificultad para aprender una lengua indígena son las variantes lingüísticas. En tanto que la profesora Imelda comparte una experiencia al respecto, las reuniones que tenía con los padres de sus alumnos, pues debido a su vida familiar en donde solían burlarse de ella, temía hablar ante los demás y como ella ya había identificado las variantes lingüísticas entre la lengua Hñähñu que ella hablaba y la de esa comunidad, decía “me daba miedo, porque si decía algo mal se reían” (E1MI221020).

Al respecto, se ha avanzado en tanto que el INALI reconoce que las variantes lingüísticas es uno de los indicadores de la enorme diversidad cultural y lingüística de nuestro país, y que, con el fin de evitar la discriminación lingüística, es preciso considerar a éstas como lenguas al menos en áreas educativas, de impartición y administración de justicia, salud, asuntos de carácter público, acceso a la gestión, servicios e información pública.

No obstante, este reconocimiento debería concretarse, en el caso que me ocupa en los procesos formativos de los docentes, pero también acompañados de acciones de uso de las lenguas indígenas en diversos contextos sociales, económicos y políticos, por ejemplo.

En la actualidad la profesora Imelda lleva laborando diez años en la escuela de El Arenalito, una localidad que desde la llegada de la profesora ha transitado de aceptar la enseñanza de la lengua Hñähñu a oponerse; por lo que la maestra ha tenido dificultades para trabajar dicha lengua, “ahora yo les enseño, porque lo tengo que hacer” (...) “porque si no ¿qué voy a evaluar?” (E2MI190521), aclarando que es una obligación su enseñanza porque es una asignatura establecida en el plan de estudios.

Si bien es un acierto diseñar programas educativos para la enseñanza de las lenguas indígenas y su inclusión en las boletas escolares, es preciso que esta normatividad se concrete con la aplicación de otras acciones como la formación docente.

Como se observa, la profesora Imelda no ha logrado desestabilizar el núcleo duro de sus creencias sobre la lengua, puesto que al no identificarse como parte de la cultura Hñähñu, siente únicamente la obligación de enseñarla porque es una disposición que el sistema educativo en donde labora se lo exige, es decir, solo hay una intención instrumental para la enseñanza de la lengua o en palabras de Castoriadis (2004) “la única cuestión que se plantea ahí es la del placer, o de la conveniencia” (p. 55).

Con respecto al profesor Manuel una vez que culminó con éxito su educación superior, esto le da la oportunidad de concursar para obtener un lugar en el magisterio, realizó su examen de admisión y lo acreditó. Cuando comenzó a trabajar en la comunidad de Las Vegas perteneciente al municipio de Zimapán, se encontró con un pueblo que se negaba a hablar la lengua Hñähñu a pesar de dominarla, para ello, el profesor se planteó como meta rescatar esta lengua, enfatizando “yo siempre he dicho, si no vemos aprender una lengua como una necesidad no lo vamos a hacer por gusto” (E1MM041120).

Así el profesor dejó claro a su comunidad escolar que todos los recursos que recibían eran por pertenecer a un sistema de educación indígena, a una comunidad reconocida como indígena y que, si eso desapareciera, todos los recursos económicos o materiales dejarían de llegar. Como expresa Castoriadis (2004):

Esta investidura con un sentido cabalmente instrumental, [...] totalmente inapropiada si se trata de cimentar la sociedad, de hacer que tenga cohesión. Este hecho es origen de toda una serie de fenómenos, y es una de las raíces de los fenómenos totalitarios. [...] Pero en el mundo contemporáneo, y en esto también estamos en un período histórico muy particular con respecto a los otros, hay esta investidura de sentido racional/instrumental sobre el mundo, pero también una enorme crisis de sentido, y esto también signa la crisis de las sociedades contemporáneas. (p. 219)

Fue así como la necesidad de obtener algo a cambio, hizo que, tanto el profesor como los padres de familia hablaran la lengua Hñähñu.

2.3 Trasgresión de lo instituido sobre la lengua Hñähñu

La capacidad de imaginación constituye un elemento fundamental de la conciencia humana, imaginación capaz de evocar imágenes y de poder separar aquellos elementos que oprimen o deshumanizan para transformarlos hacia un sentido de resistencia, de liberarse de estas condiciones impuestas. Pero trasgredir lo instituido no se da por el simple deseo, sino de ciertas condiciones que lo hacen posible, comprender cuáles son éstas es el propósito del siguiente apartado.

2.3.1 Ambientes de aprendizaje bilingüe

Para el profesor Manuel, a pesar de que en sus cinco primeros años de vida sus padres no le enseñaran a hablar la lengua Hñähñu, la comunicación que entablaba con su abuela le hizo repetir frases en dicha lengua, él no pasó por situaciones negativas, es decir, nadie de acuerdo con lo que nos narra, lo hizo sentir mal por ser indígena hasta la fecha.

Aunque aprender algunos elementos de la lengua Hñähñu en la escuela primaria en donde estudiaba haya sido una forma de conseguir algo a cambio, la apropiación que tuvo de ella fue positiva, sintió la necesidad de aprenderla, sin importar los motivos, se apropió de ella: sin malos tratos, ni algún tipo de presión. Fue una

decisión propia, a su vez, el docente fue descubriendo los beneficios que le generaba dominarla.

El contexto libre de discriminación donde se desarrolló durante sus años de infancia y juventud generó que el docente asumiera que hablar la lengua Hñähñu era sinónimo de oportunidad, porque su dominio sólo le trajo cosas positivas, además como nunca vivió malos tratos por hablarla, nunca percibió aquellas situaciones de discriminación.

Este ambiente libre de malas experiencias al ser hablante de la lengua Hñähñu construyó en el profesor una identidad étnica como menciona Jiménez (2012) “concreta + inconsciente”, donde la lengua fue un elemento que le brindó identidad, porque ésta “se reproduce en la cotidianeidad y, por esta misma razón, tienen mayor concreción. También pueden reproducirse bajo la conciencia de saberlos <<marcadores étnicos>>, aunque en cierto nivel también se encuentran internalizados en los individuos” (p.181).

Si bien las experiencias de los profesores en torno a la lengua Hñähñu son completamente diferentes, se encontró que el punto medular para lograr la transformación de estas connotaciones negativas, es decir, esa transgresión de lo instituido para volverse una experiencia positiva es: El sentido de pertenencia a un territorio determinado, la identidad cultural e incluso la valoración de los beneficios que implica dominar una lengua indígena, en este caso la inserción a un programa educativo, la necesidad de obtener beneficios asociados a su uso y la inserción al campo laboral, donde su dominio constituye un factor de selección e ingreso.

Para el caso de la maestra Imelda la adquisición de la lengua indígena fue un proceso concreto e inconsciente, al ser su primera lengua, que derivó en una utilización abstracta meta cultural, pero no como un proceso identitario internalizado, sino producto de una exigencia laboral. En términos de aprendizaje, el proceso de adquisición de la lengua indígena a pesar de ser su primera lengua

no se relacionó con una situación afectiva, situación que ha provocado cierto rechazo al uso de su lengua materna y a la transmisión de ésta hacia sus hijos.

En términos de Castoriadis (1998) “en cada oportunidad se despliega un modo del representar, un modo del desear, un modo del ser-afectado” (p. 133). Dicha pluralidad de la psique no solo es neurofisiológica, sino definitivamente co-determinado por el proceso de socialización.

Se ha analizado hasta aquí, cómo la socialización familiar de los profesores de estudio influyó en los procesos de adquisición y dominio de la lengua Hñähñu. En el caso de la profesora Imelda, la utilización abstracta meta cultural de la lengua indígena también se ha reflejado en su práctica docente, pues al estar con alumnos indígenas hablantes del español, no le propició ningún problema para cumplir con su función, ya que nunca tuvo la necesidad de hacer uso de la lengua Hñähñu. Sin embargo, ella enfrentó dificultades cuando en otro contexto laboral, los niños eran hablantes monolingües Hñähñu, en donde tenía que utilizar la lengua indígena para enseñarles a leer y escribir en español.

Si bien, se interesó por aprender más sobre la escritura de la lengua Hñähñu para resolver de manera momentánea esta problemática que enfrentó, el proceso no modificó su forma de pensar hacia esta lengua, puesto que actualmente se encuentra laborando en un contexto en donde los niños hablan sólo el Español y ahora señala que debe enseñar la lengua indígena, como una norma, puesto que se le exige asignar una calificación en esta asignatura.

Como expresa Yurén (2015), es preciso formar a los docentes para enfrentar de manera competente los problemas que se le presentan como profesional en el campo educativo. En el caso de la profesora Imelda implica modificar sus creencias y actitudes hacia su propia lengua y cultura, pues esto se refleja en negar su origen indígena, lo cual se traduce en su forma de actuar. Yurén (2018) señala que mientras no se desestabilice el núcleo duro del sistema disposicional de tendencia “racista”, nada cambiará en ella, aunque cambie el discurso que emplea, se requiere

dice de que adquiriera conciencia de su condición y de sus posibilidades de construcción como sujeto y ello implica un proceso formativo deliberado.

También es preciso señalar que la adquisición del idioma Español por parte de la profesora Imelda, implicó un proceso difícil de manera personal, puesto que nunca hubo una metodología para aprender esta lengua durante su tránsito en la escuela primaria y secundaria, ella tuvo que aprender sola.

La profesora Imelda es ejemplo de lo que señalan Jiménez y Mendoza (2016) respecto a la enseñanza de las lenguas indígenas, en donde el español fue abordado como L1 a pesar de que su lengua materna es una lengua indígena y sin ninguna metodología, lo cual agudizó su proceso de castellanización.

Ella refiere que recibió este acompañamiento en el bachillerato por parte de uno de sus profesores, por tener compañeros bilingües y por el apoyo de una de sus tías. No obstante, esto no fue suficiente, pues su deseo era estudiar una licenciatura en español para seguir aprendiendo.

Es de reconocer que el aprendizaje de una lengua está estrechamente relacionado con una necesidad, en este caso, la profesora Imelda siempre persiguió este objetivo para el aprendizaje del idioma Español, ella señala su interés permanente de superación académica como una forma de lograrlo y olvidarse de su lengua indígena.

Negar su lengua indígena la llevó no sólo a estudiar una licenciatura ajena a ello, sino trabajar en un sector que nada tuviera que ver con lo indígena. Buscó a toda costa trabajar en un sistema educativo distinto, sin embargo, sus condiciones económicas la llevaron a laborar en un sistema educativo indígena. Situación que si bien le implicó una mejora salarial como se expresa en su narrativa, no hay una identificación con el sistema.

Dubet (2010) señala que poseemos una identidad integradora en donde interiorizamos valores institucionalizados por medio de roles, con ella defendemos

posiciones sociales, afirmamos valores, desarrollamos principios que justifican un orden y trabajamos conscientemente por el mantenimiento de la propia identidad y por el mantenimiento del sistema que la fundamenta y asegura. Así que, cuanto más fuerte sea la identidad integradora, ésta no se instrumentaliza, es decir, no se utiliza como un recurso para lograr algo, sino que se actúa por convicción.

2.3.2 Estudiar en una licenciatura con enfoque intercultural

Para poder ubicar los elementos que hacen posible la transformación de los imaginarios sociales sobre la lengua indígena, creí conveniente identificar tiempos y espacios de formación docente, particularmente su elección por ingresar a la normal para estudiar la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Como dejé ver en el primer capítulo ninguno de los profesores tenía el deseo de ejercer dicha profesión. El docente Manuel incluso a la fecha, tiene deseos de estudiar en algún momento de su vida la carrera de Derecho.

Cuando el profesor terminó la preparatoria, sus oportunidades para seguir estudiando fueron limitadas, el factor económico fue determinante en esta decisión debido a que era de escasos recursos, solamente uno de sus hermanos se vio favorecido para seguir con sus estudios, sin embargo, su deseo por salir adelante lo orilló a entrar al programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde los jóvenes a cambio de prestar sus servicios durante un año como docentes de escuelas mayormente ubicadas en zonas marginales, eran acreedores a una beca que apoyaría sus estudios posteriores.

Cuando el profesor Manuel estuvo en el programa se dio cuenta que el oficio de enseñar le gustaba, ser docente era algo que le agrada hacer, la convivencia con los niños lo motivaba cada vez más para estudiar dicha carrera como narra, “entonces yo estuve en CONAFE estuve en programas de albergues, tuve la oportunidad de recorrer varios municipios desde Tlahuiltepa en el municipio de Cardonal hasta Alfajayucan y entonces el estar en contacto con los niños me llamó la atención, dije, no pues vamos [...] y ya presenté el examen en la normal”

(E1MM041120). Es así como al término de su servicio decidió estudiar la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.

Aunque su camino para la docencia se haya determinado por cuestiones económicas, no fue el caso en su elección sobre la línea. La escuela Normal Valle del Mezquital oferta las licenciaturas en educación primaria general e intercultural bilingüe al igual que preescolar en las mismas condiciones. El profesor Manuel al preguntarle ¿qué fue lo que te motivó a elegir la línea de intercultural bilingüe? Respondió:

Pues fíjate que yo decidí estudiar esto, pues en primera me siento muy identificado con mi cultura, digo tengo lo básico ¿no? y entonces creo yo que es importante y tengo esa fortuna de poder dominar esta lengua [...] teniendo lo básico yo dije, para que me voy a generales cuando en este lado puedo estar y lo hago con mucho gusto. (E1MM041120)

En el imaginario del profesor Manuel estudiar una licenciatura con enfoque intercultural implica ser indígena, imaginario que se refuerza institucionalmente, porque para acceder a esta oferta educativa las autoridades exigen como requisito ser hablante de una lengua indígena, lo que de facto limita al no indígena la posibilidad de estudiar esta licenciatura, factor que favorece la discriminación.

Puedo destacar que la historia de la profesora Alejandra fue diferente a la del profesor Manuel, ya que la experiencia de ella en torno a la lengua Hñähñu fue negativa, la discriminación y sobre todo las burlas estuvieron presentes durante mucho tiempo en la vida de la docente.

La profesora también estudió la licenciatura en educación preescolar indígena en la normal del Valle del Mezquital y durante su primer año, sólo se enfocó a obtener buenas calificaciones pues algo que menciona es “siempre he sido muy comprometida con lo que hago, no me gustan las cosas a medias, o lo hago bien o mejor no lo hago y punto” (E2MA160521).

Además del compromiso que la profesora muestra hacia el aprendizaje, es común imaginar que calificaciones sobresalientes implican un buen proceso formativo y que los estudiantes se empeñen en ello.

A partir del tercer semestre y de acuerdo con el plan de estudios, los estudiantes deben realizar sus prácticas profesionales en centros de educación adscritos a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las prácticas profesionales consisten en estar frente a grupo como docente, la escuela Normal decide el lugar al cual será enviados los alumnos. La profesora Alejandra en el tercer semestre fue asignada como practicante en la comunidad de Pueblo Nuevo, lugar en donde la lengua es parte de la cotidianidad de sus habitantes. La docente narra:

Pues fíjate que solamente en el periodo de práctica en la normal es cuando me sentí totalmente parte de esa cultura, así sumergida en esa cultura en relación con lo que es la escuela, la educación, las prácticas porque estuve en una escuela en la que sí se hablaba (el Hñähñu) donde los niños, yo aprendía de ellos y era muy interesante, muy bueno, porque lo hablaban tan perfecto que decía ¡guau!, pues aquí me quedo, aquí quiero estar.
(E1MA201020)

La experiencia en torno a la lengua Hñähñu en el campo de las prácticas profesionales detonó en la maestra un deseo por hablar esta lengua, ya que ella la entendía, pero por medio de sus significaciones instituidas en torno a ésta, había evitado hablarla durante más de quince años. Entonces, a partir de esta experiencia se vio envuelta en un deseo por dominar las cuatro habilidades lingüísticas, por gusto, por atracción, porque así ella lo decidió, pero también por las condiciones contextuales en donde se encontraba inmersa la escuela en donde realizó sus prácticas, en donde reconoce que fue hasta ese momento que se asumió como futura maestra de educación indígena.

Es importante señalar que, si bien ella cuestiona su proceso formativo, es precisamente el área de prácticas profesionales contemplado en el programa de estudios, lo que afianza el sentido vocacional del sujeto, es decir, el momento perivocacional (Sánchez, 2003).

Otra de las situaciones que la motivaron para buscar las alternativas necesarias y apropiarse de las cuatro habilidades lingüísticas fue la competitividad de sus compañeras de clase, nos narra “había muchas compañeras muy, muy buenas, que a veces a lo mejor no me gustaban muchas cosas, pero yo aprendí mucho de todas, muy competitivas, pero competitivas en el aspecto bueno, dejaban cosas muy productivas y yo aprendí mucho de eso” (E1MA201020). Estas cuestiones positivas fueron el motivo para que la profesora se planteara nuevas metas e hiciera un cambio profundo en su vida en torno a la lengua Hñähñu.

Al respecto, las estrategias que utilizan los estudiantes para responder a las condiciones institucionales inciden en la reflexividad y la transformación de la práctica educativa, y en este caso, a fortalecer el sentido vocacional del futuro docente (Sánchez, 2003).

También ubico en la vida de la profesora Alejandra que uno de los factores por el cual transgredió lo instituido tiene que ver con el uso de la lengua Hñähñu de manera cotidiana sin ningún tipo de represión, lo cual generó en la profesora el imaginario social radical (Castoriadis, 2004), es decir que, aunque ella instituyó desde temprana edad que hablar la lengua Hñähñu era sinónimo de burlas, el tener dicha experiencia en sus prácticas profesionales, le dio la capacidad para decidir y cambiar esa situación.

De acuerdo con Castoriadis (2004), esta transgresión de lo instituido se da por la autonomía de los sujetos, y menciona:

Cuando hablamos de autonomía no apuntamos a una eliminación del inconsciente o a un dominio sobre él —el inconsciente siempre está ahí, y no está más "dominado" en un sujeto autónomo que en otro— ni a volverlo

transparente; una transparencia del inconsciente sería la calamidad más grande que podría azotarnos, significaría que ya no tendríamos la capacidad de sorprendernos a nosotros mismos, y nuestra vida se volvería un aburrimiento total. Felizmente es imposible. De lo que se trata es del establecimiento de otra relación entre el consciente y el inconsciente, relación que yo había definido hace tiempo como la capacidad del sujeto para decir de manera fundada: esto es verdadero, y éste es mi deseo. (p. 143)

No obstante, este mismo autor expresa que:

El sujeto no es simplemente real, no está dado, debe ser hecho y se hace mediante ciertas condiciones y dentro de ciertas circunstancias [...] es *creación histórica* y creación cuya historia puede seguirse. Este sujeto, la *subjetividad humana*, está caracterizado por la *reflexividad* (que no debe confundirse con el simple “pensamiento”) y por la *voluntad* o capacidad de acción deliberada en el sentido pleno de este término. (Castoriadis, 1998, p. 122)

Pues en este caso, la circunstancia que incidió mayormente en la formación de la profesora Alejandra fueron las prácticas profesionales, porque le permitió estar inmersa en una cultura escolar en donde los alumnos eran hablantes de lengua indígena y pudo concretar sus saberes y ponerlas en práctica al valorar la diversidad cultural.

2.3.3 Desarrollo de experiencias lingüísticas en la normal

En este apartado analizaré cómo el ingreso a la escuela Normal les abrió nuevas perspectivas de aprendizaje de la lengua Hñähñu como una posibilidad de formación superior que intenta reconocer la diversidad cultural de nuestro país y que representa una oportunidad para incidir en la posibilidad de generar proyectos emancipatorios de sujetos colectivos, “que buscan instituir una sociedad en la que no existan individuos o colectivos negados, excluidos, en la que logren reconocerse

identidades y diferencias para establecer otros modos de convivencia” (Berlanga, 1996, p. 32).

Así, la Licenciatura en Educación Intercultural que las normales implementaron en el año 2012 es una propuesta de política educativa que busca atender la formación profesional de docentes que laboran en contextos indígenas. Dicha licenciatura plantea en su malla curricular como propósito reconocer la diversidad cultural y lingüística como realidad humana para comprender su trascendencia en los procesos sociales y educativos, introduciendo al estudiante en la riqueza cultural y lingüística de México (Plan de estudios, 2012).

Así, cuando un joven aspira a ingresar a una licenciatura en educación intercultural bilingüe, en este caso, la escuela Normal Valle del Mezquital ubicada en Progreso de Obregón Hidalgo, debe cumplir con los requisitos que se especifican en la convocatoria (SEP, 2021):

Los aspirantes a las licenciaturas en educación primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe y educación preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe, antes de solicitar ficha deberán demostrar ante el personal que la institución designe, que saben hablar y escribir o náhuatl, según corresponda a través de un curso o examen de conocimiento... (p.1).

Como se puede notar, los aspirantes deberían ingresar a dicha licenciatura con este perfil, aunque las cosas no son siempre así. Fue el caso de los docentes Alejandra y Manuel, ya que cuando ingresaron a dichas licenciaturas no contaban con todas las habilidades lingüísticas que desde la convocatoria de dicha escuela se expone que deberían tener. Sin embargo, ambos docentes, tuvieron la oportunidad y el deseo de seguir desarrollando sus habilidades lingüísticas. Algo que a la fecha narran con orgullo, pues para cada uno es un logro que los ayudó a trascender y alcanzar nuevos triunfos.

En el caso del profesor Manuel entendía y hablaba la lengua Hñähñu en un cien por ciento, pero no había desarrollado la escritura, ni la lectura, pues expone que en el

pasado no tuvo algún tipo de experiencia que le permitiera desarrollar esas habilidades lingüísticas. Él estudió la licenciatura entre los años 2014-2017, cuyo plan de estudios señalaba que los alumnos tomaban un curso llamado lengua materna, en donde un profesor con todas las habilidades lingüísticas era el responsable de abordar temas específicos sobre la lengua Hñähñu. A través del relato del profesor, desarrollar la escritura o el habla, no era un objetivo explícito, más bien era una herramienta para las actividades que se llevaban a cabo.

Al respecto, el profesor Manuel tuvo la oportunidad de desarrollar la escritura de la lengua Hñähñu por medio de la práctica, como usualmente se dice “se aprende a escribir, escribiendo”. Su maestra de dicha asignatura solicitó a sus alumnos que el diario de campo que realizaban para registrar las observaciones de clase en las escuelas primarias en donde estaban haciendo sus prácticas profesionales debía ser escrito en la lengua Hñähñu como narra el profesor:

Fíjate que yo me acuerdo mucho de la maestra Olivares [...] porque algo que, si le agradezco a ella, porque yo ahí fue donde yo más dominé la escritura, y nos dijo <<quiero su diario en >> y entonces... este... yo compré diccionarios y pues palabra por palabra hasta formar la oración y me gusta, finalmente me gustaba y pues, por ejemplo, describía todo mi día y pues todo eso lo iba escribiendo en español y abajo en Hñähñu palabra por palabra.
(E1MM041120)

No se puede conocer de manera explícita la intención de la maestra Olivares al plantearles esta actividad, sin embargo, de una u otra manera promovió en el profesor Manuel la necesidad de desarrollar sus propias estrategias para cumplir con la encomienda, que de una u otra forma propicia el desarrollo de la autonomía (Castoriadis, 2004).

Además de haber tenido la oportunidad para desarrollar la escritura de la lengua Hñähñu por medio de dicha tarea, se puede admirar en sus narraciones la estrategia que el docente utilizó para cumplir con la encomienda, cabe señalar que al

preguntarle si la había desarrollado por sí mismo o la docente les había propuesto hacerlo de esa manera el profesor responde:

Pues digamos que sí y no, porque... pues cada uno, dijera has tú trabajo, ¿cómo le vas a hacer? no sé, y yo, por ejemplo, pues yo si llegaba y me ponía a hacer mi diario todo en español le dejaba un renglón y escribía abajo, o sea y no me dijo la maestra Olivares hazle así, solamente ella nos dijo <<quiero su diario en >> nada más, nunca nos dijo, sabes que, quiero así o algo así.
(E1MM041120)

En este sentido, puedo señalar que las estrategias de enseñanza deben tener explícitamente una intención educativa como desarrollar la autonomía del sujeto, y no lo contrario de la adaptación al sistema instituido (Castoriadis, 2004).

La traducción del idioma Español a la lengua Hñähñu, consistió en la búsqueda de cada palabra en el diccionario correspondiente, cuando alguna de esas palabras no aparecía, utilizaba un segundo diccionario de sinónimos buscando así otra palabra para sustituir la primera y encontrar su traducción como nos dice “por ejemplo Nubia da nuju, ne da ñuni (Nos despertamos, y luego comí), pues todo eso lo iba escribiendo en Español y abajo en Hñähñu palabra por palabra (E1MM041120).

El contexto es un elemento clave en el significado cultural, ya que existe una influencia recíproca entre cultura y lengua. No considerar los distintos contextos culturales, puede llevarnos a errores graves en la interpretación de un contexto cuando la traducción se dirige a otra cultura.

La traducción en este caso es útil, porque el profesor cuenta con referentes socioculturales de la lengua que está traduciendo, ya que, aunque manifieste que no aprendió la lengua Hñähñu, sino hasta el cuarto grado, el estar expuesto a ella desde sus primeros años de vida, le facilitó su aprendizaje, es decir, estuvo inmerso en un ambiente de socialización con hablantes de la lengua Hñähñu, en este caso su abuela.

La escritura no fue lo único que desarrolló en su estancia en la escuela Normal, nos dice el docente Manuel, que la maestra Olivares proponía un sinfín de actividades que requerían tanto hablar, leer y escribir en la lengua Hñähñu. Él recuerda una actividad que le brindó mayor seguridad en sí mismo para expresarse frente a público y nos narra:

Algo que me acuerdo de ella, fue cuando nos pidió un instructivo, que presentáramos un instructivo en Hñähñu y entonces recuerdo en ese entonces nosotros presentamos, porque eran equipos de tres me parece, presentamos este... cómo hacer, este... canastas de encajes, todo en Hñähñu frente a la escuela. (E1MM041120)

Pero esto también se debió a la posibilidad de hablar una lengua indígena durante su estancia en la Normal. En donde la presencia de la lengua Hñähñu en el ambiente escolar en el caso del profesor Manuel no fue diferente al de su infancia, estando en la escuela Normal Valle del Mezquital automáticamente formó parte de un grupo de licenciatura, donde sus compañeros al igual que él tenían dominio de la lengua Hñähñu, la entendían y hablaban, existían algunas diferencias en cuanto al nivel de dominio, pero eso no limitaba a los integrantes del grupo para comunicarse en su lengua.

De allí la importancia del manejo cotidiano de la lengua porque “se presenta como un mundo intersubjetivo, como un mundo de experiencias subjetivas compartidas por el grupo de actores sociales comprometidos en un proceso de interacción” (Bartolomé, 1997, p. 85).

Es así como su ambiente escolar siempre estuvo rodeado de pláticas informales en la lengua Hñähñu durante la hora del receso, entre clases, a la hora de la salida, de camino a casa o en el colectivo como nos narra “nos subíamos en la combi y nosotros hablé y hablé en relajo, pero en Hñähñu” (E1MM041120), el docente menciona que siempre utilizaban esta lengua.

Contrario a lo que el profesor Manuel vivió en la escuela Normal, la docente Alejandra expresa que, en su grupo de clase, la situación con respecto a la lengua Hñähñu no fue del todo favorable. Pues señale anteriormente que, aunque la licenciatura en educación intercultural exige que los alumnos deben dominar el habla, esto no fue el caso de su grupo, únicamente recuerda que eran tres o cuatro compañeras que dominaban la lengua Hñähñu, pero sólo lo suponía, pues menciona que muy rara vez las llegaba a escuchar.

En la experiencia de la profesora Alejandra, aquí no se aprovechan las condiciones de habla de las estudiantes para propiciar o consolidar su aprendizaje, de allí la necesidad de transformar las prácticas culturales en prácticas cognitivas y respetar su carácter socialmente ubicado (Jiménez, 2012).

Pues en el salón de la profesora Alejandra, no se hacía uso de lengua Hñähñu de manera cotidiana, se utilizaba más bien en las clases, solo porque así se los requerían, pero se trataba más de memorizar palabras y repartirlas en voz alta, además, en eventos como el día internacional de las lenguas indígenas, solían vestirse con camisas bordadas, aprender un canto en la lengua Hñähñu, pero sólo en días como esos.

Así, se puede percibir que la adaptación dominaba el ambiente escolar y por lo cual la autonomía no estaba presente, Castoriadis (2004) dice que la “autonomía es lo contrario de la adaptación al sistema instituido. La adaptación es la relativa rigidez de las investiduras sublimadas, la aceptación de una vez por todas de aquello que ha sido interiorizado, y por lo tanto la aceptación del orden social tal cual es” (p.144).

Con relación a la profesora Alejandra como comenté con anterioridad, las prácticas profesionales detonaron en ella el deseo de hablar la lengua Hñähñu, ya que, aunque tenía cierto dominio, usarla le causaba conflictos. La docente hasta ese momento asimiló que la licenciatura que estaba cursando le demandaba dominar la lengua Hñähñu, no solo en el habla, sino en todas las habilidades lingüísticas.

Además, ella le da mucha importancia a la cultura Hñähñu, se sentía parte de, y por lo tanto quería conocer más sobre ella, de igual forma un ambiente bilingüe en la lengua le provocaba sentimientos de alegría, emoción, paz, etc. Respecto a eso narra “el ambiente cuando uno habla se vuelve más armónico, no sé por qué, pero se vuelve más armónico” (E1MA201020).

La docente al igual que el profesor Manuel tenía la clase de lengua materna, al principio suponía que les enseñarían a escribir e incluso reforzar el habla y escucha, sin embargo, la forma en que abordaban la lengua Hñähñu era por palabras, solo los hacían memorizar y repetir palabras, pero para la maestra eso no era de mucha ayuda porque no podían entablar una conversación fluida.

Como argumenta Castoriadis (1998), las circunstancias pueden ser las mismas, pero las condiciones no. Es decir, a pesar de que el profesor Manuel y la profesora Alejandra estudiaran en la misma normal, no conlleva las mismas experiencias de aprendizaje.

2.3.4. Otras experiencias que fortalecen el aprendizaje de la lengua

En el primer capítulo, logré comprender cómo los profesores adquirieron la lengua Hñähñu por medio de su contexto inmediato, a pesar de que sus padres no tuvieran la intención de enseñarles o que los profesores la aprendieran. Sin embargo, estar inmerso en un contexto donde se habla y el hecho de que la lengua Hñähñu formara parte de su cotidianidad, generó que los docentes la adquirieran.

Cuando el profesor ingresó a la normal le fue fácil integrarse, debido a que varios de sus compañeros que estuvieron brindando su servicio en el programa de CONAFE también eran parte de su grupo, pero no fue lo único que los unió, además comenta el profesor que durante su servicio en dicho programa impulsaron actividades dirigidas al fortalecimiento de la lengua Hñähñu, como nos dice: “cuando yo estuve en CONAFE también desarrollamos algo similar a lo que es la lengua, yo recuerdo varios compañeritos de ahí de la normal que llegamos a

encontrarnos ahí en la normal, nos tocó estar juntos ahí en el CONAFE” (E1MM041120)

El desarrollo de la identidad social que el profesor Manuel tuvo, tanto familiar como escolar, facilitaron que la lengua Hñähñu fuera asumida de manera positiva, como podemos ver, sus experiencias sobre ella siempre fueron buenas y se fortalecían, porque los grupos a los que pertenecía también hablaban dicha lengua. Menciona Bartolomé (1997) al hablar en su texto sobre lo cotidiano, que estos significados que el docente asumió y los cuales son visibles en sus conductas concretas tienen que ver con una identidad social de un nosotros y que lo cotidiano “se presenta como un mundo intersubjetivo, como un mundo de experiencias subjetivas compartidas por el grupo de actores sociales comprometidos en un proceso de interacción” (p.83).

La forma en la que el profesor hacía uso de la lengua Hñähñu en diferentes espacios que claramente no están regulados por algún tipo de exigencia para hablarla, es precisamente lo que nos deja admirar el valor que le otorgó a la lengua. Tanto él como sus compañeros hicieron uso de la lengua Hñähñu en espacios que en ningún momento les exigía o les marcaban hablarla, se asumieron como indígenas, y a su vez la lengua Hñähñu se convirtió como menciona Jiménez (2012) en abstracción meta-cultural donde su uso se da de manera cotidiana y ellos a su vez son conscientes que dicha lengua es un elemento identitario. Sin olvidar la condición de estar en un programa específico que favorecía su uso.

En el caso de la profesora Alejandra cuando estuvo en la normal asumió sus responsabilidades, entre ellas estaba dominar al cien por ciento la lengua Hñähñu, algo que sabía que no podría conseguir en esta escuela, por eso decidió buscar otras alternativas.

Cuando ella cursaba el segundo año de la carrera de manera coincidente se ofertaron cursos impartidos por maestros jubilados en una comunidad cercana a su domicilio como nos dice en la entrevista “yo fui a aprenderlo fuera, precisamente porque yo decía, si voy a ir a un contexto indígena tengo que realmente aprenderlo,

entonces eso me llevó a buscar por otra parte” (E1MA201020). Esto con la intención de cumplir con lo que le correspondía hacer como futura maestra de educación indígena.

Los cursos eran impartidos por maestros que dominaban las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua Hñähñu, esto en la comunidad de Cerritos, Ixmiquilpan, Hidalgo. La profesora Alejandra asistía dos días a la semana por las tardes después de clases. La forma de trabajo de este curso consistía en mostrar a sus alumnos todo lo relacionado con la cultura Hñähñu, sus orígenes, su historia, sus tradiciones, las formas de ser y pensar, todo esto mediante excursiones a lugares donde se pueden de manera presencial revivir estas situaciones por medio de la narración oral de los que impartían el curso.

Lo que más llamó la atención de la docente fue la historia del origen de los pueblos indígenas. Señala que cuando las actividades eran en las instalaciones de Cerritos, las clases se dividían en juegos de mesa en la lengua Hñähñu, cantos, escritos y traducciones. Como actividades permanentes, los profesores ponían en práctica el saludo en la lengua Hñähñu al llegar y retirarse, además, la forma de comunicación era bilingüe porque se les hablaba en ambas lenguas.

Todas las situaciones que la profesora Alejandra vivió a lo largo de su vida la hicieron instituir cuestiones en torno a la lengua, estas experiencias positivas y seguir inmersa en este ambiente, la llevaron a cuestionarse así misma sobre su labor y a actuar de manera autónoma.

La autonomía es la capacidad de cuestionar lo instituido, y las significaciones establecidas; y una sublimación que respeta las significaciones imaginarias sociales instituidas, evidentemente, no las pone en peligro, pero estas significaciones tampoco están amenazadas por una explosión de "deseos", por definición inarticulados e inarticulables, como tampoco están amenazadas por la aparición fantasmal y más que improbable del "sujeto del inconsciente" en la escena social. Jamás se ha encontrado en la vida real

"sujeto deseante", y no es el sujeto deseante quien iría a combatir las instituciones establecidas, simplemente porque no las conoce, no puede y no tiene que conocerlas (en el sentido de: "la corte no tiene que conocer tal caso"). Se trata pues, precisamente, de la autonomía como capacidad de cuestionarse a sí mismo y de cuestionar las instituciones existentes. (Castoriadis, 2004, p. 144)

En el caso de la profesora Imelda, ella había asumido en cierto tiempo de su vida una postura de oposición hacia la lengua Hñähñu, pero esto cambió momentáneamente cuando llegó a una escuela ubicada en la comunidad del Alberto donde los alumnos eran monolingües en esta lengua. Al enfrentarse con dicha situación, la profesora se vio en la necesidad de volver a retomar la lengua Hñähñu. La docente dominaba la lengua hablada, pero la escritura no, por lo que comenzó a buscar cursos, para aprender a hacerlo.

Su propósito era lograr que los niños aprendieran a leer y escribir en la lengua Hñähñu para después poder enseñarles el idioma Español. Dada esta situación la maestra buscó cursos como menciona: "Yo me puse a investigar, tomé cursos, de no trabajar nada con esta lengua, ahora preguntaba cómo hacerle" (E1MI), ella en repetidas ocasiones menciona "como yo era muy inquieta, pues investigué" (E1MI), aludiendo a sus formas de buscar respuestas a las cosas que desconoce.

Para esos días, la escuela se vio beneficiada con un programa que proporcionaba asistencia de etnolingüistas, quienes enseñaron a los docentes cómo trabajar con la lengua Hñähñu mediante el contexto inmediato de los niños, la profesora Imelda me platicó que ellos tomaban un objeto, por ejemplo, una piedra y escribían su nombre sobre esta, también, mostraron dinámicas, juegos y cantos.

Pronto puso en marcha estas estrategias, el grupo que atendía era de primer grado y como mencioné con anterioridad, este grupo tenía como característica ser monolingüe en la lengua Hñähñu, por lo que la maestra tenía un doble propósito, el

primero consistió en hacer que los niños aprendieran a leer y escribir en su lengua materna y el segundo, lograr que aprendieran el idioma Español.

Aunque las estrategias y formas de trabajo de la profesora Imelda no coincidan con los propósitos normativos de esta época, comprendo que entre 1980-1990, tiempo en el que la profesora Imelda se encontraba trabajando en la escuela del Alberto, el país se encontraba en la segunda etapa de tres grandes que propone Martínez (2015) quien destaca en sus investigaciones que la segunda etapa se refiere al modelo de educación bilingüe bicultural que:

Proponía el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, propuesta que emerge a partir del movimiento indígena de la década de los años setenta y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, y que la SEP incorpora dentro de su programa educativo. (p. 76)

No obstante, este planteamiento no logró desarrollar bilingüismos equilibrados, sino bilingüismos sustractivos en detrimento de las lenguas indígenas, priorizando contenidos culturales mestizos y menospreciando los valores y costumbres de estos pueblos, además de crear un conflicto serio con respecto a la identidad como sucede con la profesora Imelda.

2.4 Transformación de sus imaginarios sociales sobre la lengua Hñähñu

Las connotaciones negativas sobre la lengua indígena como abordé en el primer capítulo generaron en los profesores rechazo hacia el uso de la lengua Hñähñu, en el caso particular de la profesora Alejandra, evitó hablar la lengua por miedo a las burlas. Preciso primero que la profesora intentó hablar dicha lengua, pero debido a que no lo pronunciaba de manera correcta, sus familiares (abuelos, primos, tíos, madre) se burlaban de ella, dejándole en claro que estaba equivocada. Estas situaciones la hicieron tomar una postura negativa por lo que evitó usarla.

Sin embargo, después de sus experiencias en el campo de prácticas profesionales y de tomar cursos para poder mejorar y adquirir las habilidades lingüísticas junto con la construcción y reforzamiento de su identidad étnica, la hicieron tomar una nueva postura.

Estos profesores hasta la fecha han acumulado un sinnúmero de experiencias que iniciaron por procesos de socialización primaria, en su familia y de socialización secundaria, la escuela, pero es crucial en este apartado rescatar aquellas experiencias vividas como docentes.

Siendo maestros de educación indígena, cada uno de ellos, como se marcaba en el capítulo uno, fue colocado en su primer centro de trabajo, en donde por medio de las entrevistas se pudo rescatar que fue allí donde los maestros sitúan gran parte de sus experiencias, mismas que marcaron su actuar docente en torno a la lengua Hñähñu, pues la mayoría de sus logros o dificultades, se centran en ese tiempo y espacio.

La profesora Alejandra está adscrita al nivel de preescolar indígena, su primera escuela estaba ubicado en Zimapán, cuya población dominaba la lengua Hñähñu, pero no hacían uso de ella. La docente, se percataba que los padres de familia la entendían, pero al preguntarles directamente, por medio de sus entrevistas para construir su diagnóstico escolar sobre el dominio de la lengua Hñähñu, negaban hablarla. Al hacer las mismas preguntas a sus alumnos, ellos aseguraban que sus abuelos y padres si la hablaban, lo que la hizo percatarse que había una negación.

Para ese entonces, la profesora ya había concluido con el curso que la ayudó a mejorar en sus habilidades lingüísticas, pero, además, se había incorporado a distintos grupos que llevaban a cabo actividades para “el rescate de la lengua Hñähñu” (E2MA160521). Era miembro activo de dichos grupos, por lo cual estaba muy comprometida con ese objetivo. Al percatarse de la situación decidió que debía hacer algo, pero que sus acciones no podían solo recaer en exhortar o abrir la invitación en general para que se hiciera uso de ella, además, podía notar que

cuando dejaba a los niños tareas específicamente de lengua Hñähñu, había mucha oposición, incluso no entregaban la tarea.

Esta situación muestra que el racismo en nuestro país sigue introyectado en el imaginario de los grupos indígenas, quienes al ser objeto de discriminación optan o niegan practicar su lengua indígena, aunque sigan en algunos casos formando parte de su vida cotidiana.

La docente sabía que debía hacer algo, pues manifiesta “yo estaba en un nivel indígena, entonces no podía simplemente dejarlo así y ya” (E2MA160521). Es por lo que toma la decisión de trabajar con el contexto inmediato de sus alumnos. Puesto que cuando estuvo en los cursos que tomó de manera paralela en la normal, algo que atrajo su atención y que ella le atribuye el éxito del mejoramiento de sus habilidades lingüísticas fue cómo le mostraron la historia de los pueblos indígenas y es así como pone en marcha un proyecto que consistía en trabajar con el contexto inmediato de los alumnos, pero comparándolo con el de ella.

Sin que la docente tenga en mente el concepto de competencia intercultural, éste se manifiesta en tanto que se define como:

Significa conocer por lo menos dos culturas en su diversidad y a partir de este conocimiento desarrollar una actitud abierta hacia otra cultura, que valora la diferencia y no la desprecia; esto presupone obviamente valorar primero la lengua y cultura propia. Implica una autoestima, que por razones obvias muchos indígenas no tienen. Hay muchos indígenas en México que se avergüenzan de su origen, que esconden su identidad, porque ha sido estigmatizada durante siglos. O hay quienes dicen ser miembros de una etnia nativa, pero que ya no hablan la lengua. (Brumm, p. 75)

Fue así como la profesora utilizó una estrategia de intercambio cultural. Lo aprendido en el curso como puede admirarse no solo se quedó en lo teórico, sino que trascendió a la práctica, la docente, tomó todos esos conocimientos aprendidos y los llevó al campo de trabajo.

Entre estas experiencias también narra que cuando utilizaba la lengua Hñähñu con sus alumnos “al principio les dio risa, a los niños les causó muchísima risa” (E1MA201020), pero la docente de manera positiva expresa que se divertía con ello, le causaba un sentimiento de alegría. La forma en que la profesora Alejandra transmitía la lengua Hñähñu a sus alumnos era de manera oral como nos dice “yo lo que hacía era, ahí sí para que veas, estructuraba mis propias frases, no me daba miedo equivocarme” (E1MA201020).

De acuerdo con Flores, Córdova y Cru (2020) las representaciones, conceptos y nociones que implican comportamientos y actitudes valorativas (conscientes o inconscientes) pueden apuntalar o desalentar el uso de una lengua. Aquí la actitud de la profesora Alejandra es positiva porque ya no le importa si se equivoca, sino que ha considerado que el error es un factor de aprendizaje.

Estas experiencias desarrollaron la confianza en sí misma, dejando a un lado el miedo a equivocarse y aceptar que no estaba mal, al contrario, esto le daba la oportunidad de mejorar, y sin ningún temor durante las clases con sus alumnos, “si había algún momento en el que me equivocaba, lo volvía a replantear, a no, no, a ver espérenme, era así” (E1MA201020), lo que permitió que la maestra a su vez mejorara su lenguaje oral en la lengua Hñähñu.

La actitud de la docente Alejandra muestra tendencias autónomas (Castoriadis, 2004), puesto que las experiencias por las que ha pasado la han dotado de herramientas que le han permitido valorar lo propio y pretende transformar lo social, ya que, en lugar de repetir los procesos de imposición de una identidad nacional que no tomó en cuenta la diversidad y negó su identidad indígena.

Ahora ella pretende que los alumnos aprendan a vivir en un ambiente heterogéneo y de alteridad, que se identifiquen como parte de una sociedad diversa que respeta y actúa en consecuencia, es decir, intenta que los niños reproduzcan en sus comportamientos estas formas de ser y hacer. La alteridad dice Castoriadis (1998), es importante en la medida en que puedo dejar al otro ser.

Para el profesor Manuel, quien forma parte del nivel educativo de primaria indígena, las cosas no fueron tan distintas. En su primera escuela ubicada en Zimapán que colindaba ya con el estado de Querétaro, considerada una zona marginal, los habitantes que dominaban la lengua Hñähñu eran los adultos mayores de 50 años. Como el profesor tuvo la oportunidad de quedarse a vivir en dicha comunidad, se pudo percatar por medio de sus visitas, que sólo los adultos mayores eran los que dominaban la lengua Hñähñu, pero a su vez también se dio cuenta que ellos solían dirigirse a los integrantes de su familia en esa misma lengua.

Es importante señalar que, en algunas comunidades, existe cierto grado de vitalidad de las lenguas indígenas como en este caso, en los adultos mayores; factor que puede favorecer su revitalización (Flores, Córdova y Cru, 2020)

No obstante, a pesar de esto, cuando el profesor llegaba a pedir tareas referida a la lengua Hñähñu, los padres de familia se mostraban desconcertados, como si en definitiva no tuvieran nada que ver con dicha lengua. Las actitudes que tenían movieron al profesor para convocar una reunión, debido a que esta situación le preocupaba. Para ello el profesor se planteó como meta rescatar la lengua Hñähñu enfatizando la necesidad de aprenderla.

También el profesor dejó claro a su comunidad escolar que todos los recursos que recibían eran por pertenecer a un sistema de educación indígena, a una comunidad reconocida como indígena y que, si eso desapareciera, todos los recursos económicos o materiales dejarían de llegar. Fue así como la necesidad de obtener algo a cambio fue el medio para hablar la lengua Hñähñu, que movió tanto al profesor como a sus padres de familia.

Según Dubet y Martucelli (2010), los actores movilizan sus identidades sociales no como una expresión de pertenencia, solidaridad y tradición, sino como recursos estratégicos con los que se busca convencer, manipular o presionar a otros para obtener ciertos resultados e incrementar el propio poder.

Las acciones del profesor Manuel no surgen de la nada, esta manera de ver a la lengua como una oportunidad, está relacionado con su infancia, recordemos que cuando llegó a él la oportunidad de saludar al presidente de México y participar en intercambios escolares se propuso aprender la lengua Hñähñu, una que logró y obtuvo su cometido, el docente asumió y se pudo percatar que hablar la lengua Hñähñu le abría puertas, además, como expresa en la parte escolar, el dominio también de dicha lengua le permitió ingresar a la licenciatura deseada.

Al respecto, las estrategias de afirmación positiva de las identidades étnicas se han utilizado para preservar el uso de algunas lenguas indígenas, sin embargo, considero que estas acciones no son suficientes, deben modificarse algunas condiciones estructurales para hacer públicas el uso de las lenguas indígenas.

Contrario a estos dos profesores, la docente Imelda, debido a que atravesó por muchas connotaciones negativas, instituyó que hablar la lengua Hñähñu era malo, que sólo generaba discriminación a su persona. Incluso a la fecha, estando ya dentro del sistema indígena como docente debe cumplir con la norma de hacer uso del bilingüismo en la lengua Hñähñu y el idioma Español, de respetar la diversidad, las relaciones interculturales y la flexibilidad, pero lo hace como una obligación, ya que la profesora Imelda menciona “lo tengo que enseñar porque así nos lo exige nuestro plan, sino ¿qué califico en esa materia?” (E2MI190521), haciendo notar que hace uso de la lengua Hñähñu por obligación lo que implica la necesidad de procesos de formación docente para cambiar estos núcleos duros de sus creencias hacia lo indígena.

Los resultados de una EIB de calidad tendrán que llevar necesariamente a cambios profundos en los programas de formación oficiales y a establecer programas de formación continua. A la larga, la formación docente llevará a la formación de investigadores, formadores, escritores, traductores y otros profesionales, todos expertos en lengua, perfectamente bilingües. Las universidades públicas y otras instancias educativas deben asumir el compromiso de formar recursos humanos integrales, las escuelas normales

rurales deben adecuar sus planes de estudio para una verdadera educación bilingüe intercultural. (Brumm, 2010, pp.130-131)

Parte de estas connotaciones negativas se dan por las experiencias que también tuvo en el campo laboral, como, por ejemplo, cuando ella llega a la comunidad del Alberto, una comunidad cuya lengua materna era el idioma Hñähñu, requirió que las reuniones con los padres familia debían hacerse utilizando esta lengua, pero ella sentía miedo, eso debido a las variantes dialectales, y a la experiencia traumática que significó esto durante su niñez.

Ya que, aunque la docente dominaba el idioma Hñähñu, la variante que utilizaba la población era muy diferente, por lo que cuando ella se dirigía a los padres de familia, ellos se reían, les causaba gracia esas diferencias y a su vez, generaban inseguridad a la docente.

En el afán de estandarizar la escritura de las lenguas indígenas se han normalizado reglas de escritura en detrimento de otras variantes lingüísticas, recientemente el INALI ha dado cuenta de esto y ha generado documentos en donde se respetan estas variantes dialectales. Porque algunos estudios como el de Grzech (2017) señalan que la variedad unificada se muestra poco comprensible para alumnos cuya lengua indígena es una variante local y en consecuencia los alumnos viven una situación de diglosia, por lo que recurren al español antes que alguna de las variantes indígenas, además de que muchas palabras se han reemplazado por neologismos haciendo imposible la comunicación con los abuelos, porque lo que podrían aprender de ellos se considera “impuro” y no apropiado al uso de la escuela.

En el caso de la maestra Imelda, las experiencias en torno a las variantes dialectales fueron negativas, pues recordemos que, en el caso de la docente, no solo se presentaron en el ámbito profesional, se dieron también en el núcleo familiar y escolar. En donde las variantes dialectales fueron sinónimo de burla, al no respetarse estas diferencias y al no comprender la alteridad que nos distingue.

Con ello es preciso señalar que vivimos en un universo culturalmente dividido, pero estas divisiones van más allá de las limitaciones geográficas, incluso entre individuos de una misma población también existe división, pero ¿qué es lo que provoca esta alteridad? Como seres humanos siempre estamos en búsqueda de una identidad que nos diferencie de los demás, pero esta búsqueda nos lleva siempre a interactuar con otros individuos -identidad social, ante esta necesidad de identidad, existen innumerables grupos sociales a los que nos podemos unir y es de esta manera es como se va formando nuestra identidad a partir de nuestras vivencias sociales. Pero mientras adoptamos ideologías, hay quienes, al mismo tiempo, también adoptan otras ideologías y es así como se produce una alteridad.

La alteridad es de suma importancia, pero ¿Qué pasa cuando el otro –no es considerado en cuanto tal– en el mundo en general y en el mundo educativo en particular? Para responder a esta cuestión menciona el autor Facundo Giuliano (2016 citando a Deleuze, 2002)

Sólo reina la brutal oposición binaria de una luz insostenible y de un abismo oscuro: dualismos como lo sabido y no sabido o lo percibido y no percibido se enfrentan en un combate sin matices donde se desmorona la categoría de lo posible. No subsisten más que profundidades infranqueables, distancias y diferencias absolutas o, por el contrario, insoportables repeticiones como extensiones exactamente superpuestas. (p. 323)

Como expresa Giuliano (2016), así, surge la estigmatización de los otros, incluidos/excluidos, exitosos/fracasados, excelentes/mediocres y un largo etcétera, operaciones que condenan las singularidades, es decir cuando no se adaptan a lo instituido y válido en determinada sociedad, aniquilando a cualquier otro que esté o quiera estar fuera de esta oposición.

Así, no se permite la entrada de la alteridad, como una forma de entender al otro, de acogerlo, en una relación de hospitalidad con él, una relación de donación y acogida, mucho menos el reconocimiento de ese sujeto singular. En donde el adulto

como educador no se hace responsable de lo que provoca, sea intencional o no. En términos educativos, hacerse cargo del otro, cuidar del otro, prestarle atención, darle relevancia a su historia, más allá de cualquier otra representación, no sucedieron en este caso con la maestra Imelda y la maestra Alejandra.

Fornet-Betancourt (2003, citado por Giauliano) expresa que, si se quiere hablar de una relación [intercultural, no se trata sólo de una actitud antropológica que dé cuenta de la relación en unos y otros, sino, de “una actitud ética por la que los miembros de una cultura (singular) se convierten en “prójimo” de los miembros de otras culturas, abriendo espacios para acoger y hospedar lo “ajeno”; es teoría y práctica de la “proximidad” como manera de (con)vivir en relación” (p. 116).

Al respecto, también habría que entender a los sujetos como portadores de culturas familiares que pueden ser diferentes, en el caso de la docente Imelda, por ejemplo, si bien hablaba la lengua Hñähñu, la variante dialectal fue distinta a la de su familia paterna y esta diferencia, lejos de acogerse, se utilizó como un estigma para burlarse del otro, no se le dejó hablar de sí misma ni de organizar su mundo a partir de sus propias particularidades, mucho menos de compartir y transformar estas formas de relación.

Hasta aquí se ha llegado al final de este segundo capítulo, donde analicé las circunstancias que permitieron a los docentes transgredir el imaginario social instituido de carácter negativo hacia la lengua Hñähñu a partir de experiencias que desestabilizaron estos imaginarios y las transformaron, pero también de otros que siguen permaneciendo.

Con ello se tiene que sólo dos de los docentes que participaron en este estudio, lograron transgredir estos imaginarios instituidos sobre la lengua Hñähñu de carácter negativo, porque las experiencias iniciales o posteriores a sus procesos de socialización primaria lograron desestabilizar estas significaciones y modificarlas positivamente, entre ellos: los ambientes favorables de aprendizaje, el uso cotidiano de la lengua Hñähñu por los adultos; los ambientes bilingües; los beneficios que les connota su aprendizaje ya sea por necesidad laboral o por el reconocimiento

positivo; la autoestima; la revalorización de lo propio; el reconocimiento identitario hacia su lengua y cultura; el reconocimiento del error como una forma de aprender; las estrategias de traducción, las prácticas profesionales, los cursos en lengua y cultura Hñähñu; el apoyo de un tercero para aprender otra lengua; el relajo, las bromas, el albur; el convivir con personas hablantes, la empatía de sus profesores y el intercambio cultural.

No obstante, también puedo reconocer que hay circunstancias que no permiten transgredir estos imaginarios negativos como en el caso de la profesora Imelda. Con ello puede mencionar que factores como el daño emocional y afectivo constituyen un elemento desfavorable para la transmisión de la lengua Hñähñu, la discriminación, los malos tratos, la ambivalencia; la falta de estrategias de enseñanza; la baja autoestima; el maltrato; los prejuicios, la desidentificación con su cultura y su lengua; la oposición de los padres de familia para la transmisión de su lengua nativa; la imposición y obligación para aprenderla; las condiciones sociales y económicas de pobreza en que viven los pueblos indígenas que se atribuyen a la conservación de la lengua Hñähñu y con ello la necesidad de aprender una lengua extranjera para migrar a otro país en busca de mejores condiciones de vida.

Después de analizar y comprender cómo estos imaginarios son susceptibles o no de transgredirse, se busca en el siguiente capítulo conocer si las estrategias de enseñanza que emplean los profesores de estudio son influenciadas por estas significaciones que se tienen acerca de la lengua Hñähñu.

CAPÍTULO III

CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA HÑÄHÑU

El recorrido familiar y educativo que los tres profesores han tenido hasta la fecha, y de lo cual he narrado ciertas partes significativas, me permitieron mirar lo que cada uno de ellos ha instituido y lo que han logrado transgredir. La diferencia en años de servicio entre la docente Imelda y los profesores Alejandra y Manuel es mucha, pero esto por lo que se ha analizado hasta ahora, no fue impedimento para recuperar muchas experiencias que le dieron sentido a las acciones que los profesores llevan a cabo en su labor como docentes frente a grupo.

Con este tercer y último capítulo puedo advertir y dejar ver como aquello instituido, junto con lo instituyente, se ven reflejados en la práctica docente de estos profesores en torno a la enseñanza de la lengua Hñähñu. Así en este capítulo busco dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las posibilidades de transgredir los imaginarios sociales instituidos y generar prácticas alternativas en la enseñanza de la lengua Hñähñu?

3.1 Conflicto identitario como reproductor de prácticas de enseñanza instituidas

Analizar y comprender que la profesora Imelda no logró transgredir aquello instituido que se dio durante su vida dentro del núcleo familiar y escolar es la finalidad de este apartado, ya que las connotaciones negativas generaron en ella un rechazo hacia sí misma como integrante de una comunidad indígena y hacia la lengua Hñähñu, siendo este uno de los rasgos más distintivos de un miembro indígena.

A la fecha ella es profesora de educación primaria indígena, atiende el grupo de quinto año, está a meses de poder jubilarse. La docente con más de treinta años de servicio ha estado solamente en tres escuelas, en el nivel de primaria indígena, la primera comunidad a la que se le adscribió fue El Alberto, la segunda localidad en

donde estuvo fue Cantinela y actualmente está adscrita en El Arenalito, todas ellas ubicadas en el municipio de Ixmiquilpan.

Quiero dejar en claro que las situaciones de enseñanza se rescataron por medio de la narración oral de las docentes obtenidas por las entrevistas, debido a que la observación en el campo de trabajo de los profesores no fue posible, por la situación de confinamiento a causa de la pandemia por Covid-19.

Así, cuando se le preguntó a la profesora Imelda que si ella enseñaba la lengua Hñähñu ella contestó “pues claro que sí, como de que no, yo debo enseñarlo, sino qué evaluó” (E1MI221020), también en repetidas ocasiones durante la entrevista, sin salirnos de este tema, decía:

Es una materia, debo enseñarla [...] pues debo enseñarla porque así me lo exigen los de arriba, si no qué cuentas entrego yo [...] y si llegan los evaluadores, yo podría inventar las calificaciones, pero y si llegan a evaluar, con qué cara digo yo, con qué cara justifico su calificación de los niños. (E1MI221020)

Durante la entrevista, me percaté, que es la normatividad la que guía el actuar de la profesora Imelda, entendemos por normatividad aquello que regula la educación en sus niveles básicos y medio que imparten el Estado-Federación, a través de los planes y programas de educación.

En un día laboral común la maestra Imelda dice que trabaja por materias de acuerdo con el plan y programa de estudios de carácter nacional correspondiente al quinto grado, en donde se establecen diez materias, cada una está enfocada en lograr que los alumnos alcancen las competencias y aprendizajes esperados, necesarios para la vida diaria, pero me centraré en el análisis del campo de lenguaje y comunicación, el cual agrupa cinco materias, de la que interesa hablar es la que lleva por nombre Lengua materna, pero ésta a su vez se puede dividir en lengua indígena, español, lengua extranjera, y segunda lengua.

Para la profesora Imelda, la enseñanza de la lengua Hñähñu consiste en trabajar esta lengua articulándola a sus actividades de lengua materna Español, pero no

señala si se trabaja simultáneamente o por separado, puesto que el plan y programa de estudios establece que cada una de las asignaturas tiene un horario: “En educación indígena, las cinco horas de Lengua Materna se dividen en 2.5 horas para Lengua Materna y 2.5 horas para Segunda Lengua” (SEP, 2017, p. 43).

La enseñanza de la lengua indígena para la profesora Imelda, debe llevarse a cabo porque es parte del plan y programa de estudios, es parte de las materias y además como ella misma lo menciona se ve reflejado en un reporte de calificaciones. Por medio de las vivencias escolares de la maestra asumió que la lengua Hñähñu tenía poca relevancia, que era menos en comparación con el idioma español y por ello al enseñarla no muestra ningún sentido de pertenencia, lo asume como requisito y sólo para responder a las demandas laborales que se le han impuesto como profesora de educación indígena. En este sentido, se puede comprender lo que Castoriadis (2004) menciona con respecto a lo instituido, cuando nos dice que:

Así se constituye un individuo social, una entidad parlante capaz de funcionar en la sociedad dada, que posee una identidad, un lugar en esta sociedad — incluso si este lugar es la prisión, sigue siendo un lugar social-, que se conforma a ciertas reglas para lo esencial, suficientemente en cuanto a la necesidad; persigue fines que son establecidos por la sociedad; acepta valores y actúa según motivaciones y maneras de hacer lo suficientemente estables como para que su comportamiento sea, la mayoría de las veces, lo suficientemente previsible para los demás individuos. (p.190)

La docente Imelda claramente no cuestiona lo establecido, hace lo que se le demanda en el plan y programa de educación, y sumando su inexistente sentido de pertenencia hacia la lengua Hñähñu, ella sólo lo enseña por obligación. Pero debemos tomar en cuenta y considerar que estas acciones pueden haberse dado porque reproduce aquello vivido, recordemos que su trayectoria de vida se ve enmarcada por las tres grandes etapas de política educativa que menciona la autora Rehaag Irmgard (2010), y que son la castellanización (1950-1980), la educación bilingüe bicultural (1980-1990) y finalmente, la tercera etapa en la que se propone la educación intercultural bilingüe (última década del siglo XX).

Para poder describir las estrategias de enseñanza sobre la lengua Hñähñu que la profesora ha implementado a lo largo de su labor docente es necesario enfocarme en cada uno de los contextos en que ha laborado. Iniciaré con la escuela de El Alberto. Una vez que la profesora Imelda tomó cursos con los etnolingüistas, comenzó a implementar como estrategia el trabajo con el entorno inmediato de los niños. Nos platica:

Yo utilicé... me acuerdo muy bien para la letra A, como era una comunidad tan grande pues yo... ¿sabes cómo inicié? con la higiene, porque los niños tenían piojos, aquí en su ropita veía animalitos como blanquecinos, todo aquí le volteaba la ropa aquí, hasta me dio escalofrío esa vez [...] Entonces con esos animalitos que traían en la cabeza con los animalitos que traían en la ropa (así surge la necesidad de cortarles el cabello y hacer referencia a la palabra peluquear), de ahí comencé a enseñarle la “a” y para peluquearse dice “äxi” (EMI221020).

Debido a que los alumnos presentaban una situación de higiene severa, la docente Imelda, decidió que ese sería un buen tema para tratar, esta estrategia tenía dos propósitos, el primero era comenzar con la adquisición de la escritura en la lengua Hñähñu y el segundo, era transitar de la lengua escrita en Hñähñu al idioma Español. Era el año de 1977 cuando se encontraba laborando en dicha escuela, el quehacer docente de acuerdo con las políticas educativas consistía en la alfabetización en lenguas indígenas para poder pasar a la castellanización de los alumnos.

Así se reproduce lo dado, lo instituido sin criticarlo ni reflexionar sobre ello, es decir, los profesores jamás cuestionaron si este medio de enseñar el idioma Español era el más adecuado. En este momento el imaginario social era homogeneizar a la sociedad mediante el uso de una lengua dominante (Español), pero que en el fondo tenía como fin crear una sociedad blanca e hiper racista mediante la eliminación de las culturas indígenas iniciando por la desaparición de sus lenguas.

Con ello, se reproduce una sociedad heterónoma en donde el nomos, la ley, la institución es imputada a una instancia extra social que escapa al poder de los

humanos, en donde se sostienen ciertas creencias que de algún modo aseguran su perennidad e intangibilidad de lo instituido (Castoriadis, 1997). Pero también no se debe olvidar que la transgresión de lo instituido no se da por la propia voluntad, sino de procesos educativos que contribuyan a modificar o transgredir estas creencias.

No obstante, y asumiendo esta tarea encomendada, los profesores emplearon una serie de estrategias para enseñar el idioma Español utilizando como intermediaria a la lengua indígena. Así nos narra la profesora Imelda que cuando se percató que el tema de la higiene había sido un tema importante en su clase, decidió seguir con la misma estrategia.

Estos temas variaban, por ejemplo, en la temporada de garambullos, que es un fruto de un cactus, la profesora Imelda, decidió llevar a sus alumnos al campo, es decir tener contacto con este fruto, dando la oportunidad a los niños de probarla e incluso de recolectarla. El trabajo se llevaba a cabo dentro y fuera de la escuela, los niños debían utilizar sus sentidos como la vista, el tacto, el gusto e incluso podríamos asumir que el olfato también era parte de dicha estrategia, de la cual nos platica la docente Imelda:

Yo... mi material era más de lo que daba la naturaleza, para enseñarles español y lengua indígena, tenía yo que trabajar primeramente la lengua indígena para poder trabajar con la segunda lengua que es el español, si por ejemplo queríamos enseñar la letra “b”, teníamos que ir a la mata del garambullo y buscar, y yo le decía la fruta, ellos ya lo conocían, vamos a... como decía un niño grandote que decía ra ‘bast’ä, ra ‘bast’ä , ra ‘bast’ä jah! pues que a todo dar ya lo conoce y ahora ya nada más le voy enseñar y hasta ve que la bolita del garambullo tiene su bolita roja, jah! pues ve que tiene... ya cuando se secan y entonces yo nada más lo puse así (mostraba con sus manos) y le puse aquí la bolita jah! pues esta es la letra “b” que vamos a mirar hoy “‘bast’ä ” y entonces “‘bast’ä” fue en la lengua materna y con esa misma letra... que le parece si le pones aquí una cabecita, aquí sus piecitos y le ponemos una faldita aquí, con papel de baño y ahora vemos qué figura es esa ¿a quién se parece? jah! dice se parece cuando mi mamá está

embarazada y ya sacamos la sílaba “be” de bebé y la bolita “ba” con la sílaba “ba” y entonces si me costó mucho, primero lo manipulamos así tuvimos que ir a la mata y sacamos a los niños. (E1MI221020)

De acuerdo con la narración de la profesora Imelda puedo ubicar aspectos de relevancia. En primer lugar, noto cómo la maestra trata de enseñar la letra /b/ en dos lenguas distintas.

Si recupero los planteamientos de Saussure (citado por Anzaldúa, 2012, p. 53) el signo lingüístico es arbitrario y marca la relación recíproca e interdependiente entre significado y significante para dar paso a la significación. En este caso el signo /b/ no representa ningún significado en tanto no esté relacionado con un significante.

Llama la atención cómo la profesora Imelda trata de vincular a esta letra (signo) dos significados: uno en Hñähñu que tiene que ver con el cactus llamado garambullo (‘bast’ä) y otro con el producto del embarazo para analizar la letra /b/ en español. Si bien “la lengua se instituye como un sistema sociocultural de convenciones sociales” (Anzaldúa, 2012, p. 53), estas convenciones deben tener un significado social para poder reproducirse.

Los métodos “son los componentes más dinámicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues están basados en las acciones que realizan los profesores y estudiantes, las que a su vez comprende una serie de operaciones dirigida a lograr los objetivos propuestos en este proceso” (Rosell y Paneque, 2009).

Se puede identificar también que la profesora no sólo hace uso de la relación entre los signos y el objeto al que se refiere (significante), sino también a los sonidos, que en teoría se define como la fonología que consiste en:

Guiar al niño en la conciencia fonológica, que es la pronunciación y el reconocimiento de los sonidos de las letras, y en guiarle en la formación de las letras que resultan del conjunto de esos sonidos. El niño pasa de la vía fonológica a la vía léxica cuando reconoce con agilidad y rapidez que un conjunto de letras corresponde con una palabra dada. En la medida en que el niño puede automatizar el proceso del reconocimiento de los sonidos y

pasar a la vía léxica con agilidad –mediante la repetición–, es capaz de dedicar su atención al significado de las palabras que está leyendo y de finalmente comprender un texto. (L´ecuyer, 2019)

Cuando la profesora Imelda hace uso de estas estrategias de enseñanza, tiene como propósito que los niños aprendan el sonido de las letras del abecedario, pues ella iniciaba con las vocales para después avanzar con las consonantes y terminaba construyendo la palabra.

Por ejemplo, cuando la docente Imelda trató el tema de la higiene y su fin era que los niños aprendieran la letra “a” con la palabra peluquear, es decir, cortarse el cabello, utilizó la letra ã que para pronunciarse se utiliza la nariz porque la lengua Hñähñu es nasal, así una vez que sus niños identificaron la letra, pasó a emplear las consonantes para formar la palabra äxi (peluquear). Aunque la profesora Imelda ponía en práctica este método, no podemos asumir que ella en ese momento supiera o no que sus estrategias estuvieran sustentadas en un método.

Como este mismo autor señala, el trabajo que se ha venido realizando sobre el entorno no es algo nuevo, pues Piaget, manejaba el concepto para referirse a una técnica didáctica, que a su vez se relaciona con el aprendizaje por descubrimiento, el cual tiene una frase muy peculiar “la mejor manera de que los alumnos aprendan ciencia es haciendo ciencia” pues para aprender algo es mejor descubrirlo o crearlo por sí mismo.

Para Piaget (citado por Parra, 2003) “cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventario y en consecuencia entenderlo completamente” (p.40), es por lo que dicha enseñanza de aprendizaje está dirigida al descubrimiento. En la escuela el descubrimiento no tiene que ser necesariamente autónomo, ya que puede ser dirigida por el profesor a través de la planificación de las experiencias y actividades didácticas, tal y como la profesora Imelda lo hacía.

Estas ideas del trabajo de investigación de Piaget se ven reforzadas tiempo después por Vygotsky quien considera el aprendizaje como un proceso de reconstrucción del

conocimiento producido por la interacción entre la experiencia personal del alumno y su contexto social. En tal sentido, Bedmar (2009) señala que el trabajo con el entorno sociocultural puede entenderse cómo:

1. Objeto de estudio. La concepción de las relaciones entre la educación formal y el entorno varían desde considerar que lo ideal es que no existiesen (en la enseñanza transmisiva, puesto que las únicas influencias que admite suelen considerarse perturbadoras) hasta la opción por la imbricación crítica y mutuamente enriquecedora. Si atendemos a las actividades concretas que se realizan, nos encontramos que, cuando éstas existen, lo más habitual es considerar el entorno como un objeto de estudio, es decir, que debe conocerse (generalmente investigándolo) igual que otros contenidos escolares.

2. Recurso pedagógico, (ir a recoger hojas cuando se estudia "el árbol" de forma general). En algunos casos, se intenta que no sea un contenido más, sino que forme el núcleo el resto de los aprendizajes.

3. Contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo "habitantes", sino elementos activos y con valor propio. Así, se busca también la relación entre lo que se aprende fuera y dentro de la escuela (intentando que haya un acuerdo -bidireccional entre familia y escuela, aprovechando los aprendizajes informales, compensando las deficiencias...).
(p.2)

Pero, aunque se puede percibir por medio del análisis dicha intención pedagógica, debemos tener en cuenta que la profesora Imelda podría haberla aplicado más como una intención didáctica.

El trabajo con el contexto sociocultural que la profesora Imelda realizaba en la escuela de la comunidad de El Alberto coincide con lo que la docente Alejandra

realizó al llegar a su primer centro de trabajo como maestra frente a grupo como se analizará en el siguiente apartado.

3.2 Transformación de las prácticas de enseñanza: como una necesidad imperante para la reconfiguración de la práctica de la lengua en el aula

Consolidar una educación intercultural como se plantea en los planes y programas de estudio dirigidos al nivel de educación indígena, se tendrían que concretar en acciones que den continuidad a los procesos formativos de los estudiantes, puesto que ya no existen secundarias, ni bachilleratos indígenas al menos en el estado de Hidalgo.

Recordemos que la profesora Alejandra al terminar sus estudios en la escuela normal Valle del Mezquital realizó el examen para ingresar al servicio docente, del cual tuvo respuesta pronta, pues consiguió colocarse en el sexto lugar en la lista de prelación, por lo que fue ubicada de inmediato en un centro de trabajo, iniciando así el ciclo escolar como educadora de un preescolar en la comunidad de la Manzana Zimapán.

Este municipio es uno de los más lejanos, ya que para poder ingresar a ella había que caminar por una hora, pero narra la profesora que si algunas veces tenía suerte pasaba algún padre de familia y la llevaba. Estas situaciones son planteadas por ella como las únicas dificultades que tuvo en dicho lugar.

En torno a la lengua Hñähñu, cuando llega a la comunidad de la Manzana, se percata en primer lugar que el preescolar es el único nivel de educación indígena, es decir que las escuelas de nivel primaria, secundaria y bachiller no atienden lo indígena, al instante, la maestra comenzó a cuestionarse sobre la situación y nos narra:

Yo dije, o más bien pensaba, va a ser difícil, porque todo lo que yo les llegue a enseñar a los niños sobre la lengua Hñähñu, pues nada va a quedarse, porque la primaria es general, entonces no hay seguimiento de lo que yo iba a enseñar, o sea si yo por ejemplo les enseñaba los números por decir, ya cuando pasaran a la primaria, pues nada de eso iban a ocupar, entonces yo

si la verdad como que entre en dilema, como que piensas: Pues para que les enseñe si de todos modos nadie lo va a reforzar. (E2MA160521)

Además, durante la realización de su diagnóstico escolar y sus primeras semanas en la comunidad, le dieron la oportunidad de notar que los padres de familia junto con los familiares entendían la lengua Hñähñu, incluso algunos de ellos la hablaban de manera fluida, pero no frente a ella o cerca del centro escolar y de ello se dio cuenta porque vivió un tiempo en la comunidad.

En esta comunidad también se observa la actitud de los propios indígenas hacia su lengua por las condiciones de discriminación que siguen sufriendo a pesar de la normativa establecida para el reconocimiento de sus derechos lingüísticos.

Así, al percatarse sobre dicho dominio de la lengua Hñähñu por parte de los padres y familiares cercanos de sus alumnos, consideró que trabajarla en el aula y dejar tareas no sería un problema, pero pronto se suscitaron disgustos, sobre todo con la tarea.

En la escuela, la docente empezó con actividades permanentes, por ejemplo, llegaba y saludaba en Hñähñu a todos (alumnos y padres), tal como nos narra:

En las mañanas, como es una escuela multigrado, pues yo lo soy todo ¿no? Directora, maestra, hasta secretaria, entonces aproveché que siempre tenía que recibir a los niños en la puerta, porque eso sí, yo no dejaba ingresar a los padres, solo los niños, entonces, empecé a implementar el saludo al llegar, les decía << Ki atsi ¿Te xcahatho?>> (Buenos días, ¿Cómo has estado?); algunos de mis alumnos y mis padres se reían, no me contestaban sólo como que se reían, uno que otro me llegaba a contestar. (E2MA160521)

Otra de las actividades permanentes que realizaba al inicio de las clases era escribir la fecha, para esto, menciona que comenzó escribiéndola sobre hojas de colores, donde sus alumnos tenían que ayudar a ordenarla, para esto ella mostraba la primera parte, la leía en Hñähñu y después se la traducía al Español. La forma en que iban construyendo la oración para la fecha siempre era variada, algunas

ocasiones los niños debían escribirla en el pizarrón de manera conjunta o en su libreta de manera personal.

Este trabajo en el aula no generaba en los padres gusto ni disgusto, se mantenían al margen con respecto a lo que la profesora Alejandra quisiera trabajar con sus alumnos, el detalle surgió cuando comenzó a dejar tareas. Los trabajos que se debían hacer en casa consistían en investigar cómo se nombraban en la lengua Hñähñu ciertos objetos como por ejemplo mesa, vaso, carro, perro, agua, etc. y acompañarlo de un dibujo o recorte. A consideración de la docente, dejaba este tipo de tareas porque pensaba que eran sencillas y no tenían mayor dificultad. Pero recibió como respuesta la no entrega de dichas tareas y quejas de los padres de familia, quienes le expresaban su inconformidad como nos cuenta:

Me dijeron que no sabían cómo hacer la tarea, yo les explicaba, pero después me dijeron, es que no sabemos escribir Hñähñu y bueno, eso sí lo consideré ¿no?, porque hasta a mí se me dificulta todavía un poco la escritura, pero entonces les cambié la dinámica y les comenté que les dijeran a los niños cómo se decía, pero tampoco quisieron, que, porque ellos no la hablaban, aunque eso sí fíjate, era mentira porque yo los había escuchado, incluso las escuchaba echar relajo afuera de la escuela. (E2MA160521)

Como se observa las estrategias que emplea la profesora surgen de la experiencia, sin embargo, es preciso formar profesores, que posean una serie de competencias profesionales que al menos abarquen: lo lingüístico, comunicativo, metodológico y pedagógico (Brumm, 2010)

Cuando la profesora pudo percibir que los padres de familia se oponían al aprendizaje de la lengua Hñähñu, no lo llegaron a expresar de manera directa, pero con sus actitudes se dio cuenta que esta lengua no tenía valor para ellos. Con este hecho se puede entonces señalar que las sociedades se instituyen imaginariamente, y en este caso la lengua no constituye para estas poblaciones un elemento identitario, puesto que no le es significativa, sino indiferente. Existe una muerte psíquica en tanto que, la lengua indígena no implica un afecto, mucho menos un deseo por conservarla.

En este sentido, los profesores no sólo tendrían que incidir en el Legein (representar, decir, relacionar, clasificar y organizar el lenguaje), sino también en el Teukhein (hacer y valorarla socialmente a través de organizar prácticas que la instituyan). Pues para que la institución de la lengua indígena se concrete, necesita seguirse re-pitiendo y re-creando, pues si esto no se logra entonces desaparece. Así:

La institución de la sociedad es institución del hacer social y del representar/decir social. En estos dos aspectos, comporta de modo ineliminable una dimensión identitario-conjuntista, que se manifiesta en el legein y en el teukhein. El teukhein es la dimensión identitaria (ya sea que denominemos funcional o instrumental) del hacer social; el legein es la dimensión identitaria del representar/decir social, que se presenta sobre todo en el lenguaje en tanto éste último es también siempre y necesariamente código. Pero [...] el lenguaje no puede ser únicamente código, que lleva consigo de modo insoslayable una dimensión significativa referida al magma de las significaciones, que siempre es también lengua. (2013, p. 367).

Lo dicho por Castoriadis (2013) significa que no basta con el deseo de enseñar una lengua, sino de las circunstancias que permitan su aprendizaje, en este caso, buscar transformar en parte las connotaciones negativas hacia la lengua indígena en esta población, pero para que ello ocurra también se pretendería que las condiciones de manejo de la lengua indígena no solo quedaran enmarcadas en las regiones en donde se habla o donde se quieren instituirse, sino en las relaciones que se establecen con otras culturas como la mestiza, pues muchas veces el uso de la lengua Hñähñu se reduce solo a las personas hablantes de esta lengua.

3.3 El territorio como estrategia para propiciar las relaciones interculturales

La profesora Alejandra continuó diversificando las tareas, pero a pesar de ello, seguía recibiendo los mismos resultados, por lo que comenzó a pensar cómo podía mejorar, porque en definitiva aclara que no estaba dispuesta a dejar de insistir.

Comenzó analizando el contexto de sus alumnos por eso se dio cuenta que los padres de los niños en su mayoría eran agricultores y ganaderos, es decir que trabajan la tierra, fue estudiando las formas en que lo hacían, qué herramientas utilizaban y cómo se llamaban, en qué tiempos sembraban, entre otras características del contexto, y aunque el trabajo con el campo no es algo que la profesora desconociera, porque si recordamos durante su infancia creció con sus abuelos y como nos platicaba ella pudo ver todo el proceso de trabajo, percibió que existían muchas diferencias entre su contexto y el de los niños.

La docente Alejandra tomó la decisión de trabajar con el entorno sociocultural de los niños, pero para eso planeó un intercambio de costumbres y tradiciones, es decir, que la docente les mostraría, por ejemplo, cómo se trabajaba la tierra en su comunidad, qué se sembraba, cómo se hacía, cuáles eran las herramientas que usaban, sus nombres, etc. pero todo esto para poder transitar del idioma Español a la lengua Hñähñu, como ella nos narra:

Conforme iba avanzando el ciclo escolar, yo traté de sacar la identidad de esa comunidad y yo dije: Okey ¡tú comunidad, muéstrame qué tienes, quiero conocerte! Porque yo aprendí eso, me encanta saber qué tienen, quiero saber cómo son y me compartieron todo, es impresionante todo lo que son, qué cosas hacen, de hecho, esto que está aquí (señala una figura artesanal) esa... esa me la dieron allá, este pavo real, y son cosas que hacen ahí, entonces dije: <<bueno ahora yo te comparto parte de lo que soy>> porque siendo de municipios diferentes, yo soy así. (E1MA201020)

Esta propuesta no se aleja de las milpas educativas proyecto que iniciaron Bertely Gasché, mismo que se ha replicado en varios estados de la república mexicana como: Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán en donde retoman al territorio como un elemento para vincular aprendizajes escolares y comunitarios. (Sartorello y Bertely, 2019).

Los temas que llegaba a enseñar eran distintos, trabajaron con las artesanías, la tierra, las fiestas, incluso con los apellidos y el origen de estos como menciona:

Te voy a decir que a lo mejor sí tiene que ver con el Hñähñu podrías pensar que no en cuestión de mi apellido; cuando yo llegué me presenté Alejandra Nopal y entonces decían ¿Te apellidas Nopal? [...] y entonces yo empezaba a explicar la razón, según por lo que yo sé de algunos pobladores aquí en mi comunidad, que el apellido se me había dado y eso viene de otras historias, no solamente de aquí, que el apellido proviene también por el lugar donde vivías o vives. Según aquí fue una región donde abundaba mucho, mucho... el nopal, entonces, pues ahí viene también del porqué de mi apellido. Así entonces, en esta idea, a los niños les causaba curiosidad o sea como que por lo menos sabes de dónde viene tu apellido. (E1MA201020)

El territorio constituye la articulación entre una población y su espacio, porque la tierra es cultura, en la medida en que ofrece el marco propicio para las relaciones productivas y simbólicas de una sociedad (Bartolomé, 1997), tanto que en el Valle del Mezquital muchos de los apellidos aluden a la toponimia del lugar.

Durante la narración de todas estas experiencias percibí constantemente frases como “porque es parte de mí, yo siento que yo provengo directamente de los ñähñu” (E1MA201020), expresiones que me hicieron notar el sentido de pertenecía que la docente tiene con la lengua Hñähñu y su cultura.

Lo que connota que la identidad tiene que ver con la identificación de los sujetos de forma personal y que éste se construye de manera social. Aunque como expresa Jiménez (2010) esta es una elección del propio sujeto. Al respecto, encuentro en primer lugar que la profesora transgredió aquellas connotaciones negativas en relación a sus experiencias con la lengua Hñähñu a pesar de haber sufrido discriminación por no saberse expresar de manera correcta, ella decidió perder el miedo a equivocarse, para esto, como estrategia estructuraba sus propias oraciones o frases antes de la clase para posteriormente enseñárselas a los niños, menciona que cuando se equivocaba lo tomaba con calma y corregía su error, aunque estuviese frente a los niños, como nos platica:

Yo lo que hacía era... ahí sí para que veas, estructuraba mis propias frases, no me daba miedo equivocarme, obviamente yo analizaba solita lo que

estaba diciendo y si había un momento en el que me equivocaba lo volvía a replantear, decía: ¡ah, no! No era así, era así. (E1MA201020)

Todo esto lo tomó como una oportunidad para seguir aprendiendo, que se ve reflejado en su actuar docente y que en palabras de Castoriadis (2004) esto sucede porque “siempre hay un residuo no domado de la psique, una resistencia perpetua de los estratos psíquicos más profundos a este orden lógico y social de las cosas, al orden diurno [...] incluso en las sociedades más arcaicas” (p.51). Que se da por la reflexividad y no por el pensamiento.

En segundo lugar, se puede admirar cómo la profesora Alejandra hace uso de lo aprendido en el curso tomado en la comunidad de Cerritos, recordemos que la forma en la que se trabajaba la lengua Hñähñu era por medio del entorno sociocultural, donde hacían visitas a lugares históricos, dándole a su vez significado a todo lo que les rodeaba. Es decir, este proceso reflexivo se dio por el proceso formativo que ella vivió en dicho curso.

Así cada una de las actividades que la profesora ponía en práctica en el aula, tenía como fin el aprendizaje de nuevas palabras en la lengua Hñähñu. Para esto la profesora, planeaba las actividades del día, estructurando las oraciones que mencionábamos con anterioridad, con respecto al tema que verían, así como nos narra:

Hacíamos algunos proyectos en los que les pedía ¿a ver vamos a ver cómo se dice en Hñähñu? creo que vimos sobre su cultura, lo que eran las fiestas; una fiesta que no era patronal, pero que era una de las fiestas más importantes de su comunidad y ellos utilizaban material para elaborar máscaras para todo -desde el chilacayote, que así le llamaban entonces a un tipo de calabaza- yo les empezaba a decir, ¿pues saben qué? Mi comunidad calabaza se dice de esta manera, el nopal se dice de esta manera; porque también vimos los alimentos de temporada ahí en esa comunidad. Entonces yo les decía, okey, pues en mi comunidad esto también se le llama de esta manera y así, es decir, les daba el nombre como se dice en mi comunidad y como lo dicen ellos. (E1MA2010)

Los resultados que la profesora Alejandra iba obteniendo a partir del intercambio de conocimientos acerca del entorno sociocultural tanto de los niños como de ella fueron positivos, no sólo en la respuesta de sus alumnos, quienes disfrutaban mucho compartir con ella todo lo relacionado con su contexto, sino que también de los padres, quienes mostraron interés por los temas, compromiso con la investigación y admiración por sus costumbres y tradiciones, como menciona la profesora “me dio mucha confianza el hecho de que las madres, los padres de familia me aceptaran con ese proyecto” (E1MA201020).

Queda claro cómo los alumnos y los padres de familia se sentían muy orgullosos al compartir cada característica cultural que les brinda identidad y al mismo tiempo estos resultados positivos eran grandes logros para la profesora Alejandra, como expresa:

Ellos se sentían afortunados de ser quienes eran y de hecho yo no me impresionaba por quedar bien con ellos, realmente me impresionaba lo que hacían, era tan bonito que ellos recibían de la misma manera lo mío, entonces yo creo que cuando tú compartes tus experiencias o tu identidad o tu cultura es como aprendes más y eso fue muy, muy interesante, logré mucho, incluso logré que ellos descubrieran realmente porque ellos hacían lo que hacían, esa es la pregunta clave en ese contexto ¿por qué hacen lo que hacen? (E1MA201020)

Bedmar (2009) señala que: “En la escuela se establece un intenso diálogo con el entorno que se concreta en un flujo de intercambios culturales en el que la propia escuela se convierte en un agente cultural activo y, a la vez, abre sus puertas a los agentes educativos extraescolares” (p. 2).

Pero, además, como señala Castoriadis (2004), comprender que la identidad es la construcción imaginaria a partir de la cual nos representamos a nosotros mismos, para tener claro quiénes somos, qué hacemos, cómo quisiéramos ser y cómo quisiéramos ser vistos, puesto que somos psique y, por ende, estamos atados a nuestra identidad.

Así, la profesora Alejandra ha logrado convocar la identidad indígena de los pobladores, poniendo en tensión los significados sociales y las construcciones de sentido mediante la reflexión y cuestionamiento de lo dado para plantearse otras formas de ser.

Ahora bien, respecto a las estrategias de enseñanza que el profesor Manuel ha utilizado para enseñar la lengua Hñähñu, no son tan diferentes a las de ambas profesoras. El docente Manuel como expresé en el segundo capítulo, culminó la escuela Normal y aplicó examen para concursar por una clave.

El profesor alcanzó un lugar favorable dentro de la lista de prelación, fue colocado en la comunidad de Las Vegas en el municipio de Zimapán, como él narra, la escuela a la que fue asignado es una de las más lejanas, que incluso colinda con el estado de Querétaro.

Para poder llegar a dicha comunidad, el profesor tenía que tomar una combi del centro de Zimapán por una hora y media, después caminar una hora más para así poder llegar la escuela primaria indígena en donde estuvo trabajando durante dos años. El docente expresa que a pesar de lo difícil que era llegar a su centro de trabajo, seguía entusiasta.

3.4 Revalorización de la identidad Hñähñu

Las políticas educativas y las instituciones creadas para utilizar y valorar a las lenguas indígenas a la fecha tienen resultados magros, puesto que no han logrado modificar inercias muy arraigadas en la sociedad mexicana, resumida como ethos monolingüe y discriminatorio hacia la diversidad cultural y lingüística, producto de una historia de instauración de la nación mexicana (Flores, Córdova y Cru, 2010)

Esta pérdida de las lenguas lo observa el profesor Manuel cuando encontró que sólo los adultos mayores hacían uso de la lengua Hñähñu, pero no todos, eran contados, y reducía más la cantidad de personas si nos centramos en los que la utilizaban en su día a día. Él se fue percatando de algunos padres de familia que sí entendían la lengua Hñähñu, pero mostraban actitudes de indiferencia al escucharla.

Por lo tanto, el profesor Manuel se planteó como meta lograr que los padres de familia volvieran a hacer uso de la lengua Hñähñu, para eso comenzó a utilizarla en el espacio escolar. Todas las mañanas al recibir a los niños, dirigía el saludo a sus alumnos y padres de familia en la lengua. Nos narra que la mayoría de las veces solo asentaban con la cabeza y esa era su forma de corresponder al docente.

Por parte de los niños, algunos llegaban a sonreír al escucharlo y nos dice que lo llegaban a mirar “raro”, aclarando que con esta palabra no hace referencia a algún tipo de discriminación, sino más bien a una mirada de extrañeza, por ser un tanto extraño escuchar a alguien que les hablara de dicha forma.

Contrario a la situación contextual que narraba de la profesora Alejandra, donde los padres si la hablaban, pero no frente a la maestra, la situación del docente Manuel tenía sus desventajas, porque sus padres de familia aunque lo entendían no lo ponían en práctica, ni entre adultos, o en su vida cotidiana y mucho menos con sus niños, algunos de ellos por medio de las indagaciones del profesor decían que si lo entendían un poco, pero no lo sabían hablar, otros simplemente se negaban, el docente dice que esto era porque ellos no valoraban sus raíces.

Esto se puede entender porque como expresan Flores, Córdova y Cru, 2020):

De facto no se respetan, ni mucho menos se desarrollan, estrategias concretas de implementación de los derechos lingüísticos como consagra entre otras la ley mexicana en ámbitos como su uso en la escuela, el juzgado o los servicios de salud. Superar estas lagunas requeriría de una política de concertación mucho más participativa y democrática, cuyo surgimiento de nuevo remite a la negociación de los estados en su relación conflictiva no sólo con los pueblos indígenas y sus luchas, sino con los movimientos sociales en general. (p.104)

Como expuse en el primer capítulo, esta negación hacia la lengua Hñähñu como uno de los principales rasgos de una población indígena, se dio a partir de la represión, de las políticas etnocidas en contra de dichos pueblos. Y aunque el análisis se hizo desde las historias de vida de los profesores, esto no sólo les atañe

a ellos, sino que engloba a todo aquel integrante de un pueblo indígena. Se podría considerar que fue este el motivo, pero fuera, cual fuera la situación, esto impidió transmitir la lengua de generación en generación, restándole con el paso del tiempo valor para los integrantes de la comunidad de Las Vegas.

A pesar de todas estas condiciones los profesores ponen en práctica una serie de estrategias como son: aprovechar que los abuelos aún conservan la lengua indígena, utilizar de manera recurrente algunas expresiones en lengua indígena en la escuela, pronunciar el nombre de los objetos como se señala en el siguiente fragmento:

El trabajo en el aula no era tan diferente, sus alumnos mostraban actitudes de extrañeza al escuchar a su profesor hablar en la lengua Hñähñu, pero de algunos podía recibir comentarios como “así dice mi abuelita” (E1MM041120). El docente hacía uso de la lengua oral y escrita, al inicio del día, cuando los saludaba y proseguía a escribir la fecha en el pizarrón, al pronunciar el nombre de los objetos, entre otros. De manera concreta trabaja temas específicos con la lengua Hñähñu como nos narra “fíjate que en mi primera intervención como maestro yo decía <<ah, pues haber hoy, esta semana vamos a trabajar los colores, esta clase vamos a trabajar las partes del cuerpo>>” (E1MM041120).

No tuvo problemas cuando trabajó en el aula, los niños realizaban las actividades que el profesor Manuel planeaba para ellos, su forma de trabajo consistía en presentar un tema a tratar durante la semana, como por ejemplo la autobiografía, para esto sus alumnos tenían que construir al finalizar una presentación en la lengua Hñähñu, como nos narra “les dejaba como por ejemplo, trabajar con su nombre, hacer una presentación, mi nombre, cuantos años tengo, de donde soy, vivo con mi papá, mi papá se llama tal, lo básico” (E1MM041120).

El profesor Manuel dentro del salón de clases fungió como traductor del idioma Español a la lengua Hñähñu y como guía en cada actividad que se realizaba. La respuesta de sus alumnos fue positiva, se mostraban interesados y llevaban a cabo lo que se les pedía.

El problema con la enseñanza de la lengua Hñähñu surgió cuando el profesor comenzó a dejar tareas, él las define desde su punto vista como “sencillitas” haciendo alusión a la facilidad de dichas tareas, por ejemplo, les dejaba investigar como se dice agua, piedra, mesa, silla, etcétera. Todo de acuerdo con los objetos convencionales del contexto inmediato de sus alumnos. Pero la respuesta no fue la esperada, aunque para el docente las tareas tenían un grado de dificultad menor, los niños volvían a clases diciendo que no elaboraron la tarea porque nadie en casa conocía la respuesta, algunos mencionaban que una señora de la tercera edad los ayudaba, pero que no sabían cómo escribirlo.

En su papel como director de la institución, se planteó abordar la dificultad que estaba teniendo en torno a la enseñanza de lengua Hñähñu, para ello, en sus propias palabras nos dice que se propuso: “Inculcar valores, por ejemplo, el amor a la cultura, el sentirse identificado con lo nuestro” (E1MM041120).

Para lograr lo que quería, su primera intervención fue con los padres de familia, pues aclara que ellos son parte importante en el avance o retroceso de los niños. Por medio de una reunión, expuso a los padres en primer lugar la importancia de la lengua Hñähñu y en segundo, los beneficios que les traería como escuela y comunidad si la practicaban, como nos deja saber:

En las escuelas en las que he tenido la oportunidad de brindar mis servicios, pues he tratado de sembrarles eso [...] yo siempre he dicho si no vemos como como una necesidad aprender una lengua no lo vamos hacer por gusto, solamente por necesidad [...] yo le decía esta comunidad está catalogada como escuela indígena, el que sean o el que pertenezcan a un grupo étnico les permite tener muchísimos apoyos a la comunidad, hay dependencias que les permiten avanzar como comunidad y como que la gente se empezó a motivar. (E1MM041120)

Al respecto, esta forma de actuar coincide con la propuesta de Jiménez (2010), quien señala que es preciso introducir de manera deliberada y consciente en el currículum ciertos “marcadores étnicos” por su importancia en procesos de

etnogénesis en contextos de marcada desigualdad y exclusión sociopolítica, económica y epistemológica.

Así, en esta lógica el profesor Manuel, además, de mostrarles los beneficios que podían tener al ser considerados como una comunidad indígena, les sugería formas para hacer notar que eran hablantes de la lengua Hñähñu, como nos narra:

Pasó lo de INEGI y yo les decía a los papás, a la gente, que empiecen con un saludo, que esto que el otro, que ellos vean que sí hablan una lengua, porque, el que ya no pertenezcamos a una comunidad indígena, pues desafortunadamente perdemos muchos beneficios que pudiéramos tener y solamente así la gente se vio motivada. (E1MM041120)

Los padres de familia se vieron motivados al saber qué valor tenía su lengua, pero sobre todo como expone el profesor, al conocer los beneficios que les traería ser hablantes de una lengua indígena. La concientización fue una de sus primeras estrategias con respecto a los padres de familia, que por lo que narra el profesor, dio resultados positivos, tanto así, que incluso los integrantes de la comunidad lo consideraron un traductor Español-Hñähñu y acudían a él para pedirles que les enseñara algunas palabras, como lo platica: “inclusive la gente grande iba y me decían maestro quiero aprender Hñähñu, dígame una palabra solamente” (E1MM041120).

En tal sentido, algunos elementos identitarios se utilizan como una estrategia para aprovechar los apoyos que el estado propone como parte de propiciar una valoración positiva de la cultura y lenguas indígenas que no son desconocidas: becas a indígenas, recursos económicos, apoyos municipales entre otros.

Entre otras estrategias de enseñanza, el profesor Manuel, tomó la decisión de trabajar con el contexto inmediato de los niños, elaboró un proyecto que consistía en proporcionarles nombres en la lengua Hñähñu a las calles principales de la comunidad. Debido a que el profesor se quedaba durante la semana en dicha comunidad, le permitió observar más de cerca las costumbres, las tradiciones y

conoció a profundidad cada rincón del lugar, por lo que pudo percibir que las calles no tenían nombre y tomó así la decisión de nombrarlas. Como nos cuenta:

Metí la idea con los de la comunidad sobre las pequeñas calles, que tenían que ponerles nombres en Hñähñu, este... por ejemplo, uno de los nombres que sí se me quedó grabado fue camino nuevo, yo le decía a la comunidad <<bueno díganme ustedes y yo les empiezo a traducir>> pues me decían aquí le vamos a poner camino nuevo y esta otra calle ¿cómo le vamos a poner? (E1MM041120)

Este trabajo se llevó a cabo a nivel comunidad, porque para poder nombrar las calles necesitó del permiso de las autoridades del pueblo, como el delegado y su comité, teniendo una respuesta positiva por parte de todos.

Dentro de la escuela y el aula, el profesor se centró en nombrar todos los objetos e indicaciones del plantel educativo en la lengua Hñähñu, como, por ejemplo, para los jardines, en conjunto con los niños acordaron “no pisar las áreas verdes”, estas palabras fueron traducidas a la lengua Hñähñu por el profesor y los niños crearon letreros transcribiendo la traducción a ellos. Constantemente los cuestionaba sobre los objetos que tenían alrededor para así invitarlos a conocer su nombre en la lengua indígena.

Como se puede notar, la estrategia del profesor Manuel no se diferencia de la profesora Alejandra, quien también utiliza al territorio como fuente de aprendizaje, pues como señala Bartolomé (1997) “la relación con la tierra es tan íntima, que incluso la variación ecológica determina sensibles diferencias en el repertorio cultural de una misma etnia asentada en distintos ecosistemas” (p.87).

Así, en los avances que el docente fue teniendo se puede admirar que estos no solo se dieron a nivel escolar, es decir en el plantel, sino que traspasaron más allá, incluyendo de esa manera a la comunidad. Así se puede decir, que el profesor Manuel logró convocar a la comunidad para revalorar su identidad y eliminar instituciones imaginarias que clasifican en torno a las diferencias para discriminar e imponer modelos dominantes, puesto que el lenguaje se constituye en parte

fundamental del ser humano en tanto que constituye una forma de ser y de pensar el mundo, pero sobre todo de resignificación de las identidades.

Se podría discutir la manera en que el profesor Manuel concibe a la lengua Hñähñu por la forma en la que convocó a los padres de familia cuando les expuso los beneficios que podían obtener si eran considerados como una comunidad indígena, no obstante, se debe reconocer que los significados que construimos son sociales y que organizan el mundo en función de sus características para asegurar su sobrevivencia (Castoriadis, 2004). Con ello, el uso de la lengua se relaciona con lo económico y, por ende, la posibilidad de seguirse transmitiendo, puesto que la lengua Hñähñu se instituye como necesaria.

En este caso, el profesor Manuel construyó un imaginario social (Castoriadis, 2004) sobre la función de lengua Hñähñu durante su infancia al apropiarse de ella. Recordemos que cuando era un niño fue la necesidad de obtener beneficios lo que lo impulsó en el apropiamiento de la lengua Hñähñu, él sabía que recibiría algo a cambio (intercambios escolares, saludar al en ese entonces actual presidente de México, etc.) y por eso razón se propuso dominarla. Además, para ingresar a la escuela Normal sabía que dominar la lengua Hñähñu le daba mayor seguridad para ingresar a la línea, haciendo nuevamente uso de ella para su beneficio. Por lo tanto, para el profesor, la lengua Hñähñu tuvo un sentido social.

Justamente con estas vivencias podemos encontrar que para el profesor Manuel la lengua Hñähñu está presente en su vida, ahora como resultado de una abstracción meta cultural, en donde hace uso de la lengua Hñähñu de manera cotidiana, pero al mismo tiempo sabe que éste es un elemento que lo distingue de los demás, aquello que le da un reconocimiento entre los otros sujetos y cuyo uso le trae beneficios.

Cada una de las experiencias de los tres profesores narradas hasta ahora son de hecho sus primeras estrategias de enseñanza con respecto a la lengua Hñähñu, fueron estas las primeras experiencias que enfrentaron como docentes noveles de educación indígena.

Con el paso del tiempo los profesores han ido transformado sus estrategias, algunos porque así lo decidieron y otras porque las circunstancias actuales los llevaron a eso, aunque considero que es preciso aclarar que el trabajo con el contexto sociocultural de sus alumnos es algo que hasta ahora siguen utilizando para desarrollar sus actividades sin que las estrategias sean las mismas.

Si se recupera nuevamente las palabras de Castoriadis (2004), la re-petición y la re-creación son indispensables para que las instituciones permanezcan, se debe entender que no se repite de la misma forma porque el tiempo es devenir. Se sabe que en la actualidad existe un sinfín de estrategias de enseñanza, algunas innovadoras más que otras, pero que al final buscan adaptarse al espacio y tiempo. Los profesores desde sus primeras intervenciones hasta ahora han buscado las formas para trabajar en el aula, la enseñanza de la lengua indígena.

Para poder seguir con este análisis quisiera resaltar las actividades permanentes que los profesores desarrollaron y que hasta la fecha siguen utilizando, aunque su aplicación sea distinta. Las actividades permanentes son aquellas que se desarrollan de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan en forma regular, pero éstas pueden variar durante el ciclo, repetirse o reelaborarse en función de las necesidades del grupo (SEP, 2011).

3.5 Estrategias de negociación para el aprendizaje de la lengua Hñähñu

La profesora Alejandra, después de un año en la escuela ubicada en la comunidad de la Manzana Zimapán, decidió pedir un cambio dentro de la misma zona, por comodidad laboral, debido a que esta segunda escuela de organización completa se encuentra en la comunidad llamada Benito Juárez (Detzäni) y le queda más cerca que la otra, donde hasta la fecha funge como directora comisionada con grupo.

Al llegar, después de haber tenido una grata experiencia en su pasada escuela, lo primero que hizo fue investigar, cómo se encontraban en cuestión a la lengua Hñähñu, quiénes la hablaban, cuántos y en qué lugares, percatándose que todos los habitantes también negaban su conocimiento.

La situación económica de acuerdo con lo que nos narra la docente fue el detonante para negar su cultura y con ello la lengua indígena. Durante muchos años a falta de trabajo en dicha comunidad, los hombres en su mayoría han tenido que migrar a los Estados Unidos, provocando así que el inglés y dicha cultura se antepusiera a la suya.

Algunas familias completas han emigrado en cuanto han tenido la oportunidad, pero naturalmente regresan, se quedan una temporada y vuelven a irse. Debido a esto la docente dice que las madres de familia, quienes se quedan a cargo de los niños exigían que a sus hijos se les enseñara la lengua extranjera, inglés, oponiéndose a su vez a la enseñanza de la lengua Hñähñu.

En esta población se ha logrado instituir (Castoriadis, 2004) que es necesario aprender el idioma inglés no para modificar la situación de dependencia, sino para reproducir el imaginario de que hablar este idioma les dará mayores oportunidades para competir en el mercado y con ello mayor bienestar social. Pero no dan cuenta de que la institución racional del capitalismo requiere para su funcionamiento la creación de individuos que la hagan operar, no como los dueños de las empresas, sino como mano de obra barata y con ello el avance de la insignificancia (Castoriadis, 1997).

Según Castoriadis (1997) en un mundo capitalista no se necesita autonomía, sino conformismo en las ideas, en la cultura y que no necesita de individuos libres “sino de marionetas que realiza espasmódicamente los gestos que le impone el campo histórico-social: hacer dinero, consumir y <<gozar>> (si lo logra...). Así su autonomía vuelve a ser <<heteronomía>>, su <<autenticidad>> es el conformismo generalizado que reina a nuestro alrededor” (p.80)

Ante este imaginario instituido (Castoriadis, 2004), la profesora Alejandra pensó en llevar a cabo el mismo proyecto de la primera escuela, pero al analizar la situación, se percató que la forma de vida de las familias no le daría mucho material para trabajarlo. Por lo que limitó la enseñanza de la lengua Hñähñu únicamente en la escuela y es precisamente en este punto donde las actividades permanentes fueron una de sus estrategias para alcanzar logros significativos.

Para comenzar, la profesora previamente, elaboraba frases cortas, ella misma las creaba, podía ser en algunas ocasiones acorde a los temas a tratar, pero en otras sólo las estructuraba con cualquier idea que se le viniera a la mente, como nos narra “yo lo transmitía en el saludo, muy pocas veces fue en el canto, pero más que nada era en los saludos y frases cortas, por ejemplo, el decir hoy estoy haciendo esto o el día de hoy vamos a hacer esto y así esa era la parte en la que yo lo transmitía” (E1MA201020). Las frases en repetidas ocasiones las presentaban a sus alumnos de manera escrita, por medio de imágenes que acompañaban al texto y tenían relación con lo que decían, pero más que nada de manera oral.

Esta estrategia de enseñanza no solo consistía en decir la frase y que los alumnos la escucharan, la intención de la profesora era que la aprendieran, y aclara que, aunque se percataba que había ocasiones que sus alumnos solo repetían lo que ella decía, también recibió respuestas favorables, es decir que los niños entendían qué se les preguntaba o qué significado tenían esas frases cortas, por ejemplo, cuando mencionaba ¿Te maga mp'ëfi nubia? (¿Qué vamos a hacer hoy?) Algunos de sus alumnos le respondían haciendo alusión a lo que ella con anticipación les había dicho que harían.

La disposición de los niños por aprender sobre su lengua indígena era positiva, pero muchas veces los padres de familia la limitaban, exigiendo a sus hijos que le expresaran a la profesora que les enseñara inglés. La maestra nos narra que en repetidas ocasiones sus alumnos le hacían comentarios como <<dice mi mamá que si me enseña inglés>> lo que la desanimaba, pues no encontraba la forma de hacer que la comunidad escolar la apoyara con esto.

Al respecto, no se ha logrado transgredir el imaginario de los sujetos, en tanto que conciben el dominio del idioma inglés como un recurso que los llevará a trabajar en Estados Unidos, pero no han reflexionado sobre las condiciones laborales en las que se insertan en donde realizan actividades que son menospreciados por esa sociedad, es decir, entran a una nueva de condición de dominio.

A pesar de las circunstancias, la docente siguió trabajando con la lengua Hñähñu, pero se limitó a impartirla solo en el salón de clases, esta vez por la situación decidió

no involucrar a los padres de familia. Pero las cosas cambiaron radicalmente cuando se dio la pandemia por el virus de COVID-19 que llegó en el año de 2019, las escuelas se vieron forzadas a cerrar sus puertas, los niños ahora debían recibir clases en casa. La profesora trabajó con fichas, las cuales eran enviadas a los padres de familia y ellos debían trabajar con sus hijos cada actividad planeada para ellos.

Si bien esta modalidad trajo consigo muchas dificultades, estrés, desigualdad, entre otras circunstancias para poder enseñar a los niños, para la profesora fue un doble problema, pues ahora la enseñanza de la lengua Hñähñu dependía de padres que desde un principio manifestaron su molestia sobre ella. Es aquí donde la docente Alejandra toma la decisión de implementar nuevas estrategias.

Desde su llegada a dicho centro de trabajo notó el interés por el idioma inglés, la profesora propuso a los padres un trato, ella dejaría actividades en la lengua Hñähñu y a cambio también les proporcionaría material para trabajar con el inglés, algo que llamó la atención de los padres de familia al instante, apoyando dicha decisión.

Transformar los núcleos duros de nuestras creencias implica como he señalado procesos formativos que propicien la autorreflexión, la autonomía y la transformación de ellos con actividades intencionadas en un sentido educativo (Yurén, 2018).

Para enseñar la lengua indígena, decidió que seguiría con las frases cortas, pero ahora se las hacía llegar por medio de las fichas de manera escrita y por mensajes de voz utilizando como medio de comunicación la aplicación de WhatsApp. Además, comenzó a hacer una articulación entre los temas y la lengua Hñähñu, como nos cuenta:

Si mi tema era la primavera, entonces yo les dejaba juegos de mesa sobre eso, en las fichas les mandaba por ejemplo un memorama, ese de buscar parejitas, pero en la lengua Hñähñu, los papás se encargaban de imprimirlo y dárselo y no fue lo único yo he hecho un montón de material, si no te niego

que uno que otro me lo comparten o lo he visto de otros lados, pero el chiste es que ellos tengan contacto con la lengua, que lo vean divertido y no solo mandar y repítelo, no, sino mediante el juego, o les cantaba, fíjate que eso a mí me funcionó, hasta tengo mis audios de mis niños regresándome el mismo canto, pero ahora ellos diciéndolo. (E2MA20120)

Se puede notar cómo por medio de la negociación que estableció con los padres de familia consiguió mejores respuestas en torno a la enseñanza de la lengua Hñähñu. Pero también cómo un cambio radical como la pandemia ha trastocado las prácticas instituidas y se instituyen nuevas prácticas (Castoriadis, 2004), en este caso en el uso de la TIC'S.

La situación que la profesora enfrentó en este segundo centro de trabajo no es tan distinta a la del profesor Manuel, quien después de estar durante dos años en la comunidad de Las Vegas, decidió tomar la oportunidad de cambiarse de escuela, no porque esta le desagradara, sino por la cercanía, pues manifiesta que ahora se encuentra trabajando en el centro de Zimapán, además este cambio mejoró su estabilidad económica.

Al igual que en la otra escuela, lo primero que hizo al presentarse en una reunión con los padres de familia fue preguntar ¿Quién habla Hñähñu? Recibiendo como respuestas: <<mi mamá lo habla, pero yo no>>, <<medio que lo entiendo>> entre otras respuestas parecidas.

Bajo ese mismo cuestionamiento los padres expresaron sí existía la posibilidad de cambiar la enseñanza de la lengua Hñähñu por el idioma inglés, dejando en claro que preferían eso, algo que de alguna manera el profesor ya veía venir, como nos cuenta:

En mi segunda comunidad donde lo vi un poquito más de reto porque los papás si los vi un poco muy apáticos a aprender a hablar la lengua ¿no? y entonces sí me vi en esa necesidad de obligarlos, pero era de esperarse, porque es el centro, si en las (localidades) más lejanas, medio que se

negaban, pues en el centro, donde ya es ¿cómo decirlo?, ¡urbanizado!, pues menos iban a querer. (E1MM041120)

La reacción del docente ante esta petición fue de desagrado, no accedió a lo que los padres de familia le pidieron, al contrario, les expuso que no sería posible porque la escuela era indígena, por lo tanto, él trabajaría en la enseñanza de la lengua Hñähñu como dice:

Sí, me vi en esa necesidad de obligarlos y decirles: saben qué, pues todos los días. Esto porque a los papás les abres la escuela y todos entran a la escuela y entonces yo si me vi en la necesidad de decirles a los papás: <<van a venir a dejar a sus niños y el niño va a decir esta frase y usted también la va a decir, si el niño o usted no la dice pues ni modos se va a quedar afuera>> y entonces así es como ya poco a poco los papás le fueron agarrando la onda. (E1MM041120)

Esta estrategia la estableció como actividad permanente, en el tiempo que estuvo en clases presenciales, porque al igual que la profesora Alejandra su enseñanza se vio limitada por la pandemia y tuvo que buscar nuevas formas para seguir adelante.

Como medio de comunicación para llevar a cabo sus clases el profesor ocupaba la plataforma de WhatsApp y Google Meet. En estas sesiones virtuales expresa que intentaba hablarles en la lengua Hñähñu por medio también de frases cortas, pero debido a que el internet fallaba mucho complicó que sus alumnos le entendieran y dice “si de por si en el salón me decían ¿Qué dijo?, ¿Cómo dijo? Pues en este... este el Meet pues menos me entendían” (E1MM041120). Por esta razón buscó otras formas de hacer que sus niños siguieran aprendiendo la lengua Hñähñu.

Durante las clases virtuales el profesor Manuel dejaba tareas como por ejemplo aprender algunas palabras sueltas- mesa, silla, plato- en Hñähñu, también para poder entregar un trabajo era un requisito que “por ejemplo la fecha todas las actividades todas se las pido con fecha en Hñähñu” (E1MM041120). Sus alumnos cumplían con las tareas, pero después por medio del análisis de su propia práctica se dio cuenta que sus alumnos solían memorizarse las palabras, pero no lograban

construir frases cortas, por lo que decidió comenzar a trabajar con la metodología para la enseñanza del inglés.

Ante la falta de metodologías para la enseñanza de las lenguas indígenas o en su caso el desconocimiento de ellos hace que los profesores copien modelos a partir de cómo ellos fueron aprendiendo, en este caso, recuerda como le enseñaron el idioma inglés. Sin embargo, estos privilegian métodos tradicionales conocidos como gramática y traducción, se enseña en español y se aprende sobre la lengua, pero salvo en algunos casos no se aprende a hablar la lengua, no se aprende a usarla como medio de comunicación (Brumm, 2010) en contradicción con el enfoque comunicativo y funcional que se privilegia para el aprendizaje de cualquier lengua.

Las formas en las que se enseña el inglés pueden variar por completo de acuerdo con el profesor o el contexto, pero lo que el docente consideró, consiste en abordar como primer punto los pronombres, después los verbos y para complementar también vio los adjetivos calificativos, juntos con nombres de varios objetos convencionales, como nos narra:

Fíjate que en mi primera intervención como maestro pensaba, pues haber hoy, esta semana vamos a trabajar los colores, esta clase vamos a trabajar las partes del cuerpo, pero ya por ejemplo en este ciclo escolar yo le decía a mi esposa, sabes qué creo que voy a empezar como el inglés; y hoy estamos empezando por justamente los verbos, por los verbos comunes: comer, correr, combinar, vale todo eso y ya de ahí ya partimos donde yo ya esté. Esta es la tercera o cuarta sesión donde ya trabajamos los verbos comunes, ahora estamos yendo a los pronombres: yo, tú, él, nosotros, todo eso. Después también estoy trabajando con los artículos, bueno yo así lo veo. Una vez que el alumno conozca los pronombres, los artículos que utilizamos para poder hacer oraciones le damos las herramientas de... haber has una oración, a pues Juanito se baña, a ahora a ver en Hñähñu, ¿cómo lo puedes decir? Estoy empezando de lo básico, prácticamente estoy metiendo la metodología del inglés. (E1MM041120)

La estrategia que privilegia el profesor Manuel es el gramatical, pero fuera de un enfoque funcional y comunicativo, sin analizar si la forma en que se hace no está contribuyendo a la pérdida de expresiones propias de la cultura Hñähñu que connotan su propia cosmovisión.

Por ejemplo, cuando el profesor manifestó en repetidas ocasiones la efectividad de esta forma de trabajar, decía que tenía más sentido y que les brindaba mayores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, porque se enseñaba la lengua de forma más completa. Al respecto cabe señalar que la estructura sintáctica del idioma Inglés y de la lengua Hñähñu son parecidas, y tal vez esta forma de enseñanza esté funcionando.

Se puede ejemplificar lo anterior de la siguiente forma, en el idioma Inglés puedo decir: La piedra blanca como (The White Stone) en donde va primero el artículo, el adjetivo y luego el sustantivo, al igual que en la lengua Hñähñu en donde puedo decir lo mismo (Ra t'ax do) en donde la estructura es semejante al inglés, primero va el artículo, el adjetivo y luego el sustantivo.

Con respecto a la maestra Imelda, sus experiencias en el campo laboral fueron distintas, pero coinciden en varios aspectos con los otros dos profesores. A pesar de tener ya treinta años de servicio la profesora solo ha estado en tres escuelas primarias, la primera como lo vimos al inicio del capítulo está ubicada en la comunidad de El Alberto, la segunda en Cantinela, donde al querer trabajar con la lengua Hñähñu tuvo algunas complicaciones.

Cuando llegó a esta segunda escuela, que era de organización completa, se percató que la lengua Hñähñu sí era usada por los habitantes, pero que la mayoría dominaba también el idioma Español, eran bilingües, al igual que sus alumnos de tercer grado.

La profesora Imelda comenta que el hecho de ser bilingües le generó mucha tranquilidad, porque no quería “batallar” (E2MI190521) como en su antigua escuela. Pero las cosas no fueron tan sencillas como lo esperaba. Al llegar comenzó a realizar actividades variadas en torno a la lengua Hñähñu que incluían a toda la

comunidad escolar y el contexto sociocultural de los niños, como en su antigua escuela con esta estrategia había tenido éxito, decidió que seguiría trabajando así, pero ahora las dificultades no vendrían de los padres, sino de su directora, quien tenía a su cargo un grupo y al ver que el trabajo de la docente Imelda marchaba bien, decidió imponer su autoridad negando las salidas de los niños al campo.

Si bien, se propone el trabajo colaborativo en las escuelas, es difícil ponerlo en práctica si dentro de los procesos formativos no se desarrollan las actitudes, las motivaciones, los valores, y los tipos de personalidad que contribuyan a forjar la identidad profesional del docente.

Respecto a la actitud de la directora, la profesora Imelda justifica debido al avance que ella había logrado: “Yo creo porque yo en ese tiempo era joven, entonces llegué con todas las ganas, y ella pues no le agradó que yo me ganara a los papás, ¡ah, porque eso sí! conmigo trabajaban bien bonito, yo creo que esa fue su molestia, yo lo veía así” (E2MI191021). Después de la intervención de la directora, el desempeño de la docente se vio restringida, cada vez había más y más detalles entre ellas, por lo que solo estuvo ahí ese ciclo escolar, manifestando que no pudo hacer mucho con relación a la enseñanza de la lengua Hñähñu.

Romper con prácticas instituidas de organización centradas en el autoritarismo es difíciles de cambiar si no se cuenta con la disposición de reflexionar y cuestionar las propias prácticas, el trabajo individual en detrimento del trabajo colectivo constituye en nuestros días un avance de la insignificancia en términos de Castoriadis (1997).

La docente Imelda recuerda que en el ciclo escolar que laboró en Cantinela, también se impartieron en la comunidad de el Tephé los mismos cursos que los etnolingüistas impartieron en la escuela de El Alberto y que por disposición oficial todos los maestros de educación indígena debían acudir, la profesora expresa que ella no fue, porque pensaba que le volverían a enseñar lo que ya sabía y se negó la oportunidad. Pero al terminar el ciclo escolar decidió pedir su cambio y es así como llegó a la comunidad de El Arenalito ubicada en el municipio de Ixmiquilpan, en donde el director obligó a sus maestros a asistir a dicho curso.

La profesora Imelda comparte que quedó maravillada con dicho curso por todas las actividades nuevas que le enseñaron a hacer, pero sobre todo el material didáctico con el que aquel día trabajaron la lengua Hñähñu, nos dice:

Uno como cubo, ese juego que lanzas el dado, no me acuerdo...como se llama... el de serpientes y escaleras, haga de cuenta que en esos jardines grandes pusieron todo ese juego, ¡No, yo me divertí mucho!, yo en seguida copié mucho material de ellos y nos compartieron muchos cantitos, es lo que más me gustó, y bien buenas esas gentes, porque ellos eran etnolingüistas.
(E2MI190521)

Por medio de esta narración podemos percatarnos del sentimiento de felicidad que le generó la experiencia que tuvo con relación a la lengua, ese fue un día que marcó su vida, puro admirar cómo el trabajo con la lengua Hñähñu podía ser divertido, atractivo e incluso en sus palabras manifestó sentirse orgullosa de sus raíces a pesar de todas sus experiencias pasadas. Al estar con sus grupos la profesora trabajaba con las actividades aprendidas en el curso, pero tiempo después las cosas fueron cambiando.

Es preciso notar que la profesora Imelda muestra una identidad fragmentada, porque a veces dice estar orgullosa de su origen, pero con frecuencia sus acciones no concuerdan con ello, pues siempre busca justificar su práctica docente.

Así, la maestra Imelda narra que durante todos los años que lleva en dicha escuela las circunstancias relacionadas con la enseñanza de la lengua Hñähñu han cambiado y quien mejor que ella para asegurarlo, pues ha estado más de veinte años en esa misma institución. Narra que cuando llegó a formar parte de esa escuela, los padres de familia dominaban la lengua Hñähñu, no intervenían en la enseñanza, se mostraban participativos en las actividades y no tenía problemas con las tareas, para ese entonces, seguía trabajando con el contexto sociocultural.

Pero como en todo, las cosas cambian. En primer lugar, menciona que la paternidad a temprana edad se convirtió en un obstáculo para enseñar la lengua, debido a que los padres eran muy jóvenes tendían a manifestar su inconformidad sobre la

enseñanza de la lengua Hñähñu, exigiendo que mejor se enseñara el idioma Inglés. Además, se creó la Universidad Tecnológica del Valle ubicada en el mismo lugar, donde muchos jóvenes de dicha comunidad tuvieron la oportunidad de terminar una licenciatura y destacaban la importancia del idioma Inglés para continuar con su preparación profesional, como dice la profesora:

Porque con la universidad que está en el Nith... este... ya hay muchos jovencitos que terminan y se van a Querétaro a trabajar y que han estudiado mecatrónica, ellos dicen que se están enfrentando al problema de la lengua extranjera que es el inglés. (E1MI221020)

Debido a estas situaciones, la población de un momento a otro comenzó a exigir que las escuelas lo enseñaran, haciendo a un lado su lengua indígena. La profesora Imelda nos narra que a la fecha la cantidad de hablantes de la lengua Hñähñu ha disminuido mucho y ahora los padres sólo quieren que sus hijos aprendan el idioma extranjero.

Para poder atender la petición de los padres de familia, en primer lugar, la docente dejó en claro que la lengua Hñähñu sería enseñada, como lo veíamos al inicio le preocupaba qué iba a evaluar si no la trabajaba, pero también llegó a un acuerdo con los padres de familia. Al igual que la profesora Alejandra, la docente expuso a su comunidad escolar que no podía dejar de trabajar con la enseñanza de la lengua Hñähñu, pero a cambio de su apoyo les enseñaría el idioma Inglés. Como nos narra:

Entonces ellos dicen a nosotros, no nos importa el Hñähñu nos interesa más el Inglés, entonces como en las actividades viene, nosotros tenemos que buscar la manera de cómo enseñar un poquito de la lengua materna, Inglés y Español, entonces yo no tengo ninguna carrera en cuanto a Inglés, pero trato de buscar a través de la tecnología, busco la manera de cómo meterle un poco de Inglés, Español ya se lo saben (afirma), luego la lengua materna que es Hñähñu, solamente así los tengo tranquilos a los papás y también me siento tranquila y ya no escucho reproches, no escucho este comentario <<no que la maestra no quiere>>. (E1MI221020)

Hasta aquí puedo encontrar que las estrategias de los docentes no han logrado movilizar el imaginario de los padres de familia, pues continúan oponiéndose a su enseñanza, no obstante, como he señalado tiene que ver también con:

Las condiciones de viabilidad a la luz del avance de fenómenos como el desplazamiento lingüístico y la sustitución de lenguas no sólo en México, sino en los países latinoamericanos, como parte de los procesos de homogeneización de la diversidad lingüística y cultural, efecto de la creciente globalización hegemónica de los mercados. (Flores, Córdova y Cru, 2020).

Estas estrategias siguen privilegiando estrategias que propician la memorización, pero no un aprendizaje significativo, pues si bien la profesora Imelda destinaba una hora los martes y jueves para tener la clase de segunda lengua Hñähñu, en sus sesiones veían temas concretos, por ejemplo, en sus propias palabras, nos dice:

Yo siempre he buscado la manera de alguna forma para poder entrar con la lengua materna o de repente por ejemplo los cinco sentidos, de ahí tengo que buscar la forma de decirle <<sabes qué, ahora ya lo saben en Español ya lo escribieron, ahora quiero que me investiguen cómo se escribe en Hñähñu, el ojo, la nariz, la boca, los dientes>> y me dicen ¡ah! ¿Dónde voy a escribir? entonces le digo tenemos que aprender y por favor díganle a su abuelita, a sus hermanos, a los que saben hablar, con los que crean conveniente. (E1MI221020)

Pero las cosas se modificaron cuando de igual forma por la pandemia las clases comenzaron a ser en casa, aquí la profesora manifiesta que tuvo mucho estrés, no sólo por el poco apoyo por parte las familias para ayudar a sus hijos con la enseñanza de la lengua Hñähñu, sino que ligado a eso el uso de las TIC'S fue muy complicado, por el poco conocimiento que tenía sobre ellas.

Aunque las cosas se complicaron, la profesora siguió adelante con su trabajo. Para lograr que los padres la ayudaran con la lengua Hñähñu, comenzó a diseñar sus actividades para abordar inglés, español y Hñähñu, siempre con un tema concreto, pero ahora mandaba fichas y los tres idiomas se utilizan para resolverla.

El trabajo de enseñanza de la lengua indígena que realizan en particular estos profesores muestran signos de resistencia, de lucha que si como señala Castoriadis (1997), no se puede saber si sean suficientes para invertir la situación en este caso de desvalorización de las lenguas indígenas “lo que es seguro, es que los que tienen consciencia de la gravedad de la situación deben hacer todo lo que esté al alcance de su mano -ya sea con la palabra, con lo escrito o simplemente con la actitud en el lugar que ocupan para que la gente despierte de su letargo contemporáneo y empiece a actuar en el sentido de la libertad. (p. 127).

Como se puede notar la enseñanza de una lengua indígena no siempre depende del entusiasmo de los profesores, es de suma importancia la participación de los padres de familia, pero también de promover su uso no solo en espacios domésticos y privados como la familia o la escuela en algunos casos, sino en otros espacios públicos como las plazas, las calles, los parques, las bibliotecas, comercios, centros de salud, etc. Es decir, hacer que su uso se institucionalice y se instituya en la práctica cotidiana de tal forma que no avance la insignificancia de las lenguas indígenas como el Hñähñu.

Como síntesis de este capítulo señalo que se describieron las estrategias de enseñanza que los profesores implementan en las aulas, ya sea porque son instituidas por la autoridad educativa o porque se instituyen nuevas prácticas como son: compartir diversos elementos culturales; diseñar diversas situaciones didácticas; considerar al error como fuente de aprendizaje; llevar a cabo actividades recurrentes como el saludo y el uso de frases cortas; la expresión oral en diversas actividades escolares; el uso de Tic's como el WhatsApp o la plataforma Meet; el desarrollo de estrategias de negociación con padres de familia para responder a su necesidad de aprender el idioma Inglés e incluso trabajar tres idiomas: Español, Hñähñu e Inglés; el dibujo, la contextualización de las actividades e incluso copiar la metodología para la enseñanza del idioma Inglés.

No obstante, como expresan Flores, Córdova y Cru (2020):

Estos esfuerzos no pueden venir sólo ni mucho menos de una lógica descendente, sino que deben acompañarse y estar ante todo basadas en

iniciativas emanadas desde las propias comunidades, en una lógica ascendente que incluso debería llegar a confrontarse positivamente con las políticas de los estados; favoreciendo un diálogo constructivo y procesos de concertación entre los diversos sectores de la sociedad, la sociedad civil en su conjunto, el estado, y desde luego las propias comunidades indígenas, las cuales como queda dicho han sido puntales en el desarrollo de semejantes posibilidades. (p. 111)

Finalmente, se puede concluir que los profesores están en posibilidad de transgredir los imaginarios sociales instituidos y de generar prácticas alternativas en la enseñanza de la lengua Hñähñu si son capaces de ejercer su carácter autónomo, no así, si solo tratan de cumplir con las normas instituidas y si no están identificados plenamente con los fines educativos que busca el subsistema denominado indígena. Pero que estas acciones deben acompañarse mediante la transformación de otras instituciones sociales como son las educativas, las económicas y las políticas en sus distintos niveles, en donde no sólo participen sociedades mestizas, sino que también sean considerados los destinatarios de estas acciones.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación que realicé formalmente durante la maestría fue un proceso que me llevó a reformular mis primeras nociones hasta la concreción de la interpretación de todo el material obtenido, esto para poder contestar a la pregunta principal de investigación: ¿Cuáles son los imaginarios sociales que tres profesores de educación indígena han construido en su trayecto de vida y su incidencia en la enseñanza de la lengua Hñähñu? Misma que no tuvo una respuesta única, pues se obtuvieron hallazgos valiosos, porque se identificó que el imaginario social del ser humano se construye de manera individual y colectiva originando así un magma de significaciones.

Los imaginarios instituidos sobre la lengua Hñähñu de cada uno de los profesores que participaron en esta investigación se fueron vislumbrando por medio de su trayectoria de vida, en un tiempo determinado histórica y socialmente, y esto da cuenta de que esta construcción no sólo es individual, sino principalmente social.

Los tres profesores nacieron dentro de una sociedad multicultural con predominio del español sobre el Hñähñu, este contexto histórico, político, económico y social marcó su forma de pensar acerca de su cultura y su lengua, en donde se consideró que ser hablante de una lengua Hñähñu era sinónimo de menor valía; situación que refleja aún el menosprecio y rechazo de las raíces indígenas de los sujetos por efecto de la discriminación.

Cada uno de estos imaginarios sociales negativos trasciende hasta provocar la pérdida del Hñähñu porque no se transmite a las nuevas generaciones, porque las condiciones subjetivas y objetivas hacen que las lenguas indígenas sean motivo de discriminación y por ello tienen a negar su identidad indígena.

Históricamente, los programas y políticas lingüísticas vigentes en la experiencia familiar y escolarización básica y media superior fueron en gran parte causantes de las connotaciones negativas de estos profesores hacia su lengua y cultura Hñähñu, puesto que se instauraron como discursos verdaderos, los cuales estaban

centrados en la unificación, donde se buscaba que todos los ciudadanos fueran iguales al imponer políticas educativas monoculturales e instituyendo que hablar una lengua indígena, es sinónimo de atraso.

No obstante, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la población indígena en las actuales políticas educativas han contribuido en parte a transformar estas connotaciones negativas hacia la cultura Hñähñu de allí que la licenciatura en educación intercultural bilingüe sea un programa que contribuyó de cierta forma a transformar estos imaginarios sociales, aunque se observan áreas de oportunidad para consolidar procesos formativos que contribuyan a revalorar la diversidad cultural y lingüística de las comunidades en las prácticas de enseñanza de los futuros docentes.

Luego, el análisis de las experiencias de vida de estos profesores, indica que la parte afectiva en el aprendizaje de la lengua Hñähñu es crucial para un desarrollo pleno de su persona, en este caso, el entorno de confianza, seguridad, y cuidado reforzó la identidad de estos sujetos de manera individual y social.

Un claro ejemplo, es el profesor Manuel quien creció y se desarrolló en un ambiente libre de connotaciones negativas en torno a la lengua Hñähñu, ya que, para él, su aprendizaje ha representado una serie de oportunidades que le mostraron el valor que su segunda lengua tiene. Deseo enfatizar este último punto, pues el ambiente familiar en el que se desarrolló respetó la lengua Hñähñu lo cual fortaleció su aprendizaje y valor.

Hablar de un ambiente de aprendizaje con responsabilidad afectiva no es un tema nuevo, ya que se puede observar que en los programas y planes actuales se establece la importancia de favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos. Esto es posible no solo en la escuela, sino en sus hogares, en donde la educación en ambos espacios es congruente.

La motivación para el aprendizaje como se ha hecho notar en la experiencia del profesor Manuel, le permitió consolidar el aprendizaje de la lengua Hñähñu porque relaciona este aprendizaje con la posibilidad de acceder a una serie de recursos

como son los apoyos educativos, aunque por normatividad deberían asignarse a todo individuo sin necesidad de utilizar a la lengua indígena como una estrategia para lograrlo.

Esta situación da cuenta de las condiciones de inequidad que prevalecen en las comunidades indígenas a quienes se les ha negado la posibilidad de tener derecho a su territorio, a su autonomía, a los derechos culturales y lingüísticos, a la participación democrática en diversos ámbitos sociales, políticos, culturales y educativos.

Como expresa Berlanga (1996) en esta utopía “hay un esfuerzo social que opera en el lado de los sentimientos de felicidad y de odio, de los sueños, los símbolos, las esperanzas, y que da lugar al reordenamiento y trastocamiento de los discursos, significados y sentidos que se les imponen” (p. 24).

Esta posibilidad de buscar una vida digna negada a los individuos y grupos, a la afirmación de una identidad colectiva en construcción y a la exigencia de la autonomía para sostener ante los otros la particular forma de entender, de ser y estar en el mundo. Esta emergencia de construir significaciones sociales imaginarias propias de un proyecto de sociedad autónoma, en donde individuos y colectivos puedan cuestionar con su propia práctica los modos instituidos de participación y de redefinición de las instituciones sociales existentes (Berlanga, 1996).

Es preciso señalar, que, en el caso de estos profesores, las condiciones educativas formales, no formales e informales generaron procesos autónomos y la capacidad de transgredir las connotaciones negativas hacia la lengua indígena, lo cual estabilizó su identidad indígena que había sido fragmentada. Estas experiencias propiciaron el desarrollo de estrategias en su práctica educativa para transformar la connotación negativa de los padres y de los alumnos respecto a la lengua Hñähñu y su cultura, como dice la profesora Alejandra “sacar su identidad”, motivar a la comunidad estudiantil para que aprendan a amar lo que son, sus orígenes, lo que los hace únicos y diferentes y darse cuenta del valor que tiene cualquier lengua.

No obstante, desde el ámbito educativo esta investigación fortalece las recomendaciones de otros investigadores, quienes ya han afirmado que las estrategias de enseñanza deben ser situadas (Sagástegui, 2004), como en este caso, para el aprendizaje de la lengua Hñähñu.

Desde esta lógica, los aprendizajes deben ser significativos, de allí la importancia de situarlos en el contexto sociocultural, porque si bien es una ventaja que en el lugar donde nos encontremos laborando aún se hable la lengua Hñähñu, también puede ser una desventaja si no se diseñan estrategias específicas para propiciar su consolidación y aprendizaje en el aula, al atribuírsele el imaginario social de obstáculo y de menor valía como lo enuncian los padres de familia de este estudio.

Así, una lengua se aprende cuando está inmersa en la vida cotidiana de las personas, pues en el caso de estos profesores, ellos se apropiaron de la lengua Hñähñu porque era una lengua viva en su familia al escucharla de sus padres, abuelos, tíos e incluso primos, este aprendizaje informal propició su comprensión, pero les hacía falta desarrollar otras habilidades como la expresión oral. Al respecto, se afirma que para que una lengua pueda ser aprendida, el contexto juega un papel crucial e importante, puesto que su uso cotidiano favorece su apropiación y como usualmente se dice “se aprende a hablar, hablando”.

El valor educativo de los docentes y la familia en este caso es importante, puesto que el ambiente cultural y la responsabilidad afectiva ayudaron a los profesores, padres y alumnos a estabilizar una identidad hacia su lengua y cultura indígena. Asimismo, las estrategias de aprendizaje que los profesores emplearon fueron importantes en la adquisición de la lengua indígena, en donde se propició su aprendizaje a partir de los significados y significantes de las palabras y no sólo en memorizar y repetirlas, pues en el aula estas últimas estrategias generan aburrimiento.

El aprendizaje de una lengua indígena en las escuelas debe ser de manera intencionada, mediante una metodología, esto evitaría las connotaciones negativas que se le atribuyen a estas lenguas, porque consideran que las dificultades que

enfrentan para aprender otras lenguas como el español se deben a que hablan una lengua indígena y no por la falta de estrategias metodológicas pertinentes.

Los profesores y los padres de familia en este caso, debido a las experiencias que vivieron, conceptualizaron que hablar una lengua indígena era sinónimo de atraso, discriminación y malos tratos, situación que los colocaba en condición de desventaja ante una sociedad mestiza y no como resultado de las condiciones de menor valía que tienen las lenguas indígenas a nivel nacional, de las situaciones de desigualdad social y de las relaciones de poder que se establecen entre una sociedad dominante y una dominada, más no de su lengua ni de su cultura.

Desde el ámbito educativo es preciso transformar la relación pedagógica en tanto que ésta debe reconocer al otro como otro distinto a mí, pero que puedo acogerlo; una educación política intencionada que forme a sujetos políticos capaces de cuestionar lo instituido, pero también de transgredirlo y transformarlo.

Es preciso que la educación se constituya en la ocasión de liberar nuestra imaginación individual creadora y nuestro imaginario colectivo creador:

Se trata en efecto de liberar a un sujeto capaz de imaginar, es decir -en el fondo- de “imaginar otra cosa y, por lo tanto, de no estar enajenado por el tiempo pasado-presente. Lo interesante es que la obra sea en el fondo esa capacidad del sujeto de volverse sujeto imaginante” (Castoriadis, 1992, p. 21).

De allí que la educación tal y como lo propone Castoriadis (1992), es indiscutible en una sociedad democrática, en donde educa y auto educa de forma permanente a sus ciudadanos para propiciar la actividad lúcida e ilustrada.

Ya para terminar, debo señalar que el propósito inicial de este estudio era conocer las prácticas de enseñanza de los profesores en sus aulas, sin embargo, por la pandemia de Covid-19, esto no fue posible, por lo cual, este objetivo sigue siendo una veta de investigación pendiente.

Por último, se señala que el profesor guía su actuar de acuerdo con una normatividad y que está obligado a responder a lo que se le demanda como docente

de educación indígena, sin embargo, suele tener cierto margen de autonomía y es justamente en donde tiene la oportunidad de crear nuevas formas de estar, sentir y vivir en el mundo. Esta posibilidad de innovar y crear otras formas de educar.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Entrevista Imelda, 22 de octubre de 2020, entrevistador KVHE, 65 minutos (E1MI221020).

Entrevista Imelda, 19 de mayo de 2021, entrevistador KVHE, 114 minutos (E2MI190521).

Entrevista Alejandra, 20 de octubre de 2020, entrevistador KVHE, 57 minutos (E1MA201020)

Entrevista Alejandra, 16 de mayo de 2021, entrevistador KVHE, 68 minutos (E2MA161021)

Entrevista Manuel, 4 de noviembre de 2020, entrevistador KVHE, 60 minutos (E1MM041120)

Fuentes bibliográficas

Álvarez-Gayou, Juan. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidós-Educador.

Anzaldúa, Raúl. (12 noviembre, 2021) "Castoriadis: la institución de la sociedad y las significaciones imaginarias sociales" Conferencia "Castoriadis: la institución de la sociedad y las significaciones imaginarias sociales" | La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131-Hidalgo a través de la Coordinación de Posgrado PRESENTA La Conferencia "Castoriadis: la institución de..." | By UPN-Hidalgo | Facebook

Anzaldúa, Raúl. (2012). *Imaginario social. Creación de sentido*. Horizontes educativos. UPN: México.

Bartolomé, Miguel. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. INI. Siglo XXI.

- Bedmar, Sergio. (2009). La importancia del contexto en la enseñanza y aprendizaje. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Andalucía
- Berger, Peter y Luckman, Thomas. (2004). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Berlanga, Benjamín. (1996). *Dignidad, identidad y autonomía como fundamentos centrales de una ética emancipadora en las culturas negadas: una propuesta educativa*. CESDER.
- Bertely, María. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Blumer, Herbert. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Hora. Barcelona.
- Bonfil, Guillermo. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México. Los noventa.
- Borda, Pablo; Dabenigno, Valeria; Freidin, Betina y Martin Güelman. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Argentina.
- Cámara de Diputados. (2019). Ley General de Educación. [Ley General de Educación \(diputados.gob.mx\)](http://leygeneraldeeducacion.diputados.gob.mx)
- Cassany, Daniel, Luna Martha y Sanz, Gloria. (1998). *Enseñar lengua*. Graó. España.
- Castoriadis, Cornelius (1986). El campo de lo social histórico. En: Julián Meza (Dir.) Estudios: filosofía/historia/letras. *Publicación semestral del Departamento Académico de Estudios Generales del ITAM*. N° 4, invierno 1986. México: ITAM Pp. 7–26. Hemeroteca Virtual ANUIES

- Castoriadis, Cornelius. (1992). El deterioro de occidente. En: Octavio Paz (Dir.) *Vuelta*. Vol. 16, Núm. 184, Marzo de 1992. México. [Vuelta-Vol16_184_04DtOccCCsts.pdf \(letraslibres.com\)](#)
- Castoriadis, Cornelius. (1997). *El avance de la insignificancia*. EUDEBA. Argentina.
- Castoriadis, Cornelius. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. EUDEBA. Argentina.
- Castoriadis, Cornelius. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Seminarios 1986-1987. La creación humana I. FCE. Argentina.
- Castoriadis, Cornelius. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Ensayo Tusquets. Argentina.
- Castoriadis, Cornelius. (2008). La suspensión de la publicación de Socialisme ou Barbarie Circular dirigida a los suscriptores y lectores de Socialisme ou Barbarie, junio de 1967. En *El Pensamiento de Cornelius Castoriadis Vol. 1*. Ed. Proyecto revolucionario.
- Castoriadis, Cornelius. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Fábula en Tusquets. México.
- Coffey, Amanda. y Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Sange. Antioquia. Colombia
- Corona, Sarah. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para el indígena. *Fronteras educativas*. Comunidad virtual de educación. Sinéctica. ITESO.
- De la Cuesta, Carmen. (2014). Acceder a la información en la investigación cualitativa: un asunto de cuidado. *Investigación educativa*.
- Dirección General de Educación Indígena (2018). *Programa de la lengua*. México.
- Díaz, Floriberto. (2004). Comunidad y comunalidad. Culturas populares e indígenas. *Cultura indígena Diálogos en la acción*. Dirección de Culturas Populares Indígenas. [comunalidad.PDF \(lautre.net\)](#)

- Flores, Antonio, Córdova, Lorena, y Cru, Josep. (2020). *Guía de revitalización lingüística. Para una revisión formada e informada*. LINGUAPAX-UABJ.
- Foucault, Michel (1992). *El orden del discurso*. Fábula Tusquets editores.
- Gallardo, Ana. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis. UNAM.
- Giménez, Gilberto (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Vol. 2*. CONACULTA.
- Giuliano, Facundo (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y silencios*. Vol. 7. No. 2.
- Gobbo, Francesca. (2000). *Antropología dell'educazione*. Scuola, cultura, educazione
- Guber, Roxana. (2004). 4. El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento". 5. "A dónde y con quienes" Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). [Panorama sociodemográfico de México \(inegi.org.mx\)](http://inegi.org.mx)
- Irmgard Rehaag (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El cotidiano*.
- Jiménez, Yolanda (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52.
- L'ecuyer, Catherine. (23 de septiembre de 2019). *Aprendizaje de la lectoescritura: ¿Método fonético o global?* [Comentario en línea]. [Aprendizaje de la lectoescritura: ¿Método fonético o global? – Catherine L'Ecuyer \(catherinelecuyer.com\)](http://catherinelecuyer.com)
- López, Alma y Montes, Alma. (2018). Adquisición y aprendizaje de las malas palabras en una segunda lengua en contexto de inmersión. *Revista de divulgación científica. Jóvenes en la ciencia*. Vol. 3 no. 2, Verano de la Investigación Científica, 201.

- López, Fernando (1997). *Símbolos del tiempo. Los pueblos de indios en el Valle del Mezquital durante la colonia*. Tesis. UNAM.
- Morera, Marcial (2018). El concepto de variante en lingüística *Estudios de Lingüística del Español*. 39. Microsoft Word - Elies 39 def marc-v2 revisado.docx (uab.cat)
- Navarrete, Federico. (2008). *Los pueblos indígenas de México. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. CDI.
- Palacios, Azucena. (2008). *La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: más allá de la influencia de las lenguas amerindias*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Parra, Doris. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza /aprendizaje*. Ministerio de la protección social servicio nacional de aprendizaje. Medellín.
- Rosell, Washington y Paneque, Rosa. (2009). Consideraciones generales de los métodos de enseñanza y su aplicación en cada etapa del aprendizaje. *Revista habanera de ciencias médicas*. V.8, N. 2. Ciudad de la Habana.
- Sagástegui, Diana. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24.
- Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo y Rodolfo Elbert. (2005). Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave. Plan de Estudios*. SEP. México.
- Sordo, Juan. (2019). Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey. *Lengua y*

migración / Language and Migration 11:1 (2019), 7-30 ISSN: 1889-5425.
Universidad de Alcalá.

Subsecretaría de Educación Media y Superior (2022). *Convocatoria para nuevo ingreso a la educación normal*. Ciclo escolar 2022-2023. SEP. Hidalgo.
[CONVOCATORIA-PARA-NUEVO-INGRESO-2022-2023.pdf](#)
[\(crenbenitojuarez.edu.mx\)](#)

Zolla, Carlos y Zolla Emiliano. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 Preguntas*. México, UNAM.

ANEXOS

Anexo 1. Tabla de recurrencias y triangulación teórica

SIGNIFICADOS ALEJANDRA	TRIANGULACIÓN TEÓRICA	SIGNIFICADOS MANUEL	TRIANGULACIÓN TEÓRICA	SIGNIFICADOS IMELDA	TRIANGULACIÓN TEÓRICA
FAMILIARES SOBRE LA LENGUA - Prohibición - Solo adultos - no sabía a donde girar - Pronunciación adecuada - No utilizarlo por miedo a la burla - Ambiente bilingüe	- Estigma (Goffman) - Ambivalencia (Gasché) Identidad - Fonología (aprendizaje lengua)	FAMILIARES SOBRE LA LENGUA - Transmisión trunca - Solo los adultos hablaban - No imitar a sus mayores porque estaba mal para ellos - Desvalorización de la lengua Hñähñú - No existía intención de enseñar la lengua Hñähñú - Ambiente bilingüe	- Ruptura intergeneracional para transmitir la lengua - Desvalorización	- Ambiente bilingüe - Variantes dialectales - Malos tratos por su variante dialectal - Ser mujer - Discriminación - Burlas - A veces estaba feliz con mi lengua a veces no (identidad)	- Inmersión - Variantes - Identidad
ESCOLAR - Importancia de la entonación (fonológico) - Última opción preescolar indígena - La importancia de las estrategias de enseñanza en el aprendizaje de las lenguas - Estar inmersa en la cultura	- Fonología - Vocación (imaginario Castoriadis) - Inmersión (Farfán, otros)	ESCOLAR - Beneficios al ser hablante de una lengua - Recibir algo a cambio - CONAFE, medio para elegir la docencia como profesión.	- Vocación (imaginario Castoriadis) - Identidad instrumental (Gilberto Giménez)	- Español como único medio de comunicación en la escuela - No dominio del español en la secundaria - Burla y discriminación - Maestros poco interesados en	Problemas de aprendizaje del español (falta de estrategias)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MTRA. ALEJANDRA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MTRO. MANUEL	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MTRA. IMELDA
FAMILIAR - Lengua materna (Bilingüismo) - Escuchaba y repetía - Involucrarse en las actividades familiares - Medio de comunicación con su abuela - Juego - Albur (groserías)	- Conceptos (lengua materna, niveles de bilingüismo) - Relación lengua y cultura - Uso de la lengua - Juego (importancia) - Contextos significativos para el aprendizaje	FAMILIAR - Lengua materna (Bilingüismo) - Escuchaba y repetía - Involucrarse en las actividades familiares - Imitación	- Conceptos (lengua materna, niveles de bilingüismo) - Uso de la lengua - Contextos significativos para el aprendizaje	- Hablar y escuchar - Traducción - Inmersión en ambientes bilingües - Inmersión en ambientes completamente hñähñú - Apoyo familiar para fortalecer el español - Charlas e indicaciones	- Metodologías de enseñanza de las lenguas - Inmersión - Apoyo
ESCOLAR - Memorizar y repetir (aburrido) - Cuando uno habla hñähñú se vuelve más armónico - Entender - Para hablarlo se necesita practicar - Aprender la lengua si iba a ser maestra de educación indígena - Importancia de las prácticas profesionales (reforzó su orgullo/identidad)	- Estrategias favorables y desfavorables - Comprensión oral de la lengua - Desarrollo de la expresión oral - Dominio del lenguaje - Reforzadores identitarios	ESCOLAR - Necesidad: mantener un buen promedio - Beneficio: obtener una calificación - No se trabaja la lengua indígena en escuelas indígenas - La práctica como medio para apropiarse de la lengua Hñähñú - Importancia de las prácticas profesionales (reforzó su orgullo/identidad)	- Estrategias favorables - Desarrollo de la lengua escrita - Dominio del lenguaje - Reforzadores identitarios	- Primaria general, uso exclusivo del español - No se trabaja la lengua indígena en escuelas indígenas - Maltrato escolar - Burla y discriminación por no hablar bien el español - Los maestros no consideran las necesidades de aprendizaje	- Papel de la escuela - Prejuicios (imaginario) - Trabajo individual - Ambientes de aprendizaje - Hablantes