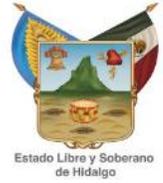




GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

IDENTIDAD Y MANEJO DE LA LENGUA INDÍGENA EN  
DOCENTES BILINGÜES DE NOXTHEY Y SAN MIGUEL  
TETILLAS

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

BENITA MONTIEL HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS

OLIVIA PÉREZ LÓPEZ

IXMIQUILPAN HIDALGO, NOVIEMBRE 2023



# ÍNDICE

## Introducción

## Ruta metodológica

## Capítulo I

<b>El Valle del Mezquital y la Educación Intercultural: Mexicanito Indígena</b> .....	17
1.1 <i>Los pobladores Otomíes en el Valle del Mezquital</i> .....	17
1.2 <i>Antecedentes Históricos sobre la Educación Intercultural</i> .....	20
1.3 <i>La Lengua Hñähñú en el Valle del Mezquital</i> .....	27
1.4 <i>Noxthey y San Miguel Tetillas</i> .....	31

## Capítulo II

<b>Identidad: raíces y orgullo</b> .....	43
2.1 <i>Menosprecio de la Cultura propia y carencia de Identidad</i> .....	44
2.2 <i>Raíces Indígenas: Soy indígena, pero yo no lo creo</i> .....	53
2.3 <i>Discriminación por Hablar Hñähñú: Debilidad en la Cultura Indígena</i> .....	57
2.4 <i>Herencia de plazas en los Docente Bilingües por Herencia en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)</i> .....	65

## Capítulo III

<b>Educación Indígena: Menosprecio del Trabajo Propio</b> .....	75
3.1 <i>Enseñanza de la Lengua hñähñú: cuestión de Tiempo</i> .....	77
3.2 <i>Salón de Clases: los Niños no Hablan Hñähñú</i> .....	90
3.3 <i>Aprender el Inglés en vez de la Lengua Hñähñú: los padres discriminan la enseñanza de la lengua indígena</i> .....	98
3.4 <i>Enseñar la Lengua Indígena como un Rompecabezas</i> .....	104

## Primeras Reflexiones

## Referencias Bibliográficas



## Introducción

Los docentes de escuelas bilingües viven distintas realidades, ya que existen lugares donde la lengua materna ya no es valorada como parte de la identidad cultural, siendo remplazada por el español como segunda lengua, pese a la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), bajo un contexto de reivindicaciones sociales y educativas, en dónde se consideraba que se terminaba con la exclusión, integrando a la población indígena y garantizando el respeto a su lengua materna.

En la actualidad se observa que las escuelas bilingües han dejado en segundo término su lengua materna para darle mayor importancia al español como la lengua para la comunicación, por lo que la presente investigación surge de las interrogantes relacionadas con los docentes de educación indígena: ¿Cómo es la identidad y manejo de la lengua indígena en docentes bilingües de Noxthey y San Miguel Tetillas? ¿cómo se integraron los docentes bilingües al sistema indígena?, ¿cómo adquirieron los docentes bilingües su plaza? y ¿cómo abordan los docentes del nivel indígena la enseñanza de la lengua Hñähñú, sin hablarla?

La presente investigación permitió analizar lo que se vive en las escuelas primarias bilingües de Noxthey y San Miguel Tetillas del Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo, en las cuales se debe enseñar en lengua Hñähñú. La investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo que tiene como principio entrar en contacto con el objeto de estudio y centrarse en recolectar y analizar la información de todas formas posibles.

El proceso de investigación se abordó con la metodología de estudio de casos, con la finalidad de comprender, describir e interpretar las situaciones vivenciales, los saberes y quehaceres de los docentes de nivel indígena dentro de su contexto educativo, que proceden de sus prácticas y experiencias con apoyo de

las técnicas de observación participativa y entrevista semiestructurada. (Sampieri, Collado, & Lucio, 2014, p. 374)

Es importante precisar que la identidad del docente construye a través de una reciprocidad consigo mismo y lograr identificarse con su labor docente, ya que reconocen tener raíces indígenas pero no se identifican como indígenas, al advertir que sus padres hablan la lengua Hñähñú, pero no les enseñaron a hablarla por temor a la discriminación que ellos sufrieron en su niñez, que se manifiesta de múltiples maneras en diversos ámbitos y es perceptible en mayores casos dentro de los contextos más desfavorecidos en los grupos indígenas o minoritarios.

Aunado a lo anterior la forma de ingreso al magisterio, con un perfil diferente al requerido en el nivel indígena, a pesar del deseo de los docentes por mejorar y garantizar el ejercicio de los derechos educativos y de inclusión de los alumnos desde su formación en el nivel indígena para revitalizar la lengua, no han manifestado su pertenencia cultural ni identidad con la comunidad, a pesar de la relación cercana que establecen con sus alumnos al estar inmersos largo tiempo en el ambiente lingüístico de la lengua Hñähñú.

Asimismo, otro proceso en la investigación fueron los estados del arte que se realizaron y analizaron. El estado del arte es el primer insumo al iniciar alguna investigación, la revisión de la literatura en la investigación corre paralela al proceso de recolección de datos y análisis preliminares como lo señala Sandoval (1996).

El estado del arte aprueba apropiarse de conocimientos acumulados históricamente, de igual forma como una propuesta de investigación, para luego utilizarlo como punto de partida para establecer un nuevo recorrido, el análisis, la comparación de métodos y de resultado, la producción de estos dispositivos de saber configurar una formación crítica en el orden del conocimiento disciplinar, temático y metodológico. (Sandoval, 1996)

Bajo estas ideas la tesis está orientada a analizar como **los docentes en el nivel indígena de Noxthey y San Miguel Tetillas del Valle del Mezquital, desempeñan su labor docente sin adquirir la lengua Hñähñú, ni manifestar su sentido de pertenencia respecto a la cultura y significados que ayuden a construir la identidad como docentes bilingües de nivel indígena.**

El primer capítulo *El Valle del Mezquital y la Educación Intercultural: Mexicanito Indígena* conformado por cuatro apartados, da cuenta de la historicidad de los pobladores del Valle del Mezquital, que conforman la diversidad social, étnica, cultural y lingüística de México, permite abordar la descripción de la población otomí del Valle del Mezquital, así como los antecedentes históricos de la educación intercultural, su desarrollo para la impartición de la enseñanza intercultural en las comunidades rurales, cómo se reconoce la cultura otomí y la interculturalidad, aspecto que se enfoca en reconocer la diversidad cultural, las prácticas que atiendan la justicia respecto a la libertad de los pueblos originarios. Asumir la educación como base para promover las prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de las comunidades rurales, se comprende que la lengua Hñähñú en el Valle del Mezquital, específicamente en las localidades de Noxthey y San Miguel Tetillas en el Estado de Hidalgo.

El segundo capítulo *Identidad: raíces y orgullo*, se aborda la identidad del docente bilingüe, cómo se conceptualiza y ha sido su construcción a través de sus encuentros y desencuentros con la cultura indígena, las interacciones, reconocimiento de sus raíces y ancestros, mediante los cuales los docentes tienen la posibilidad de edificar su identidad. Dicha identidad se ve influenciada por la discriminación que las lenguas indígenas tienen en los diversos entornos y que muestra también desconocimiento de la lengua Hñähñú por parte de los docentes y que manifiesta la falta de pertenencia y dificultando la enseñanza por el desconocimiento de la lengua indígena. Dificultad que en el ejercicio de su labor experimentan en el día a día, ya que su ingreso al nivel indígena fue mediante el

sistema de herencia de plazas dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por lo que el requisito de ser docente bilingüe era irrelevante para su ingreso y que es un factor que resta a la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en las escuelas bilingües del nivel indígena en las localidades de Nothey y San Miguel Tetillas en el Estado de Hidalgo.

El tercer capítulo *Educación Indígena: Menosprecio del Trabajo Propio*, se narra cómo ha sido el proceso de formación de los docentes, cómo han cambiado sus prácticas educativas así como el desarrollo fundamental de la educación bilingüe que ha sido coartada por el desconocimiento de los docentes en relación a la lengua Hñähñú, se enfatiza la importancia de una educación que tenga pertinencia a la cultura indígena, una contextualización, que atienda los propósitos generales que emanan de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como del Programa de Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI), se remite cómo se aborda la enseñanza en el salón de clases, con los inconvenientes de que el docente y los alumnos no hablan el Hñähñú, como llevan a la práctica las actividades bilingües en las festividades o fechas importantes en relación a la lengua indígena, se retoma en la inquietud de los padres de familia porque a sus hijos se les enseñe el inglés en lugar del Hñähñú, esto derivado a la migración de padres de familia, principalmente al vecino país del Norte Estados Unidos, a otros lugares de México, se da cuenta de cómo los docentes llevan a cabo la alfabetización en la lengua materna el Hñähñú, con la que se pretende influir en los alumnos para que a través de su cultura vivan experiencias e interaccionen en la formación de su identidad, pero se reconoce que algunos docentes a pesar de su desconocimiento de la lengua Hñähñú se esfuerzan por enseñarla, aunque sea como un rompecabezas, es así como los docentes desarrollan sus actividades pedagógicas

Para concluir se realizan las reflexiones finales de acuerdo a las observaciones y análisis que se obtuvieron a través de la investigación, y se da cuenta de los referentes bibliográficos que apoyaron a la sustentación de la presente.

## **Ruta metodológica**

La investigación nunca es una tarea solitaria. Aun cuando parezca que trabaja solo, en realidad camina sobre las huellas de otros, beneficiándose de su obra, sus principios y prácticas.

(Booth, Colomb y Williams, 2001, p.91)

El desarrollo de la investigación, se realizó desde la metodología cualitativa, ya que permite dar a conocer la descripción, análisis, conceptualización e interpretación, respecto a lo que piensan, opinan y viven los docentes en el manejo de la lengua Hñähñú en el nivel indígena de Noxthey y San Miguel Tetillas del Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo.

Asimismo, permite el acercamiento a la realidad en un contexto natural y comprender que sucede con la identidad y pertenencia en el nivel indígena como docentes bilingües, además de conocer sus interacciones sociales y obtener conocimientos desde la vida social de los docentes con las madres y padres de los alumnos, al ser la educación un fenómeno eminentemente social.

Por lo que la realidad educativa “es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas y los significados que los participantes le otorgan” (Santamaría, 2011, p.7), es decir al conocer lo que los docentes dicen que sucede, lo que saben, cómo lo perciben, el significado que le dan, la interpretación que tienen de la realidad y la forma en que se relaciona con su comportamiento, dan muestra de esa realidad educativa en el nivel indígena con el manejo de la lengua Hñähñú en Noxthey y San Miguel Tetillas del Valle del Mezquital.

El estudio de caso permitió investigar ¿Cómo es la identidad y manejo de la lengua indígena Hñähñú en docentes bilingües de Noxthey y San Miguel Tetillas? desde múltiples perspectivas para obtener un conocimiento más amplio sobre cada acontecimiento que se desarrollaba en su contexto.

Ya que la investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación y también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos”. (Yin, 1994, p.13)

En el presente trabajo el estudio de caso fue el camino que conduce, a partir de lo concreto al conocimiento y la explicación de lo estructural. Se trata de analizar la forma como dicho caso se integra con la instancia mayor, por medio del conocimiento y análisis del funcionamiento cotidiano de prácticas educativas institucionales locales y de la forma como este se engarza o articula con procesos instituciones más amplias relativas al sistema educativo. (Martínez, 1997, p.28)

La investigación se orientó a hacer interpretación en los escenarios sociales, eliminar toda subjetividad, dejando fuera las opiniones, juicios de valor y diversas concepciones que pueda aportar el investigador. La metodología del estudio de caso aplicada a la investigación social remite inevitablemente a la etnografía.

La etnografía en la investigación cualitativa “muestra la realidad social, la búsqueda de interpretaciones y significados, mediante el uso de diversas técnicas de recolección y análisis de la información” (Álvarez Gayou, 2005, p. 41), permite las interpretaciones que los sujetos de investigación ofrecen de lo acontecido en su entorno, con el objetivo de lograr hacer una descripción que muestre las características de las realidades que éstos viven dentro de sus entornos a través de un estudio de caso.

De ahí que la investigación, da a conocer las experiencias vividas de los docentes de nivel indígena en Noxthey y San Miguel Tetillas respecto a la identidad y manejo de la lengua Hñähñú, a través de las entrevistas semiestructuradas, técnica que obtiene hechos y realidades sociales presentes y a las personas en el contexto real donde desarrollan sus actividades los investigados, su comunidad,

aula, institución, entre otros, en donde no existe una sola realidad, sino múltiples realidades, por supuesto desde la mirada de cada sujeto proceso en el que está inmersa su práctica pedagógica.

Se efectuaron tres entrevistas semiestructuradas con apoyo de una grabadora de audio y video en donde como investigador se asume un papel activo en sus actividades cotidianas de los sujetos investigados, observando lo que ocurre e interpretando sobre las decisiones, acciones y comportamientos de los mismos.

Por lo anterior, el uso de la herramienta de entrevista semiestructurada responde a las necesidades de indagar en la construcción de significados en torno a la identidad del docente de educación indígena y la lengua materna Hñähñú. Las entrevistas fueron “encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones”. (Taylor & Bogdan, 1987, p. 101).

La observación no fue posible ante la pandemia, ya que los docentes desempeñaban su práctica a través de clases virtuales. El diario de campo fue un instrumento de uso invaluable en este proceso, pues en él se concentraron los registros de las entrevistas, las dudas o ideas que surgían, nuevas líneas de investigación, datos recabados en encuentros informales o incluso en contextos distintos al que se delimitó y otros aspectos que formaron parte del arte de construir conocimiento

Posteriormente, se procedió a la transcripción de datos, ésta se realizó de manera fiel para el análisis y obtener las recurrencias, que ayudan a la construcción de la matriz de categorías y se procede a retomar el dato empírico y teórico para realizar interpretación.

Las notas de campo fueron registros importantes, como descripciones y reflexiones percibidas en el contexto y sirvió para completar ideas sobre lo que se

encontró a través de las entrevistas, porque las palabras y las acciones solo pueden ser comprendidas si se les examina en el contexto en que fueron pronunciados o realizadas.

Al comenzar el proceso de escritura fue necesario considerar que “toda palabra realmente pronunciada o escrita con sentido, es expresión y producto de la interacción social de tres: del hablante autor, del oyente lector y de aquel de quien o de que se habla protagonista” lo cual significa que se escribe para sí y para los otros. (Bajtín, 1997, p. 122)

Bajo estas ideas se inició la construcción de conocimiento mediante el trabajo de campo y la interpretación que se hace de los datos que no tendrían sentido si no se creaba “la escritura es una actividad productiva, el investigador está compelido a pensar y a pensarse, es así que la capacidad de reflexión conduce al texto” (Torres, 2009:498), por ello es que la actividad intelectual conduce a la expresión de lo aprendido, de lo comprendido y ¿por qué no? de lo que faltó por hacer.

Para realizar el proceso de análisis se tomó lo que aporta Taylor y Bogdan (1992), y consta de tres etapas: la fase de descubrimiento en proceso, la fase de codificación del dato y refinamiento de la comprensión del objeto de estudio y finalmente, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

La primera fase se refiere a que el investigador se familiarice con los datos, dio inicio al momento de ingresar al campo, un análisis especulativo, que son los “juicios iniciales acerca de los datos registrados los primeros pasos tentativos del análisis” (Woods, 1993, p. 138) a través de notas que incluía lo que consideraba posibles causas o consecuencias de lo que se registraba.

De esta manera, las categorías descriptivas “que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez permitieron dar paso a las categorías sensibilizadoras, que son más generalizadas,

pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas” (Woods, 1993, p. 170), proceso importante en el camino hacia la interpretación, y poder construir categorías sensibilizadoras de las que se desprendieron las categorías: pertenencia, identidad, lengua Hñähñú y surge el planteamiento del problema.

La fase de codificación permitió sistematizar la información, a través de recurrencias e interpretaciones que se efectuaban la codificación del dato, “considerada como una evaluación nominal que hace posible realizar una clasificación del material” (Vania, 1995, p. 27) permitió refinar la comprensión del tema de estudio.

El proceso de la investigación tiene una orientación eminentemente cualitativa y encausada a describir ciertas características o fenómenos para inducir el conocimiento, se requiere una actitud crítica, abierta y flexible ante el objeto de estudio, poseer un conocimiento amplio y calificado, tanto de la temática, por lo que surgieron las siguientes interrogantes:

¿Cómo ingresaron docentes al nivel indígena en la Secretaría de Educación Pública?

¿Los docentes que laboran en el nivel de educación indígena reconocen su identidad?

¿Cómo los docentes abordan la lengua indígena Hñähñú en el aula, sino hablan la lengua?

¿Por qué se vive discriminación al hablar la lengua Hñähñú?

Las interrogantes permitieron orientar la investigación y mantener flexibilidad, ya que el proceso tuvo ajustes sin perder de vista el interés centrado en la educación indígena, siendo este el contexto en el que se ubica la problemática.

*Planteamiento del problema:*

**Los docentes de Noxthey y San Miguel Tetillas del Valle del Mezquital, que desempeñan su labor sin adquirir la lengua Hñähñú, ni manifestar su sentido de pertenencia respecto a la cultura y significados que ayuden a construir la identidad como docentes bilingües de nivel indígena.**

*Objetivo general:*

Analizar la práctica pedagógica de los docentes de educación bilingüe no hablantes de lengua Hñähñú, en las escuelas de nivel indígena de Noxthey y San Miguel Tetillas del Valle del Mezquital.

*Objetivos específicos:*

- Conocer cómo los docentes no hablantes de lengua Hñähñú, en las escuelas de nivel indígena de Noxthey y San Miguel Tetillas en el Valle del Mezquital ingresaron a la Secretaría de Educación Pública.
- Describir si los docentes en las escuelas de nivel indígena de Noxthey y San Miguel Tetillas del Valle del Mezquital reconocen su identidad y pertenencia al laborar en el medio indígena.
- Identificar cómo los docentes abordan la lengua indígena Hñähñú en el aula en Noxthey y San Miguel Tetillas.
- Comprender el nivel de discriminación que se vive al hablar la lengua Hñähñú en Noxthey y San Miguel Tetillas.

La parte que enriquece el proceso de investigación es el estado del arte, que obliga no sólo a desarrollar indagaciones de textos, sino también experiencias investigativas previas, que abordan temas de estudio, y permite armar un dispositivo conceptual que lleva a comprender la realidad al trascender del sentido común.

Permite realizar el recorrido que se efectúa a través de una investigación, para Torres, (2001) es conocer y sistematizar la producción científica implica un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a preguntar lo inédito, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado en el campo del conocimiento, de ahí la importancia de realizar estados del arte en la investigación, que se realiza con tesis de doctorado, maestría y artículos que tratan el tema sobre la educación indígena, la educación intercultural y la identidad de los docentes de nivel indígena.



## Capítulo I

### El Valle del Mezquital y la Educación Intercultural: Mexicanito Indígena

La lengua es lo que nos une y nos identifica, lo que nos hace íntimos y cómplices. La que nos permite recordar y nombrar todo lo que es nuestro y todo lo que somos y hemos sido. Lo que sentimos lo que soñamos.

(Guillermo Marí)

México es un país diverso: social, étnica y lingüísticamente, se ha caracterizado por ser un territorio habitado por diversos grupos, cada uno con su propia organización política, social y económica, con una gran riqueza cultural, portadores de identidades y cosmovisiones que han desarrollado históricamente, su identidad social como criterio fundamental para determinar la pertenencia de esos pueblos frente al resto de la sociedad.

La cultura otomí tiene gran antigüedad, el pueblo otomí se encontraba bien asentado y con una organización sociocultural y hay evidencia histórica de la colonización, durante los dos decenios que siguieron a la derrota de Tenochtitlan en 1521, grupos de otomíes procedentes del antiguo señorío de Xilotépec, “vivieron en condiciones de desigualdad discriminación y atropello ante las presiones ejercidas por los conquistadores y demás colonos españoles sobre las poblaciones indígenas motivaron la salida de algunos grupos de otomí hacia el Bajío y al poniente del Valle del Mezquital” (Campos, 2017, p. 20)

#### **1.1 Los pobladores Otomíes en el Valle del Mezquital**

No se precisan datos exactos de toda la cultura de los otomíes en especial, en los Valles se escuchan leyendas de la existencia de este pueblo, los primeros cronistas registran con exactitud fechas y acontecimientos; y se desarrollan descripciones de hechos de los otomíes. Uno de los datos probables, es que los

otomíes pertenecieron a una antigua civilización del altiplano (Hernández, 2015, p.53).

Social y culturalmente se multiplicaron, se expandieron y fueron conformando asentamientos humanos y no se dividieron; a la fecha se puede observar como ejemplo lo que sucede con nuestros hermanos, que se encuentran lejos, y que, sin importar distancias, siguen siendo otomíes agrupados en otro territorio, pero con una identidad capaz de conservar el idioma, costumbres, tradiciones, organización social bajo una misma cosmovisión, (Cruz, 2014, p.123-124).

La cultura otomí se encuentra distribuida en el altiplano central de la República mexicana: Querétaro, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Tlaxcala y Michoacán. Para (Hekking, 2010), lograron aislarse en los cerros, en los valles áridos, pero les permitió mantener la continuidad cultural, transmitida de generación en generación, sin embargo, los medios de comunicación y el sistema globalizador cada vez hace más difícil que estos grupos mantengan su arraigo y su cultura.

El Valle del Mezquital comprende el occidente del estado de Hidalgo, parte del norte del estado de México y una limitada zona del sureste del estado de Querétaro, una de las regiones más pobres y marginadas, se caracteriza por ser una región árida con un ambiente desértico, aunque cambia de acuerdo a las planicies y altitudes, “las comunidades indígenas del Valle del Mezquital forman parte de un sistema de producción campesina que está integrado a la economía capitalista mexicana por medio de múltiples relaciones”. (Enrique, Suárez, & Cruz, 1982, p. 103)

Medina y Quezada, (1975) señalan que la pobreza agrícola del Valle del Mezquital, así como la creciente población sin tierra, han determinado una fuerte corriente migratoria. No obstante, la introducción del riego que data de 1937, comenzó a cambiar la situación económica, social y cultural de la población otomí

situación que ha causado fragmentaciones entre la población asentada en la zona más árida, ocasionando, por ende, una serie de conflictos a nivel comunitario.

Respecto a la educación, se sabe que durante la revolución hubo un reconocimiento de la opresión indígena, por lo que se buscó emprender el mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas, realizando a través de Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, la Escuela Rural, la Escuela rudimentaria y la Casa de Estudiante Indígena, como medios para dicho mejoramiento, que sólo sirvió para que los jóvenes tuvieran acceso a las actividades culturales y a las condiciones urbanas, sin regresar a sus comunidades de origen.

La estructura social de otomíes se cimentó en una base laboral, es decir en la misma división de trabajo seguida de la organización económica como la estructura social, las estratificaciones sociales dentro de las comunidades otomíes reflejan en las familias el empobrecimiento a lo largo del tiempo.

Así mismo, la familia funciona como unidad social, donde se propicia la unidad y la solidaridad, brindando su fuerza de trabajo de cada uno de los miembros para el logro de una misma causa, como lo es la manutención, la transmisión de ideas, valores y costumbres propios de su grupo, permitiendo la adquisición de su cultura natal.

Ser otomí significa pertenecer a un grupo que habla su propia lengua, que tiene tradiciones, que práctica su forma de vida “saberse y asumirse como integrante de un pueblo, ser reconocido como tal por propios y extraños, significa formar parte de una sociedad que tiene por patrimonio una cultura propia y exclusiva. (Bonfil, 1994, p. 48)

En la economía indígena otomí rigen los principios de reciprocidad y redistribución para todos los miembros de la comunidad. La cultura otomí posee historia y tradiciones culturales, altamente diversificadas, rasgos que se manifiestan

como elementos constitutivos: lengua, historia, religión, territorio, cosmovisión indígena, la lógica de un proceso lineal progresivo, su racionalidad económica no es de acumulación sino de relación armónica con el entorno y uso respetuoso de los recursos naturales para el bienestar de toda la comunidad.

Se han caracterizado por ser un grupo indígena con una lengua materna Hñähñú y estilos de vida arraigados, por la estructura económica y social que viven a diario, actualmente son los adultos los que hablan Hñähñú, lo han dejado de hablar los jóvenes y los niños,

Por ello, la cultura otomí está sufriendo una ruptura generacional que repercute directamente en la transmisión de la tradición cultural que se había mantenido hasta hace algunos años, dichas rupturas son cada vez más notables dentro de la misma comunidad, marcadas por diferencias entre cada generación y que dependen de los procesos de socialización a los que están expuestos junto a la interculturalidad establecida.

Esta pérdida de la lengua entre jóvenes y niños, se debe en parte a la castellanización de la enseñanza en las escuelas, la cual no tiene apego a la vida indígena y transmite un modelo de vida occidental, representado por un medio urbano que difiere de las zonas rurales donde se ubican las comunidades indígenas.

## **1.2 Antecedentes Históricos sobre la Educación Intercultural**

En México existe un desarrollo histórico en las políticas educativas para la población indígena que contextualizó y caracterizó la construcción de la educación y la cultura e identidad oficial mexicana, “Los primeros proyectos de federalización educativa de José Vasconcelos buscaban integrar a toda la población del país y se formuló una política del lenguaje que concebía la enseñanza del idioma español como el mejor vehículo para la unificación nacional” (Schmelkes, 2003, p.26)

A partir del trabajo de Vasconcelos, los gobiernos subsecuentes asumieron con la Secretaría de Educación Pública (SEP) la obligación de educar y construir la cultura mexicana, sin mostrar interés por la preservación de las culturas indígenas. Estas bases en las políticas de educación indígena enfocadas en la mexicanización a través de la implantación del español no sufrieron muchos cambios sino hasta el periodo de 1934-1940. (Peña, 2002, p.46)

Con Lázaro Cárdenas en la Presidencia de la República, en donde se presentó la orientación educativa hacia las comunidades indígenas y se iniciaron las primeras propuestas de bilingüismo a través del Instituto Lingüístico de Verano (Peña, 2002, p.46). Posteriormente, en 1948 se creó como organismo autónomo de la SEP el Instituto Nacional Indigenista (INI).

El INI adoptó estrategias de formación de maestros y promotores bilingües, acción regional integral a partir de Centros Coordinadores Indigenistas y educación bilingüe. “En los años setentas, una serie de intelectuales criticaban el paternalismo del INI y aseguraban que los proyectos educativos de entonces tenían como objetivo producir indígenas desarraigados, pues en la escuela no se preparaban para vivir y comprometerse con su comunidad, sino para vivir en la sociedad mestiza capitalista” (Peña, 2002, p. 49).

Tras estas críticas, en 1978 surgió la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la SEP que expresó como planteamiento pedagógico la educación bilingüe y bicultural (EBB), cuya definición respondía a la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua; también pretendía reconocer la permanencia de un patrón educativo vigente en la familia y en las comunidades étnicas (D.P.,2002, p. 50).

Fue en 1990 que la educación intercultural bilingüe se adoptó por el estado mexicano sustituyendo al modelo de la EBB. De esta forma en México, la educación

intercultural está estrechamente vinculada con educación indígena y no fue sino hasta el año 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que se contempló una intervención educativa intercultural para todos los mexicanos (Durin, 2007).

El Estado Mexicano, ha tomado modelos para la construcción de una sociedad plural. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012) se expresa al respecto lo siguiente:

*La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.*

*La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. (Capítulo I, Art. 2°)*

Aunque en el artículo de la Constitución Política Mexicana no se menciona, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en 2010 y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2009, enumeran más de 60 grupos culturales indígenas diversos. Según el Censo de Población y Vivienda 2010, en México el 14.86% de la población total se considera indígena (INEGI), esto es un aproximado de 15 millones de personas.

En el Censo de Población y Vivienda 2010, se exponen altos índices de ignorancia, mitos y estereotipos que muestra una gran parte de los mexicanos en torno al tema de la identidad indígena, así como el desarraigo cultural que daña la identidad de los grupos culturales indígenas.

En el año 2001 que se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el “Plan de Desarrollo Escolar 2001-2006” de la SEP, cuando por primera vez se contempló la necesidad de trabajar la relación entre indígenas y no indígenas en vez de enfocar la atención sólo a las poblaciones indígenas. (Durin, 2007, p. 63)

La Educación Intercultural Bilingüe (2011) es un modelo donde se enseña simultáneamente en dos idiomas en el contexto de dos culturas distintas, es vista como una educación abierta y flexible, a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación capaz de promover el diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que están y han estado por varios siglos en permanente contacto y no exentas de conflicto. Busca mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima para recuperar y fortalecer una sólida identidad indígena.

La Educación Indígena Bilingüe es una educación que los pueblos indígenas o poblaciones minoritarias demandan para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación propuesta para desactivar las relaciones y posiciones desiguales de la sociedad, surgió como un modelo educativo que pretende dar respuesta a la formación del alumnado indígena y/o migrantes, que cuentan con una diversidad cultural, étnica y lingüística, con el objetivo de favorecer la identidad individual, así como contribuir a la conformación de identidades nacionales con diversidad de orígenes.

Por ella la diversidad cultural, es concebida como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales, cuya importancia es el contexto escolar muestra interrelaciones en donde más de una vez se promueve la competencia individual, “se imponen valores que segregan a los diferentes por tener una cultura o una ideología diferente a la impuesta por el Estado, en un supuesto intento de seguridad, cohesión e integridad nacional”. (Dietz, 2003, p. 68).

Se trató entonces, del desarrollo e instrumentación de modelos de educación intercultural, mediante un “modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006, p.18).

Teniendo una tarea básica en la enseñanza, siendo así imprescindible su cambio y adaptación a los nuevos contextos y situaciones presentes, así como la adquisición de las aptitudes necesarias para llevar a cabo la educación intercultural, pero marcando que el docente no es el único sujeto que solucionaría el problema, o que lograría el cambio, es parte importante para hacerlo, pero no el único.

Aunque la interculturalidad nace del multiculturalismo, teóricamente intenta ir más allá de las identidades culturales y étnicas más o menos autocontenidas a procesos de interacción. Así, las políticas en materia de educación indígena, operativamente, continúan con áreas de oportunidad relacionadas con el desarrollo de modelos, programas y materiales pedagógicos que, desde su origen, consideran a la interculturalidad como una forma de vida y para el desarrollo.

La Educación Indígena Bilingüe, enfrenta grandes desafíos puesto que tal como está planeado, responde especialmente a la preservación de la diversidad lingüística mediante la educación escolarizada y no a la necesidad del diálogo permanente e incluyente con las culturas indígenas, para identificar sus necesidades, expectativas y tomarlas en cuenta para la definición de programas de estudio.

El establecimiento de la educación intercultural bilingüe para los grupos indígenas, bajo el concepto de cultura, lengua, usos y costumbres, en su aplicación por lo general solo se basan en tradiciones que se puede decir son más comunes y lograr que se establezca una identidad más adecuada a su contexto. Pudiera ser esto un poco utópico, pero tiene mayores posibilidades que se pueda lograr ante las oportunidades que ahora se presentan, como lo es la mayor incidencia de los

docentes indígenas en el sistema educativo, los cuales tienen capacidad para lograr mayor participación en las decisiones del sistema educativo.

Con la finalidad de impulsar en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) ha llevado a cabo la producción de libros en la lengua indígena o bilingües para las bibliotecas de aula y escolares de todas las escuelas del sistema, se proponían transitar de una escuela y un sistema educativo que privilegió la integración y la asimilación a uno que reivindica el reconocimiento del derecho a la identidad cultural, así como el trato equitativo y respetuoso de las diferencias lingüísticas y culturales, en las diversas formas de construcción y transmisión de sus conocimientos.

Es necesario precisar que el discurso oficial de la pluriculturalidad en México plantea una perspectiva, donde si bien, son mencionados los grupos indígenas dentro de la composición nacional, por otro lado, ese discurso también se encarga de reafirmar las asimetrías y relaciones desiguales entre los grupos culturales dominantes y los subalternos, en este caso, los grupos culturales indígenas.

La SEP a finales del siglo XX, justificó la educación intercultural como respuesta a las necesidades de los grupos indios y los altos índices de reprobación y deserción escolar en esta población, pero no se considera la construcción de sociedades multiculturales, ni se avanza en una defensa y posición clara en torno a la educación intercultural.

Esta nueva educación exige la participación de las comunidades indígenas, las autoridades educativas, los docentes, con el fin de “construir respuestas pertinentes a las características, las circunstancias y las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas en cada estado, municipio comunidad, centro

educativo y aula. Elimina la imposición de una lengua sobre otra” (Juárez & Salinas, 2003 p. 56).

Lo indígena es motivo de orgullo nacional, los murales y obras de arte, la diversidad y pluralidad cultural en México referida en la Constitución Política por la presencia de grupos indígenas es motivo de enaltecimiento y orgullo, sin embargo, el concepto de indígena no logra proyectar la vasta diversidad cultural que coexiste en el territorio mexicano.

La integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico... la multiculturalidad es un hecho presente en nuestra sociedad, la interculturalidad es el proyecto al que se aspira. (Segura, 2004, p. 62).

La Educación Intercultural Bilingüe como factor de desarrollo humano para los pueblos indígenas, es considerada una propuesta que se presenta como una oportunidad para avanzar en el reto que representa la cobertura universal del derecho a la educación, al mismo tiempo, la preservación y el respeto de la identidad cultural y la interculturalidad.

Representa una exigencia de calidad en las relaciones entre las culturas y supone con ello una actitud de apertura al otro y de transformación recíproca, entiende que las diferencias identitarias, aunque se transformen, no desaparecen, sino que se renuevan sin abandonar del todo sus referencias identitarias fundamentales. (Fornet Betancourt, 2008, p. 300).

La educación indígena ha pasado por mil avatares para encontrar un camino consistente y efectivo, se ha seguido una tortuosa vida en la que lejos de alcanzar el ideal del aprendizaje, construcción de conocimientos significativos y pertinentes:

se han visto inmersos en una especie de laberinto sin salida en la que su identidad y orgullo étnico están en un continuo juego de desgaste y pérdida.

Los resultados que se han obtenido se reducen, muchas veces, a un bilingüismo asimétrico que sólo sirve de puente para llegar a una dudosa competencia en español. “Desde los años noventa se ha venido probando un nuevo modelo, el de la Educación Intercultural Bilingüe que trata de revertir un proceso ambiguo e impuesto durante siglos, en otro de participación indígena que logre la convivencia”. (SEP, 1999)

### **1.3 *La Lengua Hñähñú en el Valle del Mezquital***

La lengua no solo sirve para la comunicación, sino que también incluye la forma de concebir el mundo y expresar los valores de la comunidad, es la lengua el vehículo principal que se tiene como ser humano para transmitir cultura y conocimientos a las siguientes generaciones, son sistemas de conocimiento amplio y complejo, fundamentales para la identidad de los pueblos indígenas, la conservación de su cultura en el Valle del Mezquital y al docente bilingüe le corresponde cuidar de su lengua materna.

La lengua Hñähñú y sus variantes pertenecen a la familia lingüística otomame del tronco otomangue, lengua mayoritariamente hablada en los estados de Querétaro e Hidalgo, el otomí ha podido sobrevivir, siendo la quinta lengua indígena de importancia en México. Buena parte de los problemas que enfrentan los otomíes son los mismos que han padecido desde la llegada de los europeos a su territorio ancestral: la falta de apoyos de los funcionarios gubernamentales en su bienestar y su desarrollo, el despojo de sus tierras, la pobreza, la falta de acceso a las instituciones educativas y el desconocimiento hacia su lengua materna.

Se requiere una educación intercultural bilingüe en todos los niveles y modalidades del sistema, para mejorar el nivel de vida de los pueblos indígenas y el respeto a su lengua, y lo que se ha observado que “la presencia de la lengua, más que un poderoso recurso pedagógico y didáctico es un estorbo para los maestros y un pretexto para promover formas de dominación y ejercicio del poder”. (Belgich, 2005, p.32).

En la práctica pedagógica que realizan los docentes, no le dan importancia a la lengua materna y los docentes asignados a las comunidades indígenas en el Valle del Mezquital no sólo no hablan la lengua Hñähñú sino desconocen la realidad de la población, su cultura, además de mostrar una carencia respecto a la identidad, para satisfacer la necesidad de no sólo de hablar la lengua Hñähñú sino escribirla.

Los docentes deben promover su uso y ampliar las funciones de la lengua Hñähñú, tanto de manera oral como escrita, en distintos contextos y situaciones comunicativas. Lo cual implica de manera sistemática, las habilidades para comprender lo que se escucha y se lee, así como para expresarse de manera correcta, el reconocimiento de que el uso del lenguaje sigue patrones y reglas tanto sociales como culturales específicas, favorecer el uso de las lenguas indígenas con fines comunicativos, lo cual contribuirá a su presencia y promoción, siendo necesario que los estudiantes se apropien de los conocimientos referidos a la relación cultura-lengua-educación (SEP, 2005, p. 31)

Esta característica es imprescindible para la tarea del docente que atiende a poblaciones indígenas, ya que no solo implica el conocimiento sino el entendimiento de la lengua, comprometidos con el objetivo de olvidar los prejuicios que aún prevalecen en la escuela y la comunidad en la que habitan con respecto a las lenguas indígenas de México.

Al abordar con los docentes entrevistados el dominio de la lengua Hñähñú en las comunidades donde se encuentran adscritos, se observa lo siguiente:

*Dominio de la lengua Hñähñú:*

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<p>La comunidad pues es parcialmente hablante de la lengua, de hecho la familia con la que convivo, si hay hablantes de la lengua y pues ahí gracias a Dios <b>me he apropiado de algunas cuestiones más, las cuales me sirven para aportar a mi práctica, a mi labor, digamos que por familia de mi esposa, había hablantes,</b> los abuelitos que eran 100% hablantes de la lengua de hecho ellos no hablaban para nada español, puro Hñähñú y este yo que lo hablo poquito, que lo entiendo poquito no, no entendía digamos gran cosa de lo que ellos hablaban.</p>	<p>La lengua yo no la hablé, le entiendo un poquito, <b>me sé algunas palabras, pero no, así como para mantener una conversación pues me falta, no sé, pero sí entiendo lo que dicen.</b></p>	<p>Aquí se habla el hñähñú, <b>la mayoría de las personas grandes lo hablan,</b> ya por estas generaciones, <b>algunas mamás jóvenes ya no, ya no lo hablan ni los niños en su mayoría,</b> pero si hay ciertas familias que lo hablan, desde los abuelos, las madres, las tías, los hermanos y los niños lo hablan, yo tengo aquí una alumna que lo habla bien y es de primer año.</p>

De acuerdo a las respuestas de los entrevistados, podemos observar que se enfatiza en que el dominio de la lengua Hñähñú es mínima por parte de ellos y son los abuelos quienes hablaban o hablan la lengua en su totalidad, así mismo expresan como se ha perdido el hablar el Hñähñú, como lo expresan los entrevistados al decir: **“algunas mamás jóvenes ya no, ya no lo hablan ni los niños en su mayoría”**.

Aunado a la anterior, debe resaltarse que los padres de familia tienen tan arraigados los prejuicios con respecto a su lengua Hñähñú y su cultura, destacando que en la mayoría de los casos, han optado por el desplazamiento de la lengua en el ámbito geográfico, estructura lingüística y valor funcional, se ha desvalorizado, a tal grado que los padres se niegan a transmitirla a las generaciones subsecuentes

debido a una serie de estigmas interiorizados y transmitidos a las relaciones interculturales y de los procesos de homogeneidad cultural, generando una reorientación hacia nuevas prácticas discursivas, redefiniendo los usos de las lenguas en determinados contextos socioculturales, provocando cambios en los sistemas simbólicos y en la identidad social vinculada al uso de su lengua.

A través de todo un largo proceso histórico por el que se ha pasado la cultura indígena sigue causando un conflicto en las poblaciones indígenas, ocasionando y haciendo visibles valoraciones asimétricas y ambivalentes para la lengua indígena y para el español, la población de habla indígena, ha concebido a las lenguas hegemónicas como portadoras de prestigio, movilidad social y éxito económico, por lo cual, se han minusvalorizado y abandonado las lenguas originarias.

En gran parte de los casos los hablantes de las lenguas consideradas “minoritarias” han lidiado con el menosprecio hacia sus prácticas comunicativas, lo cual ha propiciado la formación de estigmas sociolingüísticos los que a su vez derivan en la fragmentación de sus identidades y en una gran cantidad de conflictos que repercuten directa e indirectamente en sus interacciones sociales. (Terven & Avilés, 2011, p.181-182).

Jóvenes, niños y algunos adultos reflejan una actitud negativa hacia la práctica y uso de la lengua indígena, lo cual ha generado cambios en las identidades de las nuevas generaciones, “pertenecer a una categoría étnica implica ser cierta clase de persona, con determinada identidad básica, esto también implica el derecho de juzgar y ser juzgado de acuerdo con normas pertinentes para tal identidad”. (Barth, 1976, p. 6).

Las ideologías lingüísticas, son representaciones culturales, explícitas o implícitas, de la interacción entre el lenguaje y los seres humanos en un mundo social, mediadoras entre las estructuras y las formas de habla, tales ideologías no se refieren sólo a la lengua, sino como lo conectan con la identidad.

Es posible encontrar grupos que a pesar de que una parte de su población no hable ya la lengua indígena, se sigan preservando prácticas culturales propias del grupo étnico, ser indígena, alude a realidades diversas llenas de riqueza cultural y de ideologías que están presentes en el territorio y comunidades del Valle del Mezquital.

#### **1.4 Noxthey y San Miguel Tetillas**

Hasta hace poco la diversidad lingüística y cultural del país se ha visto como un problema para el desarrollo y no como una riqueza del patrimonio mexicano, en donde las políticas indigenistas han tomado diferentes posturas a lo largo de la historia, lo que ha repercutido en las políticas educativas.

Las comunidades indígenas se enfrentan diariamente a los procesos de globalización que apuntan a una homogeneización lingüística y cultural, una creciente migración socioeconómica y la subvaloración por parte de la sociedad no hablante de lengua indígena.

Si se pretende entender el significado de las prácticas en el aula, se tiene que conocer el contexto social, el espacio de interacción de los sujetos, en la escuela, y en la comunidad, seguido de la familia, por lo tanto, el primer contexto que debe conocer el docente es la Institución.

Lo anterior en virtud de que la Institución es el espacio en el que labora, además, le permite tener conocimiento de las características: infraestructura, ubicación geográfica, distribución de las aulas, distribución de roles o funciones de planta docente, familiarizarse con la situación educativa, su gestión y administración, para que no sea un agente ajeno, sino un sujeto con una función

que irá trascendiendo a través del tiempo y en donde aprenderá cosas que no se le enseñaron en el transcurso de su formación.

Las políticas lingüísticas establecidas y que prevalecen en México a lo largo de la historia, destacan por la prohibición de usar las lenguas originarias en asuntos oficiales hasta el siglo XVII, por lo que las lenguas indígenas siguen siendo parte del juego político donde se les prohíbe, se les respeta, se les rescata y se les utiliza como parte esencial de la relación interétnica y de la educación indígena,

Estos factores han contribuido a la desaparición de la lengua indígena y han obligado a los hablantes a utilizar el español, sin olvidar la discriminación que han sufrido durante generaciones, la violación de sus derechos lingüísticos y humanos, que han sido las causas de que se oculte el uso de las lenguas indígenas, disminuya su ámbito de uso y se hayan perdido muchas de ellas.

El “ser indígena” se relaciona muchas veces con el “ser pobre”, esta es la realidad de muchos indígenas en el estado de Hidalgo, como resultado directo de siglos de explotación y discriminación de los indígenas, también se les califica como tradicionalistas estigmatizando que van en oposición al progreso y la modernidad.

A todo esto, hay que añadir que la palabra indio en muchos círculos sociales mexicanos se ha convertido en sinónimo de atrasado, ignorante, tonto y se utiliza como insulto. Así como lo hace la televisión mexicana, que practica una forma de racismo contra los indígenas.

Suelen ser presentados como tontos, ignorantes y vulgares, lo que fomenta y agrava el racismo en la sociedad mexicana. Debe resaltarse que los integrantes no se reconocen bajo la premisa de que ser indígena ha significado aferrarse al pasado, sino saber armonizar el cambio con la continuidad, la fidelidad a las tradiciones con la capacidad de adaptación. (Linares, 2008, p. 11).

La vida social y política de los indígenas del Valle del Mezquital gira alrededor de su comunidad donde nacieron, es el centro de su identidad étnica, que se definen en primer lugar como pertenecientes a su pueblo particular. La relevancia que tiene una comunidad para los indígenas se puede observar en los que han emigrado de manera temporal o permanente.

Su comunidad original sigue siendo un punto de referencia insoslayable en su vida, ya que procuran volver para las grandes fiestas, envían dinero para ayudar a sus familiares y contribuyen a las fiestas y obras colectivas del pueblo.

Resulta valioso ubicar a los entrevistados, con respecto a su lugar de residencia, lo cual permite conocer en espacio el contexto en el que se desenvuelven los docentes de nivel indígena, a continuación, se presentan las respuestas a la pregunta ¿En dónde vives?:

Lugar de residencia	Hidalgo	Otra entidad federativa	Observaciones
Juchitlán, municipio de Tasquillo	Sí	-	Como se observa los entrevistados son residentes de comunidades y municipios del Estado de Hidalgo. Por lo que conocen y están familiarizados con el contexto del pueblo otomí.
Tetzhu, municipio de Tasquillo	Sí	-	
Tasquillo, municipio de Tasquillo	Sí	-	

Una vez que se ha descrito que los docentes pertenecen a las comunidades dentro del Valle del Mezquital, se prosigue a describir las dos comunidades en las cuales se encuentran adscritos los docentes y que son las comunidades de interés para la investigación del presente trabajo.

Noxthey es una comunidad perteneciente al municipio de Tasquillo en el Estado de Hidalgo, sus habitantes pertenecen a un grupo indígena que comparte

prácticas culturales y una cercanía lingüística con otros grupos de la región, que llegaron a establecerse en el territorio tradicional, su situación comprende un terreno social interétnico con personas de ideologías y prácticas lingüísticas.

Noxthey está ubicada a 12.9 kilómetros de la cabecera municipal al oeste de la misma (INEGI 2020), los vecinos refieren que hubo personas que llegaron a fundar la comunidad el 12 de octubre de 1976. Noxthey es una palabra en la lengua Hñähñú que significa “pasto seco” derivado a que la ubicación geográfica de la comunidad que es propiamente desértica.

En cuanto a su territorio tradicional, es importante señalar que los habitantes de Noxthey mantienen estrechas relaciones entre sí y que obedecen a sus propias lógicas de organización social, siendo estos los espacios donde todavía predomina un uso frecuente de la lengua Hñähñú e incluye las normas de cortesía, las formas locales de juzgar a los transgresores.

Sin embargo, en estos pueblos interétnicos se observa que el uso del Hñähñú se ve confrontado con el español, sobre todo en los sitios públicos como en la escuela, templo, tienda, durante las juntas del ejido, por citar algunos ejemplos y es en estos espacios donde se percibe la estigmatización de la lengua Hñähñú.

Noxthey está incluida en el catálogo de los Pueblos Indígenas del Estado de Hidalgo, con el catálogo de los pueblos indígena se ha logrado hacer visible las culturas, tradiciones, costumbres, manifestaciones y prácticas de vida de los pueblos originarios en el Estado de Hidalgo.

Permite mostrar las diversas manifestaciones de organización social, cultural, representación política, formas de llevar a cabo su justicia, ceremonias, ritos, medicina, economía, la enseñanza o reproducción de su lengua indígena, así como su religiosidad, muestran la vida intangible de las comunidades que les brinda

identificación cultural y reconocer sus riquezas que aportan al mosaico de la diversidad en México y el mundo.

La comunidad de Noxthey fue formada por un grupo de inmigrantes que venían de otro territorio, realizan su asentamientos y en la actualidad se están perdiendo algunas prácticas culturales: la música, la vestimenta y las danzas, aunque conservan su Fiesta Patronal rinden culto a San Antonio de Padua el día 14 de junio, con misas y reunión de los patronos de las iglesias aledañas, viven de la agricultura, por eso las tierras y el cultivo se han vuelto fundamentales para su supervivencia y la continuidad de la comunidad.

Las principales formas de propiedad de la tierra en las comunidades indígenas son la comunal y la ejidal, pero debido a la truncada geografía donde se asienta la comunidad, las ceremonias y rituales agrícolas se han dejado de practicar porque la agricultura no ha tenido los resultados esperados, por ello los medios de sobrevivencia se ha dirigido hacia la migración estatal, nacional e internacional.

Noxthey tiene una población de 225 habitantes de acuerdo a INEGI en el año 2020, de los cuales 135 son mujeres y 90 hombres, la lengua indígena que se habla es el Hñähñú , tiene un porcentaje de población indígena del 47.11 %, del cual el 18.67% habla la lengua indígena, los hablantes en su mayoría son persona de edad avanzada, mientras que los jóvenes y niños están abandonando el aprendizaje de la lengua Hñähñú, ya que los padres refieren que es mejor aprender otra lengua para abrir más oportunidades para su desarrollo.

La comunidad de Noxthey cuenta nueve viviendas que no disponen de agua potable, la mayoría de la población no cuenta con servicios de salud o no recurren a ella a pesar de que hay una clínica a cargo por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), las viviendas se caracterizan principalmente de block y techo de loza, pocos son los que cuentan con piso de tierra, sin embargo varias viviendas siguen conservando cocinas hechas con penca o maguey, aún hay 5 viviendas que no

tienen energía eléctrica. El nivel educativo con el que cuenta la población es de educación básica incompleta.

Relacionado a la educación, en la comunidad hay un preescolar de educación indígena “Margarita Maza de Juárez” en donde labora una docente atendiendo a tres alumnos, en la primaria “Fray Bartolomé de las Casas” de educación bilingüe de organización bidocente, laboran dos docentes, la maestra habla la lengua Hñähñú y el docente tienen conocimientos básicos de ella pero no lo habla, atienden a 12 alumnos que en su mayoría conocen algunas palabras en Hñähñú pero no tienen una fluidez de la misma, y por último está la Telesecundaria No. 535, que atiende a 45 alumnos aproximadamente.

En la comunidad de Noxthey no se valora la lengua indígena, derivado a la migración, a Estados Unidos y regresan con otras ideas, en donde se le resta importancia a la cultura y cosmovisión de la comunidad, los padres de familia manifiestan que para ellos es mejor enseñarles o reforzar las matemáticas o español, que abordar la lengua indígena Hñähñú.

En cuanto a la comunidad de San Miguel Tetillas pertenece al municipio de Zimapán, en el Estado de Hidalgo, en la comunidad conviven individuados que comparten costumbres, lenguas, valores, cosmovisión, roles, formas de vida, cultura, saberes, percepciones, pensamientos, sentimientos y acciones. Prevalece la religión evangélica, que cuenta con un templo en donde se reúnen para realizar sus actividades y los pobladores que profesan la religión católica no tienen un templo, por lo que asisten a la comunidad vecina de Xitha, municipio de Zimapán.

San Miguel Tetillas, está ubicada a 16.0 kilómetros de la cabecera municipal al noreste de la misma, la Señora Elodia Ocampo ella era dueña del terreno quien la hereda al Sr. Miguel de ahí proviene el nombre de la comunidad, más tarde él realizó la repartición de sus tierras y se funda por el año de 1920.

La comunidad se encuentra dividida por cuatro manzanas, la principal es la manzana centro, Peña Blanca, Boludo, Cerrito y Xibio, así como un ejido, cuenta con 110 habitantes de los cuales 67 son hombres y 43 mujeres, cabe señalar que los hombres se encargan de realizar las actividades comunitarias como asistir a las reuniones, faenas y demás actividades, las mujeres no tienen permitido asistir a las asambleas comunitarias.

La lengua indígena que se habla es el Hñähñú, y de acuerdo con el INEGI en el año 2020, el 96% se consideraba población indígena pero solo el 82% hablaba la lengua Hñähñú, el resto de la población era hablante de español

Aunque en el Censo del año 2020 hecho por el INEGI, se consideren indígenas, esto visibiliza que los habitantes ya no se comunican o expresan en lengua Hñähñú en su contexto cotidiano, quedando como hablantes expuestos solo las personas adultas, ya que los jóvenes y niños, aunque sepan hablar la lengua ya no lo hacen por temor a la discriminación y menosprecio de la sociedad.

De acuerdo a INEGI (2020) se cuenta con 23 viviendas y otras más que están deshabitadas debido a la migración de sus ocupantes, están elaboradas principalmente de block, algunas de piedra y es posible encontrar algunas chozas de carrizo o pencas de maguey, con techos de loza o lámina, con piso o tierra, la mayoría cuentan con dos habitaciones, una cocina con fogón y baños de letrina o en algunos casos al aire libre.

En relación a sus servicios; el 91% cuenta con energía eléctrica, un 80 % tienen agua potable; poco más de la mitad tienen una radio o televisión y menos del 50% tienen refrigerador y/o lavadora; menos del 10% tienen una computadora personal, laptop, o tablet; no hay teléfonos fijos, pero más de la mitad de la población tienen un teléfono celular al ser de primera necesidad por las clases a distancia, por qué no hay línea de internet, sólo utilizan fichas de prepago.

Para llegar a la comunidad, se transita por un camino de terracería y para entrar caminando se utilizan las veredas que se han ido formando a través del tiempo para acortar distancias, no cuentan con servicio de transporte público, lo cierto es que los habitantes de San Miguel Tetillas comparten características culturales, tales como tradiciones, costumbres, creencias, símbolos y valores y respetan su creencia religiosa.

Se reconoce a la comunidad de San Miguel Tetillas en donde aún se desarrollan los conocimientos ancestrales heredados por sus antepasados y lo refuerzan con la lengua indígena, sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente esto se ha ido debilitando debido a la migración y aculturación de sus habitantes al regresar a sus lugares de origen.

En relación a la educación el 1.8% de la población no saben leer ni escribir siendo en su mayoría varones. Hay un preescolar por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la primaria de Educación Indígena “Miguel Hidalgo y Costilla” de organización tridocente, cada docente atiende a dos grupos con una matrícula total de 21 alumnos, los escolares conocen la lengua indígena pero solo hay 2 alumnos que lo hablan perfectamente el problema es que se cohiben o les da pena dar a conocer que ellos saben hablar la lengua Hñähñú.

En la educación prevalecen los cambios en las políticas educativas de varios en relación a los pueblos indígenas, de integración cultural en las minorías para coadyuvar a un enriquecimiento de las culturas mayoritarias sobre las minoritarias como objetivo de la educación intercultural. Cabe resaltar que en la comunidad muchas veces la división de religión interfiere actividades dentro de la institución educativa.

Un factor predominante en Nothey y San Miguel Tetillas, es que al ser comunidades hablantes de del Hñähñú, con frecuencia los jóvenes no se interesen por aprenderlo, por el hecho de sentirse discriminados o pensar que hablar una

lengua indígena les corta sus expectativas de desarrollo dentro de una sociedad cada vez más compleja, esto es evidente en situaciones donde el español predomina, silenciando las voces indígenas, aunado al uso intencionado del silencio, como parte de un estilo de habla que pertenece a la resistencia de la lengua.

La resistencia a la lengua vernácula no está tanto en función del grado de desarrollo del castellano y de su expansión, sino más bien, está ligada a la presencia de formas de organización social que legitiman el uso de dicha lengua y continuidad de prácticas culturales de transmisión y reproducción de todo un conjunto cultural que le es propio. (Suzan, 1986, p. 34).

Dentro del contexto educativo, los alumnos se resisten a aprender o rescatar la lengua indígena porque consideran que hablarla es motivo de discriminación, se sienten sujetos de poco valor, rechazados y para ellos sería mejor que se les enseñara otra lengua como el inglés porque sus aspiraciones giran en torno a migrar a los Estados Unidos al término de su primaria.

Con respecto a la migración, afirma Bonfil (2002), que en esta situación se establecen vínculos con la cultura no indígena dominante, así como situaciones de exclusión étnica a causa de las presiones económicas tornando a las familias como dependientes y vulnerables, debilitando las raíces de pertenencia a un territorio o grupo étnico específico.

La migración indígena ve a la ciudad como uno de los polos de atracción, pero también zonas de empleo temporal, lo que supone situaciones de inseguridad permeadas por el tránsito a la modernidad en un frágil equilibrio entre las sociedades indígenas y su entorno, incorporando elementos no indígenas a su tradición, influenciando de manera más directa a los niños, el docente tiene que empezar a contribuir al considerar las necesidades e intereses que posee el pueblo

Esta idea de migrar para obtener mejores recursos económicos, como lo ven con sus conocidos, vecinos o familiares, es común de encontrar entre los sentires o pensares en las comunidades indígenas, como consecuencia con ello se pierden las practicas ancestrales y su cosmovisión y bajo esta premisa los docentes tienen la encomienda de enseñar o rescatar la lengua indígena.

Esta situación tiene mucho que ver los medios de comunicación masiva por los contenidos que transmiten al público lo que contribuyen a una rápida pérdida de la identidad cultural de los individuos dando entrada a nuevas formas de vida, de relacionarse y nuevos pensamientos diferentes a sus tradiciones y costumbres originales.

Sin embargo, la adquisición de una segunda lengua no debe ser visto como discriminatorio, por el contrario, es sentirse identificado como mexicano poseedor de una cultura admirable con los conocimientos ancestrales de los que pueden ser portadores.

Otro aspecto que desfavorece la conservación la lengua es que los docentes no se consideran indígenas, no asumen esa postura por lo tanto no pueden enseñar lo que no saben, no sienten, no tienen arraigado, la docente que labora en la primaria se interesa en aprender y hablar la lengua indígena pero su compañero no por lo tanto su enseñanza es fracturada y no hay un seguimiento del mismo en relación a su enseñanza-aprendizaje.

El docente requiere del conocimiento de la realidad del contexto, conocer a sus alumnos y sus relaciones con las condiciones de aprender. Además, entender y asumir la educación como el compromiso social como el eje primordial del proceso de desarrollo personal como del cambio social y cultural, es decir, el acto de participar, cooperar, organizar, modificar su forma de observar el mundo, de manera que su desenvolvimiento sea más positivo, más responsable, con más compromiso,

contribuir en el desarrollo de la comunidad, partiendo desde las necesidades, carencias y posibilidades.

Lo cierto es que la lengua Hñähñú se está perdiendo porque cada vez los pobladores de las comunidades del Valle del Mezquital ya no se identifican con ella, han dejado su lengua materna, más los que trabajan o estudian lejos de su comunidad, niegan su lengua y todo lo que trae consigo, por lo tanto, es complicado rescatar algo que esta desvalorizado.

La práctica educativa se define a partir del aporte de manera real la forma en que asimila y reflexiona su desarrollo, su forma de ver el mundo, sus deseos compartidos con la cultura indígena, pues sin duda el carácter educativo de cualquier práctica sólo puede hacerse intangible en referencia a una posición de compromiso aún y cuando no saben la lengua indígena.



## Capítulo II

### Identidad: raíces y orgullo

El docente indígena bilingüe es alguien más que lo que diversos discursos nos puedan mostrar; es un profesional con un determinado saber, con preocupaciones y acciones docentes concretas dentro de las aulas donde labora y solamente podemos conocerle en un encuentro personal y a través del diálogo, ahí en su lugar de acción docente: la escuela en el medio indígena. (Vega, 2004, p.26).

Los pueblos indígenas por esencia tienen un legado cultural, que trasciende de generación en generación, la lengua, las costumbres, creencias, mitos, vestimenta, cada una de estas características son las que forman la identidad de las culturas de cada pueblo, para Fuhem la identidad constituye también un sistema de símbolos y de valores que permite afrontar diferentes situaciones cotidianas, opera como un filtro que ayuda a decodificarlas y comprenderlas para que después funcionen. (Fuhem, 2002.)

Dichos valores los posee cada persona o pueblo, por ello cada sujeto tiene su forma de expresar y actuar ante alguna situación, los valores que practica cada cultura son los que les diferencian de las otras. Las costumbres provienen de prácticas tradicionales, originarias en el pasado y por lo tanto muy cercanas al folclor, usos y costumbres que pueden convertirse más tarde en normas de vida.

Las creencias como un conjunto de opiniones e ideas que señalan formas de comportamiento desde la antigüedad dándole una intención a la vida e identidad. La identidad cultural es el conjunto de características que posee cada pueblo o nacionalidad y que se puede distinguir del resto de personas o pueblos, cada cultura tiene su propia identidad.

Al hablar de identidad se hace referencia no a una especie, es la esencia con la que nacemos, no a un conjunto de disposiciones internas que pertenecen iguales durante la vida, independientemente del medio social donde la persona se encuentra, sino que a un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismo en estrecha interacción simbólica con otras personas. (Mora, 2013, p. 5)

La edificación de la identidad es un proceso al mismo tiempo cultural, material y social, porque los sujetos se definen a sí mismos en términos de ciertas categorías compartidas: religión, género, profesión, costumbres, tradiciones, medicina, etnia, nacionalidad que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad.

En este sentido, la construcción de la identidad profesional tiene una manera de manifestar el sentido desde lo propio, el docente se desarrolla por la construcción y reconstrucción del significado del ejercicio profesional que es como un conjunto de representaciones que pueden ser relativamente estables en el tiempo, con un contenido definido por roles, creencias y sentimientos vinculados al ejercicio de la profesión y a situaciones específicas en determinados contextos “que está implicada la legitimación de funciones, lo que quiere decir que la identidad se define y redefine por el conocimiento personal, experiencial al compartir los criterios establecidos por una comunidad de profesionales”. (Monereo & Monte, 2011, p. 26)

## **2.1 *Menosprecio de la Cultura propia y carencia de Identidad***

La identidad es un concepto fundamental para conocer la situación del sujeto dentro de su entorno cultural, que se comprende al paso de la evolución en el tiempo, como lo son las palabras y normas que sirven para darle un valor especial a los grupos de un determinado lugar en relación a sus prácticas, tradiciones y costumbres que les son propios, por lo tanto, identidad “no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente, se alimenta de forma continua de la

influencia exterior” y “la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro”. (Molano, 2007, p. 73)

La identidad es una categoría histórica, evolutiva y cambiante, que puede ser entendida como un proceso. Se sustenta en la construcción y en la conciencia de esa construcción, se encuentra en permanente desarrollo y está abierta al cambio y a la transformación, constituyendo seres sociales en un proceso histórico y colectivo en continua búsqueda y transformación, lo que significa no un ser, sino un estar siendo y necesariamente requiere de una alteridad...

Un nosotros frente a los otros, para constituirse, partiendo de la idea de que las identidades son de naturaleza simbólica y relacional, la referencia para comprenderla: la situacional (el espacio), el clan (grupo de referencia), y la objetivación simbólica (modo de objetivación de la identidad). Así se adquiere un valor histórico, social y cultural que se va recreando según la relación con el otro, en un encuentro o desencuentro especiales. (Quiroz, 2005, p.7)

La construcción de la identidad de los docentes se ha dado a través de un encuentro y desencuentro, como resultado de la búsqueda de la interpretación y convivencia, reconstruir su historia como garantía de transmisión de valores y principios de su cultura.

La identidad étnica, como todas las identidades del país, es un constructo ideológico que aun cuando se reproduce desde el interior del grupo tiene una incidencia significativa a veces determinante del exterior, y más en México, en donde la realidad indígena se define desde las prácticas indigenistas establecidas por el Estado mexicano. (Valiñas, 2001, p. 106)

Prácticas y estilos discursivos que puede dar como resultado desajustes en la comunicación, además de la construcción de estereotipos negativos. En donde los silencios que establecen en la comunicación pueden ser vistos por la sociedad

dominante como una muestra de falta de educación, lentitud, timidez o terquedad, ideas que se traducen en estigmas contruidos, que implicaban lo negativo de la cultura indígena.

Por lo tanto, el docente en su interacción social, requiere de conocerse y de reconocerse frente a otros, descubrir coincidencias y conveniencias; participar de una acción común, conocer su entorno: lo que está próximo, lo que es parte de sus vivencias, de su cotidianidad; todo ello como parte de sí mismo, de sus afectos, de sus valores, de sus tradiciones y cultura, reconocer la dignidad de la persona, expresión de su singularidad por encima de su condición social.

Bajo estas ideas el origen de la identidad: familiar, étnica, religiosa, nacional, regional, local, política, culturales, no solo se reciben de la sociedad, sino que también se construyen individualmente.

La identidad de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias. Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son productos de la colectividad. (Ibáñez, 2000, p. 43)

Entonces la identidad es aquello que el sujeto expresa en sí mismo, es decir, aquello que lo hace particular, un modo de ser que lo define en sus relaciones con los demás, que surge de la relación entre el individuo y la sociedad, y constituye un elemento de la realidad subjetiva, se expresa la manera de ser y estar en el mundo, pautada por la cultura, la tradición, la lengua y la pertenencia a un determinado grupo social, del que se sienta parte.

Es así como cada docente forma su propia identidad personal y colectiva, la fortalece o desecha de acuerdo a las relaciones personales que cultiva durante su vida, dentro de su identidad se plasma su cultura, lengua, forma de comunicación las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias de su entorno y en relación con los habitantes de la comunidad, así como sus creencias y/o valores. El docente lo refleja en las formas de transmisión y conjunción con los alumnos que atiende, aunque primeramente tendría que asumir su identidad, reconocerse como docente bilingüe.

Los docentes indígenas experimentan cambios en su identidad, que algunas veces significan pérdida, pero que en la mayoría de los casos se trata de una transformación que no necesariamente implica una merma cultural, ya que muchas veces son los protagonistas de los movimientos étnicos de reivindicación y de fortalecimiento cultural.

Hoy en día se puede decir que como docentes indígenas han adoptado otros intereses, otros estilos de vida, otras formas de expresarse con la sociedad, han adquirido una nueva identidad conforme experimentan nuevos conocimientos. Pero para algunos docentes indígenas la identidad va más allá de sus horizontes, de su actitud formas de pensar, sus ideologías relacionadas con los nuevos saberes que se adquieren en el trayecto de la vida, si bien desde que nace ya forma parte de una comunidad indígena.

La identidad personal del docente bilingüe está siempre en conflicto, con su entorno, con los demás y consigo mismo, tener en cuenta contextos, circunstancias, situaciones, e interlocutores debe adaptarse a las necesidades, demandas y condiciones de vida de sus alumnos, pero es difuso si el docente no se asume como indígena, ni con sentido de pertenencia.

En sectores mayoritarios, son notorios la identidad y el sentido de pertenencia a las raíces regionales y a la cultura indígena, “se traduce en una firme demanda de

creación de instituciones y mecanismos que apoyen la preservación de su idioma y de su cultura como potencial para construir el desarrollo regional.” (Paulette, 2000, p.109)

Si el docente logra reconocer su identidad, combatirá el racismo y los prejuicios, favorecerá el conocimiento, la comprensión, la valoración y el aprecio entre personas de distintas culturas, en donde la educación tiene como tarea fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia, la que le permite avivar la cultura.

Enseñar y enriquecer el lenguaje que posibilita la comunicación; reconocer y valorar los aportes culturales de los pueblos que comparten el territorio nacional; lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por erradicar la injusticia y ofrezca herramientas para combatirla en la vida cotidiana. (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

Si laboran en escuelas de educación indígena, se aproximarán a las comunidades indígenas rurales, que rigen la vida comunitaria: conocerían sus creencias, tradiciones y festividades; sus formas de trabajo, de organización social y familiar; sus usos lingüísticos, y las formas de interacción entre ellos, aproximarse a esas realidades les ayudaría a comprender el proceder de los alumnos y sus familias ante las exigencias de la escuela, aportarían elementos para adecuar el funcionamiento escolar a las características y necesidades de ellos. Reconocer su propia identidad cultural como una construcción particular, asimismo, aceptar la existencia de otras, buscar comprenderlas, asumir una postura crítica frente a estas y la propia sin sentirse estigmatizado.

La estigmatización sobre ser indígena sigue vigente en el docente; por lo que no puede haber un sentido positivo de aceptarse como indígenas. Surge un aparente orgullo, pero es superficial, pues en el fondo prevalece la imagen negativa,

marca las prácticas sociales y culturales que construyen su identidad y que tienen que ver con el sentido de pertenencia al territorio, de ideas colectivas de origen e historia común, implica una forma de existir y pertenecer al mundo.

El estigma, se vuelve notable en la que minimizan lo que hacen los docentes por la lengua y cultura Hñähñú. Porque algunos integrantes de la comunidad indígena no creen importante ni mucho menos necesario transmitirles a sus hijos los conocimientos concernientes a la lengua y cultura indígena, ya que conciben a esta como una manera de atraso para lograr una exitosa movilidad económica y social.

Por otra parte, la imposición de la ideología dominante ha impactado de manera directa en los hablantes y docentes, en el uso de la lengua Hñähñú, en su cotidianeidad, generando así una serie de prejuicios, contraponiendo la oralidad y la escritura; estimando que si su lengua no posee una tradición escrita le resta valor.

Se observa un tipo de contrariedad que se refleja en los estigmas que ha dejado el colonialismo, en el sentido de dejarle por completo las riendas de la revitalización de la lengua Hñähñú, por la pérdida de las prácticas lingüísticas y culturales en sus comunidades de origen, los hablantes han optado por ensimismarse y detener la transmisión de la lengua a las generaciones subsecuentes que se caracterizan por encontrarse en un constante desplazamiento. Debido en algunos casos al proceso migratorio y por otra la falta de concientización sobre el valor de la diversidad lingüística y cultural del país, las actitudes e ideologías negativas por los propios hablantes.

Los docentes, no tienen una idea clara sobre su identidad, de sí mismo, de y de su significación, a creerse capaz de actuar sobre los acontecimientos y sobre las cosas en más de un caso no recibieron una formación específica para poder atender a los niños bilingües y tampoco disponen de material didáctico y educativo adecuado la presencia de niños hablantes de lenguas indígenas en las escuelas,

fueron contratados sin ser hablantes de la lengua Hñähñú e intervino el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) al otorgar plaza, sin cubrir el perfil requerido.

Con respecto a la pregunta ¿sabes si existen materiales que apoyan la enseñanza de la lengua indígena?, los entrevistados respondieron:

Respuesta	Elementos de coincidencia
<p>De que <b>existen sí, pero nada más que son muy pocos</b>, lo malo aquí que algunos compañeros nos hemos dado cuenta en la zona y en la zona anterior donde estuve que son un poco, ¿cómo podría decirle? <b>tal vez celosos en compartir</b>, hace algún tiempo <b>compartieron unos materiales eran unos libros y diccionarios en digital</b> y lo cual a mí se me hizo muy, muy padre porque para no andar cargando libros ni estarlos comprando nada más que lo agregamos a memorias y <b>las memorias se perdieron</b>, entonces yo trato de conseguirlos pero nada más que <b>los compañeros no son muy, muy, muy compartidos que digamos y esos materiales pues ya muy pocos y escasos son los compañeros que lo tengan y escaso son los que los quieren compartir.</b></p>	<p>Los entrevistados coinciden en que tienen material de apoyo el cual se reduce a un diccionario y un libro, ambos de la lengua Hñähñú, sin embargo, expresan que se han perdido, que los compañeros son celosos o que son pocos.</p>
<p>Pues sí, <b>si hay varios materiales.</b></p>	
<p><b>Si..., por eso le decía del diccionario y algunos otros materiales que ocupamos para trabajar</b>, bueno mis compañeros tienen y también el libro, <b>...el libro de aquí de la escuela de hñähñú y con ellos las cosas que no le entiendo con esas trabajo.</b></p>	

En esta misma línea relacionada con los materiales de apoyo para la enseñanza de la lengua hñähñú, los entrevistados se les preguntó: ¿en tu escuela

cuenta con apoyos o materiales para enseñar la lengua?, a lo que respondieron que no contaban con apoyo o materiales, como se muestra a continuación:

Respuesta	Material en la escuela	Comentarios
No, ..., ningún material. De ningún tipo..., ahora sí que ahí es cuestión del maestro que adquiera sus materiales, o ... sus insumos para poder ... trabajar	No	Los entrevistados indicaron que no cuentan con materiales en la lengua Hñähñú para enseñarla.
No, no cuento con nada de eso.	No	
No	No	

Es importante, que los docentes deben estar conscientes de su inacabamiento, porque eso les da seguridad de que pueden cambiar. Pero la presión para la redefinición continua de las identidades a la que están sometidas los docentes, parece que agota todo esfuerzo, ya que no solo es reconocerse a sí mismos como docentes, sino que, además, tienen que descubrir cómo encarar tanto las reformas como las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones sociales complejas.

Estas formas de reescritura que se deben desarrollar en la docencia, parece evidenciar que la formación docente a nivel nacional tiene un carácter político más que pedagógico o científico y que pone de manifiesto la forma de entender la educación no como una política de Estado, sino una respuesta al gobierno de turno, se pueden evidenciar las políticas educativas parecen fundarse más en el temor a la incapacidad de los docentes para manejar las demandas de la nueva sociedad, que en apoyar su trabajo.

Sin duda las Reformas Educativas que se han llevado a cabo, se han convertido en una mera cuestión instrumental que apela a soluciones simplemente

técnicas, es decir, orientada por la búsqueda de la eficiencia en el uso de los recursos que se invierten en el sistema educativo.

Las docentes forman parte del proceso de homogeneización lingüística, cultural, y la subvaloración por parte de la sociedad no hablante de lengua indígena. Estos son los principales factores que contribuyen a la desaparición de una lengua y obligan a los hablantes de las lenguas indígenas a utilizar el español.

Además, no se puede olvidar la discriminación que han sufrido los pueblos indígenas durante generaciones, la violación de sus derechos lingüísticos y humanos, que han sido las causas de que se oculte el uso de la lengua Hñähñú, que ha disminuido su uso y se esté perdiendo pertenencia e identidad.

La identidad docente, se construye a través de una relación consigo mismo con el ser interior, cuando una persona está consciente y segura de sí mismo, se siente identificado con su labor, constituye el mecanismo de conocerse y de influir para que sea aceptado y reconocido por otros. “Identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona de ser objeto de sí mismo” (Cárdenas, 2010: 6).

Sin embargo, la identidad docente en el mundo actual está enfrentando retos y desafíos por los cambios: ecológicos, tecnológicos, sociales, económicos y culturales, cuyos efectos se manifiestan de manera indirecta en las instituciones educativas, “por lo que hace indispensable que el maestro tenga bien cimentada sus bases para enfrentar dichos desafíos, de lo contrario es arrastrado por las corrientes de pensamientos, para convertirlo como un transmisor y reproductor de conocimientos”. (Parra, 2004, p. 31)

## 2.2 ***Raíces Indígenas: Soy indígena, pero yo no lo creo.***

Un docente que no comprende y no interioriza expectativas de su origen, no logra situarse y socializarse en los grupos, ni mantener vínculos de comunicación, intereses, valores y fines comunes, carece de identidad, de pertenencia.

La cultura genera identidad y la identidad a su vez genera cultura que se construye con base en prácticas culturales concretas y la identidad construye cultura al retomar procesos culturales haciéndolos eventualmente rutinario, para Dietz, el acto comunicativo es también un acto de atribución identitaria, es propio de donde se está y cómo se está en relación a un determinado habitus<sup>1</sup>, como maneras de obrar, pensar y sentir, de cómo se percibe el mundo y cómo se actúa en él. (Dietz, 1999)

Cabe resaltar que en la actualidad la autoadscripción a una comunidad indígena solo requiere de manifestar dicha identidad, sin embargo, la autodiscriminación y el menosprecio a reconocerse con una identidad afín al concepto pueblo indígena o simplemente como persona indígena, crea un conflicto interno y es que la identidad, son los atributos de cada sujeto que permite reconocerlos, los hace concretos, diferentes, pero de igual forma les puede hacer parecidos a otros.

Las características y sus ideas del docente son claras señales de una identidad cultural compartida, pero esencialmente se determina por diferencia: pertenecer a un grupo y acentuar las diferencias con otros grupos y culturas:

---

<sup>1</sup>El *habitus* que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo, mantenerlas activas, vivas, vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letras muertas, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación. (Bourdieu, 1991:100).

Asimismo, frente al reconocimiento de las raíces desde lo que sería el árbol genealógico, los docentes del nivel indígena, señalan tajantemente y delimitando por la línea de tiempo, que sus abuelos, es decir, sus ascendentes eran o no parte del pueblo otomí y si hablaban o no la lengua Hñähñú, lo cual impacta en la enseñanza de la lengua, por lo que se les preguntó a los docentes:

¿Qué aspectos favorecen u obstaculizan tu enseñanza?

Respuesta	Comentarios
<p>... <b>lo que obstaculiza pues sería el tiempo</b>, ...en nuestra planeación creemos que lo vamos a abarcar durante la semana, pero haz de cuenta que <b>hay detalles en algunos temas y tenemos que volver a retroalimentar y lo que dejamos hasta el último, casi, casi lo estamos dejando a ver si nos da tiempo, a ver si nos alcanza, el tiempo ya lo trabajamos...</b></p>	<p>Aun cuando la lengua indígena cuenta con un horario, el docente expresa que es por el tiempo, expresando: <b>“dejamos hasta el último, casi, casi lo estamos dejando a ver si nos da tiempo, a ver si nos alcanza, el tiempo ya lo trabajamos...”</b></p>
<p>pues me favorecen yo no me obstaculizo a mí mismo ... <b>y lo que a me obstaculiza pues el saberlo como debe de ser.</b></p>	<p>Manifiesta que su obstáculo es no saberlo como se debe.</p>
<p>mmm pues favorecen <b>por decir que mi alumna sepa, que estoy en una comunidad donde la gente lo habla</b>, mmm porque me ha tocado trabajar en comunidades donde la gente no quiere que dé la materia, <b>las personas mismas dicen: no maestra es que ¿eso para qué?...lo que sí les digo que pues es necesario que debemos preservar la cultura</b>, ... los padres que no tienen el interés, que no quieren, que prefieren que sus hijos aprendan, en esa hora dedicada a la lengua indígena, <b>que mejor sea de matemáticas o de español o de alguna otra materia que para ellos les deje un conocimiento más significativo, más interesante o más útil.</b></p>	<p>El apoyo con alumnos que hablan, le ha facilitado al docente realizar la enseñanza de la lengua Hñähñú, expresando que los tutores prefieren que: <b>“que mejor sea de matemáticas o de español o de alguna otra materia que para ellos les deje un conocimiento más significativo, más interesante o más útil.”</b></p>

Participar en el sistema educativo parece impulsar procesos de autoformación identitaria étnica, pero es importante que el docente conozca e interiorice su concepción de identidad, de realizar una retrospectiva del contacto que mantiene con sus alumnos que atienden, es importante que los docentes analicen su práctica para poder reestructurarla en la enseñanza de la lengua indígena.

Cada acto de comunicación es susceptible de transmitir cultura, pero también identidad, se trata de la puesta en juego de las ideas que tiene del docente de sí mismo y de sus procesos culturales, de cómo percibe y valora los mismos. En este sentido, la cultura y la identidad están estrechamente relacionadas, ya que tienen que ver con las interpretaciones que cada uno hace de los principios que le rodean en relación a los otros, con una cosmovisión, entendida como ver e interpretar el mundo.

El hecho de reconocer que para desempeñarse como docentes indígenas requieren de hablar la lengua, de cómo se ven y son vistos, que implica tener la posibilidad de conocer a personas que viven y tienen referentes culturales distintos, pero los docentes también son susceptibles de traer consigo sentimientos y experiencias que impliquen conflictos, asimetrías de poder y discriminación.

Las actitudes de algunas docentes expresadas pueden esconder creencias encubiertas, un maestro indígena puede expresar una actitud favorable hacia la cultura indígena, pero sus acciones o discurso dice lo contrario, no se reconoce como indígena.

La comunicación en su sentido más básico es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una persona a otra o a un grupo de ellas. Si bien hay muchas maneras de comunicar, como la escritura o las señales, es el habla en las interacciones la que para este trabajo interesa. Hablar implica la posibilidad de

entendimiento, pero también un ejercicio de expresión de las visiones de mundo, las experiencias y los sentimientos, al convivir en diferentes ambientes.

La discriminación es un factor que se encuentra presente en la cultura del docente indígena, y aunque hay maneras de vivir, de pensar, de expresarse y de convivir, la identidad también emerge de las interacciones y se fortalece con los sentidos de pertenencia. Las relaciones comunicativas entre las personas son parte inseparable de las culturas ya que estas se producen y reproducen por medio de ella, en las relaciones sociales se ponen en juego las reglas que constituyen la cultura en cuestión, por medio del uso y significación de las palabras.

Es notorio como en los docentes emergen sentimientos contradictorios y conflictivos, parece ser un ejercicio constante de identificación-diferenciación para delimitar el cómo se es, el cómo son los otros, el qué se tiene y el qué tienen los otros. Pero al mismo tiempo eso parece ser una búsqueda genuina de cada uno, de sus formas de ser, de vestirse, de hablar, de actividades que realizan, de sus experiencias que los diferencian de sus padres y de maneras de ser ellos mismos.

Sin duda la cosmovisión es otro de los elementos de identidad cultural que permite a los docentes definirse como parte de un grupo, definir su pensamiento y actitud que tienen hacia la vida en los pueblos indígenas, cada grupo tiene variaciones que los individualizan.

No obstante, la visión del mundo brinda los parámetros y lineamientos en su pensamiento, en el que mantienen una actitud de respeto y consideración a la madre naturaleza, así como a sus tradiciones, mantener de cierto modo, una uniformidad en el actuar y pensar de las personas.

Estas ideas son dignas de valorar y conocer pues proporcionan grandes preceptos orientados al desarrollo del sujeto, así como las costumbres, que se forma por la práctica continuada de usos dentro de una comunidad, por lo que en el caso

de los pueblos indígenas se vuelve necesaria para el sostenimiento de una organización propia, con valores y principios que lo diferencian de los demás grupos sociales.

De la misma forma, las tradiciones, son el elemento de la identidad cultural, por medio de la cual se transmite la esencia de generación en generación, practicándose actos cuyo significado proviene de su cosmovisión, forma de pensar, historia y legado sociocultural. Los profesores que desvalorizan la lengua Hñähñú, no están convencidos de la utilidad de conservarla, por ende, lo que realizan es solo la reproducción de palabras o frases que conocen, forman parte de la debilidad de la cultura indígena.

### **2.3 *Discriminación por Hablar Hñähñú: Debilidad en la Cultura Indígena***

La discriminación puede manifestarse de múltiples formas y en diversos ámbitos contextuales tradicionalmente se ha conceptualizado como el tratamiento desigual desfavorecedor a un sujeto o grupo, esta discriminación puede ser con mayor perceptibilidad en contextos más desfavorecidos como son los grupos indígenas, los grupos minoritarios, entre otros.

En México se conforman una minoría numérica que históricamente ha sido objeto de discriminación y violencia por tan solo pertenecer a una comunidad indígena. La discriminación cultural, la exclusión social, la marginación política, el racismo en todos sus aspectos constituye elementos persistentes de la vida de los pueblos indígenas.

Muchas poblaciones indígenas se encontraron en la “vorágine del cambio sociocultural, perdieron su lengua, sus tradiciones, sus identidades y saberes ancestrales, pero no lograron integrarse plenamente a las estructuras hegemónicas, alimentando a las poblaciones marginadas y subalternas de las manchas urbanas

en expansión y lo que alguna vez se llamó el ejército industrial de reserva”. (Isa, 2013, p. 35-36)

La discriminación es un factor social, el cual se encuentra arraigado dentro de la cultura de la sociedad mexicana, desde la conquista ya que siempre se les ha etiquetado, con una lengua indígena, costumbres, tradiciones las cuales se ven amenazadas por estas prácticas viéndose obligados a cambiar sus modos de vida.

La discriminación hacia los indígenas que usan su propia lengua o su vestimenta típica, o incluso por sus rasgos físicos, les afecta seriamente, pues muchas veces les impide el acceso a servicios, trabajos y oportunidades disponibles para otros. (Linares, 2008, p. 10).

Lo anterior hace entender que la discriminación cultural incluye todos los aspectos relacionados a la cultura indígena, la desvalorización que tienen a la lengua indígena, donde el trato que se le da es lastimoso por tener su propia identidad, es por eso que resulta ser marginado, excluido en una sociedad que tiene su propia forma de ser y de comprender el mundo. La descalificación repercute de manera negativa en los hablantes porque asumen la idea de que su lengua no sirve y, por ello, se ven obligados a dejar de utilizarla, principalmente desde concepciones emotivas más que racionales debido a un sentimiento de pérdida de la cultura indígena, de la cual la lengua es el principal componente.

Es importante manifestar que la realidad educativa es cambiante que depende de la dirección de la ideología de la política pública entre ellas la educación. La discriminación se presenta cuando existen situaciones de desigualdad económica o social, que van acompañadas de representaciones negativas sobre el grupo desfavorecido.

En la dominación colonial la vida de los indígenas comenzó a ser normada desde lo ajeno y fueron juzgados como un todo homogéneo, la imagen que se fincó

fue que la desigualdad de los pueblos indígenas era consecuencia de sus diferencias culturales; por eso, durante la época posrevolucionaria se planteó que el camino idóneo para integrarlos a la nación mexicana era unificarlos culturalmente, lo que significaba la unificación lingüística, es decir, castellanizarlos.

Cuando la lengua materna es un producto cultural que no sólo permite conocer e interpretar el mundo sino además posibilita la comunicación con otras cosmovisiones, de ahí que su preservación resulte fundamental no sólo para el resguardo del patrimonio cultural sino además para la construcción de canales de comunicación que favorezcan el diálogo y el entendimiento con los otros(as).

Posteriormente después de la Revolución Mexicana la educación en las escuelas era impartida en español y a mediados de los 40 el sistema de escuela rural mexicana se expandió a las zonas indígenas y castellanizó, y la escuela se convirtió en el espacio donde se aprendió a desconocer a la lengua indígena, esta acción puso en riesgo la diversidad cultural y lingüística del país.

La política de Instrucción Rudimentaria de 1911 implementada por Gregorio Torres Quintero, las culturas eran catalogadas como atrasadas y la única forma de llevarlas a la modernización era a través de la enseñanza del español. Para 1925 se establece en México la primera Casa del Estudiante Indígena con la intención de incluir al indígena al sistema educativo.

La Dirección General de Educación Indígena se crea en 1978, con la finalidad de ofrecer una Educación Bilingüe Bicultural y en 1998 se cambia la denominación por la de Educación Intercultural Bilingüe, con un área orientada a “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial” (DGEI, 2008). El objetivo era la castellanización ante la discriminación de la lengua.

Así educaban a los alumnos de nivel indígena, “era una obediencia absoluta al maestro y la disciplina férrea en el salón de clase, misma que debía alcanzarse a costa de la aplicación de severos castigos” (Arce, 2005, p. 86), ante lo que los alumnos optaban por guardar silencio antes de ser castigados o discriminados por comunicarse a través de su lengua indígena, lo grave es que cada idioma originario que se extingue hace desaparecer, con él, saberes y formas del ver el mundo y de entender nuestra vida a lo largo de miles de años.

En 1983 en el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon planteamientos teóricos dando vida a un nuevo modelo educativo llamado Educación Indígena Bicultural que no se puso en marcha por diversas condiciones contextuales. La discriminación hacia los pueblos indígenas y, por tanto, el menosprecio hacia sus lenguas maternas, o el hecho de pensar en la existencia de lenguas superiores e inferiores, obedeció a concepciones ideológicas que un grupo social imponía al resto de la sociedad.

En el ámbito público, la discriminación hacia la cultura indígena tiene su origen en el desconocimiento, así como en la falta de respeto y de valoración de la diversidad cultural y lingüística del país. Discriminación que se hace patente en la aplicación de políticas, programas y acciones gubernamentales que no consideran las características culturales y lingüísticas propias de los pueblos indígenas.

Las lenguas indígenas presentan características lingüísticas desfavorables de inseguridad; desapareciendo cada día, donde la enseñanza no le dan la importancia que requiere la lengua materna, y son discriminados por pertenecer a rasgos lingüísticos menos valorados, se siente inferior por no expresarse bien; denuncian constantemente ser víctimas de lo que definimos como “discriminación indígena” cuyas expresiones en distintos ámbitos y modalidades afectan su vida cotidiana y su supervivencia lingüístico-cultural.

El concepto discriminación indígena “refiere en general al conjunto de prácticas acciones, actitudes y discursos” que consisten en tratar desfavorablemente a personas o grupos en razón de su pertenencia a un grupo étnico indígena. (Bigott, 2010, p. 34)

Como consecuencia los docentes consideran que carece de importancia saber el Hñähñú, porque los pueblos indígenas están sumergidos en la discriminación por su forma de ser, considerados como sujetos que no tiene la capacidad para comunicarse de manera fluida ya que tiene una identidad que lo distingue por su forma de hablar.

El discurso de los docentes sobre el reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad lingüística y enseñanza de la lengua indígena entran en choque con el contexto, caracterizado por una situación conflictiva con las lenguas, da como resultado una serie de contradicciones entre los decires y haceres, disminuyendo considerablemente los intentos por promover y preservar el uso de la lengua indígena en los espacios escolares.

Sin duda la identidad marca fronteras implica la responsabilidad de roles, en un determinado contexto, y el peso de ellos en las interacciones es que permiten prever las acciones de los otros. De manera que, interiorizando la concepción de identidad, los docentes pueden realizar la retrospectiva de la práctica educativa que abordan con los alumnos que atienden.

Es importante que los docentes analicen su práctica para poder reestructurarla en la enseñanza de la lengua indígena, que responda a lo que demanda el artículo 2do Constitucional “Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Art. 2, inciso B, Frac. IV).

Una docente indígena encuentra dificultad en la enseñanza de la lengua, porque no se ha apropiado de ella, porque le cuesta trabajo compartir tradiciones y costumbres, reconocer las concepciones de los mitos, de la organización, del trabajo, los rasgos, la forma en que se organizan y viven en la comunidad.

Sin embargo, se reconoce que el uso de la lengua en la familia y la transmisión de la lengua a los hijos y a las futuras generaciones también determinan el grado de mantenimiento o pérdida de una lengua en un contexto bilingüe. Si la lengua se deja de usar en la casa y su enseñanza queda exclusivamente en manos de instituciones educativas, le lleva al debilitamiento paulatino.

Las lenguas son medios para un fin, instrumentos de reafirmación étnica, cultural, productiva y territorial, fortalecimiento de la identidad colectiva e individual, con el fin del fortalecimiento político como pueblo. Programas creados y llevados adelante con las organizaciones indígenas, las comunidades y las familias. (Sichra, 2010, p.7)

La lengua en el medio indígena, en la comunicación que utilizan para expresarse de manera libre en su lengua materna; además funciona como una herramienta para afirmar su identidad étnica grupal e individual con el propósito de desarrollar una comunidad más eficaz en el proceso de transmisión de los valores culturales.

Un docente que comprende e interioriza sus expectativas en la escuela, es situarse y socializarse en los grupos de pertenencia, así como al conjunto de personas que tienen entre sí vínculos de comunicación y contactos directos, intereses, valores, fines comunes, de cómo se considera es como podrá realizar una práctica donde la enseñanza se vea reflejada en la lingüística de los alumnos, de ahí que es importante que el docente conozca y reconozca su identidad:

Lo que se observa es que el uso de las lenguas se relaciona con el poder social mediado por la actitud de los docentes, hacia la enseñanza a los alumnos indígenas, podría describirse como incierta ya que no existe el interés en adentrarse y hablar la lengua Hñähñú, conocer la cultura de los niños que tienen en su grupo, aunque a los docentes tampoco se les ha proporcionado una formación adecuada para potenciar sus habilidades dentro del aula.

Conocer algunas palabras en la lengua Hñähñú no es igual que el dominio de la lengua indígena. En el ámbito escolar, los alumnos y los docentes prefieren hacer uso del español, los alumnos hablan la lengua indígena preferentemente en los ámbitos familiares o eventualmente en la comunidad, y para el resto de las situaciones y entornos se prefiere el uso del español, sus padres les han dejado ver la importancia de saber bien el español, la importancia que tiene dentro de la sociedad mexicana, propiciará mejores oportunidades en cuanto a la búsqueda de empleo o el mejor posicionamiento socioeconómico dentro de la sociedad misma.

Los docentes no muestran una actitud específica en cuanto al uso de la lengua indígena y tampoco muestran demasiado interés en conocer la cultura de los alumnos que tienen en su aula, por lo tanto la pertenencia a una comunidad indígena y el conocimiento de una u otra lengua indígena no influye en la integración de los alumnos al grupo y en la escuela, de igual forma se puede observar el rechazo de los niños mismos hacia su pertenencia a una comunidad indígena, principalmente por su situación económica humilde, aunque aún se conserva su modo de vestir o rasgos físicos.

Con respecto a la autoadscripción de ser indígena los entrevistados a la pregunta: **¿te consideras indígena?**, respondieron que sí se consideraban indígenas, teniendo argumentos como los siguientes:

Nacimiento (+)	Origen (+)	Lengua (-)	Otros (±)
Por la ubicación	Por mis raíces	La lengua yo no la hablo	Los rasgos, las costumbres, el medio donde nos desenvolvemos... hubo mezcla, pero aun así yo sigo teniendo todos los rasgos y demás, pues parte de mi abuelita ella tenía descendencia francesa el color, el color de ojos... <b>de mis papás para acá pues ya tenemos más rasgos de mexicanito de indígenas del Valle del Mezquital.</b>
Por el lugar donde nació		Desgraciadamente no hablo la lengua	Por la cultura

Como se puede observar en la tabla anterior, existen características como el lugar de nacimiento y el origen que tienen una lectura positiva para autoadscribirse como personas indígenas, sin embargo, la lengua es señalada en valor negativo ya que los entrevistados reconocen no hablarla aun cuando están en nivel indígena adscritos a escuelas bilingües donde la lengua materna es el hñähñú.

Es interesante resaltar la categoría de otros, ya que su lectura es ambivalente, es decir, por un lado, el entrevistado resalta elementos que lo hacen reconocerse como persona indígena pero seguido de ello señala que su abuelita era francesa y construye el concepto de: **“tenemos más rasgos de mexicanito de indígenas del Valle del Mezquital”**, restando el reconocimiento a elementos como las costumbres o la cultura que son elementos apreciados en los grupos que integran la multiculturalidad de México.

En cuanto a las políticas lingüísticas que han dominado en México a lo largo de la historia, destaca la prohibición de usar las lenguas originarias, la castellanización obligatoria en todas las escuelas indígenas muestra la ambigüedad, aunque las lenguas indígenas siguen siendo parte del juego político donde se las respeta, se

las prohíbe, se las rescata y se las utiliza como parte esencial de la relación interétnica y de la educación indígena.

Es importante precisar que la identidad docente, se construye a través de una relación consigo mismo, es la relación con el ser interior, cuando una persona está consciente, segura, se siente identificada con su labor, y se observa en lo que hace, por lo que al tener bien cimentada sus bases podrá enfrentar los desafíos, de lo contrario es arrastrado por las corrientes de pensamientos, para convertirlo como un transmisor y reproductor de conocimientos.

Las identidades étnicas suelen ser más fuertes que cualquier otra dimensión identitaria de los actores por la carga política que a menudo conllevan. Los miembros de un determinado grupo étnico por lo general comparten una visión común de su historia, su pasado y su presente que por medio de relatos y símbolos son legitimados.

#### ***2.4 Herencia de plazas en los Docente Bilingües por Herencia en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)***

La educación en México, ha estado caracterizada por un proceso acelerado de cambios que se ha manifestado en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico, cultural y educativo, el éxito de este proceso está determinado por una serie de condiciones políticas, sociales, culturales y económicas.

El proceso educativo exige la conjugación de una variedad de factores, pero es innegable que la preparación de los docentes es el factor más relevante, hay mucho por hacer y conocer para transformar, el problema del futuro educativo.

La educación ha sido un elemento central en la historia, el desarrollo del país, desde su surgimiento como nación independiente que ha servido para definir y consolidar su identidad. A lo largo del siglo XIX fue dejando de ser un bien

corporativo y controlado por la iglesia para ser un bien público orientado a desarrollar saberes, conocimientos e ideas de sectores cada vez más amplios de la sociedad.

En este tránsito fue fundamental la Reforma que separó la iglesia y el Estado, proceso en que se asumió la creación de escuelas públicas, sin embargo, a partir de 1980 las políticas públicas abandonaron el compromiso social con el estado mexicano dejaron de construirse escuelas de nivel superior, tecnológicos, y centros de investigación, se vio reducido el presupuesto y apoyo, lo que permitió el crecimiento de la educación privada, la falta de formación y actualización docente.

La formación de los docentes es imprescindible en el sistema educativo los docentes tendrían que aspirar a nuevas maneras de ver el mundo, ser protagonistas, que facilitan y orientan el aprendizaje autónomo y colaborativo, para adaptarse mejor al nuevo contexto social, cultural, en la que reconozcan las diferencias culturales y se pueda crear un ambiente con igualdad de condiciones, de respeto y reconocimiento de las diferencias culturales.

La educación indígena requiere de un docente que respete la realidad socio-cultural de su entorno y otros espacios, que impulse la convivencia con sus alumnos y con la comunidad. Sin embargo, hay un déficit grave de docentes formados y actualizados para desempeñarse en las escuelas de nivel indígena.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ha formado parte de la contratación de docentes del medio indígena al otorgarles una plaza sin tener la preparación requerida para desempeñarse en el nivel y sin hablar la lengua Hñähñú. El SNTE nace en 1943, en la fusión de todas las organizaciones existentes, la más numerosa de América Latina, cuyo primer secretario fue el Prof. Luis Chávez Orozco.

El SNTE se originó como una estructura corporativa controlado por el estado mexicano. El control corporativo del Sindicato Magisterial se centró en ser el interlocutor de las demandas, el negociador del contrato colectivo, y el acceso a puestos, fue creado para agrupar a todos los maestros del país, quienes han jugado un papel preponderante en el sistema educativo.

Uno de sus propósitos: luchar por la superación constante del magisterio, ser reconocidos, respetados, y por su mejoramiento económico, su lema: *“Por la educación al servicio del pueblo”*, un paradigma con ideales democráticos por lo que lucharían, ejemplo típico de las grandes invenciones de nuestra historia, pues hoy por hoy tienen el poder en sus manos y se han convertido en seres influyentes. (Pallares, 1943, p.3).

Acontecimiento histórico que ha traído consigo diversos congresos desde su fundación. El primer congreso en enero de 1946, al noveno congreso el febrero de 1971, en donde el Srio. electo fue Carlos Olmos Sánchez y es destituido.

Cuando personas con metralletas tomaron el edificio sindical y toma la dirigencia Carlos Jonguitud Barrios el 22 de septiembre de 1972 y creó la corriente Vanguardia Revolucionaria, se autoproclamó, Presidente Vitalicio del SNTE, Vanguardia Revolucionaria cuyos principios eran restituir la dignidad de la organización sindical y a la vida plena y democrática, así como elevar su formación ideológica de sus miembros y vigorizar su militancia (Novedades, 1972, p. 3).

Vanguardia Revolucionaria se estructuró con funciones directrices, por su presidente nacional Carlos Jonguitud Barrios y por los secretarios del CEN del SNTE, encumbrados dirigentes seccionales, un Consejo Nacional cuyas funciones era la consulta orientación y práctica en los trabajos políticos.

El SNTE era utilizado para mediatizar las demandas del magisterio y sus principios rectores eran unidad, democracia e independencia sindical,

“estructuraron la vigilancia por secciones, delegaciones y por escuelas en donde el director era uno de sus integrantes, su estructura de poder es vertical, totalmente dominador, opresivo, la expresión de la base magisterial era coartada”. (Carrisales, 1981, p. 30).

Vanguardia Revolucionaria al ser parte orgánica del sindicato, todo lo que no estaba dentro de sus planteamientos, o de su organización sindical, eran descalificados en cualquier momento, a toda organización de real oposición. En esas luchas magisteriales de 1979 a 1981 Vanguardia calificaba a estos movimientos como divisionistas y desestabilizadores, por eso la represión al MRM y la posibilidad de expulsarlos del SNTE.

La historia sigue su curso y en la vida del organismo sindical interviene el gobierno federal, no prepondera la democracia en los dirigentes del SNTE y de las Secciones Sindicales, Vanguardia Revolucionaria no permitía que se les arrebatara el poder.

Jonguitud termina su cacicazgo, ante la presión del magisterio a nivel nacional, y del presidente de la República Carlos Salinas de Gortari quien le pide su renuncia y salida de la organización para poder apaciguar los conflictos de todo el país e impone a la Mtra. Elba Esther Gordillo, en el primer congreso extraordinario en enero de 1990.

El conflicto vivido entre los agremiados del SNTE, y de las secciones sindicales de todo el país ha prevalecido siempre el pensamiento que dejó entre los líderes de las secciones vanguardia revolucionaria se encuentran cobijada por intereses económicos y políticos a los que aspiran los dirigentes, quienes mantienen la cohesión con el grupo de élite, sin reconocer que el camino para llegar a una democracia no sólo depende de la apertura del sistema político, sino también de sus agremiados quienes siempre han exigido el respeto a las garantías del Estado de derecho.

Cada sección toma acuerdos que les imponen a sus agremiados, aunque el carácter de sus estatutos se define a partir de coartar la libertad de pensamiento y de la expresión y cuando se hace manifiesta, recurren a medidas disciplinarias que van desde la amonestación hasta la expulsión, lo que sin duda ha hundido al magisterio en apatía política y sumisión ideológica.

El SNTE ha intimidado a un buen porcentaje de trabajadores en nombre del Estado de derecho para mantener su poder. En el caso de la Sección XV, una forma de mantenerlos controlados ha sido permitir la herencia de plazas de docentes, administrativos y trabajadores manuales, aunque no cumplieran con el perfil que se requería para sus funciones.

Debido al corporativismo mexicano vertical y autoritario, el SNTE alcanzó autonomía y a los pocos años de su creación comenzó a dominar las estructuras de gobierno de la educación básica, lo que limitó la acción de la autoridad, alejó a maestros de la educación y los ha transformado en colonizadores que impregnaron con su tradición y naturaleza el funcionamiento burocrático de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Proceso centralizado donde se agrupó a todos los docentes de educación básica de manera obligatoria, manteniendo así la titularidad de las relaciones colectivas nacionales, cuya injerencia destaca Arnaut, que abarcó desde asuntos profesionales relacionados con la contratación, asignación de plazas, permisos, cambios y licencias hasta asuntos de política educativa retención de salarios cuotas sindicales, dobles plazas y manejo de ellas en manos de los dirigentes además de la herencia o venta de plazas de los maestros al momento de su jubilación. (Arnaut, 2013)

Es claro que el papel del docente en el proceso educativo va más allá de transmitir conocimientos, o asumir un rol cultural-contextual y comunitario sino más

bien, se requerían docentes que no sólo hablen la lengua indígena, sino conozcan la cultura, se interesen por la formación y desarrollo profesional y no sólo sentirse seguros con una plaza, docentes que desconocen de la cultura otomí, y la lengua Hñähñú, en los sectores más vulnerables.

La herencia de plazas en el gremio magisterial, ha significado la búsqueda de mejores condiciones laborales y económicas, de forma personal o familiar y les ha permitido tener claridad a más de uno de los docentes que son trabajadores al servicio del estado, que prestan un servicio intelectual un nombramiento expedido por la SEP, establecido en las condiciones generales de trabajo.

En cuanto al ingreso al nivel indígena de los docentes entrevistados, respondieron a la pregunta: ¿cómo es que llegaste a ser profesor de educación indígena?, que fue por herencia o apoyo de familiares, de acuerdo a lo descrito a continuación:

<b>Obtención de la plaza</b>	<b>Por herencia</b>	<b>Por apoyo</b>	<b>Otros medios</b>
La plaza se me heredo, mi papá es el que fue profesor	Sí	-	-
Yo estude para ser maestro de secundaria, pero una de mis tías que decía: pues te voy a ayudar, ... te voy a proponer, ella estaba trabajando en el nivel indígena.	-	Sí	-
...la que me heredó la plaza de alguna manera que me dejo la plaza fue un tío y trabajaba en el sistema.	Sí	-	-

Cabe señalar que la práctica de heredar las plazas y realizar las propuestas, sucedía con frecuencia y era parte de las formas de acceder al sistema educativo, sin embargo, desde 2014 se debe realizar por competencia mediante un examen a nivel nacional.

Es así como se podían obtener algunas plazas a partir de una propuesta, de una tarjeta o una recomendación, sin pensar en la importancia de saber la lengua Hñähñú y aspirar a su enseñanza, por tanto, el fomento y la enseñanza de las lenguas indígenas carecen de importancia y dan la responsabilidad a docentes sin perfil quienes forman parte de la Secretaría de Educación Pública.

Los trabajadores de la educación se encuentran adscritos en las diversas dependencias que se encargan de cumplir funciones propias del ramo educativo, ya sea dependientes de la SEP o de organismos descentralizados de diversas entidades federativas.

Son trabajadores de base y por lo tanto son inamovibles después de seis meses de laborar, establecido en el artículo 31 de la Ley de Trabajo de Servidores Públicos del Estado, por lo tanto, los agremiados en el SNTE, prestan servicios de actividades de docencia, directivas y de supervisión en los planteles del subsistema, así como tareas de apoyo y asistencia a la educación.

Es importante comentar que parte de la actividades realizadas en el SNTE: es manejar uno de los recursos laborales más importante; el escalafón vertical, reglamentados en una estructura burocrática que no sólo ha controlado cada sección, con sus escalas estimativas que más de una vez han dependido de la “simpatía del director, supervisor, que tengan sobre el maestro de base, en función del acatamiento de este con los dirigentes, además de encontrarse reglamentados a través del concepto de disciplina que otorga puntos escalafonarios”. (Vásquez, 1981, p.18)

Esta actividad ha sido un problema más para los docentes bilingües a quienes hacen trabajo de docencia, pero tienen una clave administrativa, así que no pueden participar de este beneficio, son las desventajas que viven por aceptar laborar en estas condiciones.

El deseo de los maestros de mejorar y garantizar el ejercicio de sus derechos, era incontenible y sus causas estaban ahí, en los hechos: bajos sueldos, inseguridad en el trabajo, abusos de autoridad, atentados contra la libertad de pensamiento, ascensos con favoritismo, formas de contratación, falta de garantías para la vejez. (Torres, 2016, p. 3)

En el nivel indígena han existido dos formas de contratación: la primera al concluir sus estudios de formación inicial continua a través del Instituto Federal del Magisterio (IFCM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras Instituciones de Educación Superior (IES) que permitieron a los docentes prepararse y aspirar a ser contratados para desempeñarse como docentes. La segunda, los que fueron contratados sin formación al heredarles la plaza como ha sido el caso de algunos docentes, quienes al ingresar al magisterio no cumplía la mayoría de edad ni contaba con la preparación necesaria para estar frente a un grupo de alumnos.

Antes del 2014 era común que los profesores que estaban en vísperas de jubilarse realizaran convenios sindicales para que sus familiares fueran beneficiados con una plaza, perdieron de vista la importancia de la formación inicial, capacitación y actualización; en los aprendizajes de los alumnos, en el énfasis de la apropiación de la lengua escrita en su lengua materna, ser profesionales para generar resultados tangibles en el aprendizaje.

El magisterio no es cualquier gremio, cuenta con redes en todos los ámbitos de la sociedad y en todos los rincones de la nación, el poder sindical es tal, porque proviene de redes de relaciones vividas de determinada manera, mediadas por el clientelismo. El SNTE ha intervenido para que la SEP le deje disponer de las plazas, y sea el SNTE quien contrate a docentes formados con perfil de educación bilingüe-bicultural, se fundó la Licenciatura en Educación Indígena en el año de 1982, bajo dos tareas centrales: “preparar a personal de origen indígena para la integración cultural, producir conocimientos especializados en la educación bilingüe-bicultural,

y en los últimos tiempos para la educación intercultural bilingüe” Rebolledo, 2014, p. 43), y tenían como objetivo la revitalización de las lenguas y el arraigo local.

Ya de por si se vive en una sociedad diversa y desigual, y el SNTE con su herencia de plazas, no ha incidido en fortalecer procesos identitarios, entendidos como: “educación para los indígenas en la que se trata de usar su lengua y algunas de sus tradiciones culturales a manera de folklore, para enseñar contenidos con una fuerte tendencia eurocéntrica” (Dietz, 2016, p. 92), eurocentrismo, comprendido; como colocar a una cultura como superior con respecto al resto, que no es ajeno a posturas ideológicas conservadoras y no se hace el reconocimiento pleno y real de otras manifestaciones culturales, como lo es la cultura bilingüe.

Con respecto a la formación de los docentes, se elabora la pregunta: ¿qué formación tienes?, a la cual respondieron que egresaron de licenciaturas para la enseñanza o docencia y la normal superior, como se describe a continuación:

Carrera	Nivel
Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional	Superior terminado
Normal Superior	Superior terminado
Normal Superior con especialidad en matemáticas	Superior terminado

Como se describe en la tabla anterior, los entrevistados cuentan con un perfil acorde al campo laboral de la educación, sin embargo, los retos que deben enfrentar para abordar en la práctica pedagógica para la enseñanza de la lengua hñähñú sigue permeada por los factores de que los docentes no hablan la lengua, la discriminación de quienes la hablan y la indiferencia ante la garantía de los derechos lingüísticos como mandato constitucional y quehacer del docente en la formación de las generaciones sin lograr coadyuvar en la recuperación de la lengua materna.

En relación al tiempo de ejercicio profesional en el nivel indígena. los entrevistados llevan entre 12 a 15 años, de acuerdo a lo siguiente:

Tiempo ejerciendo	Contexto de ingreso
13 años	Trece años de que ingresé; nada más que tuve un año interrumpido, ..., un año que pedí una licencia, ... y eso me resta uno; que tengo que reponer más después, pero de que ingresamos ya trece años.
12 años	Tengo laborando 12 años, para la secretaría, estuve trabajando cuatro años y medio en una escuela particular.
15 años	...casi luego que salí de la normal, ... como a los 2 años entre al sistema; murió uno de mis tíos... y me quedé en su lugar.

Como se observa en la tabla anterior, los entrevistados han ejercido por más de diez años, pero no hay acciones afirmativas para la enseñanza de la lengua materna en el nivel indígena en el cual realizan su práctica docente día a día.

Y los docentes bilingües “tendrían la tarea de constituir un nuevo modelo como agentes de cambio, mediadores entre el poder del Estado y las sociedades indígenas, en la tarea de transformar cultura bilingüe y acelerar su integración en el sistema de valores e ideas de la sociedad dominante” (Vargas, 1994, p. 49), pero además de reconocer su proceso identitario como un fenómeno social, porque son resultado de las relaciones consigo mismos, pero también con los otros.

La demasía de poder del sindicato es constante, así como de quienes están protegidos por él, las relaciones de poder que se dan en este sentido son de gran influencia, tanto en las contrataciones cómo en las actuaciones de los docentes, además de reconocer su proceso identitario como un fenómeno social, porque son resultado de las relaciones consigo mismos, pero también con los otros.

## Capítulo III

### Educación Indígena: Menosprecio del Trabajo Propio

“No es el mejor maestro el que más sabe, sino el que sabiendo lo necesario, tiene el don de saberlo enseñar” (Rodríguez, 2010, p 176).

Debido a las condiciones actuales de transformación de la escuela, la formación del docente demanda actualización y renovación, los cambios sociales y culturales, y el progreso de la sociedad exige una formación adecuada por parte del sistema educativo para poder responder a las demandas sociales.

La formación docente ha sufrido un cambio sustancial a la introducción de las tecnologías de la comunicación y la información, a la sociedad multicultural y multilingüe, pero la identidad sigue estando ausente, se impone el mandato de castellanizar a los alumnos indígenas, cumplir con los programas está por encima de preservar la lengua y la cultura.

En la práctica docente intervienen procesos psico-pedagógicos, socioculturales e históricos, es una evolución de construcción y reconstrucción de dimensiones de la realidad en un tiempo y un espacio determinado. Por lo que es importante reconocer que la práctica es la concreción de los pensamientos del docente y está configurada por el proceso de formación y por las situaciones que vive en el aula, además del proceso mediante el cual se constituye y se recrea cotidianamente con su estilo su efecto y su forma de actuar en el aula.

Sin olvidar que el docente debe conocer de dónde viene hacia dónde va; saber qué ha aprendido; abandonar el individualismo para pasar al trabajo colaborativo; desarrollar procesos en compañía y comunicación, para crear, debatir

y construir aprendizaje en un entorno social en continuo cambio, y sin duda adquirir identidad docente en su práctica pedagógica en la educación bilingüe.

Para abordar el ámbito de aplicación de la cultura indígena del pueblo otomí, a los entrevistados se les pregunto: ¿consideras que llevas a la práctica algunos elementos de la cultura indígena?, a lo que respondieron lo siguiente:

<b>Practicas</b>	<b>Concepción</b>	<b>Vinculación cultural</b>
Juegos tradicionales	Nombrar a los juegos tradicionales desde la lengua hñähñú	Ninguna. Ya que se observar solo como una apropiación y que refiere más a una traducción literal del nombre del juego.
Para la siembra, utilizan las fases lunares, así como para la cosecha.	Los indígenas ven para la siembra las fases lunares, no en cualquier tiempo se siembra las cosas o se cortan las cosas ya sean frutas, plantas, cosas...	Sí. Ya que mantiene el intercambio intergeneracional con la transmisión de conocimientos en actividades cotidianas.
No, por falta de elementos y dominio de la lengua, se apoya con una alumna que habla hñähñú, pero ha realizado bailes tradicionales.	Desgraciadamente no porque faltan elementos, falta el dominio de la lengua y me apoya mucho una alumna que sabe hñähñú, y en lo cultural serían bailes.	Parcial. Si bien un baile evoca conceptos relacionados a la identidad del pueblo otomí. Sin embargo, esta práctica cultural se ha folklorizado excluyendo el resto de elementos culturales propios de la región del Valle del Mezquital.

Como se puede observar los entrevistados respecto a la práctica de elementos de la cultura indígena, señalan temas como juegos, la siembra, la lengua y los bailes, pero sin aterrizar en lo importante que es la preservación cultural del pueblo otomí como base en las escuelas bilingües que deben buscar cómo mantener el uso de la lengua materna y con ello la cosmovisión del pueblo otomí en Hidalgo.

El desafío en los docentes bilingües es hablar la lengua hñähñú, así como superar su desconocimiento e indiferencia ante la importancia de la cultura indígena, para fortalecer e identificar los vínculos culturales en el pueblo otomí que ha prevalecido en prácticas cotidianas y normalizadas o que se han perdido por el silencio al reconocimiento de su identidad.

### **3.1 Enseñanza de la Lengua hñähñú: cuestión de Tiempo**

En la actualidad la educación bilingüe, ha perdido importancia a partir de los procesos de modernización en la educación, debido a diversos factores como: la transculturización, migración, y la reforma educativa. Una de las características es el énfasis en proponer un idioma extranjero como el inglés, para ser la segunda lengua, por lo que ha generado la negación hacia la lengua madre. Otro problema es que el currículo que se aplica en todo el país es el mismo, es decir, no se toma en cuenta que la nación mexicana es multicultural, cada región geográfica tiene costumbres, ambientes y lenguas diferentes.

Al abordar sí en las comunidades donde los docentes laboran, se habla la lengua Hñähñú, respondieron a la pregunta: ¿y en la comunidad donde estás trabajando, se habla la lengua indígena?, a lo que respondieron:

Respuesta	¿Quiénes lo hablan?			
	Adultos mayores	Adultos	Jóvenes	Niños
Sí hay personas que lo hablan muy muy bien, pero <b>son ya personas ya esté muy muy adultas. ... los niños conocen algunas palabras</b> , que no saben su procedencia, pero al fin y al cabo es Hñähñú, ...yo supongo que eso viene traído de los papás y de los abuelos, ... algunas palabras si las conocen y no sabe que hablan en Hñähñú, ...	Sí	-	-	Algunas palabras
<b>Sí, si se habla.</b>	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Sí, aquí este la mayoría de los adultos la hablan y muchos, muchos adultos jóvenes también</b> estén hablando lengua, <b>niños también algunos.</b>	Sí	Sí	Sí	Algunos

Como se observa en la tabla anterior, son los adultos mayores los que aún hablan la lengua Hñähñú, sin embargo, lo interesante es que los niños solo algunos la hablan y otros dicen palabras que por lo general no conocen el significado sino se usan por el contexto cotidiano en el que las escuchas o las usan. Por lo que la brecha generacional entre los adultos mayores y los niños, muestra que la lengua indígena se ha relegado y se deja de hablar en la escuela, por lo que el nivel indígena debería atender la enseñanza de la lengua Hñähñú y evitar su extinción.

Al preguntarles ¿En qué espacio se emplea el uso de la lengua o en que espacios los has escuchado, o siempre lo hablan donde estén?, se obtuvieron los siguientes datos:

Respuesta	Espacios donde hablan en lengua Hñähñú
...nada más sería en sus casas ...nada más sería únicamente con su familia reducida a los que vivan en el hogar...	<b>Casa</b>
...lo hablan en casa ..., los papás que llegan ahí a la escuela si hablan, ... pero les dan pena hablar y yo le digo no tenga pena que hablen, ...	<b>Casa y escuela</b>
...por lo regular lo hablan cuando no quieren que uno se entere, de algunas cosas (ríe), .... los llevo a escuchar que hablan, o en las tiendas cuando he pasado a la CONASUPO, no falta quien llegue y pida sus cosas y utiliza la lengua indígena, en el hospital cuando hemos llevado algún alumno, los he escuchado varias veces, por eso me doy cuenta que aquí se habla mucho la lengua indígena.	<b>Escuela, CONASUPO y hospital</b>

Se puede observar que los espacios donde los docentes indican que se emplea la lengua indígena es la casa para comunicación familiar, la escuela mediante la cual los padres se comunican con el resto de adultos pero no entre docentes, alumnos y padres de familia y espacios como tiendas o los hospitales en los cuales los adultos tienen conversaciones privadas, evidenciando que la lengua Hñähñú se ha dejado de usar en la vida cotidiana y en todos los espacios como debería ser mediante una educación bilingüe y como responsabilidad de los docentes adscritos a estos planteles.

Al conocer el nivel que los alumnos tienen en cuanto a la competencia de la lengua indígena, expresaron lo siguiente:

Respuesta	Porcentaje estimado	Observaciones
...pues muy muy poquito, yo creo que tal vez sería un que será del 1 al 100 tal vez sería un 5 por ciento, tal vez ...	5 %	Las percepciones del nivel en que se habla la lengua Hñähñú es subjetivo y va de un extremo mínimo señalado con un 5 % hasta un 70 %, o una nula estimación, lo cual manifiesta desconocimiento e indiferencia por parte de los docentes para trabajar en mantener vigente el uso de la lengua indígena.
...pues ha de tener algún 70 por ciento...	70 %	
...pues en su mayoría no la hablan los alumnos, en su mayoría las personas ya mayores, los adultos jóvenes no tanto, como que se comienza a perder, ... y los niños pues todavía son menos que hablan la lengua...	-	

Y con respecto al aprendizaje y nivel de los docentes de la lengua Hñähñú:

Respuesta	Nivel de dominio en docentes
... igual en un porcentaje muy muy bajo, tal vez no alcanzó ni a 50, yo podría decirte que un 20 por ciento tal vez.	20 %
No la sé al 100% pero la conozco y yo sé que mis abuelos lo sabían y ellos pues tenían todos esos conocimientos.	< 100 %
...lo voy adquiriendo ya más palabras, me voy apropiando de más palabras.	-

Esto significa que la educación no resulta significativa para una proporción incluso mayoritaria de niños que no comparten las mismas condiciones. “Es el escaso aprendizaje y en muchas ocasiones abandono de la escuela, precisamente de los sectores culturalmente más lejanos de la cultura de la escuela”. (Schmelkes, 2003, p. 25)

En la actualidad existe un problema de contextualización de la educación ya que los planes, programas y planes de estudio son los mismos para todo el país, sin tomar en cuenta que la diversidad cultural y lingüística, el discurso educativo

habla de un respeto por las lenguas indígenas, pero no mencionan cómo hacer para que exista tal valoración.

En nuestro país, a partir de las reformas al artículo 2° Constitucional de 2001, se sentaron las bases para una nueva relación del estado con la diversidad cultural, la cual parte del reconocimiento jurídico de su existencia y de la necesidad ineludible de fomentar relaciones respetuosas, en un plano de igualdad entre las distintas culturas que conviven en México.

Los pueblos indígenas han enfrentado situaciones de discriminación y despojo, frente a las cuales han defendido sus tierras y territorios, sus recursos naturales, su autonomía y su identidad cultural durante siglos de colonialismo. (Stavenhagen, 2003, 16).

A pesar de ello, se crea la Dirección de Educación Indígena (DGEI), para dar más énfasis a la enseñanza de la lengua indígena y con la creación de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DGEIIB), en 1985 se impulsa el desarrollo de propuestas pedagógicas y el diseño de materiales didácticos dirigidas a la enseñanza de las lenguas indígenas. Sin embargo, la mayoría de las propuestas son poco significativas porque no se considera la pertinencia en el proceso educativo con la diversidad cultural y regional, dando como resultado la incongruencia entre los materiales y la diversidad cultural, se resume sólo la enseñanza repetición de la lengua Hñähñú.

Discriminación que no considera el sistema educativo al discurrir que una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que los individuos puedan dirigir cabalmente su propio desarrollo, es decir, permitir que cada persona se responsabilice de sí mismo a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundándola en la participación responsable de las personas y las comunidades.

En donde la educación básica y el sistema educativo nacional se puede entender como el segmento de la educación intencionada e institucionalizada que realiza la sociedad, mediante los servicios que ésta ofrece, para que los alumnos adquieran:

Conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores fundamentales que les permitan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo nacional, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”. (SEP, 2000, p. 31)

Uno de los propósitos centrales de la SEP, lograr que los alumnos avancen significativamente en sus competencias en el marco de su lengua materna, Hñähñú, así como con su segunda lengua y desarrollar habilidades lingüísticas<sup>2</sup>, con el propósito de fortalecer las competencias dentro y fuera del aula.

El Programa de Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI), propone fomentar prácticas educativas incluyentes con enfoque intercultural y con perspectiva de género, en las escuelas multigrado de Educación Inicial, Preescolar y Primaria. Ahora bien, el trabajo que se visualiza en el aula de acuerdo al currículo del plan y programas de educación básica, se evade abordar la asignatura porque la mayoría de los docentes no hablan, no leen y mucho menos escriben la lengua indígena.

En 2001 la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), y Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, en razón al Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2001-2006 afirmaba que:

Una de las reiteradas demandas del movimiento indígena contemporáneo a través de sus organizaciones es, precisamente, la instrumentación de una

---

<sup>2</sup> Habilidades lingüísticas: Se entiende por la consolidación y disposición por leer, escribir, hablar y escuchar.

educación intercultural bilingüe para los pueblos y comunidades, y para toda la sociedad mexicana que supere prejuicios, actitudes racistas, excluyentes y discriminatorias (SEP, 2002, p. 4).

Pero no se han observado respuestas a las demandas de la educación indígena, al contrario, con la Reforma Educativa de 2016 se vio un espacio marcado con la enseñanza de educación bilingüe con los programas educativos, la Reforma Educativa era más dirigida a calificar al docente en su práctica educativa y no a los programas de estudio, lo que repercute en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos al sólo recibir una instrucción de memorización del Hñähñú.

Si el docente tuviera más conocimiento de la realidad del contexto, facilitaría desenvolverse de manera eficaz y pertinente, desarrollar su labor de forma natural sin obstáculos, incluso podría identificar los problemas, que puedan presentarse en el contexto en el que labora, porque contaría con los saberes cotidianos, al involucrarse con la comunidad.

La docencia como profesión, es una actividad humana comprometida con la sociedad, y se requiere responder a la responsabilidad social que se le ha encargado, “un conjunto de formas de ser y actuar, configuradas durante la vida profesional” (Bolívar, 2006, p. 47), orientar la educación hacia el desarrollo económico y social, fomentar la integración de la enseñanza con su medio, crear y recrear el proceso de aprendizajes, para conseguir que los alumnos perseveren su cultura y mantengan su identidad.

Son grandes aspiraciones sin embargo las escuelas para alumnos indígenas se caracterizan por tener irregularidades: infraestructura, material insuficiente, deficiente capacitación y formación de maestros quienes, en muchos casos deben atender grupos multigrado, además las adaptaciones curriculares son inconsistentes con la situación y necesidades de las comunidades indígenas.

Las dificultades de la educación en las zonas indígenas tienen limitaciones de los servicios, del enfoque pedagógico y cultural adecuado, que se origina en el intento de “reproducir con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias el esquema genérico de la escuela urbana como formación básica del servicio educativo”. (De Gortari, 1999, p. 26).

El gran trecho entre el discurso y los hechos se pone de manifiesto constantemente; la situación educativa es compleja, ya que los programas buscan la integración de los pueblos a la cultura occidental, sin tomar en cuenta el diálogo entre las dos culturas y se refleja en el salón de clases.

En este sentido, la lengua indígena es parte de la identidad cultural, una gran riqueza en cuanto a diversas formas de reconocer al mundo por parte de quien se apropian de ella, es la primera con la que se familiariza el sujeto, dentro de su núcleo social y es a donde empieza a construir su identidad.

Es a través del lenguaje que se pretende participar en el mundo social, al escuchar a sus padres se comienzan a desarrollar vivencias que prevalecen a través de la vida, de igual manera, es a través de la lengua que se empieza a conocer el mundo, porque no se logra disociar las experiencias y los conocimientos que se desarrollan y se manifiestan lingüísticamente. El lenguaje es el instrumento que permite realizar todo esto, por eso se asocia la lengua con la identidad.

Lo que es cierto es que se aprende al aprender la lengua materna, los alumnos se inscriben dentro de una cultura, la que influye fuertemente en la visión que construirá sobre el mundo. Cuando perciben que su cultura y su lengua constituyen valores para los otros, que se les reconoce como valiosas en los contextos sociales en los que se desenvuelven, su imagen personal y su identidad será reconocida por ellos.

Aparte de la familia, la escuela es el principal contexto en el que los niños y niñas pueden vivir experiencias de interacción social, a escuela, al ser una de las primeras experiencias institucionales que vive un individuo fuera de la familia, juega un papel importante en la formación de la identidad personal. Es necesario revisar de qué manera la práctica cotidiana de la vida escolar contribuye al desarrollo de su personalidad, la capacidad de actuar y la autoestima.

La lengua se crea entre los grupos humanos por la necesidad social del hombre, por su necesidad de entender a los demás y a su vez darse a entender, desde el punto de vista de la psicología, de acuerdo a la (UNESCO 1954), la lengua es un sistema de signos que funciona automáticamente en la mente de los hombres y que le permite expresarse y entender lo que sucede a su alrededor.

Los hombres se identifican con otros miembros de la comunidad, como señala Bruner (1997): Un sistema educativo debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar su identidad en ella. De otro modo, ellos avanzaran tropezando en la búsqueda de significados. Sólo a través del modo narrativo se puede construir una identidad y encontrar un lugar en su propia cultura. Por esta razón uno de los factores que permiten hacer de México una nación multicultural en su gran diversidad de lenguas que incluyen no solo a las lenguas indígenas sino al español, la lengua Hñähñú refleja una cultura, un modo de vida común que les proporciona identidad.

A partir de 1990 con la implementación del Programa de Modernización de Educación Indígena en el Estado de Hidalgo se propuso la alfabetización en la lengua materna a través del método bilingüe con materiales ligados a la realidad sociocultural de los alumnos de la cultura otomí.

Sin embargo en la realidad del sistema educativo en atención a los alumnos de educación indígena no se ha dado la alfabetización de la lengua materna, hay insuficientes materiales didácticos con enfoque intercultural y multilingüe, se deja

ver lo inadecuado de los métodos y materiales didácticos para la atención educativa de la población indígena es una de las causas de la deserción escolar, los contenidos, estrategias de aprendizaje y sistemas de evaluación separan la vida académica de la vida cotidiana de los hablantes de lenguas indígenas; hay escasez de personal con amplio conocimiento de la diversidad lingüística del país que apoye el diseño de planes, programas y materiales educativos.

La tarea de los docentes es ardua ante estas carencias que los lleva a pensar y a repensar las cuestiones didácticas y pedagógicas intentan transformar su realidad, en el medio indígena, su práctica y su evaluación. En la enseñanza “las prácticas evaluadoras de los profesores, en la actualidad la evaluación consiste en detectar los resultados de los aprendizajes” (Olivos, 2009, p. 563), llevada a los espacios indígenas con alumnos bilingües resulta difícil una evaluación de aprendizajes con alumnos que se sienten discriminados y/o invisibles dentro del aula.

Es ahí donde está la paradoja de lo que se pide y lo que se hace, de acuerdo a los objetivos de la educación se tiene que seguir un programa en el que deben contextualizar los contenidos, pero, ¿Qué pasa cuando se realizan los diferentes tipos de exámenes estandarizados?, es ahí donde los alumnos y por qué no hasta los docentes se sienten discriminados por dicha prueba, entonces es donde se cuestiona al docente de cómo enseña la lengua indígena para estar al día con lo que requiere el plan de estudios:

¿Porque enseñas la lengua indígena?

Respuesta	Palabras claves	Comentarios
Pus la encomienda que tenemos nosotros en el sistema es el rescate ya no tanto la enseñanza, sino que el rescate de la lengua, para nuestras raíces y nuestra lengua no se vea este, pues perdida, aunque también aquí nos	Encomienda Rescate No enseñanza Resistencia	Con base en la respuesta y las palabras claves, el entrevistado considera que es su encomienda, enfocándose al rescate y negando que se debe cimentar en la enseñanza para mantener vigente la lengua Hñähñú y

<b>enfrentamos a la resistencia de nuestra lengua.</b>		argumenta la resistencia de la población para su aprendizaje.
<b>¿Por qué? Yo quisiera que no se perdiera esa lengua. Por qué es una lengua nativa, es una lengua de nuestro país.</b>	No se pierda Lengua nativa Lengua de nuestro país	En la respuesta del entrevistado se resaltan palabras como evitar su perdida y que es una lengua nativa y del país, presentando una idea positiva de por qué la enseña.
<b>Una por el nivel, otra porque obviamente es una asignatura, tengo que enseñar, tiene un espacio, tiene un horario.</b>	Por el nivel: indígena Asignatura Tengo que enseñar Tiene un espacio y horario	En la respuesta se observa una postura en la que el entrevistado expresa obligatoriedad para enseñar la lengua Hñähñú al decir que es por el nivel, es una asignatura, tiene que enseñarla, tiene un espacio y un horario.

Los docentes comparten que algunas de sus formas de enseñar la lengua indígena relacionada al programa de estudios, para hacer que los alumnos se interesen en su apropiación y que no sientan cohibidos ya que la discriminación puede manifestarse de diferentes formas y en los diferentes ámbitos no solamente dentro de la escuela, “la discriminación constituye un problema socio-cultural complejo vinculado a la dinámica inclusión/exclusión que se vincula con el problema de la desigualdad”. (Horbath & Gracia, 2018, p. 155)

Hay varios aspectos a destacar del sistema de educación formal indígena, se considera la adquisición de una segunda lengua como enriquecimiento cultural. El español como lengua de prestigio sigue teniendo un peso muy importante y es la lengua que docentes regulares usan para impartir las lecciones básicas, el plan de estudios, sólo se usan para enseñar contenidos relativos a las tradiciones y culturas de estos pueblos indígenas.

Otro elemento crítico en la educación indígena es la falta de formación profesional algunos docentes consideran que por su condición de hablantes de su lengua aunque no la escriban ya son aptos para ser docentes, a esta situación le

anexamos que el SNTE ha contribuido a contratar docentes que no tienen el perfil, se reconoce que existen docentes que dan su mejor esfuerzo al enseñar la lengua indígena de acuerdo a lo que emana del plan de estudios e incluyen los contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios, que atiendan la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyan y vinculen los aprendizajes escolares, “dentro de los marcos curriculares conciben una escuela abierta a la comunidad para definir las prácticas sociales y culturales pertinentes con base en los saberes ancestrales y actuales” (Plan de estudios, 2011, p. 61).

De acuerdo a los programas de Educación Básica, los docentes están comprometidos a desarrollar sus actividades como lo plantea el Plan y Programa de estudio, pero es complicado realizar las actividades por el simple hecho de que una gran mayoría de los docentes que laboran en el medio indígena desconocen las habilidades lingüísticas, además de las prácticas culturales que se desarrollan en los contextos donde se encuentran laborando.

La educación indígena “ocupa un lugar especial en la problemática educativa general del país y tiene una virtud que comparte con el discurso del Estado Mexicano: la de afirmar lo contrario de lo que se hace” (Hernández, 1980, p. 41), es decir, el discurso del que se hace mención no comparte con la realidad que viven los docentes en sus instituciones educativas, deriva del desconocimiento en razón de las dificultades para impartir la Educación bilingüe.

La Dirección General de Educación Indígena considera como Educación Intercultural Bilingüe (EIB) una “educación básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y le permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento” (DGEI 2007), de manera que en Primaria Indígena entre los objetivos se encuentra que la educación atienda a niñas y niños indígenas de 6 a 14 años de edad.

En el campo se puede apreciar el poco apoyo que se realiza en la elaboración y publicación de materiales en las que se contemplan las lenguas indígenas y los saberes locales de algunos grupos indígenas, es notorio los problemas que se enfrentan en relación a la Educación Intercultural Bilingüe, la interculturalidad tiene como objetivos las relaciones armónicas entre las diferentes culturas que se encuentran dentro de un contexto escolar, de modo que los docentes tienen algunos materiales para abordar sus contenidos, pero los detiene su falta de identidad, los problemas que se presentan con los padres de familia que prefieren que a sus hijos se les refuerce en español o matemáticas a la enseñanza de la lengua indígena.

Por ello la EIB es una modalidad educativa que se dirige con los criterios de la educación intercultural bilingüe al fortalecer la identidad étnica del niño y “fomentar el desarrollo de competencias con una calidad y pertinencia que le permita apropiarse de los conocimientos, actitudes, valores, destrezas y habilidades fundamentales; así como respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística”, (DGEI, 2007). Pero, más allá de enriquecer la herencia cultural se ha visto reducida por la migración de su lugar de origen lo que ocasiona un cambio de cosmovisión.

La EIB muchas veces se limita a planes, proyectos o políticas propuestos o desarrollados desde el Estado dirigidos a pueblos o identidades indígenas y acotados mayormente a la cobertura geográfica de zonas rurales, se visualiza como una opción de la educación común cuando las particularidades contextuales lo requieran, es decir, está planteada para ciertos contextos, y por lo tanto no contempla a toda la población ni todo el territorio, y cubrir todos los niveles es solo una posibilidad.

Es frecuente que los docentes por carecer de los conocimientos culturales de sí mismos y de las comunidades donde laboran se limitan a sólo la reproducción de actividades, dejando de lado las prácticas culturales o considerar hacerlas con los pocos elementos que tienen a su alcance:

¿Qué opinión tienes la forma en que enseñas la lengua indígena?

Respuesta	Relevancia de la enseñanza		
	Alta	Media	Baja
Que nos estamos quedando cortos, porque si queremos ser más hábiles, mas estratégicos, <b>pues sí tenemos que buscarle un poquito más, ...siempre dejamos la lengua indígena al último.</b>	-	-	X
No pues <b>me falta mucho...</b>	-	-	X
Pienso que <b>es carente</b> porque debería yo de saber más, debería yo <b>de tener más interés</b> y si lo he tenido... no lo cerramos a <b>aprender más sobre la lengua.</b>	-	-	X

Es difícil pensar que el docente pueda retomar en sus clases el patrimonio cultural propio de la región, tiende a desplazar a la educación informal para imponer una educación con tradiciones absolutamente distintas, provocando contradicción en los alumnos, y sólo involucrándose en sus actividades diarias, en su sistema de creencias y valores, comprendiendo la organización, la comunicación y la convivencia social de sus alumnos podrá obtener resultados satisfactorios que reflejen una educación para el desarrollo de la comunidad en la que labora, a través de la enseñanza de la lengua materna.

### 3.2 *Salón de Clases: los Niños no Hablan Hñähñú*

La práctica educativa es algo complejo porque el docente se encuentra lleno de ideas, identidades, costumbres y formas de ver el mundo, dichas prácticas consisten en acciones que tienen una conexión con la enseñanza, se configura con saberes estratégicos, conocimientos sobre los saberes, motivaciones, deseos compartidos que se sedimentan en tradiciones culturales. “La práctica educativa es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social”. (Sacristán, 1998, p. 35)

Los docentes son los encargados de promover, orientar y guiar a los educandos para que produzcan y se apropien de conocimientos, enseñanzas, aptitudes y actitudes que los lleven a un desarrollo pleno de sus conocimientos como lo indica el programa de estudios de primaria; el docente no es solo un transmisor de conocimiento sino un sujeto que conlleva a pensar y a repensar las cuestiones didácticas y pedagógicas de forma profunda, repensar la educación.

En ese sentido, el concepto manejado por el docente es, que se puede enajenar, transmitir o ceder legalmente a la cultura, por supuesto, no se refiere a la cultura del alumno sino a la cultura dominante, en este caso. Es decir, preparar al alumno para la sociedad y sus exigencias, la educación es un cultivo, es una convivencia social, es algo que se da en las aulas.

Teniendo en cuenta lo anterior el docente en el aula asume diferentes papeles entre ellos está el método de control, en el que regula las conductas del alumnado dentro del aula, para el docente es importante conocer el contexto donde se desarrolla el alumno con el objetivo de conocer su historia que aporte elementos importantes para que pueda establecer prácticas pedagógicas incluyentes para todos los alumnos, pero lo más importante es que estos sean significativos:

Al comentar respecto a las estrategias para enseñar la lengua indígena, se les pregunto: ¿Lo qué has hecho te ha funcionado o consideras que necesitas conocer otras estrategias?

Respuesta	Comentarios
<p><b>Considero que necesito conocer más estrategias,</b> que esos cursos o capacitaciones son los que a mí me interesaría más para asistir, pero que realmente nos los bajen de personas realmente o 100% hablantes, porque a veces los dan nuestros técnicos y resulta que los apoyos técnicos tampoco lo hablan, entonces se queda a medias o menos.</p>	<p>Los docentes coinciden en que necesitan más estrategias, señalando que los técnicos no son hablantes de la lengua, por lo que sugieren sean hablantes quienes den cursos para que</p>

<p><b>Pues yo creo que necesitamos más estrategias, pero ¿en dónde? ¿Quién?</b> Si los que lo saben, los que están como asesores técnicos o ATP's, no lo enseñan, no te apoyan para eso, eso si te piden, te piden que hagas tus trabajos, que trabajes la lengua, pero como tú puedas porque ellos no te ayudan.</p>	<p>ellos realicen la enseñanza de la lengua Hñähñú.</p>
<p>Claro que <b>considero necesario, conocer más estrategias</b>, porque eso es básico para el nivel dónde estoy, entonces si hubiera más cursos en el nivel donde estoy, estaría fabuloso pues aquí en la zona no nos han dado nada de nada, aunque la mayoría de los compañeros lo saben hablar.</p>	

Asimismo, respecto a los resultados se les cuestionó: ¿y cuáles son los resultados de estas estrategias de enseñanza que has utilizado?

Respuesta	Resultado	Propuestas
<p>Pues hasta ahorita buenas, ...si yo lo supiera trabajar o yo supiera lo que otros saben, pues yo lo haría de cierta manera tal vez como a nosotros nos enseñaron y tal vez en una clase de inglés y hacer una conversación corta en diálogos, en historietas, poder hacerlo, pero solamente me quedo con las ganas de poder hacerlo porque pues no lo puedo escribir ni pronunciar la perfección...</p>	<p>Bueno</p>	<p>Conversaciones con diálogos cortos.  Historietas.</p>
<p>...el resultado, así como lo trabajo a los niños se les hace interesante, ...lo que me interesa es que lo hablé entre ellos y que ellos se comuniquen ... sin pena, sin nada... eso es lo que yo quisiera que los niños dejarán esa pena, vergüenza de hablarlo y que se expresen normal como si estuvieran hablando en español.</p>	<p>Interesante</p>	<p>Que lo hablen entre ellos sin pena, vergüenza y de forma normal como el español.</p>
<p>Pues no mucho, de hecho quiero mencionar que se ha perdido mucho el interés en general en cuanto a la lengua, obviamente si los padres o los adultos jóvenes, que son los que educan en casa, ya no la saben pues los niños tampoco...</p>	<p>No tan bueno</p>	<p>Los adultos ya no lo hablan y los niños por ende tampoco.</p>

En la experiencia escolar de los docentes con los alumnos se da la valiosa identificación con los otros, es en esa relación que los alumnos viven y aprenden a manifestar su confianza y sinceridad, para Elsie Rockwell (1995) “las relaciones tejidas entre los sujetos se genera la riqueza de la vida escolar” el grupo se convierte en un espacio donde puede actuar, reflexionar, ensayar conductas, desarrollar destrezas e ir elaborando su propia identidad, le otorga al alumno una sensación de seguridad y pertenencia.

Algunos docentes ponen en juego cuestiones sobre su existencia y su razón de ser, cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, cuando se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cuando elaboran y modifican sus rutinas, cuando recrean estrategias o cuando activan su capacidad intelectual, entre otros aspectos de la práctica al no dominar la lengua Hñähñú, algunas veces se apoyan de las actividades que proponen los alumnos, las que les interesa, les agradan, lo que hace que la enseñanza aprendizaje sea más significativa para ellos, sin quererlo.

“El docente entiende su rol, pero también con lo que se conoce y se comprende acerca de la especificidad del grupo pedagógico” (Filloux, 2001, p. 55), relaciona sus contenidos con lo que puede ser de interés para sus alumnos y se apoya de ellos al realizarlas.

Lo cierto es que los docentes tienen que conocer la lengua de sus alumnos es una parte muy importante que nutre a la experiencia no escolar es el aspecto emocional, los alumnos comparten su intimidad, lo que pasa en su casa, lo que les pasa a ellos, la experiencia escolar abre sus márgenes más allá de lo formal y estructural.

También trastoca las emociones de los alumnos con los que trabajan para desarrollar sus actividades como lo plantea Cazden: el docente debe analizar los

discursos en los estudiantes, así como sus códigos restringidos y elaborados a partir de las prácticas pedagógicas que realiza basadas en el discurso para que los alumnos entre sus iguales se apropien de nuevos conocimientos. (Cazden, 1991)

Por ello es fundamental que el docente esté al tanto de los discursos que van construyendo y con base a ello pueda reestructurar su práctica pedagógica en la que se muestra una inclusión y equidad que se vea reflejado en sus aprendizajes.

Siendo así que algunos docentes en la actualidad trabajan en y para conservar la lengua materna Hñähñú, en el medio indígena, pero resulta paradójico que en algunas comunidades indígenas de hoy en día su primera lengua es el español, y no la lengua indígena.

“...la primera lengua o lengua materna refiere a una lengua o código lingüístico que se adquiere desde tierna edad”, es decir desde su niñez, sus primeras palabras e interacciones las realiza con el lenguaje que se les está enseñando. (Zúñiga, 1989 p. 30)

El lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar entre la sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de los otros. (SEP, 2011, p. 22).

El lenguaje presenta una gran variedad de formas, que dependen de las finalidades de comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o la interrelación oral por el medio en que se conectan, así como a las necesidades de los involucrados, por ello es imprescindible que los docentes reflexionen sobre su práctica y principalmente sobre la interacción que se desarrolla en el aula entre docente-alumno.

En esta interacción los docentes consideran que reconocer al otro se da mejor el aprendizaje “las interacciones entre iguales, deriva de sus creencias opuestas acerca del modo en que la conversación externa afecta al pensamiento interno” (Courtney,1991, p. 137) estas interacciones son vistas en el aula:

Respecto a los cursos para elaborar materiales que permitan enseñar la lengua materna, se les pregunto: ¿has recibido algún curso para la elaboración de estrategias sobre la enseñanza en Hñähñú?

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
<p>..recibimos uno ...se llamaba para elaboración de materiales de la lengua indígena, lo cual consistía en que nosotros elaboramos ya fuera una carpeta o un compendio ya fuera de juegos, actividades o alguna otra cosa que nosotros escogiéramos armar ... optamos por juegos tradicionales nada más que <b>no se terminó como tal por falta de tiempo, por falta de conocimiento</b> incluso de los compañeros <b>al momento de traducir y buscar información ...se quedó un poco trunco porque quienes lo imparten y que lo estamos viviendo, pues estamos a medias.</b></p>	<p><b>Una ocasión nada más se propuso, ... yo siento y pienso que compañeros que saben la lengua, que conocen más que nosotros son celosos de sus conocimientos y no lo comparten y si lo comparten, es muy a medias ... nos dieron una antología pequeña, ... y se trató pues de darle explicaciones y de ahí no se dio continuidad, ... tratamos de ir algunos cursos acá en el ex internado, pero pues también por la lejanía, ya no llegamos</b> y los maestros pues querían que llegáramos en la tarde de los viernes ..., <b>al inicio empezamos a ir pero pues se perdió la continuidad...</b></p>	<p><b>No, ninguno; ..., hemos recibido cursos y éste y pues sale, ... sale sobre lo de la lengua y algunas sugerencias ..., pero como tal un curso de estrategias así para enseñar la lengua indígena no nos lo han dado, ...</b></p>

De acuerdo a las respuestas de los entrevistados se observa que durante sus más de diez años en el nivel indígena ha recibido uno o ningún curso para la elaboración de estrategias sobre la enseñanza en Hñähñú, se hace presente que

no existe constancia ni compromiso por aprender y enseñar la lengua indígena como se describe a continuación:

<b>Cursos recibidos</b>	<b>Tiempo en el nivel indígena</b>	<b>Se concluyó el proyecto</b>	<b>Observaciones</b>
1	13 años	No	Falta de tiempo y conocimientos. Ya que no hablan la lengua Hñähñú.
1	12 años	No	Celos de los compañeros que saben para enseñar a otros, la distancia y falta de continuidad. No hablan Hñähñú.
0	15 años	No aplica	Solo se ha retomado en cursos generales, pero no para elaborar estrategias de enseñanza de la lengua Hñähñú y no lo hablan.

Si bien los entrevistados coinciden en que no hablan la lengua Hñähñú, cabe señalar que durante los años en el nivel indígena se observa la autodiscriminación de los docentes por aprender y hablar la lengua Hñähñú durante sus más de 10 años laborando en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital en Hidalgo.

El aprendizaje entre iguales ha evolucionado desde su implementación donde primeramente se pretendía la igualdad y exclusividad, posteriormente se concibe como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 5). Es decir, el apoyo entre alumnos, les ayuda a aprender entre sus iguales.

Ahora bien, en la educación bilingüe se pretende hagan uso de su lengua materna, con el fin de que los alumnos se apropien de conocimientos y una segunda lengua, a la vez que se mantienen y desarrollan su lengua materna.

La primera lengua es una lengua indígena, sin tradición escrita; lengua dominada y discriminada a nivel nacional, hablada por una población más o menos numerosa desde hace siglos, que en la actualidad ya se ha visto reducida drásticamente, en relación a la segunda lengua es la lengua dominante o lengua oficial. (Zúñiga, 1989, p. 13).

En el caso de la educación bilingüe es estos momentos coyunturales han perdido su lengua materna el Hñähñú, por hablar español esto se deriva de los tiempos en que las personas adultas de las comunidades se sintieran discriminadas es y lo demuestran con sus hijos dentro de la escuela:

¿Qué valor tiene la lengua indígena?

Respuesta	Valoración		Comentarios
	(+)	(-)	
Pues <b>yo creo que tiene un valor enorme porque tenemos nuestras raíces, nuestras costumbres</b> , que es lo principal que caracteriza a nuestro municipio, nuestro pueblo y pues los que tenemos cultura, quienes tenemos raíces, pues tenemos mucho, mucho porque compartir ...	Sí	-	La valoración de la lengua Hñähñú por parte de los docentes es positiva (+), sin embargo, la enseñanza de la lengua indígena se ha relegado y discriminado.
Pues <b>para mí es un tesoro, un tesoro, que no se debería de perder.</b>	Sí	-	
Pues <b>mucho</b> , porque, aunque no lo sepa y aunque no haya tenido este, pues sí a lo mejor el tiempo porque si me gustaría, pero <b>sé que es parte de nosotros, de nuestros antepasados.</b>	Sí	-	

Ante lo expuesto, se puede definir la educación bilingüe como la enseñanza que se realiza en dos lenguas y es una educación que se imparte en las comunidades rurales del Valle del Mezquital, en las que el docente se ve en la necesidad de utilizar las dos lenguas para enseñar los contenidos que emanan del Plan y Programa de Educación Básica.

Por lo tanto, en las escuelas del medio indígena es común encontrar docentes que no dominan la lengua indígena, “la enseñanza bilingüe es fundamental para la reflexión sociolingüística y patrimonial de un elemento vivo es como la lengua y sus hablantes, sin embargo, sus funciones se encuentran en una situación de abandono o invisibilización” (Apreza, 2019, p. 7)

En la escuela no se fomenta la conservación de las lenguas originarias, por lo tanto, se esperaba que las lenguas indígenas se centraran estrechamente ligadas a su vida social, su contexto y transmitiera su forma de entenderla, percibir e interpretar realidades sociales distintas. La lengua materna ayuda a potencia el aprendizaje con mayor rapidez y facilidad, cuando el alumno transmite experiencias y saberes que ha obtenido en ella, pero los padres de familia, han perdido el interés por conservar su lengua.

### **3.3 Aprender el Inglés en vez de la Lengua Hñähñú: los padres discriminan la enseñanza de la lengua indígena**

Si se hace una revisión de la realidad histórica y presente en las escuelas indígenas, algunos docentes trabajan más el español. Porque los padres consideran que hablar una lengua indígena seguirían siendo grupos generalmente dominados y discriminados por sectores hispano-hablantes y viven en condiciones de marginidad, de ahí la negativa en que a sus hijos se les enseñe la lengua indígena:

¿Cuál es la valoración que tienen los alumnos y los padres de familia de esta comunidad para la enseñanza de la lengua indígena?

Respuesta	Comentarios
<p><b>Yo creo que le dan poco valor, yo creo que los papás están un poco más preocupados en cuento a que los niños aprendan o que se apropien más que nada del español, en las matemáticas, aunque nosotros como, como</b></p>	<p>La valoración de las personas hablantes del Hñähñú en Noxthey y San Miguel Tetillas muestra que se prefiere la enseñanza de materias como español, matemáticas e inglés,</p>

<p>maestros ese es un error también que hemos tenido o que <b>he visto en los maestros que están detrás o que me han antecedido, que le han dado mucho énfasis a lo que es español y matemáticas nada más.</b> Ya sea porque falte mucho, porque tengan otras situaciones que hacer se concreta nada más a estas asignaturas, pero los papás si les agrada y les llama la atención que sus hijos tengan esas asignaturas, de hecho, con que tengan la aceptación, creo que nos daremos por bien servidos. Para poder trabajar con ellos.</p>	<p>discriminando la lengua indígena para su aprendizaje en las escuelas del nivel indígena.</p>
<p>Pues ya lo dijimos que <b>no le dan tanto valor. Ellos prefieren que se les enseñó otra cosa, que les enseñamos la lengua</b> y te lo digo porque en otra escuela mejor un papá dice:- ¿por qué no le enseñan inglés?- y yo le contesté:- porque no se preocupa primero en aprender el hñähñú y después el inglés.</p>	
<p><b>... no creo que sea mucha; tanto que ya se está perdiendo, ... yo no he visto que se le dé mucha importancia.</b> En esta comunidad hubo comentarios de una madre de familia que en su entonces era presidenta de comité, quien hizo mención que porque no mejor se les daba en inglés entonces yo pienso que como ella hay varias, <b>ya es su mayoría o a lo mejor no es su mayoría, pero ya son varias personas que piensan de esa forma.</b></p>	

La lengua es un símbolo de pertenencia, pero lo padres de familia ya no desean reconocerlo, es un marcador simbólico de identidad no solo social, sino cultural y es “a través de la lengua que un individuo puede ser o no discriminado, es un factor importante que identifica a las personas de acuerdo a su lugar de origen”. (Lastra,1992, p. 563).

Para llevar a cabo la educación en el medio indígena se ha visto en la necesidad de que el docente planee en las dos lenguas, con el fin de que los alumnos se beneficien con el aprendizaje de su segunda lengua, acompañada de la cultura que se expresa a través de ella teniendo en cuenta que los alumnos

mantengan y desarrollen no solo la lengua sino, que también otras expresiones culturales que se desarrollan en su contexto, como son sus tradiciones, costumbres, cosmovisión, sus prácticas sociales.

Anteriormente en los inicios del sistema indígena la alfabetización no era la enseñanza de la lengua indígena, sino del español para erradicar las lenguas indígenas. Sin embargo, en la actualidad las condiciones en general han sufrido un cambio, las necesidades que se requieren y demandan son otras, entre las primordiales es la recuperación de las lenguas indígenas.

Al hacer referencia a la educación bilingüe se pretende el desarrollo para la inclusión de los aprendizajes en la lengua indígena Hñähñú a los alumnos de las comunidades alejadas o marginadas. El orgullo étnico y la enseñanza de la lengua originaria son acciones que contribuyen decididamente a revertir la segregación, ya que refuerzan la valoración y el empleo de lo propio, de lo autóctono, de su origen.

Para Mosonyi (2006) los docentes deben incluir la diversidad cultural de la comunidad para fortalecer los aprendizajes de los alumnos, apoyadas en las guías didácticas que les da orientaciones generales y ejemplos para atender la diversidad cultural y vincular los saberes de los pueblos con los aprendizajes esperados y competencias expresados en los Programas de Estudio del Currículum 2011. En los marcos curriculares acentúa la enseñanza de la diversidad cultural pero como es visible los docentes no se centran solamente en la enseñanza de la lengua Hñähñú.

Lo que se traduce en que los docentes laboran de manera tradicional en cuanto a la enseñanza de la lengua indígena con un criterio decidido para que el alumno elabore y trabaje en el que se le exige la memorización y más adelante exponer su trabajo de acuerdo a lo que al docente les requiere:

¿Conoces algún método o alguna estrategia para enseñar la lengua?

Respuesta	Observaciones
<p><b>Ninguno.</b> ¿Qué he hecho? pues nada más reducir el trabajo que llevamos a lo tradicional conformarnos o conformarme nada más... <b>con los alumnos, lo básico palabras, frases comunes que utilizamos en la calle, en casa, colores y de ahí, pues no hemos pasado...</b> tal vez sean frases, palabras y con eso pues los niños han tenido que salir de la educación primaria.</p>	<p>Los entrevistados coinciden en que no conocen un método o estrategia para enseñar la lengua y limitan su práctica docente a frases sueltas y carentes de contexto de su identidad en el uso de la lengua Hñähñú en la vida del pueblo otomí.</p>
<p>Pues yo les enseñé <b>por medio de oraciones o haciéndoles preguntas a los niños: ¿tú cómo dirías esto?</b>, y ya me lo dicen y yo lo escribo como ellos lo dicen y ya entonces voy empezando con lo que ellos saben.</p>	
<p><b>Pues no</b>, yo cuando he iniciado en cuestión de la lengua solamente empiezo con el abecedario, <b>pongo el abecedario en la lengua y en el pizarrón o arriba con material y de ahí voy derivando las palabras</b>, los trabajos que en su momento se les piden a los alumnos y se trabaja con ellos.</p>	

En este sentido, se pensaba que este método era del pasado, pero de acuerdo a lo anterior es visible que se siguen manteniendo hoy en día, donde la exposición y el análisis del profesor partía de informar el tema al alumno, exponerlo y ejercitar los contenidos que consistía en la repetición y memorización, esto con el fin de otorgarles una calificación.

Ante ello el docente, considera que la educación bilingüe esta reducida solo a la transmisión lingüística, también es parte de la cultura de acuerdo a la cosmovisión que emana de una comunidad o grupo indígena al mismo tiempo, algo muy similar ocurre con las personas de las comunidades al negarse a reconocer que hablan la lengua indígena Hñähñú por el hecho de:

Haber relaciones de dominación lingüística en la que la conformación de un mercado lingüístico es un proceso político que pretende la unificación de la lengua

y de una variedad de usos, donde se legitima una lengua dominante dándole a quien tiene más capital lingüístico. (Bourdieu,1984, p. 49)

Es decir desde hace décadas se ha manifestado el español como lengua oficial en México y las lenguas originarias se han visto opacadas por la misma, añadiendo a esto la aculturación que se da en las comunidades a consecuencia de la migración principalmente a los Estados Unidos, y cuando regresan a sus comunidades traen consigo prácticas culturales, enseñanzas que no son propias de su lugar de origen, principalmente el lenguaje, por ello los docentes manifiestan que los padres de familia prefieren que se les enseñe el inglés en lugar del Hñähñú porque sus objetivos de vida de la gran mayoría es crecer y migrar al vecino país del norte, al indagar sobre las comunidades si hablan la lengua indígena, solo hablan la lengua en sus casas para que no los oigan fuera de ella y los que lo hablan solo son las personas adultas, los jóvenes y los pequeños difícilmente lo hacen.

El docente que labora en el medio indígena debe el *hábitus* lingüístico o apropiarse de él, para poder desarrollarse en el aula, “este habitus se distingue de una competencia en el sentido chomskiano porque es producto de las condiciones sociales y porque no es simple producción de discurso que se ajusta a una situación” (Bourdieu.1984:155), de manera que, como ya se mencionó anteriormente es importante que el docente desarrolle sus habilidades lingüísticas en relación a la enseñanza de la lengua Hñähñú.

Si hay personas que lo hablan muy bien pero son ya personas ya muy adultas no tenemos la fortuna de conocerlos, inclusive nos llama la atención poder conocerlos platicar con ellos, pero los niños conocen algunas palabras, algunas palabras que no saben su procedencia, pero al fin y al cabo es Hñähñú, por ejemplo, había una señora que le decían doña boxi y pues resulta que esa es una palabra en Hñähñú pero los niños no lo saben, Yo supongo que eso viene traído de los papás, de los abuelos, Yo sé que no hablan pero algunas palabras si las conocen y no sabe

que hablan en Hñähñú, lo mismo pasa con las palabras en inglés que usamos y no sabemos que eran o que están en inglés. (BMH/EV/JPFBC/201020).

De acuerdo a lo que manifiestan los docentes es común que en el nivel indígena tengan la misma concepción en cuanto al desarrollo de la lengua y a pesar de lo anterior, aun se siguen conservando 68 lenguas indígenas Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el territorio nacional sin contar todas las variantes dialectales, por ello, es importante conocer la realidad que viven los docentes de educación indígena con la intención de que realmente se esté laborando bajo el enfoque que el sistema propone para poder recuperar las lenguas indígenas que figuran en el territorio mexicano, derivado que en los censos que realiza el INEGI, se ha reducido el número de hablantes que hay en cada familia.

Los docentes manifiestan su desconocimiento acompañado de los deseos de los padres al querer que a sus hijos se les enseñe una lengua ajena a su cultura, tradición y bagaje oral, en el que se discrimina la lengua Hñähñú y se añora porque a sus hijos se les enseñe la lengua inglesa.

Le doy más peso al español y a las matemáticas y como es una lengua que yo no domino entonces quizá también eso me pasa verdad que como no lo domino pues digo mejor me voy a las que si de alguna manera puedo trabajar, me es de alguna manera más útil, además yo tenía una idea no sé si errónea, pero muchos pensaran a lo mejor estoy equivocada en el nivel que estoy, pero pienso que a los niños ya no les es de mucha utilidad la lengua indígena, si realmente ellos quieren seguir estudiando, les hace más falta el inglés que la lengua indígena porque llegan a otros niveles, vamos a suponer llegan a la secundaria o la prepa y ya no les piden la lengua indígena, pero les serviría más aprender el inglés que es una desgracia, porque son nuestras culturas, son nuestras raíces, la realidad a ellos no le sirve ya. (BMH/EP/ALMHC/111220).

Es de considerar la enseñanza de la lengua indígena como un factor de poco valor por las personas en particular los adultos jóvenes, para ellos es más viable que se le de peso a la enseñanza del español o matemáticas que abordar la asignatura de lengua materna.

La enseñanza de lengua Indígena como lengua materna ha sido producto de numerosas discusiones sobre las estrategias metodológicas y los referentes teóricos que deben aplicarse y tomarse en cuenta en los programas de educación intercultural bilingüe, en la actualidad, la mayoría de los sistemas educativos coincide en promover el reconocimiento de las particulares características personales, sociales, lingüísticas y culturales de los alumnos. Sin embargo, aún existen docentes y padres de familia que no están totalmente convencidos de la importancia del papel que juega la lengua materna en los aprendizajes escolares de los alumnos, quienes aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna. Para los alumnos hablantes de lenguas indígenas, tener una educación en su lengua materna, les permite no solo comprender los nuevos contenidos de aprendizaje, sino su alfabetización.

### **3.4 Enseñar la Lengua Indígena como un Rompecabezas**

Los docentes desempeñan un papel importante para promover la educación en la escuela, sin duda son los catalizadores del cambio y ninguna Reforma ha tenido éxito sin la participación de los docentes, a quienes les ha hecho falta el sentido de pertenencia y atender a la diversidad.

Nosotros en la práctica docente tenemos muchos problemas de cómo enseñar de cómo transmitir conocimientos, no tomamos en cuenta el conocimiento del alumno, no logro hacer una planeación, tengo problemas de identidad y no hablo la lengua materna frente a mis alumnos, lo que se hace es dar la práctica docente

en español y la lengua materna no se habla, lo que no satisface los intereses de la educación indígena. (BMH/EP/ALMHC/111220)

La práctica educativa como una acción con sentido y significado en el que, el protagonista interpreta e instaura en su entorno en el cual se desenvuelve, es una acción transformadora, interpretada a través de la relación entre la teoría y la práctica, pero los docentes reconocen que deben conocer estrategias didácticas.

Es necesario conocer estrategias didácticas, saber cómo enseñar, y conocer la lengua indígena. Sin embargo, enseñamos la segunda lengua como lengua materna y entonces el alumno no asimila los conocimientos. No hay apoyo de la comunidad y la práctica docente es deficiente hacia la comunidad. (MHB/EV/JPFBC/201020).

La función docente tradicional obedece al reconocimiento de diversos factores que han venido operando como elementos transformadores de su actividad y al mismo tiempo dan cuenta de la creciente complejidad y diversificación que han adquirido en su práctica, reconocen la falta de estrategias para enseñar la lengua materna y su identidad no tienen una concepción fija, sino se recrea de forma individual y colectiva, y se nutre de la influencia continua del exterior, cabe mencionar, que la identidad se construye de la autopercepción, del contexto en el que se desenvuelve, es decir, de la manera como se interpreta.

La influencia del contexto sobre el maestro cumple un papel fundamental tanto en su persona como en los procesos sociales y cognitivos de este, ya que contribuye en la auto identificación del mismo, lo cual permite al docente desarrollar su sentido de pertenencia, su identidad, su compromiso y sus emociones acorde a su lugar de labor. (Gómez & González, 2014, p. 127)

Lo que se requiere es que el docente logre auto identificarse y se sienta parte de su cultura de manera que tenga el compromiso de promover el desarrollo de su

localidad e identificarse, sería esencial para la revitalización, reconstrucción y el rescate de su cultura, a través de la lengua.

Convivir con la comunidad, convivir con los alumnos de la escuela, sé que solo así puedo tener la posibilidad de conocer su forma de vida, de sus costumbres, de sus usos, de sus percepciones, de su historia, y además de comunicarme en su lengua, cosa que no puedo hacer, porque no hablo el Hñähñú y mucho menos enseñarles (BMH/EP/ALMHC/111220)

La lengua materna es un vehículo de comunicación o interacción asertiva de manera oral en el contexto indígena, una idea importante en relación con esto es que el lenguaje, además de ser él mismo, funda la comunidad sobre la cual se edifica toda la cultura humana, es decir, la lengua está en la cultura y la cultura está en la lengua.

La lengua es un instrumento de aprendizaje esencial para el desarrollo y construcción de los saberes o conocimientos, experiencias, costumbres, ideologías, valores, la interacción, revalorización y conservación de la cultura y sobre todo para la mejora del desempeño académico, así como para el óptimo aprendizaje de un idioma diferente al suyo. (Martínez, 1997, p. 13)

El propósito general de la creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en convertir la lengua indígena en objeto de estudio, reflexión y análisis para promover el desarrollo del lenguaje y educar la lengua a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito en los diversos ámbitos de la vida social.

Los parámetros curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena parten de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión y los usos del lenguaje, de la vida escolar. Por tanto, la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua

y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas. (SEP, 2005, p. 13-14)

La educación indígena se crea como un complemento del sistema Educativo para atender a la población rural instaurando una relación de inclusión vía exclusión en el referente cultural de acuerdo a la educación nacional, Gallardo, (2014), concibe una educación destinada a los pueblos indígenas sin el abandono de su lengua y cultura y lograr una identidad nacional que otorga la escuela nacional con el fin de una superación o mejoramiento de la identidad cultural indígena. Esta impronta racista funciona hasta nuestros días a través de varios mecanismos.

Se observa que, en los planes y programas de estudios nacionales, no contemplan diversificación de los contenidos para que sean aceptables y relevantes para los pueblos originarios del país. El plan y los programas de estudio no incorporan como contenidos nacionales conocimientos, saberes y lenguas de los pueblos indígenas y afroamericanos para que toda la población que cursa este tramo educativo conozca, reconozca y valore la diversidad cultural como condición para la identidad nacional y no existen materiales educativos adecuados al nivel indígena.

En este sentido es posible observar a las primarias generales con un docente por grado, en cambio, en las escuelas indígenas en su gran mayoría son ocupadas por uno y dos profesores para atender a los seis grados de educación primaria o en el nivel de preescolar, de ahí, se muestra la discriminación que existe en educación básica.

El Hñähñú como lo nombran los propios hablantes pertenece a la familia otomangue integrada por siete lenguas, se considera que existieron aproximadamente 6500 años de acuerdo a Amador y Casas (1979), la lengua Hñähñú ocuparon y ocupan un papel importante para el desarrollo social, económico y cultural de México. Desde sus inicios, la educación para los indígenas

tenía la intención de convertirlos, civilizarlos, incluirlos y educarlos para que se sientan parte de la nación mexicana. En todos estos procesos no se tomaba en cuenta que la población indígena tiene el derecho de planear y ejercer de manera autónoma la educación.

Los docentes han aceptado el discurso sin mucha reflexión y sin un acompañamiento pedagógico y lingüístico que les permita hacer cambios dentro del aula. Además, parece que la interculturalidad es el discurso general, de orgullo nacional hacia la diversidad lingüística y cultural, pero en la práctica no se observa ningún espacio para vivirla. Los cambios no logran concretizarse en las escuelas y en las aulas, para los docentes aprender o enseñar el Hñähñú es complicado para ellos.

Por decir, éste veo la necesidad o vinculo ciertas actividades, vamos a suponer si hoy estamos viendo las épocas del año, investigo como se dice primavera en Hñähñú y así, esto es para vincular las actividades para con los niños de esa forma de trato de este de meter lo que es la lengua Hñähñú de esa forma relaciono ciertas actividades en cuanto a los temas ya depende de cada tema que estemos viendo dentro del aula y ya trato de meter palabras las palabras en Hñähñú, es como un rompecabezas. (BMH/EP/ALMHC/111220).

La dimensión lingüística de vital importancia para reconocer la relación entre el desarrollo de la lengua madre y el aprendizaje de una o más lenguas en términos de acceder a los códigos de esas culturas, significa poder aproximarnos a una realidad lingüística nacional.

Sé que mi tarea es tener la capacidad de poder interconectarme con la comunidad, sentirme parte de la comunidad, sentirme involucrado con los problemas y las aspiraciones de la comunidad, convivir con la comunidad, tener espacios no solo de compartir dentro de la institución educativa sino también fuera

de ella, ayudar a los niños a no perder su lengua materna.  
(MHB/EV/JPFBC/201020)

Esta concepción ha sido percibida por quienes afirman que la incorporación del docente a un determinado espacio incide en dos acciones.

Primero, aceptar las diferencias que existe en su entorno, de modo que sus conocimientos, cultura e ideología le permita ser un propiciador de la inclusión. Segundo, el profesor en el proceso de asimilación de la nueva realidad puede tratar de imponer inconscientemente su cultura, lo que generará exclusión". (Mata, 2004, p. 49)

El aumento de hablantes en español en las comunidades, ha permitido que se pierda la lengua indígena Hñähñú, y no reconocer la utilidad que tiene, en la escuela sólo se mecaniza su apropiación.

Cuando les enseñamos las palabras, simplemente el alumno, tiene que repetir, y escribir muchas veces la palabra, es lo que se requiere para aprender, aunque no sepa qué significa, así aprenden su lengua materna, con palabras y enunciados. (BMH/EP/ALMHC/111220).

Los docentes indican que tienen limitaciones, una de ellas es no estar alfabetizado en su lengua, además de la ausencia de la formación pedagógica y el desdén por la lengua materna, la ambigüedad conceptual y metodológica del mismo sistema bilingüe intercultural es otra de adversas condiciones en las que desarrollan su práctica.

Aunque soy bilingüe, hasta aquí. No lo sé escribir, no lo sé leer, no lo sé traducir, aunque nos llevan a los cursos, no estamos alfabetizados no entiendo, no conozco el alfabeto me cuesta muchísimo escribir palabras, soy analfabeta en la lengua indígena. (BMH/EP/ALMHC/111220).

El método utilizado por los docentes es rígido, continúa llevándose un bilingüismo de transición, la dificultad de los docentes con sus prácticas educativas escolares tradicionales, así como los servicios educativos que se prestan a las comunidades indígenas y los materiales educativos, redactados mayoritariamente en español, no corresponden a una visión indígena sino más bien a una visión occidental. “moldean a diferentes velocidades la definición de los puestos de trabajo docente, los rasgos identitarios de las profesoras y profesores y, en último extremo, su propia imagen, su subjetividad, el modo en que se ven a sí mismos impulsados a actuar en ciertas formas a la vez que impedidos o limitados para hacerlo en otras” (Llavador, 2005, p. 83), visión que se observa a través de las Reformas.

La Reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mayor alcance en el país el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares, en consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, currículum de la educación básica, bajo un enfoque de educación por competencias.

La Reforma Integral de Educación Básica, cuyo propósito fue la transformación del currículum y la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos, prácticas pedagógicas, las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos. SEB, (2008), señala que el sistema educacional del siglo XXI exige que los docentes tengan la habilidad de desempeñarse en varios niveles de actuación desarrollando una amplia gama de actividades, algunas de las cuales plantean desafíos especiales a los docentes, como los nuevos énfasis transversales del currículum, la enseñanza en contextos multiculturales o la atención a otras formas de diversidad en el aula.

Los programas conformados por asignaturas, SEP, (2011), que integran el Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación comparten la misma

noción del lenguaje. Este se concibe como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual y la lengua materna o nativa es la primera que el niño adquiere en un contexto natural a partir de la comunicación con los adultos que lo rodean.

En la lengua indígena voy viendo en cuestión de lo que ellos saben, vamos a la mayoría de ellos no habla, no lo hablan dentro del salón, pero si lo hablan fuera de ella, pero yo les estaría apoyando en la escritura, que ellos sepan de lo que ellos hablan cómo se escribe entonces. (BMH/EP/CGMHC/241020).

Las actividades que lleva a cabo el docente se desprenden de los contenidos de la Educación Indígena desde los Marcos curriculares como la expresión oral, la lectura y escritura, la interacción con el medio natural y sociocultural desde los contextos en lo que se desenvuelve el docente, con motivo de que los alumnos se apropien de la escritura de la enseñanza de la lengua Indígena la que no domina el docente, y esto hace más difícil que los alumnos conserven su lengua materna.

El uso de la lengua materna para el docente no sólo es necesario para que se comunique, sino también es útil para obtener nuevos conocimientos, pues los sistemas comunicativos reafirman los componentes identitarios. Dicho con otras palabras, en el campo educativo se debe fomentar el valor, el respeto por las diversas lenguas, formas de comunicación, sus usos, sus costumbres que motiven a seguir aprendiendo, cuando se logre la enseñanza a través de su lengua materna.

Las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central de los parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena, enfoque adoptado por la Secretaría de Educación Pública con el propósito de asistir la enseñanza de la lengua indígena en la Educación Básica, como lo acentúa la Fundamentación del Documento Curricular de la Educación Secundaria (RIES).

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con estas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Estas se establecen o se continúan de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar. (SEP, 2005, p.10)

Incluir el lenguaje en los contenidos de una asignatura tiene como finalidad el preservar las funciones que tiene la vida social, en los parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena se han seleccionado de manera pertinente para los hablantes de la lengua indígena. La lengua como objeto de estudio en el ámbito escolar exige a los niños la reflexión sobre la misma de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan a través de la interacción con aprendizajes significativos.

En estos tiempos coyunturales de la educación a distancia se ha acrecentado una brecha aún más difícil de sostener, con el programa de “Aprende en casa” se han implementado diversas acciones con el fin de que no se pierda el ciclo escolar un ejemplo es el acuerdo comercial entre SEP y Google para utilizar las plataformas de YouTube, Classroom, Meet, Zoom, entre otros, con la pretensión de atender la educación con una normalidad ya fracturada con la educación bilingüe, derivado a que el programa de “aprende en casa” tiene muy pocas posibilidades o porque no decir casi nulas, pues en las comunidades indígenas muchas de ellas carecen de los servicios como la energía eléctrica para poder tener conectividad a una plataforma digital.

Ante esta situación los docentes han implementado diversas estrategias para poder estar en contacto con sus alumnos, entre ellos acudir a sus comunidades para llevarles las actividades impresas, con el afán de que los alumnos continúen con su educación a distancia y no perder el ciclo escolar.

## **Primeras Reflexiones**

Se observa la pérdida de la lengua materna en las comunidades de Noxthey y San Miguel Tetillas ante la migración de algunos vecinos a otros lugares dentro y fuera del país, quiénes ante su retorno se han dejado dominar por la segunda lengua y desconocen su lengua materna.

Los docentes de nivel indígena tienen la misión esencialmente social que involucra a autoridades educativas, alumnos y padres de familia dentro de la edificación de percepciones positivas hacia la lengua materna.

En las comunidades de Noxthey y San Miguel Tetillas, muchos de los padres consideran que el Hñähñú no tiene valor y prefieren que se enseñe a sus hijos el español al considerar que hablar esta lengua les da la posibilidad de socializarse y conocer otras personas, mientras la lengua Hñähñú representa un obstáculo en su desarrollo social debido a la discriminación que ellos sufrieron.

Las prácticas docentes observadas en los docentes frente a grupo, muestran experiencias muy particulares, donde las innovaciones educativas, contenidas en la política de educación intercultural bilingüe, son ambiguas de modo que las metodologías didácticas no se relacionan en la valorización de la lengua materna en la escuela.

La configuración de la identidad lingüística de los docentes bilingües de Noxthey y San Miguel Tetillas, han vivido un proceso complejo en los diversos comportamientos y pensamientos con los que han configurado su identidad, que no les ha permitido tener sentido de pertenencia.

Los docentes que laboran en el medio indígena de educación primaria abordar sus actividades lingüísticas en la segunda lengua el español, con el objetivo de cumplir con los aprendizajes esperados que marcan planes y programas de estudio de la SEP.

Los docentes viven conflictuados sobre la alfabetización de la lengua Hñähñú, enseñarla en el salón de clases, trabajar en su revaloración, fortalecimiento y difusión para que sea considerada como herencia cultural y sea transmitida de generación en generación.

A medida que se incrementa el ingreso de docentes bilingües por herencia de plaza dentro del SNTE, sin cubrir el perfil que requiere el nivel indígena, y aunque reconocen sus raíces indígenas no se identifican, no hablan la lengua por temor a la discriminación y no se empeñan en que los niños con los que laboran en el salón de clases se apropien.

El SNTE es uno de los sindicatos corporativos de mayor trascendencia que se ha adaptado a los cambios políticos, que le ha permitido relacionarse y permanecer en una subjetividad que se volvió hegemónica entre los sujetos subalternos, los docentes, que se encuentran controlados.

A través de la metodología interpretativa se reconoce que brinda muchas posibilidades para la significación de experiencias de los docentes en su actuar cotidiano. El trabajo de campo fue la estrategia para acercarse al proceso educativo a través de escuchar, conocer y reconocer a los docentes de educación bilingüe en su práctica educativa.

No está dicho todo en la investigación, así que es imperativo continuar investigando sobre la identidad y pertenencia de los docentes bilingües y quedan algunas interrogantes: ¿Cómo afectan las identidades lingüísticas en la desaparición paulatina de la identidad?, ¿Se pueden crear actitudes lingüísticas de manera consciente con el fin de modificar las identidades lingüísticas, ¿El saber la lengua Hñähñú, garantizaría que los alumnos se apropien de ella y la reconozcan cómo parte de su cultura?

## Referencias Bibliográficas

- Aguado, M. T. (2007). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alcaraz, A. M., & Fernández, C. E. (2017). Prácticas Educativas "El problema de la lengua" y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del sigloXIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 347-366.
- Alvarado, R. E. (1981). Notas sobre el SNTE y el control político ideológico del magisterio organizado en México, en las luchas magisteriales.
- Álvarez Gayou, J. L. (2005). Enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa. En Á. G. Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa* (págs. 65-99). Buenos Aires: Paidós.
- Apieza, L. R. (2019). Enseñanza Bilingüe en la Primaria Xochkoskatl en Guerrero. *COMIE*, 1-10.
- Arce, R. E. (2005). *Encrucijadas de la formación y práctica docente en subjetividad y relación*. México: UAM-Xochimilco.
- Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la Educación*. México.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Barnach-Calbo. (1997). La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de*, 13-33.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos Interculturales. Antropología del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Batalla, G. B. (1994). *México profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Belgich, H. (2005). *Escuela violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo Sapiens.
- Bertely, M. (1998). *Educación indígena del Siglo XXI, en Un siglo de educación en México. Tomo II. Pablo Lataoí*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Bigott, L. (2010). *Pedagogía descolonizada*. Caracas: Ipasme.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona Málaga: Aljibe.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Madrid: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). El mercado lingüístico. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 143-158). México: Grijalbo.
- Bruner, J. S. (1997). *Le educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cáceres, J. G. (1998). Método, el camino. Metodología, reflexión sobre el camino. En J. G. Cáceres, *Metodología cualitativa en Investigación social* (págs. 26-41). México: Addison Wesley Longman.
- Camarillo, G. C., & Peraza, L. G. (2017). Lengua Maya en Educación Indígena: Tres Escuelas en Yucatán. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: COMIE.

- Campos, C. R. (2017). Los pueblos originarios en el estado de Guanajuato DAVID CHARLES WRIGHT CARR Y DANIEL VEGA. *Desacatos*, 189-194.
- Carrasco, P. (1975). La transformación de la cultura indígena durante la colonia. *Historia Mexicana. Vol. XXV. No. 98*.
- Carrisales, C. R. (1981). *Retamosa Carrizales Cesar (1979-1981), El SNTE ante la política educativa del régimen. En las luchas magisteriales*. México: Macehual.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerecedo, A. R., & Islas, D. P. (2019). El tepehua como segunda lengua de la Escuela Primaria Bilingüe Lázaro Cárdenas en la comunidad de Linda Vista1. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Courtney, C. (1991). . La interacción entre iguales influencias contextuales. En C. Courtney, *El discurso en el aula* (págs. 137-168). Barcelona: Paidós.
- Courtney, C. (1991). La investigación en el aula. En C. Courtney, *El discurso en el aula* (págs. 626-665). Barcelona: Paidós.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Dietz, G. (2016). La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán. *Perfiles Educativos*, 208-210.
- Domínguez, G. A. (s.f.). *La formación y capacitación de promotores culturales bilingües, una alternativa para la educación indígena en la Sierra Tarahumara*. México: UNAM.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera norte vol.19 no.38*.
- Enrique, H. R., Suárez, Y. L., & Cruz, H. M. (1982). *Sociolingüística latinoamericana. X Congreso Mundial de Sociología*. México: UNAM.
- Erreguerena, J. O. (2005). *El SNTE: Corprativismo y disidencia en el México del siglo XXI*. México: UNAM.
- Filloux, J.-C. (2001). Pder y grupo. En J.-C. Filloux, *Campo Pedagógico y psicoanálisis* (págs. 55-67). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fornet-Betancourt, R. (2008). *Interculturalidad. Diccionario de pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Biblos.
- Gallardo, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. Claves a partir de las reformas a la educación básica nacional*. México: UNAM.
- Garay, M. G., & María Félix Quezada Ramírez. (2011). El Valle del Mezquital, estado de Hidalgo. Itinerario, balances y paradojas de la migración internacional de una región de México hacia Estados Unidos. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 85-101.
- Gómez, J. M. (2010). El maestro y las instituciones educativas. *Facultad de Educación de Albacete*, 171-182.
- Gómez, L. G., & González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 127-142.
- Gonzaga, R. R. (2002). *Educación y conflicto laboral en México, el caso de la Sección IX del SNTE*. México: UNAM.

- Guber, R. (2004). *El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Hekking, E. (2010). *El otomi de Santiago M: Desplazamiento Lingüístico, Prestamos y Cambios Gramaticales*. Amsterdam: IFOTT.
- Hernández, A. M. (1980). *La educación bilingüe y bicultural. Un Comentario. Indigenismo y lingüística*. México: UNAM.
- Hernández, E. (2015). La verdad de las palabras otomies de Mesoamérica de los Otomies del Valle del Mezquital Pachuca de Soto Hidalgo. *CELCI*.
- Horbath, J. E., & Gracia, M. A. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas de las ciudades del sureste mexicano. *Península*.
- Huerta, J. C. (2014). *Njaua nt'ot'ira Hñähñu*. México: SEP-INALI.
- Ibáñez, I. G.-V. (2000). *Conservación de bienes culturales*. España: Cátedra.
- Isa, F. G. (2013). *Los derechos indígenas tras la declaración: El desafío de la implementación*. España: Universidad de Deusto.
- Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Juárez, J. M., & Salinas, S. C. (2003). La educación en el proceso de integración de América Latina. *Política y Cultura*, núm. 20, 54-77.
- Lara, Y. D. (2007). *La enseñanza de la escritura y el impacto de la evaluación en un contexto bilingüe*. México: UNAM.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- Linares, F. N. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México: CDI.
- Llavador, F. B. (2005). La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. *Dialnet*, 83-128.
- López, M. A. (1997). *La educación Bilingüe-Bicultural en algunas de las comunidades del Valle del Mezquital*. México: UNAM.
- Luna, J. M., Hernández, C. C., & García, Y. I. (2017). La educación indígena y la formación docente en contextos étnicos Pimas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Marta, M. C. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos*, 70-86.
- Martínez, E. B.-C. (1997). La nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Iberoamericana de Educación*.
- Mata, D. M. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Universidad de Salamanca*, 49-64.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 69-84.
- Monereo, C., & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. España: GRAÓ.
- Mora, E. A. (2013). *Ecuador, Patria de todos. Identidad nacional, interculturalidad e integración*. Ecuador: Corporación Editorial Nacional.

- Mosonyi, E. (2006). *Aspectos de la génesis de la educación interculturalidad bilingües para los pueblos indígenas de Venezuela*. Caracas: Ministerio de educación.
- Novedades. (1972).
- Núñez, J. M., & Salinas, S. C. (2000). *Globalización, educación y cultura : un reto para América Latina*. México: UAM-Xochimilco.
- Olivos, T. M. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 563-591.
- Pallares, E. (1943). El Universal. *Democracia Revolucionaria*.
- Parra, M. P. (2004 ). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 29-49.
- Patiño, R. G. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 165-179.
- Paulette, R. M. (2000). La Huasteca hidalguense: pobreza y marginación social acumulada. *Sociológica*, 97-131.
- Peña, G. D. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 20, 46-53.
- Pérez, S. L., Raesfeld, L., & Mendoza, S. M. (15 de Agosto de 2013). Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo. *Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo*. Pachuca, Hidalgo, México.
- Pulido, R., & Prados, E. (1999). *La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica*. Málaga: Aljibe.
- Quezada, A. y. (1975). *Panorama de las artesanías otomis en el Valle del Mezquital*. México: UNAM.
- Quintana, Z. B., Corzo, M. A., & Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 551-561.
- Quiroz, K. O. (2005). *Identidades juveniles en Tarija: rupturas y retos de integración*. Bolivia: Fundación PIEB.
- Rebolledo, N. (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Rockwell, E. (1995). *Los cambios actuales en la educación básica en México*. México: Futura UAM.
- Rocour, P. (1995). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo veintiuno.
- Rosario, B. S. (2019). *La práctica reflexiva como herramienta potenciadora de la formación inicial bilingüe e intercultural* . México: UNAM.
- Sacristán, J. G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sampieri, R. H. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, I. B. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Sánchez, L. O. (1983). *Los maestros Bilingües y la Estructura de Poder Político en los Altos de Chiapas de 1970-1976*. México: UNAM.
- Sánchez, R. M., & Reyes, N. L. (2017). L intercultural y procesos formativos del docente del nivel básico en Chiapas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, 26-34.

- Schmelkes, S. (2003). *Intercultural y educación, documento inédito, México: Coordinación y Formación Docente*. EUA: Pergaon Preses.
- Segura, S. G. (2004). De la Educación Indígena a la Educación Bilingüe Intercultural: La comunidad purhepecha, Michoacán. México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 61-81.
- SEP. (1999). *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las y los niños indígenas*. México: SEP.
- SEP. (2001-2006). *Programa Nacional de Educación*. México: SEP.
- SEP. (2002). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Educación Básica. Primaria Indígena. DGEI*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2005). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria con el Enfoque Intercultural Bilingüe. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuela Normales*. México: SEP.
- Serrano, G. P. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes, la investigación-acción*. Madrid: Muralla.
- Sichra, I. (2010). Enseñanza de la lengua materna en América Latina: vuelta a los orígenes. *Conmemoración del día internacional de la lengua materna*, (págs. 1-20). Guatemala.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stavenhagen, R. (2003). ¿Por qué los derechos indígenas?”, en Los derechos de los pueblos indígenas, Fascículo I, Serie Prevención de la violencia, atención a grupos vulnerables y los derechos humanos. *La ciencia del derecho procesal constitucional. Estudios en homenaje a Héctor Fix-Zamudio en sus cincuenta años como investigador del derecho* (págs. 15-34). México: CNDH.
- Suzan, G. C. (1986). Formas de comunalidad y resistencia lingüística. *Papeles de la Casa Chata, Año 1, num. 1*, 25-35.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 152-176). Barcelona: Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona : Paidós.
- Terven, A., & Áviles, K. (2011). Aquí ya no hablan mexicano...!Les da pena! Estigmas nahuas en Santa Catarina, Tepoztlán Morelos. *Publicaciones de Casa Chata, CIESAS*.
- Torres, A. (29 de Junio de 2016). Creación del SNTE: muerte del sindicalismo revolucionario. *Apuntes pedagógicos*.
- Tove, S.-K., Maffi, L., & Harmon, D. (2003). *Compartir un mundo de diferencias. La diversidad lingüística, cultural y biológica de la Tierra*. UNESCO, Terralingua y Fondo Mundial para la Naturaleza.

- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- UNIÓN, C. D. (09 de Febrero de 2012). CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. *CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS QUE REFORMA LA DE 5 DE FEBRERO DE 1857*. Ciudad de México, México, México.
- Valiñas, L. (2001). *Lengua, dialectos e identidad étnica en la Sierra Tarahumara, en Molinari, Claudia y Porras, Eugenio. Identidad y cultura en la Sierra Tarahumara*. Chihuahua, México: INAH/H.
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología : constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica : el caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.
- Wright-Carr, D. C. (1992). La colonización de los estados de Guanajuato y Querétaro por los otomíes según las fuentes etnohistóricas. *Contribuciones a la arqueología e historia del Occidente de México*, 379-411.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks. CA.: Sage Publications.
- Zúñiga, M. (1989). *Educación Bilingüe en Educación Bilingüe*. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO.