



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA HÑÄHÑU EN LA PRÁCTICA DE DOS
PROFESORAS: UNA DE EDUCACIÓN INICIAL Y OTRA DE PREESCOLAR
INDÍGENA EN EL MUNICIPIO DE IXMIQUILPAN**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ANA MARÍA SIMÓN PEÑA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ALMA EPIFANIA LÓPEZ QUITERIO

IXMIQUILPAN HIDALGO.

ABRIL 2025

Agradecimientos

Antes que nada, agradezco al creador por darme la vida, la salud y la dicha de existir.

Mi agradecimiento muy especial a las profesoras Clara y Susana por ser parte fundamental en el desarrollo de esta tesis, por el profesionalismo y la calidad humana que las caracteriza. Por compartir espacios de formación de sus alumnos y su practicas docentes.

También quiero agradecer a la Dra. Alma Epifanía López Quiterio, quien es mi asesora de tesis, por la paciencia, el apoyo, la orientación y compromiso que mostró siempre con mi persona y por todo el acompañamiento pedagógico para la finalización de la tesis.

Por último, quiero agradecer a mis hijos Ana Perla Hernández Simón y Brandon Gael Hernández Simón, por la paciencia, la espera, por los momentos amargos que vivieron conmigo en esta nueva etapa de mi vida.

ÍNDICE

Introducción

Apuntes Metodológicos

Construcción del problema de investigación.....	11
Avatares en el trabajo de campo	14
Metodología de la investigación	15
Transcripción, codificación y categorización	17

Capítulo 1

Condiciones de enseñanza de la lengua hñähñu

1.1 Contexto sociolingüístico de la región de estudio	24
1.2 La región de Ixmiquilpan	26
1.3 Las localidades del Espíritu y San Nicolás	27
1.4 Las creencias familiares	33
1.5 La formación inicial docente	37
1.6 El ingreso al magisterio indígena	40
1.7 Capacitación docente	43
1.8 Los planes y programas de estudio en educación inicial y preescolar indígena	45
1.9 Condiciones laborales	53

Capítulo 2

La cosmovisión indígena en la enseñanza de la lengua hñähñu

2.1 Políticas del lenguaje para la población indígena	57
2.2 Dominio de los saberes mestizos sobre los saberes indígenas	65

Capítulo 3

Posibilidades de revitalización de la lengua hñähñu

3.1 La identidad indígena	84
3.2 Las instituciones de formación docente en la reconfiguración identitaria	88
3.3 El desarrollo emocional como factor de aprendizaje	93
3.4 Aprender haciendo	97
3.5 Sabios consejos	102
3.6 Las imágenes en el aprendizaje de la lengua hñähñu.....	104

Reflexiones para seguir aprendiendo

Referencias bibliográficas

Introducción

Uno de los grandes problemas educativos que enfrenta la educación indígena a nivel nacional es que los programas educativos para el subsistema indígena no están bien definidos, puesto que, para el subsistema de educación indígena y no indígena, se manejan los mismos planes y programas de estudio, propiciando que no se haya logrado romper con el dominio del idioma español sobre las lenguas indígenas. Situación que lleva al docente a una práctica que dista de los discursos establecidos en las políticas educativas en función de las lenguas indígenas cuando éstas argumentan que pretenden revalorarlas o que, ante la falta de análisis de éstas, sólo reproduzcan los materiales curriculares que se proponen, sin considerar que están atentando con la cosmovisión de las propias culturas al enseñarlas sin respetar los significados propios.

En este documento se responde a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo las estrategias de enseñanza de la lengua hñähñu respetan la cosmovisión de las comunidades y contribuyen a contrarrestar los efectos de dominación de una lengua sobre otra? En donde la tesis que se sostiene es que: “La aplicación de estrategias de enseñanza de las lenguas indígenas, responde a un campo emergente que plantea la política educativa actual que no logra romper la relación de dominación-sumisión entre el idioma español y las lenguas indígenas. Eso a su vez, genera prácticas de enseñanza descontextualizadas del referente indígena, que contribuye a la pérdida de significados propios de las culturas indígenas, al ser ésta la principal portadora de sus saberes”. El principal referente teórico es el que propone Michael Foucault (1986) acerca de la experiencia social, quien argumenta que ésta se conforma por tres líneas: poder, saber y subjetivación.

En este escrito se comparte en un primer momento, el apartado metodológico, posteriormente, se desarrollan los tres capítulos que integran esta tesis. El primer capítulo responde a la pregunta: ¿Qué condiciones normativas institucionales sustentan las prácticas de enseñanza de la lengua hñähñu? Para tal fin, se utiliza la categoría de poder con la finalidad de comprender cómo estas condiciones normativas regulan el actuar del docente, en tanto que, el poder “clasifica a los

individuos en categorías, los designa por su individualidad propia, los ata a su identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros han de reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma los individuos en sujetos” (Foucault, 1986, p. 152).

Este primer capítulo se divide en seis subtemas. El primero, da cuenta del contexto sociolingüístico en donde las profesoras llevan a cabo su práctica; el segundo, rescata las creencias y el papel de la familia en la transmisión de la lengua hñähñu; el tercero, trata sobre la formación inicial docente; el cuarto, muestra los espacios de capacitación docente respecto a la lengua hñähñu, en el quinto se hace mención de cómo los planes y programas de estudio se han establecido bajo el discurso de brindar una educación para la población indígena y en el sexto apartado, se describen las condiciones que han permitido o impedido la enseñanza de la lengua hñähñu.

En el segundo capítulo se debate en torno a la pregunta ¿Cómo la enseñanza de la lengua indígena preserva los significados culturales hñähñu? Esta discusión gira alrededor de la categoría teórica de saber, en tanto que, ésta crea las condiciones para mirar los sucesos de un modo particular, ya que organizan las formas de percepción, inducen concepciones y pensamientos, a la vez que propician formas de hablar y prácticas discursivas determinadas.

Con este propósito se analizan las políticas del lenguaje explícitas en los modelos educativos propuestos para atender a la población indígena, en donde se da cuenta de cómo en estos proyectos sigue dominando el idioma español ante la lengua hñähñu, pues si bien se promueven prácticas para revitalizar las lenguas indígenas, esto sólo se ha quedado en el discurso, ya que las propias familias indígenas al querer pertenecer a una cultura nacional, ha menospreciado su lengua indígena y con ello, la transmisión de esta lengua a las generaciones jóvenes. En el siguiente apartado, se discute sobre la imposición de los saberes mestizos hacia los saberes indígenas, y como es que las prácticas docentes de las dos educadoras favorecen sin saberlo, acciones que contribuyen a la pérdida de significados culturales y de la cosmovisión hñähñu.

El tercer capítulo se genera a partir de discutir sobre el siguiente cuestionamiento ¿Cuáles son las posibilidades de subjetivación docente que contribuyen a revitalizar la lengua hñähñu? Para responder a esta pregunta se emplea la categoría teórica de subjetivación, misma que emerge de la relación del sujeto con los entramados de saberes y formas de ejercicio de poder que se articulan en los dispositivos, especialmente en las instituciones educativas de formación docente, que favorecen la transformación de sí mismo en función de resignificar su identidad, dándole un nuevo sentido a sus concepciones, a sus comportamientos y a sus prácticas. En términos foucaultianos se analiza cómo el sujeto puede escapar de estas imposiciones y actuar en contra de lo establecido.

En este capítulo, se analiza cómo la reconfiguración identitaria favorecida a través de procesos formativos contribuye a diseñar estrategias didácticas que ayudan a revitalizar la lengua indígena hñähñu como son el desarrollo emocional, el aprender haciendo, los consejos y la importancia que tienen las imágenes en el aprendizaje de la lengua.

Por último, se presentan las reflexiones finales que más que terminar este proceso abre nuevas vetas de investigación.

Apuntes metodológicos

Construcción del problema de investigación

La construcción del objeto de investigación no es una tarea fácil, es por lo que, en esta sección se comparte dicho proceso. Al principio, se revisaron algunas investigaciones respecto a las formas de enseñanza de la lengua indígena, en particular se consideraron relevantes tres de ellas: La tesis de Roque (2016), quien expresa que a nivel internacional hay varias propuestas de enseñanza de las lenguas indígenas con el propósito de revertir situaciones de desplazamiento, no obstante, su enseñanza se ha centrado en la gramática-traducción alejado de un enfoque comunicativo que tiene como base la cultura.

Por otro lado, López (2017) señala que la enseñanza de las lenguas originarias se expresa en dos sentidos, una precaria como resultado de políticas castellanizadoras, y otra demandante, a consecuencia de procesos de reivindicación étnica, lingüística y cultural experimentados sobre todo a partir de la última década del siglo pasado, pero como segundas lenguas. Finalmente, Durán (2013), analiza las técnicas o estrategias de enseñanza del náhuatl, el enfoque de instrucción y la interacción en el aula, tomando como base enfoques, métodos y técnicas que han sido comprobadas como efectivas.

A partir de esto, llegué a la conclusión de que existen algunas propuestas para la enseñanza de las lenguas indígenas, aunque el interés en este caso de estudio tiene que ver con la enseñanza de la lengua hñähñu, de allí que las preguntas iniciales de investigación fueron: ¿Qué método utilizan las docentes para enseñar la lengua hñähñu en preescolar indígena?, ¿Bajo qué exigencias y condiciones se desarrollan estas estrategias?, ¿Qué lengua de comunicación utilizan las docentes durante la jornada escolar al trabajar en escuelas bilingües?, ¿Qué estrategias se ponen en práctica para la enseñanza de la lengua hñähñu? y ¿Cómo influye la formación profesional del docente?

1. Bajo el supuesto de que las educadoras enseñan la lengua indígena a partir de las experiencias adquiridas durante su trayectoria social, consideré pertinente emplear el concepto de experiencia que proponen Zambrano

(2018) y Freire (1997). Ambos refieren a la experiencia como el saber, el conocimiento y el dominio adquirido a partir de los caminos por los que transitamos. Además, las preguntas iniciales de investigación incluían la palabra método, al no encontrar en esta incursión inicial un método específico, opté por recuperar la definición de estrategias de enseñanza, entendidas éstas como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2009, p. 4)

En tanto que el interés se relaciona con aquellas que se enfocan a la enseñanza de una lengua indígena, se retomó lo siguiente:

La enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua pasa por la labor del maestro; los objetivos; los contenidos curriculares que proponga; las estrategias metodológicas que desarrolle; los materiales que utilice; el enfoque que oriente todas sus acciones pedagógicas; pero también, el compromiso personal con la lengua y cultura indígena; y por su estrecha relación con la identidad, derechos y reivindicaciones de los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas. (Zurita, 2011, p. 5)

Así, consideré que las estrategias de enseñanza se despliegan de manera estrecha con la labor del profesor, el cual dependerá principalmente de los objetivos que espera alcanzar en la enseñanza de la lengua hñähñu en donde su formación docente es un aspecto importante para llevar a cabo esta gran tarea ya que:

La mayor parte de los maestros asumen esta labor de manera empírica, porque son hablantes de la lengua o por cierto grado de compromiso con ella y/o por razones laborales finalmente. Aún en el caso de ser profesionales egresados de la carrera de lingüística, tampoco vieron en su formación, didáctica alguna, para la enseñanza de la lengua originaria como

segunda lengua, por lo que en la mayoría de los casos se la asume erróneamente como la enseñanza de una lengua extranjera. (Zurita, 2011, p. 5)

Además, bajo la consideración de que las docentes utilizan una serie de recursos, creí conveniente conocer qué es un recurso didáctico, el cual se constituye por:

...el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (Zurita, 2011, p. 6.)

Es a partir de estos conceptos como reformulé la principal pregunta de investigación quedando de la siguiente manera: ¿Cómo las experiencias de las educadoras influyen en las formas de enseñanza de la lengua hñähñu? De la cual, se desprendieron preguntas específicas: ¿Cuáles son las experiencias que han favorecido que las educadoras enseñen la lengua indígena?; ¿Qué tipo de estrategias desarrollan las educadoras en la enseñanza de la lengua indígena y cómo se relacionan con su experiencia? Y ¿Cuáles son las experiencias que han favorecido u obstaculizado el aprendizaje de la lengua hñähñu?

Puesto que, el interés tenía que ver con las experiencias de las docentes, la pertinencia de una investigación de corte cualitativo era apropiada, en tanto que buscaba conocer las estrategias que utilizaban las profesoras y cómo es que las implementaban, además, me preguntaba si éstas favorecían el aprendizaje de una segunda lengua como la lengua hñähñu. Así, consideré que una metodología cualitativa propiciaba una mayor comprensión a partir de los significados que los sujetos dan a sus creencias, motivaciones y actitudes (Borda y otros, 2017).

Al asumir que el conocimiento es resultado de un ejercicio de construcción humana que no concluye al acercarse a las respuestas y soluciones frente a los problemas, sino que se transforma y abre a otras posibilidades epistemológicas, decidí que un paradigma interpretativo era el más pertinente en tanto que, éste

permite comprender los sentidos que se construyen en la experiencia humana a partir de la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales.

Metodológicamente, la forma de investigar fue inductiva, pues si bien partí de los conceptos sensibilizadores antes expuestos, éstos se fueron transformando a lo largo del proceso, en tanto que se privilegió el análisis en profundidad en estrecha relación con el contexto.

Avatares en el trabajo de campo

La selección de los informantes es un compromiso fundamental del investigador en su trabajo de campo, ya que la relación que establece con los informantes determinará el desarrollo de la investigación (Ameigeiras, 2006). Al respecto, debo señalar que durante la investigación se dificultó la selección de los sujetos de investigación, en tanto que éstos debían hablar y enseñar la lengua hñähñu.

El primer espacio de elección fueron los consejos técnicos, en donde se contactó a la profesora María (se utilizan nombres ficticios), a quien se le invitó a formar parte de la investigación, pues en esa sesión de consejo estaba recibiendo felicitaciones por haber traducido el libro “La nube estéril” en lengua hñähñu.

Del mismo modo, después de observar el trabajo de la profesora Susana decidí contactarla para ser partícipe de este estudio, ella aceptó, aunque aclaraba que “no sabía muy bien hablar la lengua hñähñu, sin embargo, siempre buscaba la forma de enseñarla por el simple hecho de pertenecer al nivel indígena, siendo éste un reto para ella” (CPS030922).

Si bien, había otras compañeras que trabajan la enseñanza de la lengua hñähñu, no quisieron ser partícipes de la investigación y es aquí donde cobra importancia lo que señalan Taylor y Bogdan (1992), quienes expresan que:

No existen pasos fáciles para encontrar a un buen informante proveedor de una historia de vida. En este tipo de investigación es un poco frecuente que los informantes surjan como consecuencia de una búsqueda. El investigador se encuentra con alguien que tiene una historia importante para contar y quiere contarla. (p.100-132)

Hasta aquí, pareciera que todo estaba bien, pero a la hora de hacer una llamada telefónica para acordar la entrevista con la profesora María no se obtuvo una respuesta favorable, por lo que se contactó a la supervisora de la zona escolar 025 de Educación inicial y preescolar indígena, para preguntarle si conocía a alguien que trabajara la lengua hñähñu, ella recomendó a la profesora Clara, quien emocionada decidió participar y pidió que al culminar con la investigación se le dé la oportunidad de leerlo.

Otro de los retos fue al momento de llevar a cabo las entrevistas, que implicaron controlar el nerviosismo y centrarse en el objetivo de éstas, ya que como expresa Angrosino (2012), de la seguridad que se brinde al entrevistado se logrará favorecer su expresión y evitar respuestas cortas o cerradas. Además, se utilizó una grabadora que permitiera “al entrevistador captar mucho más, que si se reposara únicamente sobre su memoria” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 120).

Durante la observación, se registraba todo, aunque después se entendió que no se debía perder de vista el objeto de estudio. Una de las recomendaciones que sugirió la profesora Clara fue no grabar ciertos momentos, esto para proteger la identidad de los padres de familia.

Otra de las dificultades se relaciona con la transcripción de las entrevistas, sobre todo por algunas palabras en lengua hñähñu, ya que había momentos en que no se entendía bien el audio, y se tenía que volver a reproducir la grabación, esto requirió de tiempo y conllevó algo de estrés.

Metodología de la investigación

Comprender e interpretar cómo los informantes enseñan la lengua hñähñu, demandó utilizar algunas habilidades del investigador cualitativo que se caracterizan por describir, analizar, interpretar y construir conocimientos desde los sucesos que ocurren en un determinado espacio y tiempo.

Además, si el objetivo principal era conocer ¿Cuáles son las estrategias que utilizan las profesoras en la enseñanza de la lengua hñähñu? fue preciso observar su práctica docente, por ello, la importancia de realizar observación participante (OP), ya que en congruencia con Ameigeiras (2006), constituye un método complejo y riguroso al desarrollar el trabajo de investigación en el campo.

Una forma de producir conocimiento constituye la característica definitiva de la OP, en la que el compromiso del investigador supone enfrentar la tensión entre el involucramiento y el distanciamiento en las situaciones sociales en las que se encuentra. La técnica de la OP no es sólo una herramienta de obtención de información, sino, además, de producción de datos en virtud de la presencia de un proceso reflexivo entre los sujetos estudiados y el sujeto cognoscente (Angrosino, 2012).

En este orden de ideas, la recolección de los datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada y una guía de observación, haciendo uso del celular para videograbar las sesiones de clase, previa autorización de las docentes, lo que ayudó a la transcripción.

De acuerdo con Duque y otros (2019), ellos sugieren que, durante la realización de cada entrevista, en lo posible, “el investigador no debe distraerse ni perder el foco debido a la toma de notas, este es un asunto que se maneja a través de la grabación en audio o video de cada sesión” (p.7).

Asimismo, la entrevista fluye de forma más natural y espontánea, y también se evita que el participante se distraiga o pierda el hilo, sacrificando así contenidos de su experiencia (Smith y Osborn, 2008), por otra parte, se llevó un diario del investigador para los registros significativos de este proceso de investigación.

Más adelante, se completaron las entrevistas para profundizar en aspectos que no se contemplaron en un primer momento, de ahí que la entrevista en profundidad y la observación participante proporcionaron información que ayudaron a reconocer los significados que las educadoras le dan a la enseñanza de la lengua hñähñu, partiendo del contexto donde se desenvuelven, y de esta forma realizar la triangulación para poder comprender cómo las profesoras enseñan la lengua indígena.

Transcripción, codificación y categorización

En concordancia con Guber (2004), el trabajo de campo es una etapa que no se caracteriza sólo por las actividades de obtención de información de primera mano, administrar encuestas y conversar con la gente, sino por el modo de abarcar los distintos canales y formas de elaboración intelectual del conocimiento social.

Desarrollar la observación participante fue una experiencia gratificante, porque favoreció el conocimiento de los modos de llevar a cabo los procesos de enseñanza de la lengua hñähñu, ya que en uno de los casos se me permitió videograbar algunas clases como lo mencioné anteriormente.

El primer acercamiento al análisis de la información obtenida requirió de una comprensión previa en cuanto a los conceptos preconcebidos para triangular con la evidencia empírica. Esto a partir de subrayar fragmentos o palabras significativas tomando como referencia a Bertely (2000). En donde se encontraron recurrencias y patrones emergentes como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Patrones emergentes

Retos de las docentes	Estrategias y materiales	Fundamentos para la enseñanza	La influencia familiar	Contexto social
Condiciones de enseñanza.	Recursos para enseñar la lengua hñähñu.	Contenidos en los planes y programas de estudio.	Importancia en el aprendizaje de la lengua hñähñu.	Incidencia del contexto social.
“Me baso de algunos cursos que he tomado, así como en el diseño de una antología que yo he diseñado bajo los cursos y experiencias que he recibido, aparte de tener los libros de primaria bueno, tengo por ahí dos libros de primaria que vienen en lengua hñähñu y de ahí sacamos algunas palabras, algunas frases” (E1Y111122).	“Lo enseño por medio de canciones, de palabras sueltas o de algunos videos” (E1PCM08102 2).	“Pues yo retomo de los parámetros curriculares de educación indígena, y el libro de aprendizajes clave en el campo de lenguaje en donde mencionan que los niños deben conocer otra lengua distinta a la suya que es el español” (E1Y111123).	“Mis papás hablan muy bien el hñähñu. En mi familia toda mi familia sabe hablar el hñähñu, este... pero, mis hermanos y yo no lo sabemos hablar, lo entendemos, pero no lo sabemos hablar” (E1PCM03102 2)	“Yo la verdad no se mucho, pero gracias a Dios me ha tocado comunidades en donde si saben hablarlo y les agrada que enseñe a sus niños” (E1PCM031022).

Nota. Creación propia a partir de las entrevistas.

Durante este ejercicio se emplearon las sugerencias que hace Gibbs (2007) para codificar:

La codificación se puede utilizar de forma más personalizada, junto con otras formas de marcar el texto, resaltar con un rotulador fosforescente, rodear, subrayar, comentar para indicar asuntos de su interés, pero sobre lo que quizás volver en un momento posterior en el análisis. (p. 3)

Una vez que se realizó este ejercicio se leyeron nuevamente las transcripciones de las entrevistas y observaciones para comenzar a categorizar y al mismo tiempo precisar las subcategorías, mismas que ayudaron a reconstruir el trabajo de investigación; la sistematización de la información se realizó mediante cuadros analíticos para organizar todos estos patrones emergentes que a su vez dieron pauta a la identificación de las categorías principales y subcategorías:

El primer paso consiste en identificar las categorías más importantes que a su vez pueden dividirse en grupos los datos pueden clasificarse de acuerdo con esas categorías cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego. (Woods, 1993, pp. 139-140)

Estas primeras categorías y subcategorías ayudaron a construir un índice tentativo que incluía el contexto de la investigación; las estrategias y material didáctico empleado; las dificultades y la exigencia institucional para la enseñanza de la lengua hñähñu, esto principalmente a partir de las categorías empíricas. Así, ante las sugerencias que se recibieron de diversos lectores se construyó una matriz categorial como se muestra en la tabla 2. En tanto que éstas,

... permiten al analista analizar, en forma condensada, el conjunto completo de datos, para poder ver literalmente qué hay allí. Desde allí, varias cosas pueden pasar: el investigador puede volver al campo para recuperar datos faltantes; otras ordenaciones pueden hacerse para tener una mejor vista; o las columnas, o las filas, o todas las entradas dentro de las ordenaciones pueden ser reconfiguradas. (Huberman y Miles, 1994, p. 14)

Tabla 2

Profesora Susana (San Nicolás)		Referentes conceptuales	Profesora Clara (El Espíritu)	Referentes conceptuales
Categoría	Subcategorías		Subcategoría	
Estrategia de enseñanza y material didáctico	Pronunciar (onomatopeya) Memorizar Cantos (traducciones y cantos de cuna por las abuelitas) Repetir y realizar la acción Jugar Negociación Emocional Imagen-palabra Frases cotidianas y consejos tradicionales Cuentos Traducciones Lotería Vídeos (bilingües elaborados por la profesora) Redes sociales (Facebook, YouTube) Tecnología (Cañón, computadora) Diccionarios Antologías Planeación	Enseñanza de una lengua indígena Segunda lengua Lengua materna Contextualizar Actividades recurrentes. Fonética Conciencia fonológica Socioemocional Traducción	Pronunciar Repetir Repetir y realizar la acción (aprender haciendo) Canto de cuna El juego Onomatopeyas Emoción	Lengua indígena Contextualizar Actividades recurrentes. Fonética Conciencia fonológica Traducción
Dificultad es para enseñar la lengua	La lengua materna el español	Lengua materna Exigencia del aprendizaje de una lengua extranjera	Rechazo de los padres Inutilidad Negociación	Dominio de una lengua sobre otra
Exigencia institucional	Priorización en los campos de formación: pensamiento matemático El subsistema indígena no tiene una exigencia como tal de enseñar la lengua.	Planes y programas de estudio	Parámetros curriculares de educación indígena, y el libro de aprendizajes clave en el campo de lenguaje	Planes y programas de estudio
Retos docentes	Desarrollar otras competencias lingüísticas en la lengua hñähñu.	Competencias lingüísticas (hablar, leer, escribir y escuchar)	Identificarse con el sistema	Identidad

Categorías, subcategorías y referentes conceptuales

Nota. Creación propia a partir de entrevistas y observaciones de la práctica docente.

Con este esquema se estructuró el borrador de la tesis, la que se presentó en el coloquio estatal en el entendido de que era un trabajo meramente descriptivo. Y es en este momento, en donde considero que comenzó:

La tarea más importante del investigador para el proceso de sistematización de sus materiales empíricos, debido a que requiere ir pensando e identificando simultáneamente conexiones entre estos textos a través de los testimonios de entrevistas, registros observacionales para la creación de las categorías analíticas de cada estudio, hilando temas que se escuchan en las voces de nuestros informantes o emergen de nuestras observaciones con conceptos teóricos que “ajustan” y colaboran en la interpretación y sentido de esos datos. (Borda y otros, 2017, p. 23)

A partir de aquí, se estableció una ruta analítica (ver figura 1) considerando los primeros hallazgos: que las políticas educativas del lenguaje se transforman normativamente, pero que en la realidad se advierte un desuso de las lenguas indígenas; que las condiciones de vitalidad de las lenguas indígenas se relacionan con los escenarios sociolingüísticos determinados por circunstancias económicas, políticas e históricas derivando con ello en un rechazo por las personas a transmitir su lengua; que las docentes implementan diversas estrategias de enseñanza, pero que éstas priorizan la traducción sin considerar los significados culturales.

Con este ejercicio participé en el XVII congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE) realizado en el estado de Tabasco, esto con la intención de recibir aportes de investigadores con una amplia experiencia en el tema.

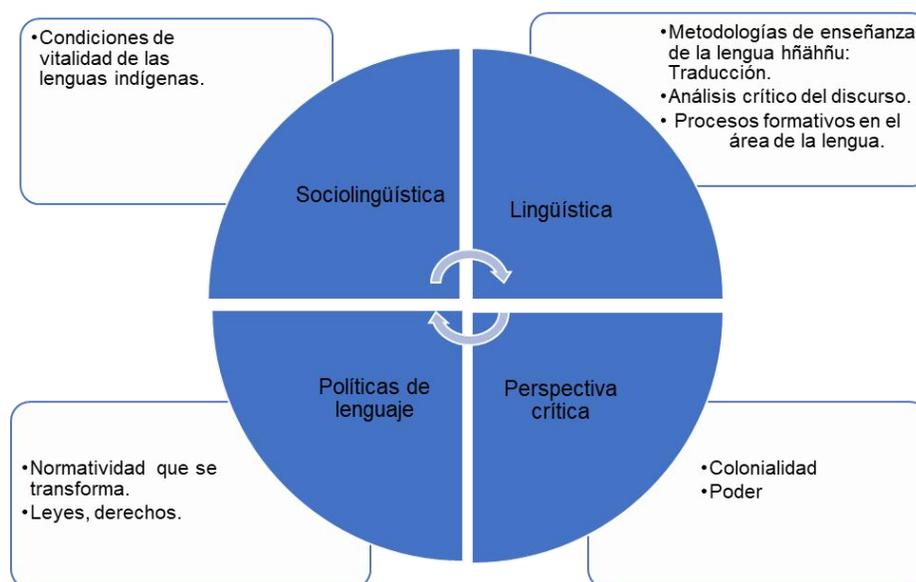
Así, expuse que los planteamientos foucaultianos me podían dar luz al analizar la enseñanza de la lengua indígena, en tanto que los discursos generados pueden materializarse en una pluralidad de enunciados y visibilidades que pueden inscribirse en una ontología histórica, desmantelando los universales antropológicos a partir de la indagación arqueológica y genealógica; además de que da la posibilidad de entender las prácticas de enseñanza como una

experiencia histórica que merece ser analizada desde los campos de saber, los tipos de normatividad que regulan estas prácticas y sus formas de subjetivación.

Asimismo, Restrepo (2004) precisa que la etnicidad puede ser estudiada como formación discursiva que comprende enunciados, posiciones y objetos. En donde la arqueología de la etnicidad remite a la descripción de formaciones discursivas en relación con lo étnico, es decir cómo en una época y sociedad determinada, el archivo inscribe la etnicidad en relación con los límites y las formas de decibilidad, conservación, memoria, reactivación y apropiación.

Figura 1

Ruta analítica a partir de los primeros hallazgos



Nota. Creada a partir de la triangulación empírica, conceptual y teórica.

Con este análisis tomé la decisión de interpretar los hallazgos hasta aquí obtenidos con el planteamiento teórico de Foucault (1985), quien afirma que la experiencia social es resultado del cruce de tres líneas: el poder, el saber y la subjetivación. Esto dio pauta a la reconstrucción de la pregunta principal de investigación:

- ¿Cómo las estrategias de enseñanza de la lengua hñähñu respetan la cosmovisión de las comunidades y contribuyen a contrarrestar los efectos de dominación de una lengua sobre otra?

A partir de la cual se generaron las preguntas específicas de investigación:

1. ¿Qué condiciones normativas e institucionales sustentan las prácticas de enseñanza de la lengua hñähñu?
2. ¿Cómo la enseñanza de la lengua indígena preserva los significados culturales ñähñu?
3. ¿Cuáles son las posibilidades de subjetivación docente que contribuyen a revitalizar la lengua hñähñu?

Tomando como referente las preguntas de investigación, se delimitaron los objetivos de investigación.

Objetivo general

- Conocer las estrategias de enseñanza de la lengua hñähñu que favorecen la transmisión de la cosmovisión ñähñu y que contrarrestan los efectos de dominación del idioma español.

Objetivos específicos

- Identificar las condiciones normativas e institucionales que inciden en las prácticas de enseñanza de la lengua del hñähñu.
- Distinguir las estrategias que favorecen la transmisión de los significados culturales y la preservación de la cosmovisión ñähñu.
- Conocer las acciones que contribuyen a revitalizar la lengua hñähñu.

A partir de estos objetivos se reconstruyó el informe de investigación y los capítulos que se nombran como sigue:

Capítulo 1. Condiciones de enseñanza de la lengua hñähñu.

Capítulo 2. La cosmovisión indígena en la enseñanza de la lengua hñähñu.

Capítulo 3. Posibilidades de revitalización de la lengua hñähñu.

Capítulo 1

Condiciones para la enseñanza de la lengua hñähñu

No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcione en, a partir de, y a través de, este círculo: estamos sometidos a la producción de la verdad del poder y no podemos ejercer el poder sino a través de la producción de la verdad. Foucault.

En este capítulo, se emplea la categoría teórica de poder, para interpretar y analizar las condiciones normativas que sustentan la enseñanza de la lengua hñähñu de la profesora Susana de educación preescolar y de Clara, profesora de educación inicial, ambas del subsistema de educación indígena.

Esto debido a que, en términos foucaultianos para el análisis de la etnicidad es preciso entender cómo ocurren tensiones, confluencias y amalgamas entre las diferentes locaciones de saber en casos específicos, en tanto que, los saberes disciplinarios y los sometidos se inscriben en la historia política de la verdad, debido a las relaciones entre poder y saber, puesto que “la verdad no es libre por naturaleza ni siervo del error, sino que su producción está toda entera atravesada por relaciones de poder (Foucault, 1992, p. 76).

La etnicidad según Hall “es una modalidad (entre otras como género, generación, clase, nación) históricamente articulada (y, por tanto, necesariamente plural) de inscripción/problematización de la diferencia/mismidad” (citado por Restrepo, 2004, p. 45).

Así, el poder no consiste en “una simple división binaria entre dominadores y dominados, sino que es rizomático, constituyendo una densa filigrana que se dispersa a través del cuerpo social atravesando cuerpos, produciendo subjetividades, individualizando, regulando lo normalizado” (Restrepo, 2004, p.88).

Con este propósito se describe el contexto sociolingüístico de la región de estudio para después caracterizar las diversas instituciones por las que han transitado las profesoras y analizar cómo las creencias familiares, los procesos de formación y

capacitación docente, el ingreso al magisterio, los planes y programas de estudio y las condiciones laborales inciden en la enseñanza de la lengua indígena.

1 Contextos sociolingüísticos en la región de estudio

En este apartado se realiza la contextualización de los lugares de origen de las profesoras, así como de los espacios en donde laboran como docentes de educación indígena. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en México se hablan 68 lenguas originarias pertenecientes a 11 familias lingüísticas, de las cuales derivan más de 360 variantes lingüísticas. Por lo que se calcula que más de 7 millones de mexicanos y mexicanas hablan alguna lengua indígena. Entre las más comunes destacan: el náhuatl, el maya, el tzeltal, el mixteco, el tzotzil, el zapoteco, el otomí, el totonaco, el chol y el mazateco. Sin embargo, los más afectados son el zapoteco o el Ku'ahl y kiliwa, que pertenecen al 60% de lenguas del país cercanas a la desaparición (INEGI, 2020).

En cuanto a la lengua hñähñu también conocida como otomí y objeto de interés en esta investigación; se encuentra viva en los estados de Hidalgo, México, Querétaro, Puebla, Veracruz, Guanajuato, Michoacán y Tlaxcala; es en los tres primeros estados en donde se ha registrado un mayor número de hablantes. Mientras que, en Puebla y Veracruz en las regiones serranas, aún hay poblados que mantienen de manera vigorosa el idioma. En este documento se utilizan dos palabras para diferenciar la forma de nombrar la lengua que es hñähñu y la cultura, que se denomina ñähñu, esto en la región del Valle del Mezquital.

En Guanajuato y Michoacán hay pequeños poblados donde perviven algunos hablantes. Finalmente, en Tlaxcala en el poblado de Ixtenco, este idioma sólo es utilizado por personas mayores. Los registros muestran la existencia de una población de 284,992 hablantes de la lengua hñähñu en el país (INEGI,2020).

Aunque el mayor porcentaje se presenta en los estados donde se localizaban originalmente, en los últimos años, se han registrado cifras más significativas en otras localidades como la ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Mazatlán y

varias ciudades de Estados Unidos, principalmente en California y Texas (Martínez y Peña 2004).

Los resultados de la encuesta intercensal de 2020 indica que la población hñähñu, a nivel nacional, asciende a 291,722 hablantes. El mayor número de éstos se encuentra en el estado de Hidalgo, le siguen los estados de México, Querétaro, Veracruz y la Ciudad de México. Los municipios de Ixmiquilpan y Huehuetla en Hidalgo, Temoaya y Toluca en el estado de México, Amealco de Bonfil en Querétaro, cuentan con el mayor número de población hablante hñähñu (INEGI,2020).

Imagen 1.

Mapa del estado de Hidalgo.



Mapa del estado de Hidalgo.

Nota: La imagen representa el mapa del estado de Hidalgo en donde se ubica el municipio de Ixmiquilpan. Tomado de: <https://issuu.com/sbasica/docs/ab-hgo-3-baja/110>

Los datos anteriores muestran que la lengua hñähñu aún se encuentra viva en el estado de Hidalgo y en Ixmiquilpan, municipio en donde se llevó a cabo esta investigación con la finalidad de conocer cómo se enseña la lengua hñähñu en

instituciones denominadas indígenas (en específico en educación inicial y preescolar indígena).

Por otro lado, es importante precisar que el lugar en donde se realizó este estudio es en dos localidades; una ubicada en el centro y la otra al norte del municipio de Ixmiquilpan.

1.2 La región de Ixmiquilpan

Los otomíes del municipio de Ixmiquilpan (quienes se autodenominan ñähñu) conservan una rica tradición que incluye aspectos esenciales de la antigua cosmovisión mesoamericana (Carr y Wright, 2005). De acuerdo con estos autores, ellos mencionan que algunos otomíes prefieren nombrarse en sus propias lenguas, en parte porque sienten que la palabra “otomí” de la voz náhuatl otomiltl ha sido asociada a un estereotipo despectivo en algunos textos novohispanos y modernos.

Algunos ejemplos de cómo se dice el gentilicio “otomí” son: ñätho (tolteca); hñähñu Mezquital); ñoñho (al sur de Querétaro); n’yübü (sierra madre oriental). Algunos otomíes usan su propio gentilicio cuando hablan en su lengua y dicen “otomí” cuando hablan en castellano.

Es preciso señalar que por cosmovisión se entiende:

La manera de ser y pensar de los individuos que pertenecen a determinado pueblo y cultura. Estas formas representativas se materializan a través de una gran cantidad de eventos que suceden en el transcurso del ciclo vital del ser humano, es decir, desde que nace, crece, hasta que muere, y de la vida social de los pueblos. (Montero, s/f, p. 108)

La región de Ixmiquilpan en el estado de Hidalgo se encuentra enclavada en la sierra Madre Oriental entre valles y llanuras áridas. El municipio se integra por 24 comunidades o pueblos y mantiene límites territoriales con Zimapán, Nicolás Flores, Cardonal, Tasquillo, Alfajayucan, Chilcuautla, San Salvador y Santiago de Anaya.

El municipio de Ixmiquilpan de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) tiene una población de 37,608 habitantes, lo que representa el

38.121% de la población municipal, y las personas que hablan alguna lengua indígena son de 4,593; alrededor del 12.21 % de la población de la ciudad es hablante de lengua otomí-hñähñu.

El director de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura de Perú, Agustín Panizo Jansana dice que trabajar en pro del fortalecimiento de las lenguas no sólo es ir en pos de la conservación y aprendizaje de los conocimientos que conllevan, “sino que también es trabajar por la supervivencia de los pueblos, que tienen en su lengua originaria un elemento de identidad central que permite su cohesión y su tejido social” (ONU, 2019, párr. 8).

De ahí la importancia de reconocer el territorio en donde se hablan las lenguas indígenas, en este caso particular la lengua hñähñu, por ello, se referirá en adelante a las dos localidades de estudio que se ubican en el municipio de Ixmiquilpan.

1.3 Las localidades del Espíritu y San Nicolás

El subsistema de educación indígena en el municipio de Ixmiquilpan atiende los niveles de educación inicial y preescolar indígena, cuya encomienda es enseñar la lengua hñähñu.

Las localidades en donde laboran las profesoras Susana y Clara; pertenecen a las zonas escolares 024 y 025 del sector educativo 07 y son comunidades en donde se habla la lengua hñähñu.

San Nicolás se ubica en la región centro de la cabecera municipal, mientras que El Espíritu se encuentra al norte. Los alumnos de educación inicial tienen edades que van de 0 a tres años, mientras que los de educación preescolar abarcan las edades de tres a cinco años.

Puesto que mi población de estudio se centra en estos dos niveles y lo que interesa es cómo aprenden la lengua hñähñu, consideraré sólo a los niños cuyas edades van de 3 a 5 años.

El rango de edad de los alumnos que atiende la profesora Clara de educación inicial se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Estadística de alumnos atendidos en educación inicial

<i>Edad:</i>	<i>3 a 6 meses</i>	<i>6 meses a 1 año</i>	<i>1 a 2 años</i>	<i>2 a 3 años</i>	<i>Total de alumnos</i>
<i>Cantidad</i>	2	2	5	14	23

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada.

En las siguientes gráficas se compara la población de la localidad de El Espíritu y de la manzana Cerritos, ambas del municipio de Ixmiquilpan en el estado de Hidalgo.

Imagen 2

Población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index#

Mientras que la profesora Susana atiende a niños de 4 a 5 años. De acuerdo con la información que proporciona el INEGI (2020) en la imagen 2 se puede observar que la comunidad del Espíritu tiene un mayor porcentaje de personas de tres años y más, que hablan la lengua indígena hñähñu, mientras que en la manzana Cerritos de San Nicolás el porcentaje es menor. En el entendido de que censalmente, es la categoría que toma el INEGI para proporcionar datos

estadísticos de la población hablante de la lengua hñähñu, sin que signifique que los niños no aprendan a hablar una lengua antes de los tres años.

Como se pudo observar en la región de estudio, la enseñanza de las lenguas indígenas ha adquirido mayor relevancia en las localidades que se encuentran al norte del municipio de Ixmiquilpan. En el caso de la lengua hñähñu, según sus habitantes, les abre nuevas oportunidades de trabajo y de comunicación, ya que cuando sus hijos mayores se van a Estados Unidos de Norteamérica, tuvieron que aprender esta lengua para identificarse con sus paisanos que viven allá.

En el caso específico de La Manzana Cerritos, ésta se ubica en el barrio de San Nicolás, es una localidad que prácticamente se encuentra en el centro del municipio en donde la mayoría habla español y se ha dejado de transmitir la lengua hñähñu a las nuevas generaciones. De allí la importancia de que las escuelas de educación indígena cumplan con el objetivo de enseñar la lengua hñähñu como se establece normativamente.

En la comunidad del Espíritu se encuentra el Centro de educación inicial “Nuevo amanecer” en donde labora la profesora Clara. Este centro educativo cuenta con dos aulas, un sanitario y una cancha. Anteriormente, era una escuela bidocente, sin embargo, a raíz de la pandemia, ya no le repusieron a su personal de contrato, quedando como directora comisionada con grupo.

La profesora tiene ocho años de servicio, estudió la licenciatura en educación Preescolar Indígena (Plan 90) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ella dice que tiene mucho que compartir y enseñar a su gente, lo que da cuenta de su identificación étnica y que como se verá más adelante constituye uno de los factores que inciden en su práctica docente para la enseñanza de la lengua hñähñu. Es bilingüe de cuna, nombre que ella misma se da por aprender a hablar desde su infancia la lengua hñähñu y el español, expresa que este aprendizaje se debió a la convivencia y vivencia que tuvo desde niña con su abuela, además de que su padre es profesor del nivel indígena, quien ha sido su mentor y modelo de superación (E1Y111122).

Lo anterior, muestra la afiliación étnica de la profesora Clara hacia su lengua y cultura hñähñu, puesto que la identidad es:

La capacidad de reconocerse históricamente en su propio entorno, físico y social, creando un carácter activo de la identidad cultural justamente por la acción de conservación y renovación que genera. Se asume la identidad cultural no como la modificación de formas del pasado, sino como una asimilación espontánea de lo que fuimos y todavía somos, como la revitalización coherente de nuestras procedencias, que coexisten sin supeditaciones de compromiso, con las nuevas formas de vida cuando estas son generadas con una auténtica y profunda asimilación de identidad. (Chenet y otros, 2017, p. 305).

La profesora desempeña un gran papel para enseñar a hablar hñähñu a los niños de educación inicial, haciendo ver a los padres de familia que dominar la lengua hñähñu les abre nuevas oportunidades en diferentes ámbitos de la vida.

Uno de los grandes problemas a los que se enfrentó la profesora Clara, es que al inicio del curso escolar los padres de familia no querían que se les enseñara la lengua hñähñu a los niños, puesto que preferían que se les enseñara el inglés, ante esta situación la profesora les propuso no solo enseñarles hñähñu, sino también inglés, pero para que ella les pudiera enseñar inglés era necesario que la apoyaran a enseñarle a sus hijos la lengua hñähñu, y de esa forma ellos serán trilingües, es decir, al tener la posibilidad de hablar tres lenguas: español, hñähñu e inglés, les abriría mayores oportunidades para desenvolverse en la sociedad, por lo que esta idea agradó a los padres de familia (E1Y111122). Por ello, la profesora ha establecido la dinámica de hablar de forma trilingüe (español-hñähñu-inglés) en la institución, bajo la tutela de los padres, quienes la apoyan en un trabajo de corresponsabilidad.

En relación con lo anterior, se tiene que la lengua hñähñu se utiliza cada vez menos y en espacios privados, lo que muestra que, a pesar de los derechos establecidos para su transmisión y conservación, está siendo rebasada por el idioma español e incluso por el inglés ya que la primera es de mayor uso público,

mientras que la segunda obedece a que, por cuestiones labores y de migración las personas dan prioridad a su aprendizaje. Lo que da cuenta de que:

Los hablantes no son sólo portavoces sino sobre todo agentes de distintas voces en conflicto en un discurso determinado, representantes de voces dominantes o subordinadas, vinculadas con diferenciales de poder asociadas a su vez con lenguas o mejores variedades heteroglosas, voces que están en constante presencia y competencia en todos y cada uno de los géneros (Bajtín, 1973). Desde el cotidiano hasta lo político pasando por supuestos y como se verá en el discurso académico o “científico”, un espacio privilegiado para constatar las luchas por el poder vinculados al saber. (Foucault, 1981, citado por Flores, 2018, p. 20).

Por otra parte, entre los comentarios obtenidos de manera informal con las madres de familia, ellas expresan que los niños con mayores dificultades de lenguaje son los que más rápido aprenden a hablar en hñähñu, mencionando que ha habido casos en donde los niños primero aprenden la lengua hñähñu, como el caso de “Juanito”.

El Centro de Educación Preescolar Indígena “El Sol” es una institución de organización completa, allí trabajan tres docentes, y una directora efectiva; la infraestructura consta de tres aulas, una dirección y un sanitario. Dentro de esta institución únicamente se trabajó con la profesora Susana quien tiene siete años de servicio en el medio indígena, siendo egresada de la escuela “Normal Valle del Mezquital” en la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena.

Como profesora, ella reconoce que no domina al 100% la lengua hñähñu, quien al autoevaluarse considera que su nivel de dominio es de 60%, debido a que lo entiende, y logra escribir algunas palabras, pero lo que más se le dificulta es la pronunciación.

Sin embargo, siempre se ha considerado una maestra autónoma, quien busca las formas de ir aprendiendo ya sea por medio de cursos como en el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Hidalgo (ICATHI), ella ha compilado cancioneros con sus demás compañeras para poder enseñar la lengua hñähñu. La

profesora atiende el grupo de 2º y 3º grado de educación preescolar con un total de 16 alumnos.

Es interesante señalar que la profesora Susana se formó en la Normal Valle del Mezquital, una institución que se caracteriza por promover el autoaprendizaje de la lengua hñähñu porque los egresados deben poner en práctica el enfoque intercultural bilingüe en las escuelas a las que ingresarán como docentes.

Es importante mencionar que, desde los noventa, la educación pública tiene la tarea de fortalecer las lenguas y culturas que están presentes en el territorio mexicano buscando subsanar desigualdades. Los primeros cambios se reflejan en la educación primaria en 1997 cuando el sistema de educación indígena cambia de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe. En el año 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe tiene como misión coordinar todas las políticas públicas destinadas a implementar una educación en el contexto indígena y a la población en general a través del enfoque intercultural que promueve el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente (Mateos y Dietz, 2011). Este enfoque tiene como finalidad promover el respeto y la igualdad entre distintas culturas y lenguas y generar conocimientos pedagógicos adecuados, pertinentes y lingüísticamente equilibrados (DOF, 2018).

Es en este contexto que se ofrece en algunas escuelas normales desde 2004 la formación como docentes interculturales bilingües, que en 2012 se transformó en el marco de la reforma curricular y en 2018 adquirió la versión para la formación de maestros que sustenta a la interculturalidad como base metodológica para modificar las prácticas de enseñanza desde el principio de atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos originarios (DOF, 2018). Sin embargo, en la realidad este enfoque se reducía a la apropiación de las lenguas indígenas.

De allí que, la profesora Susana se ha identificado con la misión de las escuelas indígenas, que es la de enseñar la lengua hñähñu, utilizando estrategias como la autoformación y la compilación de materiales para poder enseñar esta lengua.

Con base en este primer acercamiento se puede mencionar lo siguiente: Las profesoras que formaron parte de esta investigación pertenecen a una cultura denominada ñähñu, misma que se desarrolla en una sociedad multicultural, sin embargo, cada una tuvo un proceso diferente de apropiación y adquisición de la lengua hñähñu, ya que de acuerdo con Rebeca Barriga (2018):

La política lingüística del México Independiente del siglo XIX no sólo siguió la ruta de ambigüedad heredada del México Colonial, sino que surcó más profundamente sus caminos. El indio no tuvo ninguna personalidad propia en un México que buscaba ser una nación unificada con una herencia hondamente colonialista; el nuevo país irrumpe en su libertad con el español como lengua mayoritaria. (p. 31)

Situación que se refleja en la desvalorización de la lengua hñähñu en la región de estudio, puesto que ésta ha ido desapareciendo ante el dominio del idioma español.

1.4 Las creencias familiares

Desde el paradigma constructivista la cultura es el componente que favorece el aprendizaje significativo para la enseñanza de la lengua, además considera a la cultura como un elemento antropológico, ya que “la cultura es una forma de construir el mundo, una interpretación, comunicación y cosmovisión” (Mélích, 1998, citado por Macías y otros, 2021, p.11).

De allí, que la cultura es dinámica y cambiante, donde la lengua, costumbres y tradiciones son parte de la formación de cada individuo que se expresa por medio de símbolos; la cultura es significativa ya que orienta, le da sentido y significado a la vida (Macías y otros, 2021).

Fermoso, (2004) también menciona que,

... por naturaleza el humano es sociable, que para poder obtener una realización personal y adaptarse a los medios es necesaria la comunicación. Por lo que el humano para poder aprender debe de estar en un continuo contacto con el otro, los límites corporales y cognitivos del individuo sin

comunicación reducen la comprensión de los hechos, no obstante, el ser sociable permite reflexionar sobre los mismos; así se adquiere una significación del sistema simbólico correspondiente a la sociedad donde es posible llegar a la formación de cada individuo. (citado en Macias y otros, 2021, p.338).

En las sociedades los sujetos aprenden mediante un proceso de internalización donde también la instrucción forma parte de la educación de cada individuo, pues se entiende que existe una transmisión generacional a partir de la endoculturación, es decir:

La endoculturación es el proceso de transmisión de la cultura a través de modos formales y no formales. Mediante él se aprende el idioma, los patrones tecnológicos, socioeconómicos e ideológicos, así como los cognoscitivos y emocionales. Es un proceso de aprendizaje que dura desde la infancia hasta la edad adulta y que, se puede decir, termina con la muerte. La endoculturación es un proceso universal de comportamiento por medio del cual la cultura se transmite de una generación a otra (Anguiano, 2003, p, 198).

La familia es el principal factor para el aprendizaje de las lenguas indígenas, debido a que es un sistema social y cultural fundamental para la formación de cada individuo, ya que los padres son los que generan estrategias empíricas para la enseñanza de una o más lenguas, por lo que, bajo estas características se reconstruye la forma en que las profesoras Susana y Clara aprendieron la lengua hñähñu y cómo retoman esta adquisición para la enseñanza en sus aulas por pertenecer al medio indígena.

La profesora Susana a pesar de crecer en una cultura hñähñu no logró apropiarse de la lengua hñähñu, puesto que sus padres sólo conversaban en esta lengua con personas adultas y al conversar con sus hijos lo realizaban en español. Esta situación da cuenta de manera implícita, cómo el idioma español ejerce un dominio sobre la lengua indígena y de manera explícita incide en su pérdida,

negando la transmisión de la lengua indígena a las nuevas generaciones, como lo menciona la profesora:

Mis papás hablan muy bien el hñähñu. En mi familia, en toda mi familia, como mis padres, tíos, abuelos saben hablar el hñähñu muy bien y entre ellos lo hablan, pero a nosotros ya no nos enseñaron, más bien casi no nos hablaron en hñähñu, puesto que cuando conversábamos, ellos lo realizaban en español es por lo que, mis hermanos y yo no lo sabemos hablar, lo entendemos, pero no lo sabemos hablar, bueno solo sabemos algunas palabras. (E1PCM031022)

Lo interesante de esto es que los padres muy frecuentemente se comunican entre ellos en su propio idioma; también lo hablan con sus amigos o familiares, sin embargo, sus hijos están al margen de estas conversaciones. En este sentido, Marta Romer (1998), menciona que “se observa una clara actitud de no enseñar el idioma materno a los hijos antes de que aprendan el español por lo menos no privilegiar la lengua étnica frente al idioma nacional” (p. 3). Se entiende por lengua materna, a “la que se aprende en primer lugar, durante la infancia, generalmente antes de los tres años” (Bruzual, 2007, p. 1)

En el contexto de estudio se precisa que las familias indígenas han preferido que sus hijos no aprendan la lengua hñähñu a pesar de pertenecer a esta cultura étnica, o más bien no le dan esa importancia de que sus hijos la aprendan, sin embargo, los hijos lo van aprendiendo para comunicarse o para poder desenvolverse en su área de trabajo, convirtiéndose esta necesidad en un factor primordial, que trae consigo deficiencias en la pronunciación o en la forma de hablarlo, como dice la profesora Susana:

Cuando yo era niña, escuchaba las conversaciones de mis papás, de mis abuelos, de mis tíos, y así fue como yo fui entendiéndola, bueno algunas palabras, para saber qué es lo que dicen. Pero de chica nunca me nació el interés de aprender a hablar la lengua hñähñu, sin embargo, ahora me he visto en la necesidad de practicarlo ya que ni mis padres mostraron interés por enseñarme. Pues nunca, nunca, hicieron nada para que nosotros como

hijos pues supiéramos hablarlo, las razones no lo sé porque nunca me dijeron. (E1PCM031022)

En esta lógica, Cárdenas Pérez (2013) expresa:

Es necesario mencionar que hay alumnos cuyos padres tenían la lengua indígena como lengua materna, sin embargo, ellos adquirieron el español como primera lengua. La presencia de los abuelos y la vitalidad de la lengua indígena en la comunidad y en la escuela ayudó a su aprendizaje. En esas circunstancias, a veces los conceptos en lengua indígena se ven fuertemente influenciados por el español. Además, la introducción de conocimientos de la cultura indígena se dificulta por el manejo poco profundo de la lengua. La mayoría de los estudiantes cuya segunda lengua es indígena, la aprendieron a una edad tardía, hacia los 16 años, en la adolescencia. Advierten algunos investigadores, que el aprendizaje tardío de una lengua trae como consecuencia un reducido manejo de ésta en algunos niveles, aunque existen controversias al respecto (citado por Macías y otros, 2013, p.4).

Es evidente que la familia y la sociedad son una fuente principal para la enseñanza de una lengua, sin embargo, este fundamento se fragmenta en el momento en que la escuela interviene y enseña otro idioma dominante, por lo que la familia deja de transmitir la lengua indígena y con ello la cosmovisión de la cultura hñähñu que se aprende a partir de las prácticas de crianza.

Bertely (2017) sostiene que el desarrollo de los niños en el ámbito del lenguaje y la comunicación dependen de la relación que los niños establecen con la sociedad y la naturaleza; que su crecimiento personal apunta a una "educación integral" en la que los valores, la espiritualidad, la religiosidad y los significados indígenas están presentes, por lo tanto, se asegura con ello, las funciones comunicativas, la efectiva relación lengua-cultura y los significados culturales y comunitarios. En consecuencia, esto se pierde cuando no se asegura la apropiación de la lengua indígena en este caso, cuando los padres, abuelos y tíos no la transmiten.

Asimismo, la resistencia de no enseñar la lengua indígena a las nuevas generaciones obedece también a las condiciones de prestigio que se promueven a través de diversas instituciones como la educativa. Esto debido a que, las lenguas indígenas no han recibido la suficiente atención, puesto que siguen siendo lenguas menospreciadas y sus hablantes discriminados, lo que mantiene una relación de desvalorización de estas lenguas a través de políticas lingüísticas que no han logrado romper con procesos de castellanización, en donde el Estado implícitamente señala qué debe enseñarse y qué no, lo que da cuenta de una estrategia de poder emergente que puede describirse como biopolítica, en donde Foucault (1985) sostiene que en el siglo XIX aparecen muy diversas técnicas “cuyo cometido consiste en hacerse cargo de la vida, mediante la aplicación de una serie de mecanismos reguladores y correctivos” (p. 144).

Aunque, como el mismo Foucault (1985) señala, en todo dispositivo de poder existen líneas de fuga ante estas disposiciones, como es la movilización de los grupos indígenas realizando demandas a su derecho a conservar sus lenguas y culturas, mismas que surgieron a finales del siglo XX en donde se exige la creación en México de universidades interculturales y de escuela normales de educación superior con nuevos programas destinados a los grupos indígenas en el país. Como es la normal Valle del Mezquital ubicada en el municipio de Progreso en el Estado de Hidalgo.

1.5 La formación inicial docente

La Escuela Normal del Valle del Mezquital ofreció la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en 2012, los cuerpos académicos logran el reconocimiento de este programa de formación como parte del proceso de Reforma para la Educación Normal. La escuela normal del Valle del Mezquital, durante el ciclo escolar 2011-2012 apertura un grupo piloto de Licenciados en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) para evaluar los cursos y programas del Plan de Estudio 2012.

De acuerdo con Vezub (2007), las instituciones formadoras de docentes deben cumplir algunos aspectos como son la organización institucional y la regulación de

la formación, los aspectos curriculares, los modelos y enfoques de la formación y los formadores.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué requisitos se necesitan para estudiar la Licenciatura en preescolar o inicial indígena? ¿Cuál es la formación de las profesoras para desempeñarse en centros de educación inicial y preescolar indígena? ¿Cuál es el perfil de egreso que deben tener las estudiantes para ingresar al servicio profesional docente?

Es importante considerar que, en México, la formación inicial de los docentes de educación básica está a cargo de las escuelas normales, las cuales desde las primeras décadas del siglo XIX han tenido como atribuciones la docencia, la experimentación pedagógica y la educación continua (Rojas y otros 2023). Por lo tanto, se recupera la experiencia de ingreso a la Normal Valle del Mezquital (NVM) de la profesora Susana, quien formó parte del programa piloto de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB):

Quando yo ingresé a la Normal Valle del Mezquital éramos la primera generación piloto que comenzaba con el enfoque intercultural bilingüe, y como éramos la primera generación, la mayoría no sabía hablar la lengua hñähñu, por ello, en segundo semestre de acuerdo con nuestra malla curricular nos comenzaron a introducir la asignatura o la materia de hñähñu y fue así como continuaron con los siguientes semestres. (E2PCM081023)

Ante ello, se considera importante mencionar a las dos instituciones formadoras de docentes que contemplan en sus planes de estudio la atención de la población indígena entre ellas, también, a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que crea la Licenciatura en Educación Indígena en 1982 esto con el propósito de atender las demandas de organizaciones indígenas “La UPN, en acuerdo con la DGEI, diseñó la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) con el propósito de profesionalizar cuadros técnicos para el subsistema (indígena)” (Czarny y Salinas, s/f, p. 64)

Más tarde, con el propósito de atender la formación docente de profesores en servicio, se crea la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio

Indígena (LEPEPMI'90), la cual se puso en marcha en todo el país, es decir, en todos los estados que tienen comunidades indígenas y en las cuales existe la necesidad de formar profesores para dar respuestas a las exigencias.

Más tarde, ya en 1997, se ofrece en las escuelas normales la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPEIB). Los inicios de la Licenciatura de educación preescolar intercultural bilingüe en la escuela Normal Valle del Mezquital ubicada en Progreso de Obregón Hidalgo, se da durante el segundo periodo directivo de la maestra Leticia Gómez Zúñiga (2008-2014), trabajando de la mano con la doctora Guadalupe Guzmán Villa, quien se desempeñaba como subdirectora académica y la maestra Marissa Peña Calva como subdirectora administrativa; ellas tres, fueron quienes en ese momento orientaron la búsqueda de la excelencia en la formación inicial de los docentes buscando buenos resultados en Centro de Evaluación Nacional para la Educación Superior (CENEVAL). Si bien, los recursos del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) no eran suficientes, permitieron dinamizar la práctica educativa de la escuela creando los primeros cuerpos académicos en proceso de consolidación y a partir de ello se logra el reconocimiento del programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Estos requerimientos señalados plantean un reto a los programas de revitalización de lenguas a través de la enseñanza de éstas, ya que la lista de requisitos para los instructores de lenguas se vuelve más compleja. El profesor que participa en procesos de revitalización lingüística debe tener también conocimiento sobre bilingüismo (Valdez y otros, 2008, citado por Durán 2013).

Este escenario conjuga la situación particular de sus propios estudiantes que ingresan a esta Licenciatura, pues si bien el perfil señala:

Los aspirantes a las Licenciaturas en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, antes de solicitar la ficha deberán demostrar

ante el personal que la institución designe, que saben hablar y escribir Hñähñu, a través de un curso en línea. (<https://envm.edu.mx/nuevoingreso>)

Aunque lo anterior no sucede, puesto que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la escuela normal no saben hablar la lengua hñähñu, de allí que las maestras normalistas que tienen la encomienda de impartir el curso de lengua hñähñu busquen alternativas para que los alumnos comiencen a adquirir las habilidades lingüísticas que demanda esta licenciatura, pero esto depende del interés de los estudiantes, ya que hay algunos que no se sienten comprometidos con su formación inicial.

Sin embargo, la condición de dirigir estos procesos de formación docente solo a estudiantes de origen indígena excluye a estudiantes no indígenas que quieran ingresar a dichas licenciaturas lo que, de facto, rompe con el enfoque intercultural al limitar la posibilidad de interrelacionarse con otras culturas.

Como expresa Foucault (1970), los ámbitos educativos también están sujetos al discurso válido, puesto son quienes propagan y divulgan de manera selectiva los discursos dignos de ser válidos, es decir, lo que está permitido y lo que no, “siguiendo las líneas fijadas por las diferencias, conflictos y luchas sociales. Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo”. (p. 46)

Así, se ha demostrado a partir de las distintas políticas educativas en donde no se considera la participación de la población indígena.

1.6 El ingreso al magisterio indígena

Una vez que los estudiantes normalistas concluyen sus estudios de licenciatura tienen la oportunidad de ingresar al servicio profesional docente, en donde la preparación previa es importante, ya que realizan un examen adicional en lengua hñähñu como lo establecen los requisitos establecidos en la reforma educativa laboral del año 2016, en donde se especifica que la selección para ocupar plazas para educación indígena debe cumplir los mismos requerimientos que marca la convocatoria emitida por la SEP, conforme lo señalado en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSP) respecto del ingreso y la evaluación al

desempeño (que incluye permanencia, promoción e incentivos económicos). Esta Ley marca que el aspirante debe someterse a un proceso de evaluación considerando: la formación del docente, el examen de ingreso y el examen complementario.

Además, debe poseer la formación docente o perfil afín a educación indígena: Licenciatura en Educación intercultural preescolar o preescolar bilingüe (NVM) y la Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria para el Medio Indígena (UPN). Esta exigencia plantea a los estudiantes cumplir con dichos requisitos como lo señala la profesora Susana, quien decide tomar un curso adicional para aprender la lengua hñähñu como lo menciona:

La verdad, este curso yo lo tomé porque decidí prepararme para mi examen profesional docente y como yo quería estar en uno de los primeros lugares para poder obtener la plaza, decidí invertirle en mi formación, y así fue como comencé los cursos desde séptimo semestre hasta octavo semestre con una duración de un año en donde estuve tomando la capacitación tanto para aprender (hñähñu), como para poder aprobar el examen profesional docente. (E2PCM081023)

En este sentido, la profesora decidió continuar con su formación en función con las demandas exigidas a los estudiantes y que no cumplían, como es el dominio de la lengua hñähñu, pero, por otro lado, también buscaba la forma de prepararse para el examen profesional docente, ya que ese sería un aspecto fundamental que marcaría el rumbo de su trayectoria profesional de acuerdo con los requerimientos que se solicitaban. Ella ingresó al servicio docente en el año 2016 por examen de aptitudes y conocimientos como lo establece la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).

Esto da cuenta de que las políticas de ingreso al magisterio indígena están valorando el dominio de una lengua indígena, que, si bien ya existía, ahora se ha concretado con la exigencia de presentar un examen del dominio de ésta regulado por la USICAMM.

Delors (1996) menciona al respecto, que es importante desarrollar el saber de “la propia personalidad para estar en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad personal” (p. 34), lo que permite prepararse para la vida. Así, el examen de ingreso o de conocimientos generales, se aplica a todos los postulantes a plazas sean o no para el medio indígena, porque la finalidad de este examen es evaluar la idoneidad del docente, ya que quienes resulten idóneos aparecerán en un listado de “prelación” y son acreedores a una plaza provisional por un año. Al término de éste, tienen que seguir participando hasta que adquieran la plaza definitiva (sin dejar de evaluar su idoneidad); si no son idóneos, no les toca plaza, ni pueden cubrir ningún interinato.

No obstante, para los aspirantes a ocupar una plaza en el medio indígena deben aplicar un examen complementario de lengua indígena considerando cuatro habilidades necesarias: el manejo oral, la lectura, la escritura y la comprensión. Es un examen regional que se aplica dependiendo de los requerimientos por zona, pero que no considera las variantes dialectales.

En el caso de la profesora Clara, al ser hablante de cuna (hñähñu) no se vio en la necesidad de tomar cursos para presentar el examen o tener méritos adicionales que le permitieran tener los elementos necesarios para enseñar la lengua, puesto que su ingreso al servicio docente obedeció a una propuesta directa en el año 2014.

Del mismo modo, cabe señalar que, en el magisterio indígena aún existen casos de profesores que no tienen el dominio de la lengua hñähñu lo que hace imposible su enseñanza, pero que por situaciones de contratación fungen como docentes en educación indígena.

Al respecto, Foucault (1970) sostiene que cuando se habla de poder, se piensa normalmente en grupos políticos o de élite, sin embargo, él se refiere a todas aquellas relaciones existentes entre los sujetos en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros. Pero las relaciones de poder adoptan distintas formas y se producen en distintos niveles. Existen en la medida en que los sujetos participan en ellas, son sujetos libres, sujetos que no están

completamente a merced unos de otros, y que pueden utilizar estrategias que van desde la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta.

1.7 Capacitación docente

La capacitación docente en este subsistema educativo con relación a la enseñanza de las lenguas indígenas es escasa, en tanto que, a partir de la inserción al magisterio de la profesora Susana durante el periodo comprendido entre 2014 y 2015, únicamente se les brindó un curso; pero de ambas educadoras, sólo la profesora Susana lo tomó como iniciativa para continuar con su proceso de formación y preparación. Ella señala que cuando ingresó al Servicio Profesional Docente, ya con su plaza base, se le dio un curso a nivel estado que llevó por nombre “Hoga hñehe”, que quiere decir “Bienvenidos”, este curso fue dado por el gobierno del Estado de Hidalgo, en el período del gobernador del estado, Miguel Ángel Osorio Chong. Ella expresa que en este taller le enseñaron canciones, saludos, frases, despedidas, fiestas de la comunidad, cultura, valores, y tradiciones (E2PCM071023).

Al respecto, se encuentra que los cursos brindan estrategias a los docentes para poder enseñar la lengua hñähñu, pero de igual forma surgen las siguientes preguntas ¿Qué tanto estos cursos consideran la cosmovisión indígena? Pues como mencionó la profesora, fue un curso que el subsistema indígena brindó a todos los municipios del Estado de Hidalgo, en donde es importante reconocer que existen variantes lingüísticas, por lo que es necesario una excelente metodología y conocimiento de la cultura que permitan adquirir conocimientos para poder llevar a cabo la enseñanza de la lengua indígena.

Asistir a este taller fue un gran reto a pesar de que fue en línea, menciono reto porque en ocasiones tuvimos que asistir de manera presencial en las oficinas del patrimonio cultural ñähñu, ubicado en el municipio de Ixmiquilpan, para explicarnos sobre las variantes que se abordaban durante el curso, mismos que nos llegaba a enredar, puesto que durante el curso empezamos a tener varias confusiones por estas variantes lingüísticas, por ello, se nos citó para explicarnos y evitar desconcertarnos

por ser un curso a nivel estado en donde estaban todos los profesores de los diferentes municipios. (E2PCM07102023)

Es importante señalar que cada cultura tiene su propia particularidad, y, por ende, hay que respetarla, ya que este hecho contribuye a diseñar las estrategias pertinentes para poder enseñar la lengua hñähñu, de lo contrario se modifica la cosmovisión lingüística y cultural de estos pueblos al romper con sus propias características que las hacen únicas y especiales.

Al respecto Matías (2020) enfatiza lo que expresa León Portilla (2003):

No es necesario que muera la lengua para perder significados, si se pierde sentido antes que la palabra, la lengua ya habrá muerto; con la muerte de sentido, asistimos al lecho de un moribundo. Mientras más reproduzcamos los sentidos de otra lengua, más tomamos posesión, más nos transformamos, la muerte de la lengua es una consecuencia a un fenómeno que inició mucho antes de que nos percatáramos de la amenaza de la extinción. (p. 18).

Es por lo que, los cursos para la enseñanza de las lenguas indígenas deben contar con las bases necesarias para ser dadas a las profesoras, puesto que estas iniciativas de ir capacitando a los docentes es buena, y permiten que los propios docentes vayan adquiriendo dichos conocimientos, sin embargo, no todos los profesores visualizan estos espacios como una forma de aprender, esto por diferentes razones, y unas de ellas son los tiempos, o la disponibilidad de horarios en los que son impartidos.

De ahí que, la capacitación siempre dependerá de los factores que tengan que ver con el interés personal de las profesoras o del personal docente, por otro lado, dependerá de la calidad y pertinencia de los cursos, así como los momentos en que estos cursos se impartan, ya que esto es de suma importancia para que el docente pueda acoplar sus tiempos y horarios personales.

Para lograr una educación intercultural bilingüe, se requiere de la iniciativa de los docentes para enseñar la lengua indígena, esto como parte de la identidad cultural de las comunidades indígenas al establecer condiciones de relación simétrica entre las diversas culturas en contacto. Ya que de esta forma se puede eliminar las relaciones de dominación/sumisión (Gasché, 2008) que se ven reflejados en los programas educativos nacionales, en donde las profesoras deben de mostrar una ideología abierta a otras culturas y que se desvíen de la función oficial que se le asigna, comenzando a implementar estrategias que sean acordes con una perspectiva intercultural.

Por otra parte, es indispensable que el subsistema indígena brinde espacios de actualización y capacitación para las profesoras que no saben hablar la lengua náhuatl y de esta forma puedan brindar una educación con enfoque intercultural bilingüe, pues si bien existen espacios educativos denominados indígenas, no todos trabajan bajo este enfoque.

1.8 Los planes y programas de estudio en educación inicial y preescolar indígena

Los planes y programas oficiales de nivel básico que se implementan en México son los mismos para los diversos niveles, es decir, tanto para escuelas generales como para educación indígena. Es importante señalar que el Sistema Educativo Nacional (SEN) que conforma la educación básica se divide en dos subsistemas, uno denominado general que atiende a la población mayoritaria mexicana que es hispanohablante y cuyos docentes son monolingües en español y el otro subsistema, denominado Educación Indígena. Ambos proporcionan sus servicios al nivel de educación inicial, preescolar y primaria. En la secundaria, al menos en el estado de Hidalgo, no hay una diferenciación entre escuelas generales e indígenas.

En el caso del subsistema indígena los docentes supuestamente son bilingües en el idioma español y una lengua indígena. El término supuesto obedece a que la profesora Susana menciona lo siguiente: “Hace algunos años trabajé con una maestra, no habla nada la lengua indígena y tampoco la entiende nada, a pesar de

que estamos en preescolar indígena” (E1PCRM08102022), ante esto, se tiene que, si bien hay una diferenciación en ambos subsistemas educativos, no existe una precisión respecto a la diferenciación entre uno y otro subsistema.

Al revisar el plan y programa de estudios (SEP, 2017) de educación preescolar, se especifica lo siguiente, en función de la enseñanza de una lengua indígena.

La Secretaría de Educación Pública ha emprendido la tarea de preservar e impulsar el uso de las lenguas originarias nacionales. Para ello, se han creado las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena; así como sus variantes. Por otra parte, dada la preminencia del español como lengua de la mayoría de los mexicanos y su importancia en la administración pública y privada, en los medios de comunicación, la enseñanza y difusión de la ciencia en todos los niveles educativos (el subrayado es mío), así como de la cultura nacional e internacional, se ha decidido apoyar su aprendizaje como segunda lengua, con la asignatura Segunda Lengua. Español, para hablantes de lengua indígena. La enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena se respalda en el Artículo 11º de la Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, que dispone la obligación de las autoridades educativas federales y de las entidades federativas de garantizar que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural (el subrayado es mío). (p. 185)

En razón a lo expuesto, hay un reconocimiento de que la lengua dominante es el español, aunque constitucionalmente se consideren a las lenguas indígenas como lenguas nacionales, pero en la práctica esto no se concreta, de ahí que surja la pregunta ¿realmente en las instituciones indígenas se muestran iniciativas por trabajar en función de las lenguas indígenas? Particularmente en este caso, de la lengua hñähñu.

Al respecto, la profesora Susana, quien se encuentra laborando en un preescolar indígena de organización completa como directora efectiva comenta lo siguiente:

Aquí no lo he retomado mucho, porque nos han pedido muchos resultados en función a los aprendizajes fundamentales como es: Pensamiento matemático, lenguaje y comunicación. Entonces, este... nos ha faltado mucho por trabajar más la lengua hñähñu. (E1PCM08102022)

En función de esto, se observa cómo a pesar de que en los planes y programas de educación preescolar dirigidos a educación indígena se establece que se trabaje la enseñanza de la lengua indígena (hñähñu), aún siguen prevaleciendo fundamentos prioritarios para trabajar con campos formativos de “Lenguaje y comunicación, así como Pensamiento Matemático”, pero no hay aprendizajes esperados que indiquen cómo trabajar estos campos con la lengua hñähñu o al menos que sea un campo especialmente dirigido a aprender la lengua indígena del contexto, es por lo que, cada una de las profesoras lo retoma bajo sus propios criterios y fundamentos como lo menciona la misma profesora Susana;

Siempre tengo presente que debo trabajar la lengua, y de acuerdo con los aprendizajes esperados, trabajo el aprendizaje esperado de Lenguaje y comunicación que dice: “Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad y conoce su significado”. Siempre me baso en este aprendizaje, y nunca lo dejo. Este aprendizaje lo tengo marcado en todas mis planeaciones tengo este aprendizaje, aunque a lo mejor si son actividades sueltas se podría decir, pero a final de cuentas no dejo la lengua indígena y al final de cuentas mis alumnos están aprendiendo, a lo mejor no al 100% todas las palabras, pero por lo menos una que otras palabras si ya se las saben. (E1PCM08102022)

Con ello, se da cuenta de cómo la profesora ha retomado los planes y programas oficializados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para llevar a cabo la enseñanza de la lengua hñähñu, en donde ella retoma los aprendizajes esperados como recurso normativo para realizar adecuaciones curriculares. Una actitud que la coloca no como un sujeto pasivo, sino como una persona que se compromete con la función para lo cual fue contratada, ya que como expresa Foucault (1981):

Un sujeto como producto pasivo de técnicas de dominación; es solo en este momento de su reflexión que concibe una cierta autonomía por parte del sujeto y como una posibilidad de realizar su propia construcción, de parecer en él cierta capacidad de ser más allá del saber y del poder. (citado por García, 2006, p. 95)

En el caso de la profesora Susana, esta autonomía se da desde su inserción a la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe porque la ha dotado de los recursos para enseñar la lengua hñähñu, en tanto que se ha apropiado de un saber para trabajar la lengua indígena, así sea a partir de un tema específico o de palabras sueltas.

Sin embargo, los planes y programas no atienden en su totalidad a la educación indígena, puesto que buscan el acceso a una lengua de comunicación nacional e internacional que constituye otra prioridad de la educación básica. Una de esas lenguas es el español, pues es utilizada por casi 470 millones de hispanohablantes en el continente americano y europeo (SEP, 2017, p. 185).

Lo anterior, conlleva al análisis de las políticas para las comunidades indígenas que se han implementado, para valorar su influencia en la pérdida de las lenguas y la identidad étnica de sus hablantes, que pueden contribuir o no a su revitalización. En el año 2012 los denominados marcos y parámetros curriculares establecen las formas de enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio, éstos especifican propósitos, enfoque, contenidos generales, recomendaciones didácticas y lingüísticas, como lo menciona la profesora Susana:

Tenemos un libro que es de adecuaciones curriculares de educación indígena, entonces yo tomo en cuenta este libro y aparte tomo en cuenta lo del plan y programas de estudio en el campo de formación académica de lenguaje y comunicación, ya que en el libro "Adecuaciones curriculares" vienen algunos ejemplos de cómo enseñar y si no, me guio de algunas actividades de los libros rojos o amarillos que se daban antes en primaria, eran esos libros que decían hñähñu. (E1PCM031022)

Durante la revisión del documento denominado Parámetros Curriculares de la asignatura de lengua indígena (SEP, 2011), allí se menciona que el enfoque comunicativo es propicio para llevar a cabo la enseñanza de las lenguas indígenas.

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 éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. (p. 10)

Sin embargo, es muy importante mencionar que este documento normativo está dirigido a nivel primaria indígena, ya que hasta el momento no existe algún documento normativo dirigido a la educación preescolar. Ahora bien, respecto a la enseñanza se señala que los contenidos tienden a concentrarse en la impartición de conocimientos y destrezas y se han despreocupado por enseñar formas de aprender como lo mencionan Macías y otros (2021):

La enseñanza de idiomas [...] se ha centrado habitualmente en la enseñanza de la lengua objeto, presentando en segmentos del lenguaje y en etapas cuidadosamente graduadas, pero no se enseña a las personas cómo se aprende un idioma, cómo ser asertivas y conscientes de las estrategias que utilizan para aprender con éxito un segundo idioma. (p. 2)

Esto da pauta a analizar el papel que tiene la educación indígena en México, pues desde la concepción de Ramírez Castañeda (2007), esta es:

Una educación curricularmente impuesta, donde los contenidos se estructuran desde el eurocentrismo, dicho de otro modo, lo que se aprende y enseña en la escuela principalmente está basado en teorías y contenidos de los países de primer mundo o de la cultura hegemónica. (p. 1)

De allí que, la educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y culturas en provecho de la nación, no de la población de origen indígena, quienes simplemente son anulados, devaluados o utilizados en el afán de homologar a todos los ciudadanos, independientemente de sus lenguas.

Así las escuelas interculturales bilingües han ido combatiendo esta problemática concretada en ¿Cómo lograr que cosmovisiones de diferentes etnias se encuentren? Considerando que cada una de éstas es diferente. Una forma de intervenir por parte de las docentes es como expresa la profesora Clara:

En educación inicial nosotros no lo manejamos mucho como esta parte del bilingüismo, ni retomamos como eje principal algún documento que nos indique cómo trabajar la lengua porque no lo hay, por lo que yo trabajo de manera general a partir del programa de aprendizajes claves, del nuevo programa, tomo referencia el nuevo modelo y partir de ahí en el área de lenguaje ahí es donde veo los alcances para trabajar la lengua hñähñu. (E1Y111123)

Ante este referente, se puede mencionar que es necesario romper con estos esquemas de dominación, que se expresan de manera implícita cuando la profesora Clara busca un referente normativo para enseñar la lengua y desde su percepción toma elementos del plan y programa de estudios propuesto que, de facto, privilegia la forma en que se enseña el español, dando paso al dominio de esta lengua sobre la lengua indígena sin saberlo. Además, esta falta normativa también contribuye a justificar que no se enseñe la lengua indígena como lo menciona la profesora Susana:

Como no me han exigido mucho que trabajemos en la lengua hñähñu no la he trabajado como tal, por ello me falta mucho rescatar ese apoyo de los papás, de los abuelitos, de los tíos, de personas expertas para involucrarlos y de esta forma sea más significativo trabajar la lengua hñähñu. (E1PCM08102023)

Al respecto, Aguilar de la Torre (2015) dice:

Para que la educación deje de servir como herramienta al grupo dominante y de establecer grupos subordinados es necesario la participación de los indígenas en todo el proceso educativo, no sólo en la educación tradicional indígena, sino también en la educación escolar oficial. (p. 46)

Es preciso señalar que hay excepciones alentadoras propias de los profesores, quienes han echado mano de la misma política para impulsar la educación bilingüe en algunas escuelas mediante la resignificación de propuestas realizando adecuaciones ante la diversidad de contextos y necesidades educativas como lo hacen estas profesoras y como también menciona Matías Rendón (2020).

En muchos casos lo están haciendo, aportando procesos con sentido propio, contextualizados y que resuelven las problemáticas señaladas. Aunque en ocasiones quedan en el discurso y que parten cuando la explicación de un hecho involucra lenguajes dispares, uno de los cuales parece estar por encima del otro. (p. 2)

Sin embargo, es necesario dar cuenta de que continuar trabajando con la ideología con la que comenzó a darse la educación indígena, es seguir realizando prácticas tradicionales que impiden romper con esta ideología dominante porque no se da cuenta de ello, justificando que para enseñar la lengua hñähñu en este caso, solo se da cuando las autoridades superiores lo solicitan. Al respecto la profesora Susana refiere lo siguiente:

Todo es una cadenita, puesto que, a nuestra directora, le exigen lograr ciertos aprendizajes y ella nos exige a nosotras, pero esta exigencia de nuestra directora es exigida por la supervisora y así sucesivamente, es por lo que debemos cumplir con lo que se nos está solicitando. (E1PCM101022)

Esta exigencia normativa por parte de las autoridades institucionales se concreta no por convicción, sino que, al ser sujetos de poder, otros determinan a qué aspectos hay que dar mayor importancia y los docentes tienen que acatar esta disposición, puesto que lo dicho se convierte en norma, al constituirse en elementos de alta significación para un determinado grupo social o institución, pues son de amplio alcance y de penetración en la vida de los individuos (Fernández, 1994, p. 53).

De este modo, se da cuenta de cómo los docentes deben poner atención a las encomiendas institucionales no como algo establecido, sino como un papel

determinante en las prácticas de enseñanza para la lengua hñähñu como lo menciona García Canal (2006):

El discurso es una conformación. La relación entre dominador-dominado es un discurso, es un sentido construido para entender cómo funciona el mundo que hemos configurado. Por ello, la lucha de poder es la lucha de sentidos. Ante un hecho, se abren múltiples interpretaciones, el que decide al ganador o perdedor, es el que ejerce la autoridad de lo que debe ser dicho, pero no significa que elimine al que se pretende ocultar. (p. 96)

Con lo dicho anteriormente, se identifica cómo las profesoras están divididas en su propio interior, puesto que, por un lado, tienen iniciativa para trabajar la lengua hñähñu por ser parte de su identidad étnica y, de otro, están las exigencias institucionales, que poco o mucho también abonan a que las profesoras trabajen la lengua hñähñu con sus alumnos.

No obstante, para que estas prácticas de revitalización de las lenguas indígenas tengan incidencia en la vida cotidiana de los sujetos, deben ser parte de ella, es decir, deben no sólo recuperar la lengua como un elemento identitario, sino practicarse, como lo señala Jiménez (2012).

Con ello, el discurso oficial emitido por la SEP a través del subsistema de educación indígena sobre la promoción del modelo de educación intercultural bilingüe debe concretarse en su totalidad. En el caso de la educación inicial la enseñanza de la lengua hñähñu se lleva a partir de la propia perspectiva docente, puesto que la profesora Clara trabaja sin ninguna exigencia educativa, tiene la libertad de elegir cómo llevar a cabo la enseñanza de la lengua hñähñu al considerarla como un derecho que tienen los niños y niñas, puesto que ella se identifica con la cultura hñähñu.

Así, a pesar de que en los planes y programas de estudio de educación inicial no hay un referente para trabajar la lengua indígena, ella aprovecha los aprendizajes que puedan vincularse con la enseñanza de la lengua hñähñu, mientras argumenta que esto se debe a que pertenece al subsistema educativo indígena:

En educación inicial nosotros manejamos mucho esta parte del bilingüismo, de manera general a partir del programa de aprendizajes claves, que pertenece al nuevo programa y para ello tomo como referencia el área de lenguaje ahí es donde veo los alcances en función a la lengua hñähñu. (E1Y111122)

Al revisar los planes y programas de educación inicial (2017) se rescata lo siguiente:

La orientación y el enriquecimiento de las prácticas de crianza deben tender hacia el fortalecimiento de dicho desarrollo; por ejemplo, en el caso de la Educación Inicial Indígena y no escolarizada no se establecen diferencias con el ambiente familiar, sino que se parte de allí y se fortalecen diversos aspectos de la vida familiar, de acuerdo con la lectura de los agentes educativos sobre las necesidades de cada familia. (p.64)

El plan y programa de educación inicial indígena hace referencia a la recomendación de partir de los aspectos de la vida familiar, el cual engloba, la familia y comunidad, así como la socialización que puede darse entre ellos. En donde la lengua es un componente fundamental para la integración o socialización de los individuos a la comunidad. No obstante, este proceso comunicativo debe reconocer su vinculación con la realidad cultural de cada pueblo indígena, al ser éste un elemento fundamental en la conservación de sus tradiciones culturales, sus conocimientos y su lengua (Bertely, 2017).

1.9 Condiciones laborales

Aunque las políticas educativas se vayan transformando para atender a la diversidad sociocultural de las comunidades indígenas, al menos en teoría, es preciso señalar que también hay comunidades que se niegan al fortalecimiento de sus culturas y lenguas, en tanto que no hay condiciones económicas, políticas y sociales que refuercen estas prácticas. De allí que, en algunas comunidades indígenas se opongan a la enseñanza de su propia lengua.

Lo expuesto con anterioridad, obedece a que explícitamente existe un discurso que favorece su aprendizaje, pero objetivamente no hay condiciones para

propiciar su enseñanza, es decir, se continua con la imposición de una cultura sobre otra, dando paso a la homogenización de la población indígena.

Si bien el posicionamiento del Estado es atender a la diversidad al reconocer la existencia de dos a más culturas, su propuesta sólo consiste en implementar un modelo de educación intercultural que no cambia la relación asimétrica que existe entre estas culturas. Por lo tanto, estos modelos de educación no responden a los contextos indígenas ni a sus necesidades como lo menciona Aguilar de la Torre (2015)

La educación escolar en las regiones indígenas de México ha constituido un programa de imposición nacional y estatal. Desde los tiempos de la Colonia, los grupos sociales que han mantenido el control de los medios de producción en la Nueva España, que luego sería México, han dispuesto y decidido sobre la vida de los indígenas. Se ha llegado así al siglo XXI y la toma de decisiones en las políticas públicas y programas sociales desde el Estado y sus instituciones sigue dándose desde posiciones verticales donde los destinatarios son objeto y no sujetos activos de su propio desarrollo, lo que ha determinado que, en una situación casi perenne, los grupos indígenas sean dependientes de programas de desarrollo gubernamentales ajenos a sus necesidades. (p. 46)

En congruencia con ello, se entiende que la educación indígena se ha dado desde la imposición para pertenecer a un sistema educativo general, en donde pocas veces se atienden las necesidades del contexto indígena, sin embargo, estas mismas políticas han hecho eco en familias indígenas dando prioridad al idioma español, e incluso estas mismas comunidades prefieren que sus hijos aprendan el idioma inglés. Si bien es un derecho, las condiciones de aprendizaje y los contextos de implicación no son equitativos, puesto que los ciudadanos que pertenecen a estas culturas indígenas consideran este factor como una necesidad de aprender para avanzar en el ámbito educativo y social a nivel nacional, negándose, asimismo, y en otros casos, como una exigencia para poder emigrar a los Estados Unidos de Norteamérica y laborar, aunque sea en condiciones de subordinación.

Lo anterior, da pauta para reconocer que el idioma inglés ha ganado mayor fuerza en las escuelas indígenas, razón por la cual se tienen que realizar estas negociaciones para contar con el apoyo de los padres, y para que se sientan motivados por aprender otras lenguas.

Ahora vale la pena preguntarse ¿Cómo la enseñanza de la lengua indígena preserva los significados culturales ñähñu? Y este asunto es el que analizo en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

La cosmovisión indígena en la enseñanza de la lengua hñähñu

*El uso de patrones de los dominadores sirvió para comunicarse con ellos, bajo sus reglas, del mismo modo que al introducir el contenido de la lengua dominante a los indígenas. **Matías.***

En este capítulo se analiza la lengua hñähñu como un saber sometido al idioma español, para ello, se emplea la categoría de saber que propone Foucault (1976), quien señala que los saberes sometidos resultan de tecnologías políticas y prácticas sociales marginadas por saberes autorizados.

Desde este punto de vista se revisan las formas de reproducción, de enseñanza y de instrumentalización de la lengua hñähñu, objeto de estudio en este documento. Al respecto, se considera fundamental revisar las políticas del lenguaje que se han instaurado por el Estado para dar atención a la enseñanza de las lenguas indígenas y posteriormente, se analiza si en el proceso de enseñanza hñähñu se respeta la cosmovisión de las comunidades indígenas.

2.1 Políticas del lenguaje para la población indígena

Para iniciar con este apartado se considera pertinente retomar la aportación que realiza Muñoz (2001) quien señala que:

La educación indígena bilingüe en México puede ser vista a través de grandes paradigmas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural, se diferencia cada uno por la concepción de diversidad adoptada: como *problema*, como *recurso* o como *derecho* (las cursivas son mías), respectivamente. Por tanto, la interculturalidad no debe ser un discurso más. Debe rebasar los muros de las instituciones y debe extenderse hacia todos los espacios y todos los tiempos. (p. 7)

En este afán de discusión, se toman las concepciones propuestas por Muñoz (2001) para analizar cómo se han instituido dichas políticas de manera normativa, sin hacer un recorrido exhaustivo de dichas políticas. Una las primeras acciones

de los españoles al llegar a territorio mexicano, fue la cristianización, puesto que “casi todos los pueblos indígenas de nuestro país fueron evangelizados por las misiones católicas y sus antiguas religiones fueron perseguidas y eliminadas” (Navarrete, 2008, p. 33).

Lo anterior, con la intención de desaparecer todo aquello que los caracterizara; de igual forma, se asignaron instituciones para mantener el orden, se incorporaron vestimentas nuevas en donde “las lenguas tampoco escaparon a este proceso y tomaron a préstamo incontables palabras españolas” (Navarrete, 2008, p. 34).

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

Durante el siglo XIX “se impuso al español como la lengua nacional: toda la educación se impartió en ese idioma, las leyes se escribieron en él y los tribunales y oficinas de gobierno, el congreso, los periódicos y los libros, lo emplearon exclusivamente” (Navarrete, 2008, p. 37). Con ello, las acciones de los conquistadores y poco después del Estado, no hicieron más que instituir a los pobladores indígenas una actitud negativa en contra de su propia cultura, siendo éstas, algunas razones por la cual se negó el aprendizaje de la lengua hñähñu a las futuras generaciones con el fin de ser aceptadas en una sociedad monocultural.

En los años treinta se propone impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en su lengua materna antes de enseñar el castellano conocido como castellanización indirecta, pero el discurso oficial planea fomentar la castellanización directa (Acevedo, 1988 citado por García, 2004).

En 1936 el presidente Lázaro Cárdenas establece el Departamento de Asuntos Indígenas, esta institución promovió proyectos vinculados con la restitución y titulación del territorio, el establecimiento de infraestructura de riego, formación de cooperativas y el desarrollo del programa educativo (Ramírez, 2007). Posteriormente, esta institución desaparece y sus funciones pasan al Instituto

Nacional Indigenista (INI) creado en 1948, cuyos esfuerzos por castellanizar se llevan a través de los Centros Coordinadores Indigenistas, uno de ellos establecido en el Valle del Mezquital.

La educación formal para las comunidades indígenas no consideraba la participación de su población, sino los intereses y concepciones que el gobierno diseñaba y operaba. Más tarde, se propone un modelo bilingüe bicultural, en el afán de que la diversidad, la diferencia, la pluralidad cultural de cada país no constituyera la negación de la unidad, sino la posibilidad de aprender a manejar dos lenguas y desarrollarse en dos culturas (Coheto, 1988 citado por García, 2004).

No obstante, Muñoz (2003) señala que:

Las metodologías de enseñanza bilingües no eran adecuadas para el estudio del castellano como segunda lengua, y que paradójicamente fortalecían la castellanización de niños hablantes de alguna lengua indígena. Por otra parte, había información y capacitación “insuficiente, parcial y ambigua” sobre innovaciones educativas emergentes. (pág. 102)

De allí que, la lengua indígena seguía constituyendo una herramienta para que las comunidades indígenas se integraran al desarrollo nacional a costa de perder su lengua y cultura. Si bien, estos modelos educativos habían cambiado, en la práctica esto no sucedía en tanto que, los profesores seguían castellanizando como lo menciona la Profesora Lolita una de las profesoras de preescolar indígena con cuarenta y cinco años de servicio, quien en una conversación informal durante el consejo técnico escolar menciona, “yo inicié trabajando para castellanizar en las escuelas, porque eso fue lo que nos pidieron en ese momento, enseñar el español, y no la lengua indígena” (CIL200522).

Esta información da cuenta de cómo a partir de este periodo lo que se buscaba era imponer el español sobre la lengua indígena, atendiendo a la llamada de unificación nacional, sin embargo, al mismo tiempo se atentaba con la lengua materna de los indígenas, haciéndola inferior ante el español.

Al respecto, Foucault (1976) dice que:

Los campos de saber a los que refiere la etnicidad deben distinguirse entre los saberes autorizados y los saberes sometidos. Los saberes autorizados, eruditos o disciplinarios son los discursos expertos en la etnicidad desde la institucionalidad académica; y los saberes sometidos son resultado de tecnologías políticas y prácticas marginadas o soterradas en sus modalidades o contenidos, por lo saberes autorizados y eruditos de las disciplinas académicas y sus expertos. (p. 83)

Bajo este referente, se entiende cómo estos saberes autorizados fueron tomando cierto poder en la mentalidad de las personas indígenas, propiciando que dejaran a un lado su lengua indígena al no transmitirla a las futuras generaciones y enseñándoles el español como un medio para homogeneizar como lo refiere la profesora Susana de padres hablantes de la lengua hñähñu, y que pertenecen a esta cultura indígena.

Yo la verdad, no le he preguntado así de manera directa por qué no me enseñaron a hablar la lengua hñähñu, pero él (padre) siempre nos ha dicho que no quiere que nos hagan de menos o nos menosprecien por hablar una lengua indígena y que por eso, siempre nos enseña a hablar el español como él puede. (CIPCM130323)

En este sentido, hablar el idioma español constituye una oportunidad de pertenecer a este mundo dominante, en donde la lengua indígena pasó a ser una lengua no autorizada concebida como un *problema*, pero también como un *recurso* que ayudaría a dominar el español.

Desde el comienzo, la educación indígena no ha sido suficiente para atender a la población indígena, ya que desde un principio sus lenguas y culturas son menospreciadas, incidiendo también en la pérdida de la identidad étnica de estas poblaciones.

Así, la implementación de proyectos educativos para las comunidades indígenas se vinculó al desarrollo y modernización del país para poder encajar en las diversas áreas económicas, políticas y religiosas con el fin de pertenecer a una

nación homogénea, en donde estas acciones en lugar de preservar los saberes indígenas como parte de su cultura se invisibilizaron ante los discursos de menosprecio en donde la población se iba convenciendo de la necesidad de cambiar ciertas costumbres.

En congruencia con lo anterior, Foucault (1976) señala que:

Una práctica discursiva es indispensable a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: y da lugar a un dominio constituido por los diferentes objetos y fines. (p. 155)

Así, el discurso proclamado por el Estado hacia la búsqueda de la unidad nacional como lo menciona Brice Heath (1970) logró su cometido “enseñar (idiomas indígenas) a los maestros de los indios, tiene para nosotros el objeto capital de destruirlos, de enseñar a todos el idioma castellano y unificar al pueblo mexicano” (p.125).

Dichas políticas educativas promovieron el uso de un idioma dominante, en este caso el español, de allí que las sociedades indígenas comenzaron a adoptar el español como un lenguaje que les abriría nuevas oportunidades, y, por ende, dejaron de enseñar a sus hijos la lengua indígena, en este caso la lengua hñähñu. De tal forma, que la lengua indígena se utilizó también como un recurso para llevar a cabo la castellanización de las poblaciones indígenas.

En este continuum histórico se puede señalar que la atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas se institucionaliza de manera formal en el ámbito educativo con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, en donde destaca su papel como legitimador del modelo Bilingüe Bicultural.

El discurso que prevalece de menosprecio hacia las lenguas indígenas ha logrado imponer un dominio de una lengua sobre otra. El modelo de castellanización propuesto por esta dirección tenía como trasfondo la creencia de que las lenguas indígenas constituían un obstáculo para el desarrollo del país, de allí que se

insistía en castellanizar a los alumnos de origen indígena. En este sentido, Matías Rendón (2020) nos menciona que, “las epistemologías indígenas no se basan en la validez sistemática occidental del conocimiento, sino en la comprensión de los diferentes saberes del que somos parte de un todo-universo (p. 657).

La educación bilingüe y bicultural fue solo un pretexto para relegar el uso de las lenguas indígenas, pues en la práctica se enseña castellano, y de esta manera, manifiesta o latente, se ha reprimido el uso de otras lenguas. Los planes y programas han sido y son nacionales, sin tener en cuenta el medio ambiente regional y étnico, origen social, cultural y lingüístico. Por supuesto, la pedagogía utilizada es la establecida por el sistema educativo formal, sin ninguna referencia a las pedagogías indígenas.

Se conciben a las pedagogías indígenas como:

Aquellas prácticas de crianza y las maneras en que niñas y niños indígenas socializan desde una edad temprana. Entre dichos conocimientos sobresalen el valor del trabajo, la humildad, la espiritualidad, la complementariedad entre hombres y mujeres, la relación con la Madre Tierra y el respeto. (Bertely, 2017, p. 34)

En los años noventa se reivindican los *derechos* a la autonomía comunal y regional desde donde diversos actores indígenas replantean el debate sobre el modelo bilingüe bicultural y comienzan a proponer un modelo de educación intercultural bilingüe (Dietz y Mateos, 2011).

Sin embargo, esta promulgación no se vio completa por lo que se crea en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que profundiza el debate sobre los problemas relacionados con la diversidad cultural y lingüística en la educación en México con el objetivo de enriquecer las prácticas y políticas educativas.

Desde entonces, la población indígena se convierte en foco de reconocimiento de la diversidad, ya no como un problema o como un recurso, sino como un *derecho colectivo* (Muñoz, 2001) y, con ello, la necesidad de proponer estrategias de enseñanza diferenciadas y pertinentes.

En 2003, se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en su Artículo 11, esta Ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. En consecuencia, se modificó, La Ley General de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4ª, “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. (LGE, párr. 11).

Luego, en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se sostiene que:

El México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón, y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. (p. 11)

Sin embargo, como bien apunta Jorge Gasché (2008).

Tenemos que ser cautelosos ya que no podemos pensar en un modelo de educación equitativo, igualitario sin la relación dominación/sumisión. Para este autor, hablar de educación intercultural como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. (p. 4)

En congruencia con ello, se tiene que las metodologías para la enseñanza de la lengua indígena no estaban unificadas, y actualmente existen diversas propuestas para guiar este proceso de enseñanza, aunque se puede visualizar cómo el discurso está centrado en la unificación, en este afán de transformar al país y lograr que todos y cada uno de los ciudadanos sean iguales y, claro, con ello, dejar en el olvido las características de cada uno de los pueblos indígenas.

La política de homogeneización no respeta la diversidad y si bien expresa un deseo de igualdad, la realidad no ha logrado generar condiciones equitativas para todos.

Porque a pesar de esto, y de la lucha por parte de algunos pueblos indígenas, siguen sin tomarse en cuenta sus saberes y se continúa aplicando un modelo

educativo monocultural, como lo señala Sandoval-Forero y Montoya-Arceala (2013):

La educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y las culturas, en provecho de la nación que no de los indios, a quienes se anula, devalúa o utiliza en este afán de homologar a todos los ciudadanos, independientemente de sus lenguas. Y todo ello con tal insistencia que, cuando por fin los indios se sientan a la mesa para discutir la educación que les conviene y a defenderla como un derecho ganado mediante la movilización consciente, lo que proponen no dista mucho de aquello que se ha trazado para ellos desde la cultura dominante, o se coloca incluso por debajo de las expectativas de los teóricos o las propuestas pedagógicas de avanzada procedentes de la disidencia de la cultura no india. (p.27)

Haciendo una pequeña pausa en este andar por la historia, podemos notar cómo a pesar de las propuestas de transformación, hasta hoy, las cosas en el país no han mejorado para la población indígena, ya que se han instaurado una serie de discursos que durante años la siguen afectando gravemente, provocando rezago, discriminación y al mismo tiempo exclusión, haciéndonos notar como menciona Foucault (1992) que:

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

No obstante, los discursos educativos que dominan en un determinado momento pueden también llevar a confusión si éstos no se analizan, como expresa la profesora Lolita quien señala que su supervisora le exige trabajar más la lengua hñähñu.

La verdad todo es contradictorio, en mis tiempos cuando inicié nos pidieron que castellanizáramos a nuestros estudiantes, pero en estos días nos piden que les enseñemos la lengua indígena que en este caso es la lengua hñähñu, pero la verdad ahora la lengua materna de los niños es el español, y ya no es como antes donde la mayoría hablaba una lengua indígena. (CIC230823)

En congruencia con Gallardo (2014), a partir del siglo XX los sistemas educativos han mostrado una especie de agotamiento en los cimientos de su fundación, pues la homogeneización como parte del progreso que implicaba el combate de la diversidad cultural ha llegado a un límite ineludible a medida en que las diferencias excluidas retornan a través de las luchas y movimientos sociales, lo que da cuenta de cómo los principios educativos también se van transformando.

De allí, que en congruencia con Foucault (1992) se tiene que:

Existen saberes que son independientes de las ciencias que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que, forma. (p. 156)

Lo anterior, requiere entonces de políticas del lenguaje que estén acompañadas de los recursos pedagógicos necesarios para lograr su cometido, ya que en otras partes del mundo existen programas que permiten revitalizar las lenguas a partir de reconocer sus derechos lingüísticos y de llevar a la práctica modelos acordes a las diversas realidades que experimentan las lenguas, puesto que la conciencia de que saber otra lengua confiere poder sobre el otro y añade un valor a lo que sabemos.

2.2 Dominio de los saberes mestizos sobre los saberes indígenas

La oralidad se concibe como una estrategia de comunicación que utilizan los individuos para transmitir conocimientos y experiencias de su vida (García, 2012). En el caso de las poblaciones indígenas, la transmisión de su cultura a las nuevas generaciones es sobre todo en forma oral, ya que muchos de sus saberes y conocimientos se divulgan de esta forma, puesto que las palabras y el sonido de

dichas lenguas determinan no sólo los modos de expresión, sino también los procesos de pensamiento.

Sin embargo, como señala Matías (2020), “el indígena al aprender el español no sólo deberá expresar su pensamiento en un nuevo idioma, aprehende las viejas y nuevas significaciones europeas” (al mismo tiempo, si bien) “la escritura buscó conservar el código de las lenguas orales, se rompió la relación que mantenían con la cultura y el pensamiento, es decir, con la oralidad” (p. 42).

Esto como consecuencia de que, “las palabras adquieren sus significados en ocasiones acompañados de gestos, modulaciones vocales, expresión facial y todo el marco humano y existencias dentro del cual se produce siempre la palabra real y hablada” (García, 2012, p. 21). La lengua hñähñu en el caso de estudio, es una lengua nasalizada y esto da un toque peculiar a los significados que se expresan, ya que el hecho de cambiar su pronunciación implica un significado distinto.

Es por lo que, la expresión oral requiere de planificación para su enseñanza, en tanto que, su significado depende de la pronunciación y del contexto en donde se emplee. Es aquí en donde se analiza la práctica docente de las profesoras. Para el caso de la profesora Susana, se observa que el saludo en forma bilingüe es una práctica cotidiana como se muestra a continuación.

Susana: Bueno, bueno, es hora de comenzar. Buenos días a todos, ¿Cómo se dice?

Niños: ¡Buenos días!

Susana: Ahora nos saludamos en hñähñu, ki hats'í xanathe, recuerden que ki hats'í xanathe quiere decir buenos días maestra, todos decimos ki hats'í xanathe. (O3P130323)

Así, el saludo constituye una estrategia de enseñanza que contribuye a construir un vocabulario básico que se utiliza en la vida diaria de las personas de la cultura hñähñu. En esta misma observación se nota que la profesora precisa los significados de las palabras contenidas en la frase:

Susana: No escuché porque hablaban todos, a ver repitan.

Alumnos: “Ki hats’i xanathe” (todos lo dijeron con voz alta, contentos y algunos casi gritando).

Susana: Recuerden que “xanathe” es maestra y “ki hats’ i” es buenos días en hñähñu”. (O3P130323)

La actividad contribuye a la apropiación del saludo en forma bilingüe, a través de la repetición, pero es preciso analizar qué elementos se descuidan en la transmisión de los saberes indígenas. La frase: “xki hats’ i” se traduce al español como buenos días por la profesora, aunque literalmente en la cultura hñähñu sería: ¿Cómo amaneciste?

Si bien hay un reconocimiento de que la frase: xki hats'i es una expresión que utiliza la gente joven como buenos días, tal y como lo emplea la profesora, lo que se discute es que la expresión se ha españolizado al utilizarlo como sinónimo de buenos días, cuando la expresión original tiene que ver con el preguntar sobre su estado anímico.

Por lo tanto, en este proceso de traducción persiste una visión neoindigenista, en tanto que Matías (2020) señala que, “los artificios de una explicación que parece ser indígena son las trampas del conocimiento. Cada interpretación que no es indígena tergiversa más el universo real. Lejos de acercar los sentidos, los desvía...” (p. 54).

También es conveniente señalar que se puede saludar con la expresión: Haxa ajuä que se utiliza por las personas adultas como una forma de respeto agradeciendo a un ser supremo por un nuevo día, aspecto que da cuenta de la estrecha relación de la vida cotidiana con un Dios, lo interesante aquí, es que esto da pauta para reflexionar sobre la imposición también de un dios católico; ya que las culturas prehispánicas creían en dioses estrechamente vinculados con la naturaleza, lo cual incidía en el tipo de relación que se establecía con ella, es decir, de respeto o de agradecimiento y para algunas personas indígenas saludar de esta forma incluye, el beso en la mano, acción que representa respeto, hacia los

padres o abuelos, quienes eran los únicos a los que se debía saludar de esta forma.

En congruencia con Matías (2020), la relación entre conocimiento y lo sagrado se da en la lengua, lo cual es:

Una muestra de que se está frente a otra epistemología. Asunto no menor, en cuanto que se trata de la comprensión del mundo, de la explicación que se les da a los hechos, y donde el habla expresará los límites y posibilidades del conocimiento. (p. 62)

En el caso citado anteriormente, si bien la profesora logra que sus estudiantes pronuncien correctamente la palabra “Ki hats’i” se descuida el significado otorgado en la cultura ñähñu, pues la forma en que lo digan los estudiantes será la forma de ser interpretado, puesto que cada palabra de la lengua hñähñu tiene su propia tonalidad y con ello un significado, Signoret Dorcasberro (2009) nos dice que:

Durante el aprendizaje de una lengua, sobre todo en las primeras fases, los estudiantes espontáneamente imitan los sonidos y las conductas del interlocutor para crear un espacio común de comprensión partiendo de la imitación de palabras, que repite a partir de patrones. (p. 37)

Dicha estrategia también contribuye a que los alumnos y la profesora interactúen dentro del aula, ya que como lo menciona Walqui (2006):

Un idioma se aprende más efectivamente cuando los alumnos participan en interacciones reales y significativas que tienen un propósito verdadero, es decir, que no están diseñadas exclusivamente para utilizar un idioma. Por lo que estas actividades deben ofrecerse constantemente a los niños, porque aprenderán a hablar el idioma hablándolo. (p.35)

Con ello, la expresión oral que la profesora desarrolla con sus alumnos permite un intercambio comunicativo, ya que sus alumnos responden a la indicación por medio de la imitación de sonidos en donde la comprensión oral es una destreza productiva y receptiva, destrezas que se dan a partir del diálogo o conversación, las cuales son formas comunes de un lenguaje hablado que a su vez se puede

desarrollar en el contexto donde viven, puesto que pertenece a una forma particular de saludarse, pero que debería conservar los significados propios de la cultura ñähñu.

En la misma práctica de la profesora Susana se presta atención sobre la forma en cómo enseña los días de la semana.

Susana: Decimos, Lunes - nonxi, martes - marte, miércoles - miercole, jueves - jueve, viernes - mbehe, sábado - msabdo, domingo – ndomingo. (Para esta actividad la profesora se dirige al pizarrón y comienza a enseñar los días de la semana que tiene pegado en la pared, durante esta actividad la docente comienza a pronunciar cada día de la semana y los niños repiten).

Susana: Lo han dicho muy bien y no se les olvide que estos son los días de la semana, (los niños se miran y se ríen). Pero para aprenderlo mejor en ñähñu lo vamos a repasar, para ello lo vamos, lo vamos a volver a decir, pero ahora solo en ñähñu ¿sí? (La maestra muestra una actitud muy alegre). (O2P030223)

Lo que llama la atención es que hay un préstamo lingüístico del español hacia la lengua ñähñu para expresar martes, jueves, sábado y domingo, lo que indica que en la cultura ñähñu los días se relaciona con el tipo de actividades que se realizan en el espacio en donde se habla la lengua, pero que en este caso se han perdido.

La aportación de Cruz (2010), dice que nonxi para denominar lunes significa apurarse, puesto que es el día en que va a haber dinero, otros señalan que alude al oxi que significa quedarse en un lugar distinto al suyo, pero se menciona nonxi, puesto algunos lugareños que vivían lejos iniciaban su caminar desde un día antes para poder llegar a la plaza, de allí que oxi significa mesón, lugar para dormir o descansar.

Es preciso señalar también, que, en el Valle del Mezquital, el día lunes se asocia al día de plaza (ntai), de allí que para referirse al día martes se utiliza la expresión

(hñasta'i) que significa un día después de la plaza, como se observa, el significado de las palabras está asociada a la forma de medir el tiempo.

En alusión a esta asociación que tenía que ver con la medición del tiempo se partía del día lunes como referente para nombrar los demás días de la semana porque para señalar el miércoles se utilizaba ñ'upa que aludía al tercer día o también la palabra ndotpa que expresaba la mitad de la semana y que según la historia era un día de superstición, mientras que kutpa refería al quinto día; mbehe como día de ayuno (viernes), mientras que njohya (sábado) que significa estar alegre porque se asociaba al fin de semana.

Algo que se cuestiona a esta forma de enseñanza es que ésta se descontextualiza, pues como dice Cavero (2011):

El docente sigue un patrón clásico, saludos, pronombres, números, días, meses y estaciones del año, etc.—de manera fraccionada—o por el autor del texto que utiliza para su enseñanza. Con estos textos, generalmente se aprecia el desarrollo de contenidos gramaticales, seguidos de prácticas estructurales como las conjugaciones, construcción de oraciones y memorización de vocabulario básico. (p. 6)

Sin embargo, cabe preguntarse, qué tanto el desplazamiento lingüístico de los días de la semana por palabras derivadas del español, influyen en la pérdida de la cosmovisión ñähñu. Ya que como menciona Matías Rendón (2020) la conformación de la discursividad indígena connota un pensamiento prehispánico practicado durante siglos, pero también el uso de la lengua española ha contribuido a incorporar nuevas formas de expresión, lo cual es válido, siempre y cuando se permita contribuir al enriquecimiento de la lengua, pero no a la pérdida de su cosmovisión, pues lo que se analiza hasta aquí es que la enseñanza se españoliza y con ello, se pierde la riqueza cultural de las lenguas indígenas como el de la lengua hñähñu en este caso.

Ya que en concordancia con García Canal (2006):

Los actos del habla son sin lugar a duda el carácter social y dependiente de las convenciones de un grupo sobre la eficacia de ciertas palabras

pronunciadas en circunstancias particulares por personas convencionalmente autorizadas para poner en práctica dichos preceptos (p. 22)

Con ello se entiende que, para comunicarse, las profesoras utilizan una serie de palabras que han propuesto algunas personas que determinaron cómo nombrar los días de la semana, las cuales pierden su esencia al retomarlas tal cual del español como lengua dominante y de esta forma dejan a un lado el valioso significado que tenía cada una de ellas como lo menciona Foucault (1970):

En una cultura de la que ha desaparecido desde hace tanto tiempo la presencia de lo sagrado se encuentra a veces enfrascado, difícil de pronunciar. Esta situación parece interrogarnos sobre la oscura memoria que acompaña a la locura, que condena sus invenciones a no ser más que retornos y que la designa a menudo como la arqueología espontánea de las culturas. (p. 72)

Lo anterior, explica cómo lo que puede ser dicho en una lengua dominante determina algunos rasgos lingüísticos de lo que puede ser dicho en otra lengua inferior (dominante-dominada). En tal situación, los saberes lingüísticos de la cultura hñähñu han adoptado prácticas españolizadas perdiendo parte de su riqueza cultural. Al respecto, Foucault (1970) hace referencia a este proceso en la que los pueblos indígenas no han podido dar continuidad a la transmisión de estos saberes indígenas y estos han sido alterados.

Esto porque, según León Portilla (2003):

Los cambios en la medida del tiempo a los “días” no incluye lo sagrado-naturaleza; la calendarización gregoriana si bien está en relación con los días conmemorativos de la religión católica, tienen otra connotación: “lo que si puede afirmarse es que, si el espacio existe por obra de dioses y tienen en sí mismo connotaciones divinas, las deidades presentes y actuantes en él son precisamente los rostros cambiantes del tiempo”. Fuera de este espacio resulta impensable. (citado por Matías, 2020, p. 64)

Para continuar con este proceso se analiza otra estrategia que caracteriza la práctica docente de las profesoras, que es la utilización del canto como un medio para la enseñanza de la lengua hñähñu, en donde ambas educadoras -Clara y Susana, cantan con sus alumnos durante las jornadas de trabajo.

Por ello, se diferencian las estrategias que utilizan las profesoras para cantar una misma canción, esto debido a que, en la zona de la profesora Clara, elaboraron una antología de canciones que se ha ido reproduciendo en algunas zonas de preescolar, de allí la coincidencia.

Cuando la profesora Susana quiere enseñar una canción en hñähñu, primero se la aprende auxiliándose de las redes sociales para conocer la pronunciación y entonación, después la canta con sus alumnos en forma bilingüe -hñähñu y español.

Susana: Es momento de cantar la canción de “Hola, hola ¿Cómo estás?, cantemos, Hola, hola, hola, ¿cómo estás? Yo muy bien, y tú ¿qué tal? (OBS1P081022).

La educadora canta con sus alumnos realizando varios movimientos que indican las acciones que se van mencionando en la canción, como aplaudir, saludar, gritar, brincar y gesticular. Una vez que se canta en español, se da la indicación de que ahora se hará en hñähñu:

Hax'ä hax' ä, hax'äjua. ¿Te gi bu'í? Nu ga xa hño. ¿Xi' ä ge? Maga (OBS1P081022).

En la lengua hñähñu estas expresiones son del habla cotidiana y a pesar de que se entiende que no hay traducción literal, la profesora indica que en español quiere

decir, buenos días, cuando anteriormente había indicado que para decir buenos días se utilizaba la expresión “ki hats'i”.

Con relación a lo anterior, se analiza el significado de ambas expresiones: Hax'äjua, deriva de dos expresiones hax' que es la contracción de amanecer (hats'i) y Äjua que significa Dios (ser supremo), es decir, que en la

cultura ñähñu la expresión en sentido literal sería ¿cómo amaneciste con Dios (ser supremo)? No obstante, el sentido que se expresa es ¿cómo está tu ser?, ¿está en paz?

Por lo que, al analizar la traducción de esta canción se da cuenta que no hay ninguna relación entre la traducción del español y el significado ñähñu. Situación que la profesora no considera porque para ella, los significados son los mismos en ambas culturas, lo que incide en la pérdida de los significados ñähñu.

Esto como consecuencia de la percepción del individuo y los objetos a su alrededor, en donde algunas veces se utilizan términos occidentales para lograr establecer una comunicación con los alumnos, no obstante, los campos semánticos del español pocas veces representan la profundidad de las lenguas originarias como el hñähñu. En relación con esto, Walqui (2006) expresa que un campo semántico es:

... el área de conocimiento, construida de diferentes palabras o frases, que se relacionan con algún objeto, actividad, o concepto cultural.... De alguna manera un campo semántico es un modelo de nuestra manera de pensar sobre cómo entender, o concebir algo de nuestro mundo cultural. Los campos semánticos son asociados entre los significados de las palabras y frases. (p.237)

Desde la experiencia de la profesora Susana el canto favorece el aprendizaje de la lengua hñähñu:

Lo enseño por medio de canciones, de palabras sueltas o de algunos videos en donde ya se puede visualizar las canciones, estos videos vienen en español y hñähñu, y yo los descargo en las dos versiones para enseñarle

a cantar las canciones a mis alumnos, ya que les gusta mucho y de esta forma me ayuda a pronunciarlo y así no me cuesta mucho. (E1PCM081022)

Al respecto, se puede señalar que:

En este proceso fue y sigue siendo difícil romper ciertos esquemas tradicionales sobre la enseñanza de una segunda lengua en general como la enseñanza secuencial y gradual de contenidos temáticos sugeridos siempre por el profesor; el uso tradicional de un texto único; clases expositivas acompañadas de ejercicios estructurales tradicionales como la repetición y memorización de palabras; conjugaciones verbales; con suerte una canción; y acompañados de evaluaciones cuantitativas como las pruebas objetivas entre otros. (Zurita, 2011, p. 13)

Además, la profesora Susana refiere que le cuesta mucho pronunciar algunas palabras en lengua hñähñu, por ello, busca algunas canciones que ya estén en las redes sociales, puesto que considera que las canciones son del agrado de sus alumnos y promueve la enseñanza de la lengua hñähñu.

No obstante, dicha enseñanza debería considerar lo que Santos Cano (2015) menciona:

La expresión oral se relaciona de manera directa con la producción del discurso oral. La expresión oral no sólo atañe al dominio de la pronunciación, del léxico o vocabulario y la gramática, sino también al uso de la lengua (conocimiento pragmático) en determinado contexto y con determinados hablantes (conocimientos socioculturales). Esta habilidad supone la utilización de la lengua para lograr diferentes fines comunicativos. (p. 65)

En el caso de la educadora Clara, ella inicia directamente con el canto en hñähñu:

Clara: Para empezar la clase vamos a cantar una canción, nos paramos por favor y cantamos.

Hax'ä, hax'ä, hax'ä, hax'ä, hax'ä. ¿Te gi bu'í? (¿Cómo te encuentras?)

Nuga xa hño (Yo muy bien)

Xi' ä gee. (¿Y ustedes?)

Ma ga nzenguahu (Vamos a saludarnos), Na, na, na, na, na, na, na, na, na (tararean y aplauden).

Ma nnaki (Otra vez). Hax'ä, hax'ä, hax'ä, hax'äju hax'ä. ¿Te gi bu'í?

Nuga xa hño

Xi' ä ge. Ma ga hñufi, Na, na, na, na, na, na, na, na, (La maestra da la indicación de abrazarse, todos se abrazan), ma n'aki (otra vez). (O1Y81122)

En este ejemplo, podemos observar que la profesora Clara utiliza sólo la lengua hñähñu para indicar a los alumnos que van a cantar, es decir, al ser una lengua del

dominio de la profesora, ella sabe el significado de la canción y, por tanto, no traduce de manera literal.

Algo que la profesora emplea en esta actividad son las acciones y ritmo a la canción desde la propia lengua hñähñu, además muestra seguridad a los niños en las acciones que tienen que realizar a partir de cada palabra que les indica, de esta forma transmite seguridad a sus alumnos. Sin embargo, algo que se observa es que esta traducción sigue atentando contra la cosmovisión ñähñu, ya que traduce el “hola, hola” como “Hax'ä, hax'ä”, el cual no concuerda con el significado cultural ñähñu, porque lo que se busca es traducir las canciones que están en español a la lengua hñähñu de forma literal, ya que la palabra hola no existe en el vocabulario hñähñu, y lo que se hace es introducir nuevas palabras, si esta tarea permite enriquecer la lengua hñähñu, se debe pensar en no modificar los significados socioculturales.

Otra situación que se encuentra es que, al reproducir las traducciones de los cantos por medio de una antología, se está al mismo tiempo contribuyendo a la pérdida de los significados de la cultura ñähñu. En congruencia con ello, Foucault expresa:

El “sometimiento” de los saberes deriva más de un problema de reconocimiento que de prohibición; en otras palabras, el saber se “somete” y es “sometido” cuando hace resistencia a un régimen de “verdad” que, por lo general, reside en una institución específica caracterizada por su función reproductora. (citado en Restrepo, 2004, p.83)

En ambos casos, las profesoras utilizan como estrategia el canto para enseñar a los alumnos una segunda lengua, dichas actividades favorecen la pronunciación correcta de las palabras y la memorización, pero no necesariamente conservan el significado ñähñu.

Porque al apropiarse de nuevas palabras y sentidos, el lenguaje y el acto de narrar se transforman. Así lo hicieron los evangelizadores quienes elaboraron “vocabularios, diccionarios, gramáticas, y aun cuando se puede percibir como positiva la sistematización de las lenguas indígenas, también permitieron que los significados se tergiversaran” (Matías, 2020, p. 42).

Otro recurso que las educadoras utilizan con mayor frecuencia son las frases cotidianas o consejos tradicionales que permite a los niños memorizar y apropiarse con facilidad de algunas palabras, esto debido a que son palabras cortas que conllevan acciones que realizan las docentes en diferentes espacios de su jornada de trabajo, específicamente al terminar una actividad o comenzar una acción.

La siguiente actividad que se comparte se realiza en la cancha de la comunidad en donde los alumnos dibujan figuras geométricas bajo la dirección de la profesora, quien marca el tiempo en lengua ñähñu.

Susana: Vamos a dibujar el cuadrado con los gises que les brindé, recuerden que deben apurarse a dibujar, por favor, nos apuramos por favor, ya que estaré contando y cuando termine, deben de terminar, así que comenzaré a contar muy despacio, listos.... n´a, yoho, hñu, terminamos.... (OBS1081022)

Cuando la profesora comienza a cuestionar, los alumnos van confirmando quiénes ya han terminado la actividad o quiénes faltan, pero lo que llama la atención es cómo ellos se han apropiado del número tres en forma oral, pues reconocen que cuando la profesora menciona “hñu” (tres), lo alumnos lo asocian con la terminación de la actividad, este conteo en forma oral fortalece el aprendizaje al menos hasta el número tres.

Susana: ¡Muy bien!, ahora vamos a dibujar la otra figura, que es el triángulo, dibujemos, porque recuerden que voy a comenzar a contar ¡listos! n´a, yoho hñu, se acabó el tiempo, manos arriba... (OBS1081022)

La profesora continúa haciendo hincapié en el conteo para culminar la actividad, propiciando que los alumnos se familiaricen con la expresión oral del número tres en hñähñu para indicar el término de una actividad, esta frase se vuelve cotidiana, puesto que la profesora lo pronuncia con frecuencia. Lo que no se discute es si la acción por sí misma propicia que los alumnos se apropien del conteo propiamente como principios conceptuales, pues como señalan Anijovich y Mora (2009):

Esta práctica de conteo ha permitido a los alumnos ir familiarizándose con el número tres, lo que indica que las rutinas al ser acciones repetidas implican un cierto grado de mecanización y, muchas veces, atentan contra la creatividad de alumnos y docentes, aunque en algunos casos, son necesarias y educativas. (p. 8)

El análisis de lo anterior da cuenta de cómo el discurso por repetición se vuelve conocimiento por repetición, lo que no se pone en duda, ni se comprueba con evidencias, sino por la opinión repetida en donde la profesora constituye una autoridad investida para ello.

Además, las culturas mesoamericanas como la hñähñu se basa en un sistema de numeración vigesimal, cosa que se descuida en la práctica de las profesoras, puesto que el sistema que aprenden los alumnos es el decimal. Por lo tanto, no se considera que, “cada pueblo tiene su identidad expresada en su lengua que lo diferencia de otros pueblos, incluyendo a la sociedad hispanohablante que es otro pueblo -epistemológicamente hablando, desde la postura india” (Matías, 2020, p. 61).

Las acciones que realizan las profesoras siempre indican un conteo del uno al tres, como cuando se canta el himno nacional en hñähñu cada inicio de semana, ya que, al momento de realizar los honores a la bandera, quien dirige el canto, también comienza diciendo “n´a, yoho, hñu” (uno, dos, tres).

Esto también provoca otra reflexión, en tanto que se cuestiona la propia repetición del Himno Nacional Mexicano, ahora traducida en lengua hñähñu, pues como se ha señalado, se memoriza a través de su repetición constante, lo que se objeta es sí los alumnos preescolares se apropian del significado que conlleva este himno, pues tan solo el inicio del verso: Me'manda bu gui ts'ohn'i gui ntuhni significaría: Mexicanos, si son llamados a pelear...

Luego, si se retoma el análisis que realiza Gallardo (2014) al respecto, ella afirma que las comunidades indígenas adoptan esta práctica de cantar el Himno Nacional Mexicano en lengua originaria como un ritual de vinculación con lo nacional; pero “que puede leerse como el éxito de la cultura mestiza sobre los valores de los pueblos mesoamericanos” (p. 46).

Otra de las estrategias que utilizan las profesoras es la relación imagen objeto, esto con la intención de que los alumnos se vayan familiarizando con algunas palabras del tema que se trata, la profesora Susana dice al respecto: “Si voy a ver las estaciones del año, busco palabras claves, por ejemplo, primavera, flor, pájaro, árboles y si es en otoño, hojas, o sea, palabras sueltas para traducir en hñähñu y así enseñarle estas palabras a partir del tema” (E1PCM081022).

Un principio de la enseñanza de las palabras tiene que ver precisamente con esta vinculación entre la palabra y el objeto que se nombra, situación que la profesora sí considera en el aprendizaje, pero lo que no se analiza es por qué se les nombra así en hñähñu.

Por ejemplo, el nombrar a las estaciones del año aluden a marcar una de las principales características del clima. Así, la primavera se nombra como nk'a'mi, que alude al verdor, el verano se dice hñethe, que alude a una forma de vestir que se relaciona con el colorido; nk'ants'i-otoño indica el cambio de hojas de los árboles y el invierno refiere al frío: ntsenthi. En cierta forma, no se traducen literalmente las concepciones temporales de la lengua hñähñu al español, puesto que se intenta conocer la fuente del sentido primario (Matías, 2020).

Lo anterior, debido a que la forma de nombrar las estaciones del año recupera algunos de los elementos que caracterizan a estas temporadas, y que se

relacionan con significados asociados en la cultura ñähñu, aunque cabe preguntarse si en algún momento, la población las nombraba de otro modo y éstas se han perdido, en tanto que “no puede darse una anulación del pasado, simplemente estamos ante diferentes estrategias de registro en los pueblos” (Matías, 2020, p. 43).

Incluso, la traducción del español a la lengua hñähñu de un fenómeno como las estaciones, implica el desconocimiento de las formas propias de contar de las culturas indígenas como la ñähñu. Puesto que autoras como Patrick-Encina (2011), señalan que las actividades de esta sociedad indígena se relacionan estrechamente con los movimientos lunares en tanto que, para nombrar al mes se dice zäna (luna). Es común escuchar en la región del Valle del Mezquital, por ejemplo, que es necesario esperar a la fase de luna llena para cortar un árbol o raspar el maguey. Incluso para sembrar o plantar debe cuidarse que la luna “tenga fuerza” una semana después de la luna nueva (ráyo nzäna). Esto alude a las ontologías indígenas en donde “existen evidencias etnográficas para afirmar que los pueblos indígenas actuales de Mesoamérica tienen una concepción humanizada y sociomorfa del cosmos, ya que conciben que el universo, la naturaleza, la sociedad y la persona son semejantes” (Barabas, 2010, p.8).

De tal modo, que la traducción vacía a las palabras de su significado como Neff (2020), afirma:

La traducción no es inocente, la transformación de los términos concretos de una poesía china en términos abstractos se vuelve una manera de asimilar al otro, de reducir el texto a nuestra propia forma de concebir el sentido, de vaciarlo de su especificidad. Cuando se afirma lo idéntico y se establece la sinonimia entre varios nombres que designan, como vimos, un mismo dios, no solamente se pierde la razón de ser de la diferencia en la nominación, sino que se pierde el movimiento de transformaciones que permite pensar el paso de un término a otro y las circunstancias espaciotemporales que explican este cambio en la designación. Se pierde la posibilidad de aprender. (p. 94)

En cuanto al diseño y elaboración de los recursos didácticos como la lotería, que emplea la profesora Susana para llevar a cabo la enseñanza de la lengua hñähñu, ella menciona que esto surgió de la necesidad y oportunidad para tener algo que compartir con practicantes de docencia de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Valle del Mezquital:

Cuando tengo apoyo, porque nos han llegado practicantes, cuando tengo este tipo de apoyos, nos organizamos en equipo y trabajamos la lotería en hñähñu. Se trabaja más bonito la lotería en hñähñu y los niños como que asimilan más rápido las palabras con el dibujo, eso me ayuda bastante ya que aprenden con facilidad las palabras a través de la lotería en hñähñu. (E1PCM031022)

Así, se puede precisar que la profesora Susana busca diferentes formas de llevar a cabo la enseñanza de la lengua hñähñu, despertando el agrado y curiosidad de sus alumnos para que tengan el gusto por aprender la lengua indígena. Es preciso mencionar que el diseño de materiales como el caso de la lotería constituye una estrategia de enseñanza profusamente empleada en la región. Esto debido a que, estos recursos por sí mismos son interesantes, porque contribuyen a llamar la atención o distraer, ya que su establecimiento ha sido siempre muy importante (en términos de lo que aportan al aprendizaje del alumno y lo frecuente de su empleo) (Díaz y Hernández, 1998).

Desde lo que plantea Neff (2020),

...el lenguaje adquiere sentido en la relación intertextual (Bajtín, 1982) y en su interacción con imágenes e intercambios rituales de manera permanente y no jerarquizable. Toda lengua posee formas de escritura o de iconografía que establecen correspondencias y arraigan los enunciados en numerosas manifestaciones visuales, auditivas, gestuales, etcétera, en contextos de acción ritual. (p. 87)

No obstante, en la lógica de argumentación que se viene sosteniendo es que, si bien estos materiales pueden favorecer la ampliación del vocabulario, es qué tanto los alumnos de preescolar se están apropiando de los significados culturales

ñähñu o si se están sometiendo a una lógica de construcción del conocimiento dominante, en donde las profesoras no dan cuenta de ello.

Puesto que:

La lengua expresa la experiencia de quien habla y de quien se habla. Los dispositivos cognitivos y relacionales actúan en los enunciados y a la vez los hacen activos. Organizan las interacciones con el mundo a través de categorizaciones que para las lenguas indígenas representan un inmenso campo de investigación que queda por desarrollarse desde la sucesión de los espacios-tiempos del calendario, las transformaciones que los definen y su interacción con los ciclos de vida, hasta las maneras de decir propias de cada lengua. (Neff, 2020, p. 96)

Sin embargo, es loable el esfuerzo que realizan las educadoras para enseñar la lengua hñähñu como se observa en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

Posibilidades de revitalización de la lengua hñähñu

...la construcción de un conocimiento que genere conciencia social de que los pueblos son pueblos, que tienen derecho a seguir siéndolo, y nadie lo tiene para negárselos; que su fortaleza está en su diferencia del resto de la sociedad dominante. López..

En este capítulo se reflexiona acerca de las posibilidades de subjetivación que pueden contribuir a revitalizar la lengua hñähñu a través de su enseñanza. Por ello, se identifican las estrategias que las profesoras de educación preescolar y educación inicial emplean y que pueden constituirse como favorecedoras para contribuir a mantener viva la lengua hñähñu.

De acuerdo con Foucault (citado por García Canal 2006), la subjetivación se caracteriza por:

El espacio del sí mismo el cual será necesario retomar nociones fundamentales para este quehacer reflexivo entre la resistencia y la gobernanza como un ejercicio que los sujetos se enfrentan con el fin de poder reutilizar sus fuerzas y escapar de su insidiosa acción que es la respuesta de los sujetos al ejercicio del poder, porque donde “hay poder hay resistencia” en ellas se inscribe el ejercicio de la libertad transformándose en un acto singular del sujeto que resiste. (p. 92)

Desde esta lógica, se concibe que las profesoras se subjetivan cuando utilizan diversas estrategias para enseñar la lengua hñähñu, esto desde el momento en que son parte del subsistema educativo indígena porque tomaron la decisión de formarse y reconfigurarse como sujetos libres para diseñar situaciones didácticas para enseñar la lengua indígena con un alto compromiso por reconfigurar su identidad.

Esto bajo condiciones propicias que favorecen su aprendizaje y enseñanza, en tanto que, la subjetivación es posible cuando:

El problema del gobierno y [...] las artes de gobernar [...] aparece como elemento crucial en la conformación del espacio de la subjetividad, ya que esas artes no solo hacen referencia al gobierno bajo su forma política sino también a la familia y al sí mismo. (citado por García, 2006, p. 92).

Estos aspectos contribuyen al análisis de los factores internos y externos que incidieron en las profesoras para reconfigurar su identidad étnica y con ello, su actuación ante la enseñanza de la lengua hñähñu, al construirse como un sujeto que vive, que habla y trabaja a través del emplazamiento de las transformaciones culturales, de “las relaciones consigo mismo”.

3.1 La identidad indígena

Uno de los elementos que favorecen la enseñanza de la lengua hñähñu es la identidad étnica que se construye desde la propia familia, pues en el caso de la profesora Clara, ésta le brindó la posibilidad de aprender ambas lenguas, pues ella menciona que creció en un ambiente familiar en donde todos hablan la lengua hñähñu.

Además, sus padres trabajaron como profesores para el medio indígena, quienes congruentes con ello, nunca se opusieron a que sus hijos aprendieran la lengua hñähñu. Al mismo tiempo, estar a cargo del cuidado de su abuelita, quien hablaba solamente la lengua indígena, favoreció su aprendizaje desde pequeña:

Yo aprendí desde niña la lengua, así que soy aprendiz de cuna (ríe). Yo tengo dos lenguas de cuna, así se le llama, pues lengua materna o lengua de cuna, significa cuando aprendes a hablar de las dos formas, y lo aprendí a través de mi abuelita y de mi tía, ya que eran quienes me cuidaban cuando yo era chica, las escuchaba y lo aprendí cuando ellas hablaban, y fue un aprendizaje natural, así que aprendí los dos idiomas al mismo tiempo. (E1Y111122)

Como comparte la profesora Clara, ella tuvo un aprendizaje innato de la lengua hñähñu gracias a que creció y se desarrolló en un contexto familiar donde sólo se hablaba hñähñu facilitando de esta forma su aprendizaje, y es ahí donde se

recobra la importancia sobre el bilingüismo en la infancia como lo menciona Signoret Dorcasberro (2009):

Una lengua es un sistema de signos que nos permite percibir el mundo, generar cultura, identificarnos y construir una interacción social, crear y vincular conocimiento. Una lengua es un medio para actuar, pensar, sentir y convivir. Por lo que a partir de los dos años y medio hasta los siete años el niño se deja llevar por lo que ve, por lo que percibe. (p. 21)

Como lo menciona la autora se puede apreciar que en la infancia los niños se van formando, construyen parte de su identidad y cultura, siendo estos aspectos importantes para entender el mundo; situación que vivió la profesora Clara por encontrarse en un contexto familiar donde las dos personas que estaban bajo su cuidado sólo hablaban la lengua hñähñu, siendo este un factor identitario que construyó ante las vivencias adquiridas en el seno familiar, puesto que:

La experiencia se halla atravesando por tres ejes que, en su punto de intersección, producen al sujeto mismo en un espacio de tiempo dado; el eje del saber; qué hace el sujeto un sujeto de conocimiento; el eje del poder que lo constituye en sujeto social y jurídico y el eje de sí mismo, que lo transforma en un sujeto ético. (Foucault, 1992 citado por García, 2006, p. 44)

Se entiende que, en la experiencia de la profesora Clara, estos tres ejes contribuyen a comprender cómo el ser humano se va formando a partir de un tiempo dado, y es desde ese momento que construye su saber, el cual le da poder y oportunidades en los diferentes ámbitos, puesto que, en lo familiar, le permite comunicarse, en lo académico le da la oportunidad de desenvolverse, y en lo social, le proporciona elementos para decidir, siendo estos aspectos parte de su identidad.

Lo que narran ambas profesoras refleja la influencia de las políticas educativas que trascendieron el núcleo familiar, puesto que, la profesora Susana aprendió el hñähñu por la necesidad de laborar en el medio indígena, mientras que, en el caso de la profesora Clara, el aprender el idioma desde casa le ayuda a enseñar

la lengua hñähñu y estar convencida de pertenecer a un subsistema indígena y por ello, busca promover su revitalización.

De ahí que, el discurso expresado en las políticas educativas se instaura como discurso verdadero por aquellos que tienen el derecho de proliferarlos:

La relación entre dominador-dominado es un discurso, es un sentido construido para entender cómo funciona el mundo que hemos configurado. Por ello, la lucha de poder es la lucha de sentidos. Ante un hecho, se abren múltiples interpretaciones, el que decide al ganador o perdedor, es el que ejerce la autoridad de lo que debe ser dicho, pero no significa que elimine al que se pretende ocultar. (Foucault, 1992, p. 2)

Sin embargo, como expresa el propio Foucault (1992) hay posibilidades de escapar de estos procesos de sujeción, en el caso de la profesora Susana a pesar de que su familia manifestara la negativa de enseñarle la lengua hñähñu, las propias condiciones familiares de habla de ésta propiciaron un aprendizaje pobre de la lengua indígena, puesto que sólo era un medio de comunicación con su abuela.

En tanto que, en el caso de la profesora Clara las mismas políticas educativas fueron un detonante para que ella lo aprendiera, puesto que sus padres trabajaban para el medio indígena, además su padre formaba parte de la Academia de la Cultura Hñähñu, una institución cuya encomienda era diseñar estrategias para el mantenimiento de esta cultura. Es pertinente analizar esta influencia en la profesora Clara, en tanto que, su padre a pesar de estar jubilado está involucrado en asuntos académicos que tienen que ver con la recuperación precisamente de los significados indígenas de las palabras que se utilizan en la lengua hñähñu. Lo que da cuenta de que:

La mudanza de sentidos es un proceso que no puede detenerse, los indios mantienen un papel activo en las representaciones que producen, al grado de distinguir diferentes conformaciones textuales:

1. Implantación y consolidación del sistema colonial/resistencias indígenas.
2. “Paz” colonial/resistencia cultural y movimientos locales de subordinación.
3. Reestructuraciones coloniales del siglo XVIII/movimientos surreccionales.
4. Expansión latifundista/luchas indígenas contra el despojo.
5. “Modernización dependiente” /movimientos indígenas nuevos.
(Lienhard citado por Matías, 2020, p. 56)

En el caso de las profesoras, la identidad con su lengua y cultura indígena emerge cuando reconocen la importancia de laborar en un subsistema denominado indígena. La educadora Susana busca distintos medios para mejorar su nivel de expresión en la lengua hñähñu. Mientras que la profesora Clara, está convencida de aprovechar la política educativa para favorecer la enseñanza de la lengua hñähñu.

El hecho de que la profesora Susana busque distintos medios para mejorar su expresión en lengua hñähñu abre un espacio de aprendizaje para tener un saber, el cual dicho saber le da el poder de enseñar la lengua indígena con sus alumnos, aspecto que se relaciona con lo que expresa Foucault (1992): “El saber no entra tan solo en las demostraciones; puede intervenir igualmente en ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas” (p. 306).

Con esto, se observa que las familias indígenas de las profesoras tomaron sus propias determinaciones, las cuales influyeron en la forma en que hoy día las profesoras trabajan la lengua hñähñu en la escuela. En el caso de la profesora Clara, ser hablante de la lengua hñähñu le da ventaja para expresarse con facilidad en las diferentes situaciones académicas. Mientras que, la profesora Susana el no dominar la lengua indígena constituyó un motivo para aprenderla y aplicarla, además en su trayectoria educativa y laboral su compromiso con su

origen étnico ha contribuido a continuar con su formación para fortalecer la enseñanza de la lengua hñähñu.

Es preciso señalar que, esta reconfiguración étnica implica procesos de formación en donde:

La lengua indígena presenta en sí misma la lucha contra el otro, escrita u oral, es la afirmación de la identidad colectiva, la concepción, la discursividad y, sobre todo, de una continuidad de vida. Es la presencia de un mundo paralelo que, por difícil que sea de comprender, es la prueba de una explicación diferente de los fenómenos de la experiencia. (Matías, 2020, p. 72).

De allí que, la institución de la sociedad humana no es algo que se mire de manera singular, todo aquello que hacemos, las reglas, las normas, incluso parte de nuestro actuar nos van dando identidad.

3.2 Las instituciones de formación docente en la reconfiguración identitaria

La formación inicial de los docentes promueve que se apropien de los fundamentos y saberes básicos para desarrollar las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor en el ámbito educativo. Para esto se requiere de formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos.

Al respecto, es importante recuperar los procesos pedagógicos que las profesoras vivieron en sus instituciones formadoras de docentes, y cómo esto contribuyó en la enseñanza de la lengua hñähñu. Se ha mencionado que, en el proyecto piloto de la Normal Valle de Mezquital, los estudiantes ingresan, pero no dominan bien la lengua hñähñu, y, por ende, se comprometen con su aprendizaje, puesto que esta misma acción es un factor determinante para poder ingresar al servicio profesional docente, como expresa la profesora Susana:

Una de las maestras que nos daban la materia era la profesora Lazara quien es una persona muy preparada, pero también estaba la maestra Estefana, que de igual forma es una maestra muy competente, incluso ella da clases en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), esto por los conocimientos que ella ha adquirido. Ellas nos decían que teníamos que hablar más la lengua hñähñu y a través de las maestras nos comenzaron a vincular con algunos cursos en el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Hidalgo (ICATHI); así, la Normal Valle de Mezquital (NVM) establecía esa vinculación por medio de las profesoras con el propósito de que aprendiéramos a hablar la lengua hñähñu. Pero, la verdad, solo iban, los que querían asistir y tenían esa disposición, porque no todos íbamos, ya que muchos no mostraban interés por querer aprender, pero yo sí me inscribí, porque yo sí quería aprender a hablar la lengua hñähñu, además de que me sentía comprometida con la carrera. (E2P071023)

Retomando el dato que la profesora nos comparte, podemos mencionar que la escuela NVM estableció una vinculación con el ICATHI a través de las profesoras que impartían la asignatura hñähñu en esa institución formadora, esto con la finalidad de apoyar a los alumnos que presentaban deficiencias en el uso de la lengua hñähñu, en tanto que, como institución se sentían comprometidas con sus estudiantes por ser la primera generación con este modelo educativo Intercultural Bilingüe.

En este sentido García Canal (2006) nos menciona:

Estas prácticas exigían la conversión, la vuelta, el retorno a sí mismo, a fin de desarrollar ahí una serie de relaciones que transformarán al individuo en ser soberano capaz de ejercer sobre un dominio completo y gozar una plena independencia. Pero esta relación consigo mismo debía apoyarse a su vez en la relación con un maestro o director; nadie es suficientemente fuerte para salir del estado de necesidad en que se encuentra. (p. 103)

Esta acción promovió que algunos estudiantes tuvieran la iniciativa por aprender a hablar la lengua hñähñu, mejorando su pronunciación y en algunos casos

aprendieran a decir algunas palabras para aplicarlas en su práctica docente. Es así como la profesora Susana, se preocupó por adquirir habilidades lingüísticas en la lengua hñähñu:

La Normal Valle de Mezquital no lo manejaba como obligatorio, sino como una oportunidad para ir aprendiendo. Sin embargo, las maestras en donde yo realizaba mis prácticas por esos tiempos, ellas comenzaron a tomar de igual forma, cursos en el ICATHI, con el profesor Elfego, y ellas me invitaron, pues desconocían que yo ya estaba inscrita, eso a mí me motivaba mucho. (E2P081123)

Estos acontecimientos que la profesora menciona hacen referencia a esta madurez y ganas de superación personal que ella tenía por aprender y seguir aprendiendo en espacios fuera de la NVM, como parte de esta formación inicial en la escuela normalista, considerando un primer nivel de acercamiento a la profesionalidad que conlleva su práctica de enseñanza y atendiendo a las demandas que implicaba el estudiar la LEIB.

Porque como dice Broower (2014):

Toda persona cuya identidad cultural se encuentra fortalecida en virtud de su formación identitaria, de seguro demostrará lealtad hacia la cultura propia en la cotidianidad y en sus desempeños profesionales, especialmente por virtud de sus relaciones a través de su propia lengua, misma que le sirve de articulación intercultural. (citado en Chenet y otros, 2017, p. 7)

Lo anterior, en referencia a que la formación de los estudiantes se desenvuelve en condiciones cercanas al trabajo real cuando realizan sus prácticas profesionales en una escuela de educación básica, donde su experiencia formativa se centra en el escenario del aula para desempeñarse como docentes, como lo mencionó la profesora Susana:

Al ingresar al séptimo semestre decidí de manera personal, y voluntaria tomar otro curso con la maestra Ausencia, ya que ella tiene muchos conocimientos, pues ella sabe leer la biblia en hñähñu, además de que ella

trabaja en el “Mun'tsa hemi” que está ahí por el seguro (institución de salud). Entonces, yo asistí todo un año de capacitación con ella, pero en esta capacitación que yo asistí con ella, fue en su casa, por lo que yo asistía en las tardes junto con otras cinco maestras, y gracias a ella tuvimos materiales digitales como las loterías, los colores, las partes del cuerpo, los números y los cancioneros, pero al mismo tiempo, esto nos ayudó a pasar el examen, ya que ella, de igual forma nos estuvo preparando. (E2P091023)

Así, la profesora expresa su iniciativa por tomar un curso con otra maestra a pesar de que ya había tomado cursos en el ICATHI, y la pregunta es ¿por qué ella decidió tomar otro curso más con la maestra? Como ella no dominaba bien la lengua hñähñu decide, autoformarse, debido a que estaba a punto de terminar la licenciatura y para poder ingresar al servicio profesional docente debería prepararse, ya que tendría que aplicar un examen adicional en lengua hñähñu como lo establecen los requisitos de ingreso a la docencia.

Bajo esta perspectiva García Canal (2006) refiere que:

El sujeto es visto ahora desde su autoconstitución por medio de prácticas y técnicas de sí y no a partir de técnicas de dominación o de técnicas discursivas. Estas técnicas de sí son procedimientos como existen sin duda en toda civilización, propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, para mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines y ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre sí o al conocimiento de sí por sí mismo. (p. 97)

Con ello, se observa la relación que tiene el saber con el poder, pues como se ha mencionado anteriormente, el saber hablar la lengua hñähñu le permite ingresar al sistema educativo y, por ende, adquiere poder, porque su dominio impulsó a la profesora Susana a luchar para estar dentro del subsistema indígena.

La autoformación, depende de cada profesora porque alude a sus propios intereses y a la disposición personal, esto debido a que la atención a la formación de docentes en el área de las lenguas indígenas es escasa, por no decir,

inexistente; con esto se concluye que las ofertas institucionales del ámbito educativo particularmente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), no le conceden demasiada importancia, aunque se debe reconocer que han editado programas para la enseñanza de estas lenguas, no se procura la capacitación de los profesores para su manejo.

En el caso de la Profesora Clara, ella ha manifestado que tiene un bilingüismo de cuna, y, por tanto, su formación es diferente, pues ella en un principio no quería ser docente, a pesar de que familia está conformada por docentes, ya que tenía otras aspiraciones, razón por la cual decidió estudiar la carrera de Relaciones Exteriores en el Instituto Politécnico Nacional en la ciudad de México, misma que concluyó a pesar de presentar problemas de salud.

Esta circunstancia la llevó a estudiar en el Instituto Alcocer de medicina tradicional China y Acupuntura certificándose como “terapeuta en masaje infantil y estimulación temprana”, dando pauta a este acercamiento infantil, por lo que su familia la motivó a estudiar en la UPN unidad 131 de Ixmiquilpan, razón por la cual al sentirse identificada con sus orígenes decidió estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena con el plan de 1990.

Cabe mencionar que dicha licenciatura busca vincular la teoría y la práctica, pues en las diversas líneas de formación del programa curricular, aporta a sus estudiantes elementos teórico-metodológicos que contribuyen a la atención de algunos problemas educativos de carácter lingüístico, sociocultural y psicopedagógico presentes en la práctica docente cotidiana en el medio indígena.

Esta licenciatura tiene como objetivo que los estudiantes elaboren propuestas pedagógicas que consideren las condiciones cambiantes del contexto social comunitario e institucional donde labora, esto debido a que en el marco curricular de la licenciatura se señala que se deben “revalorar los saberes y formas de transmisión del conocimiento propio de la comunidad en donde trabaja, con el fin de incorporarlos en el proceso de enseñanza” (López, 2017, p. 82).

A partir de esta experiencia, la profesora comenzó a participar en foros estatales y nacionales para analizar las nuevas políticas educativas dirigidas a esta población;

estos elementos la han ayudado a desenvolverse en su práctica docente sin ningún problema, en tanto que, como profesional ha adquirido el gusto por seguir formándose, ya que recientemente se certificó como “Intérprete y traductora bilingüe”, además de que participa activamente en la elaboración de cuentos y textos de la primera infancia.

En congruencia con ello, Foucault (1985) expresa que,

... los procesos de subjetivación que llevan a que los individuos asuman o confronten (total o parcialmente, temporal o permanentemente) esas locaciones. El problema radica en explicar tanto la construcción de posiciones múltiples y parciales del sujeto (las narrativas de identidad y las políticas de identificación “desde arriba”) como las estrategias de identificación de quienes ocupan estas posiciones en un proceso de constitución de sus subjetividades. (p. 58)

De allí que, los procesos educativos son fundamentales para que las profesoras puedan revalorar o reafirmar su identidad étnica y con ello incidir en la revaloración y conservación de las lenguas indígenas.

3.3 El desarrollo emocional como factor de aprendizaje

Las estrategias que las profesoras aplican en su práctica docente son resultado de su experiencia, puesto que, desde la perspectiva de las educadoras, la lengua indígena es un elemento cultural que caracteriza a las sociedades indígenas, y al ser un subsistema educativo indígena esto es lo que le da su sentido de existencia.

La enseñanza de la lengua hñähñu se desarrolla en escenarios que constituyen una muestra de la diversidad lingüística que puede encontrarse en un mismo espacio. Por esta razón, resulta fundamental conocer cuál es la situación respecto al uso de las lenguas que predomina en el salón de clases y así definir, si conviene trabajar con la lengua hñähñu para revitalizarla, mantenerla o fortalecerla. Una de las estrategias que emplean las educadoras es hacer partícipes a la familia de los alumnos, quienes se involucran en las actividades escolares como lo menciona la profesora Susana:

He tenido abuelos tutores, ellos se han involucrado en actividades, por ejemplo, de contar una historia, de contar algún cuento y ya, por ejemplo,

los abuelos vienen y me dicen, voy a contar la leyenda de tal cosa y ya yo me encargo de hacer algunos muñequitos, algunos títeres para hacer la representación. Ya los abuelos lo narran, porque es muy diferente el que un niño observe cómo un abuelo hace la narración, a que yo como maestra lo narre o lo haga, me cuesta mucho como que jalar esa parte, por ello me apoyo de los papás, de los abuelos, de personas expertas en el tema. Pero sí, sí me gustaría retomar eso, en donde yo logre narrar como los abuelos lo

realizan y eso sería un gran reto para mí. (E1PCM101022)

Esta estrategia también promueve la estructura de socialización emocional, ya que los cuentos se asocian a los saberes y conocimientos indígenas, pues en congruencia con Zurita (2011):

Esta etapa de motivación va acompañada de estrategias de sensibilización hacia la lengua y cultura, hacia la realidad sociocultural y lingüística del país hacia el aprendizaje y en muchos casos de reaprendizaje de esta lengua, ya

que por diversos factores muchos padres dejaron de enseñar a sus hijos la lengua de sus abuelos. (p.12)

Por ello, la participación de los padres de familia en las actividades educativas que organiza la profesora Susana es importante, pues se reconoce que los padres de familia o abuelos son los expertos y conocedores de la lengua hñähñu, pues son quienes poseen estos saberes culturales como lo expresa “yo la verdad no se mucho, pero gracias a Dios me ha tocado comunidades en donde si saben hablarlo y les agrada que enseñe a sus niños” (E1PCM031022).

Y en concordancia con Foucault:

No puede en consecuencia existir una sociedad sin relación de poder y de lo que se trata es que los miembros de cada sociedad se doten de las

normas de derecho de una moral, de un ethos y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación. Y sería precisamente este punto en donde pueden articularse por una parte la lucha política y ética en favor de los derechos lingüísticos. (Citado por J. Ball, 1990, p. 12)

Lo anterior se relaciona con la forma en que las profesoras relacionan sus prácticas educativas invitando a los padres de familia de sus alumnos entrelazando los derechos que ambos tienen de enseñar y aprender su lengua hñähñu como una motivación.

Es por lo que la profesora Clara utiliza en todo momento el aspecto emocional porque cree indispensable contagiar y motivar tanto a los alumnos como a los padres de familia en este proceso de enseñanza y aprendizaje, llevando a la práctica lo aprendido, con la finalidad de que estas acciones se conviertan en parte de las actividades rutinarias en la familia.

Clara: (Dirigiéndose a las madres de familia) ¡Muy bien, lo han hecho muy bien! Me da mucho gusto que ya se apropiaron de estas palabras, recuerden

que cuando lleguen a casita lo pueden hacer con sus esposos díganle ra ki n'ara ntsutsi (dame un beso), y van a ver cómo ellos sí saben qué significa esa palabra, hasta les apuesto que comenzarán a reírse, pero ustedes díganle ra ki n'a ra ntsutsi (dame un beso), hasta que lo haga, pueden decirles a sus niños, dale n'a ra ntsutsi ri dada, o ri xitha, o nzenjua ri xitha (dale un beso a tu papá, o a tu abuelo, o saluda a tu abuelo), y van a ver que, si practicamos estas palabras en casa, sus hijos se van a apropiarse de ellas, como hoy lo hicieron ustedes, es muy importante que lo practiquen, pero practíquelo, practíquelo, de verdad en casa para que sus hijos vayan aprendiendo. (O3Y150223)

Aquí, la profesora Clara busca vincular el aspecto emocional como parte del proceso de aprendizaje de la lengua hñähñu con sus alumnos, llevando a la

prácticas acciones que permiten ir construyendo un lazo afectivo, en función a la lengua hñähñu como lo menciona Bowie y colaboradores (2013):

La familia, específicamente los padres, son los encargados de realizar esta socialización inicial de la emoción y gran parte de los modelos teóricos que dan cuenta de los mecanismos de socialización los ubican en el primer plano, como representantes de una educación que también es social y cultural. (citado en Riquelme y otros, 2016, p. 5)

Por lo que, analizando este referente, se puede dar cuenta que las prácticas de expresión emocional con la familia en lengua hñähñu contribuyen a una mejor apropiación de palabras a través de la socialización y la práctica. En este proceso se utilizan distintas acciones de acuerdo con las situaciones específicas, o momentos particulares de la vida cotidiana, con códigos diferentes y estrategias distintas para el aprendizaje de los hijos como lo recomiendan Riquelme y otros (2016).

Al respecto, también David Ausubel (1976) en su teoría del aprendizaje significativo, señala que el aprendizaje experiencial plantea la necesidad de relacionar el contenido por aprender con experiencias previas, pero ello, sólo es un primer paso. Mientras que Dewey plantea que el siguiente paso es aún más importante, pues el educador tiene que seleccionar aquellas cuestiones dentro del rango de las existentes que sean promisorias (citado por Díaz y Hernández, 1998, p. 24).

Las prácticas profesionales propician la comprensión de cómo las formas escolares de socialización inciden, junto con otros procesos en, “las formas de subjetividad que se están gestando en el presente y que implican también la formación de nuevos saberes y poderes” (Foucault, 1985, p.14). Esto porque las profesoras van determinando elementos fundamentales que contribuyen a dar sentido a su quehacer educativo implementado diversas estrategias que favorecen la enseñanza de la lengua hñähñu en lugar de limitarla.

En cuanto a la estrategia de enseñanza que emplea la profesora, ésta ayuda a relacionar el aprendizaje del estudiante con algunas situaciones que puede aplicar en su vida cotidiana, pues ella menciona que trabajar en conjunto con los padres favorece el fortalecimiento de estos aprendizajes, y que ellos a su vez se sienten motivados cuando sus hijos y familiares le expresan alguna emoción en la lengua hñähñu, ya que es algo nuevo para ellos, como expresa una madre de familia cuando la profesora les daba la indicación de practicarlo en casa.

La verdad, sí se emocionan maestra, el otro día que dejó la tarea de practicarlo, mi niño le dijo a su papá (di mai dada – te quiero papá). Él (papá) se me quedó mirando, se sorprendió y abrazó a su hijo”. (EIAM081222)

Ante la participación de la madre de familia, la profesora reiteró sobre la importancia de practicar la lengua hñähñu en casa, enfatizando la forma de demostrar afecto a cada integrante de la familia con la finalidad de ir fomentando la importancia de aprender a decir las palabras en este idioma, ya sea con la familia o vecinos.

Lo anterior, da cuenta de la importancia de vincular lo aprendido con su entorno inmediato, ya que eso facilita la construcción de sus propios aprendizajes a partir de la puesta en práctica y de reconocer la cosmovisión hñähñu. Esta acción se relaciona con los orígenes del concepto que acuña John Dewey (1954), quien, a principios del siglo XX, insistía en la necesidad de favorecer la actividad de los alumnos y su participación protagónica para poder aprender, pues de acuerdo con Jean Díaz Bordenave (1985), las actividades “son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación” (citado por Anijovich y Mora, 2009, p. 6).

3.4 Aprender haciendo

En este apartado se recupera la estrategia que emplea la profesora Clara de nivel inicial indígena, utilizando la categoría de María Bertely (2000) que denomina “aprender haciendo”, puesto que se identificaron algunas similitudes en la forma de enseñar la lengua hñähñu que emplea la profesora en sus actividades, caracterizándose por ser dinámicas y divertidas para los niños y madres de

familia, dicha estrategia se denomina “huellas de amor” que consiste en acciones que se indican en lengua hñähñu para propiciar un mayor aprendizaje como muestra la profesora Clara:

¿Ya están listas?, les explico, recuerden que deben caminar sobre los corazones e ir pisándolos, ya que esas son las huellas por las que deben caminar, a través de la música y cuando apague la música, en el corazón que se encuentren, deben realizar la acción, recuerden que ya sabemos que

significa cada frase, aquí voy a mirar quién de ustedes sí se acuerda y aprendió (ella ríe y las madres también comienzan a reírse). (O2Y1502231)

La profesora reproduce la música instrumental y les da indicaciones a las madres de familia, les dice que comiencen a caminar, algunas cargando a sus niños u otras caminando al lado de ellos, de pronto la música se suspende momentáneamente.

Ahora ¿qué tienen que hacer? (ríe al observar a las madres de familia). (O2Y1502231)

Algunas madres de familia ríen de la actividad que están realizando, otras se concentran en la actividad y realizan la acción que dice en su corazón de papel, por lo que algunas comienzan a abrazar, saludar, a darle besos a sus hijos, y sólo una mamá joven dudó sobre la actividad y le preguntó a otra mamá, ¿si ella tenía que saludar? Por lo que la otra mamá le confirmó y comenzó a saludar a su pequeño, en eso la maestra Clara las cuestionó:

¿Cómo se sintieron ante esta actividad? ¿No me pueden decir que no les agradó? si las vi muy contentas y haciendo cada acción, recuerden que Hmate, es amor, hñufi es abrazar, ntsutsi, besar y nzenjua-saludar. (O2Y1502231)

Ante esta situación la maestra volvió a poner la música, por lo que las madres junto con sus hijos comenzaron a caminar siguiendo con la actividad “huellas de amor” para apropiarse de las palabras a partir de la acción. En esta actividad se realizan los movimientos de acuerdo con el significado de cada palabra,

incluyendo conocimientos y saberes propios de la cultura y la lengua, por lo que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua hñähñu juega un rol preponderante el interés, motivación, y la actitud del estudiante frente a esta lengua y cultura, en donde también la actitud del docente cuenta, pues:

Es de suma importancia para el diseño de las estrategias metodológicas en el desarrollo de ellas, el material que utilice y otras consideraciones. Debiendo ser el punto de partida de su labor: despertar el interés y agrado por el aprendizaje de esta lengua. (Zurita, 2011, p. 14)

En esta lógica, la profesora Clara trabajaba en conjunto con las madres de familia porque en educación inicial así se establece, ella promueve y fortalece el significado de las palabras tanto para las madres de familia como para los estudiantes, puesto que, este tipo de estrategias juegan un papel muy importante en la vida de los niños que comienzan su formación y en algunos casos, comienzan a adquirir estas habilidades lingüísticas y es aquí donde las madres de familia refuerzan y contribuyen en la enseñanza de la lengua hñähñu en sus niños y niñas, pero para el caso de las madres jóvenes, ellas van aprendiendo con sus hijos, por medio del trabajo en equipo.

Foucault (1985) menciona que:

Las estrategias aplicadas por las profesoras se configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades mediante la utilización de estas técnicas y formas de organización y la creación de pedagogías y formas de relación entre profesor alumno y currículos, distintos e independientes. (p. 25)

Lo anterior corresponde a las acciones que permiten revitalizar la lengua hñähñu a partir de esta lucha consigo mismo, estableciendo una fuerza que detiene los embates del exterior en un continuo enfrentamiento, diálogo, pacto, compromiso y lucha entre las partes que constituyen su interioridad, acción que se refleja en las prácticas de las profesoras.

Dichas estrategias se relacionan con la metodología del 'Aprender Haciendo' con las características que propuso Dewey, quien señala:

El aprendizaje debe ser un programa de enseñanza práctica, centrado en la experiencia de los estudiantes y que implica a la vez un hacer y una prueba. El primer indicador de un buen método de enseñanza y la primera muestra de su validez consiste en que esté en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del estudiante. El segundo indicador es que, al actuar, el estudiante logre una visión clara de su experiencia, a la vez que un aumento de eficacia en el desempeño. El trabajo práctico, decía Dewey, suministra magníficas oportunidades para aprender las materias de los programas de estudio, no solo como información, sino como un conocimiento adquirido a través de las situaciones de la vida. (citado por Díaz y Hernández, 1998, p. 23)

El aprender haciendo es una forma significativa para los alumnos puesto que les permite ir aprendiendo de estas experiencias, y al mismo tiempo ir reafirmando sus conocimientos. Este aprender haciendo se observa con la profesora Susana, quien realiza una actividad llamada: “Coloca los ojos al monstruo”, lo que contribuyó a que los alumnos se fueran familiarizando con la relación número cantidad.

Muy bien niños, muy bien, bueno ahora ya están listos, ¡listos! recuerden colocar los ojos al monstruo de acuerdo con el número, ¡listos!, La reina pide poner r'et'a ya da, recuerden que r'et'a, es diez en español. (La profesora muestra la tarjeta que indica el diez y los niños observan para colocar la cantidad de ojos). (OBS3P130323)

En esta actividad los alumnos se mostraron muy contentos, pero lo que llamó la atención fue cómo Matías y Calvin comenzaron a contar en hñähñu, aunque ambos presentan una confusión entre guto (nueve) y yoto (siete), es decir, contaron n'a (uno), yoho (dos), hñu (tres), goho (cuatro), kut'a (cinco), r'ato (seis), guto (siete), hñato (ocho), yoto (nueve), r'et'a (diez), lo que implica que hay una confusión en estos números.

En este aspecto se puede precisar que ambos estudiantes logran contar en hñähñu al establecer una correspondencia con el número y la cantidad, sin

embargo, presentan una confusión entre el siete yoto y el nueve guto, que se resuelve cuando la profesora muestra la cantidad en una tarjeta:

Manos arriba, manos arriba, ¡muy bien! alguien se equivocó, recuerden que las maestras van a pasar a contar para ver si se han equivocado, así que todos volvemos a contar para ver si contamos correctamente, contamos por favor maestra n´a, yoho, hñu, goho, kut´a, rato, guto, hñato, yoto, r´et´a.) (OBS3P130323)

Cuando la maestra vuelve a contar, Calvin y Matías, se miran y ríen, como si se percatarán que se equivocaron al momento de contar. Esta estrategia llama la atención, ya que la profesora cuenta en hñähñu para que sus alumnos vayan colocando los ojos, y lo hace de tal forma, que contribuye a que los niños coloquen la cantidad de acuerdo con el número, por otra parte, señala la correspondencia en forma bilingüe cuando menciona “recuerden que (r´et´a, es diez), ya que, aunque se trabaja la mayor parte de la clase en lengua hñähñu se utiliza también el español para puntualizar la acción.

Se puede recuperar en esta actividad la importancia de la pragmática en tanto que, las lenguas se integran en sistemas más amplios de lenguajes no verbales o rituales que se expresan en espacios de intercambio. En donde la pragmática refiere a “redefinir la expresión lingüística *significar*” no como una representación mental o un referente. Se trata más bien de considerar que pensamiento y lenguaje hacen parte del mundo (Wittgenstein) que representan. (Recanati 2006 citado por Matías, 2020, p. 85)

En la actividad que propicia la profesora Susana:

El estudiante que maneja bien los sonidos desde un punto de vista receptivo desarrolla la habilidad de expresarse a través de la imitación, la repetición y la memorización por lo que, el pronunciar los sonidos correctamente adquiere especial importancia. La pronunciación correcta se logra, repitiendo cada palabra varias veces, imitando la pronunciación del modelo que da el profesor. (Guillén, 2012, p. 5)

Asimismo, es preciso señalar que, si bien en esta estrategia todos los alumnos han colocado correctamente los ojos al monstruo, la actividad no es pertinente para consolidar el concepto de número, y menos para aprender un sistema distinto al decimal, como ya se ha señalado.

No obstante, ambas estrategias utilizadas por las profesoras son características de su experiencia docente desde sus inicios, con ello se observa cómo se va configurando un proceso de subjetivación, una organización compleja que emerge de la relación del sujeto con los entramados de saberes y formas de ejercicio de poder que se articulan en los dispositivos, que implica un saber y un trabajo sobre sí, a partir del cual, va adquiriendo y/o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar sus experiencias a través de estrategias en su aula, mostrando siempre esa iniciativa de enseñar la lengua hñähñu.

3.5 Sabios consejos

Al respecto, es preciso indicar que la profesora Clara hace uso de estas palabras cotidianas o de rutinas al momento de dar consignas, como: levántate - 'bai; siéntate – hñudi; lávate las manos para comer - xuki ri y'e paga ñuni; vamos a comer- maga ñuni; siendo estas palabras propias de la cultura hñähñu.

Ua ehe, pa gi ñuni, pe xuki, ri y'e, xuki ri y'e paga ñuni, ñhudi pa gi ñuñi xa hño. Ya nana n'e ya xitha de nuya nxutsi n'e nuya bätsi ua ehe pa gi xuki ya y'e n'ee, da ñuni ya nxutsi n'e ya bätsi. (O2Y130223)

Vengan para que coman, pero lávense las manos, laven sus manos para comer, siéntense para que coman bien. Las madres y padres de estas niñas y niños vengan para que se laven también las manos para comer con las niñas y niños.

La consigna anterior se realizó en hñähñu, puesto que las madres de familia y abuelitas estaban presentes, además iban a convivir por ser el cumpleaños de la profesora, por otra parte, fue una indicación con la que la mayoría se familiariza por ser acciones propias de la región, y en esta lógica, se rescata parte de la

cultura lingüística y se van apropiando de ella, por ser palabras que ponen en práctica en algunos momentos de sus vidas, pues como menciona Brower (2014):

La identidad es precisamente la cultura, pues si el sujeto se reconoce y es capaz de reconocer a los demás en el medio histórico-cultural donde ambos se desarrollan, es porque los elementos de esa cultura que le son inherentes tienen códigos ontológicos sintéticos propios de la memoria histórico-social a la que estos responden. (p.14)

Es evidente que la familia y la sociedad son una fuente principal para la enseñanza

de una lengua, sin embargo, esta estrategia se ha fragmentado en el momento que

se prioriza la enseñanza de otros significados dominantes, puesto que no se pone en duda la eficacia de las estrategias, sino la pérdida de significados que conlleva la cosmovisión indígena.

Al respecto Foucault (1992) indica que:

No se puede seguir asumiendo que el sujeto simplemente tiene una identidad ineluctablemente definida por un lugar demarcado de antemano, sino que es necesario analizar los procesos de subjetivación que llevan a que los individuos asuman o confronten (total o parcialmente, temporal o permanentemente) esas locaciones. (p. 58)

En este entendido, la identidad del individuo indígena como su cultura se encuentran asociados al contexto natural al interior del cual se desarrolla su sistema de categorías, su pensamiento, sus instituciones sociales, sus sistemas económicos como la lógica normativa que permite que dicha sociedad se mantenga, elementos que le dan pautas a las profesoras para enseñar y diseñar recursos didácticos para la enseñanza de la lengua hñähñu como un derecho que se tiene por pertenecer a esta cultura indígena.

Los recursos didácticos que las educadoras emplean en esta investigación contemplan dos sentidos para lograr el objetivo al que cada una pretende llegar,

en primer lugar, caracterizándose por ser recursos didácticos que las mismas educadoras elaboran para este proceso de enseñanza y, en segundo lugar, son los recursos a los que pueden acceder para llevar a cabo la enseñanza, los cuales pueden ser digitales o impresos.

3.6 Las imágenes en el aprendizaje de la lengua hñähñu

Uno de los principales desafíos de un maestro es crear en la escuela y en el aula un ambiente letrado con textos funcionales y significativos para los niños, como lo menciona Walqui y otros (2006):

Desde el punto de vista pedagógico, esto se traduce en la creación de un ambiente letrado en la escuela y especialmente en el aula; esta inmersión en un entorno letrado permitiría a los niños, especialmente a aquellos cuyo entorno cotidiano está preferentemente caracterizado por la oralidad, tomar conciencia de la funcionalidad del lenguaje escrito y descubrir las regularidades que lo rigen. (p. 30)

Con ello, se tiene que la estrategia de enseñanza se caracteriza por hacer uso de la relación imagen-palabra para favorecer el aprendizaje en el aula como se describe a continuación. Las educadoras utilizan con mayor frecuencia la relación imagen-palabra, el cual se distingue por escribir las palabras en forma bilingüe (español y hñähñu), agregando una imagen, ya sea en papel o con otros recursos, esto con la finalidad de que los niños vayan vinculando a través de la imagen el significado como se nota en la actividad de la profesora Clara.

Por ejemplo, pongo la foto de un gato o las imágenes de los animales domésticos, o animales del lugar, o del contexto, de esta forma pongo la imagen, pero siempre va acompañado de texturas, colores primarios, para que ellos aprendan a conocer los colores y éste a su vez sea un aprendizaje transversal, por lo que este tipo de estrategias los empleo a través de las onomatopeyas, o tarjetas las cuales pueden estar sueltas o pegadas en la pared, por ejemplo: el gato hace miau, pero no le decimos gato, le decimos ra mixi ena miau -el gato dice miau, después enseño la parte del desarrollo cognitivo, que consiste en empezar a hacer frases,

como ra mixi bi rani ra y'ó -el gato pasó encima del chivo, y seguimos pronunciando ra mixi -el gato, y así, o decimos nuga di pets'í n'a ra mixi – yo tengo un gato, y así comenzamos a formar frases pequeñas por medio de las imágenes. (E1Y101022)

La relación imagen-palabra ayuda a tener un panorama más amplio de cómo se emplea este recurso didáctico, identificando que para este tipo de estrategias y recursos se utilizan nombres o datos propios de la comunidad y del contexto. Además, a partir de esta palabra se van generando otras palabras en forma de oración sin perder la palabra principal que es “ra mixi” -el gato; siendo esta una traducción literal del español a la lengua hñähñu, pues como menciona Calfuqueo (2001):

Toda lengua es una expresión de la cultura; es decir, la enseñanza de una lengua implica también la enseñanza de la cultura expresada a través de ella. En la enseñanza de la lengua introducimos conocimientos y saberes propios de la lengua y cultura. (citado en Zurita, 2011, pp. 9-11).

Con lo anterior, se tiene que la palabra “mixi” significa gato, y es un animal común en este contexto, además, este tipo de actividades ayuda a relacionar sus aprendizajes con el entorno al apropiarse de este conocimiento en función de la lengua hñähñu.

Esto, también se puede relacionar de igual forma con la propuesta de Freire (1997), el cual basa su método de enseñanza a partir de la alfabetización que se caracteriza por tres fases. La primera fase se denomina: Estudiar el contexto. En esta fase el profesor estudia el contexto en que vive la población con el fin de determinar el vocabulario común entre las personas que conforman el contexto que éstas a su vez, les permite encontrar palabras de la propia población a través de conversaciones informales. Acción que la profesora emplea, en tanto que, usa palabras comunes que la población utiliza en diferentes situaciones de su vida diaria.

La segunda fase que se llama: Seleccionar palabras de entre el vocabulario descubierto. Se refiere a esas palabras que la profesora ha seleccionado para enseñar a sus alumnos mismas que tienen para ellos mayor contenido emocional. Siendo estas palabras un estímulo tanto mental como emocional para los estudiantes. Acción que los niños y madres manifiestan al ponerlo en práctica en las diferentes situaciones de su vida, y un ejemplo de ello es cuando la profesora Susana trabajó el tema de la primavera.

Hoy les pedí que trajeran una rosa o flor de su jardín, así que muestren a sus compañeros y compañeras la flor o rosa que trajeron, para que la puedan oler y observar cómo es y de qué color es.... ¡observen de qué color

es!, bueno les comparto que Calvin me regalo una flor, miren es de color roja y huele muy rico, quieren saber a qué huele (la profesora deja que sus alumnos huelan la flor, todos comentan, si huele muy rico, y entre ellos comienzan a expresar lo rico que olía la flor).

Como ya olieron la flor, ahora voy a dibujar la flor que me regalaron en esta cartulina y la voy a colorear del color que es, pero quiero que sepan algo (lo menciona con voz baja).

Los niños: ¿qué es?

Maestra: Saben que flor en hñähñu se dice doni.

Sergio (alumno): Maestra mi abuelita siempre me dice “su ma doni” -cuida mi flor.

Maestra: Con voz muy contenta dice, ¡oh!, ¿y sí cuidas las flores de tu abuelita?

Sergio: Sí

Maestra: Bueno para que no se nos olvide cómo se dice... todos van a dibujar en su cartulina la flor que trajeron de su jardín y vamos a escribir su nombre en hñähñu y cuando lleguen a casa le van a compartir a sus papás lo que aprendieron hoy, ¿les parece?

Niños: Sííííí... (O3PCM130323)

Esta estrategia también forma parte del proceso real de alfabetización, que abarca tres sub-fases: las sesiones de motivación, el desarrollo de materiales de enseñanza y la alfabetización propiamente dicha (decodificación). La sesión de motivación tiene que ver con la presentación de gráficos, sin palabras, por parte del coordinador. El desarrollo de materiales de aprendizaje involucra el equipo en la elaboración de materiales apropiados para cada situación.

Mientras que, la codificación consiste en una serie de tarjetas en donde pintan situaciones relacionadas con las palabras y que han sido diseñadas para grabar en los estudiantes diferentes imágenes para que los estudiantes procesen estas imágenes con las realidades concretas. A su vez estas imágenes han sido diseñadas para estimular a los/as estudiantes a que reflexionen acerca de las situaciones que las palabras implican (Freire, 1997).

Lo expuesto hasta aquí, señala las posibilidades de transformar las prácticas de enseñanza de la lengua hñähñu, pero esto requiere de un cambio radical en las políticas del lenguaje, es necesario y posible, pues en otras partes del mundo existen programas que permiten revitalizar las lenguas a partir de reconocer sus derechos lingüísticos y de llevar a la práctica modelos acordes a las diversas realidades que experimentan las lenguas, como lo señala la profesora Susana:

Lo rico de enseñar la lengua hñähñu en los niños de preescolar es porque en primera, forma parte de nuestra identidad. Yo creo que donde quiera que nos paremos debemos de estar orgullosos de nuestra raíz, de nuestras costumbres, de nuestras tradiciones. (E1PCM031022)

Al respecto, la profesora menciona que enseñar la lengua es parte de la identidad de los niños que pertenecen a estos contextos indígenas, además de sentirnos orgullosos de nuestras raíces, en lugar de tener miedo o temor de hablar la lengua hñähñu. Estas características culturales son los que los hacen identificarse con la indígena, y, por ende, definen su identidad étnica.

Lo anterior responde a lo que propone Foucault:

La etnicidad debe ser analizada desde los procesos de subjetivación propios de su constitución. En el caso de la etnicidad estos procesos toman la forma de identidades étnicas. La tarea específica consiste en examinar las modalidades de las cuales estas identidades son articuladas para la constitución de la mismidad y las técnicas a través de las cuales se configuran sujetos y subjetividades. Como las prácticas divisorias en este examen, es crucial considerar a los individuos que se reconocen a sí mismos o son reconocidos por miembros de un grupo étnico y a los que no lo son. (citado por Restrepo, 2004, p.97).

Dichos elementos favorecen la vinculación con los saberes que se imparten y éstos posibilitan otras formas de ver y decir, y que son acciones que caracterizan a cada profesora en el proceso de enseñanza de la lengua hñähñu. Aspectos que son claros cuando se expresa que los derechos lingüísticos son derechos humanos y ponerlos en práctica dependen de cuánto las políticas públicas emanadas por las distintas instancias pueden permitirlo. Como lo señala la profesora Clara:

Yo enseño la lengua hñähñu porque es un derecho de los niños y ellos tienen el derecho, de vivir y de aprender y de apropiarse de su cultura, porque ellos son herederos de esta cultura y los niños tienen derecho de aprender la lengua hñähñu, y además se les tiene que acercar la lengua para que puedan aprenderla. (E1Y101022)

En esta visión de la profesora Clara, ella lo considera como un derecho. Aunque ambas educadoras coinciden en que es un elemento importante de su cultura. En esta misma dirección, Guillermina Herrera (1995) apunta:

El conocimiento de las diferentes culturas, la apertura al mundo exterior y a lo universal, el respeto por la diversidad, el aprecio por lo distinto es componente fundamental de la educación intercultural y valen por igual para indígenas y no indígenas, en un mundo compartido (citado en Muñoz, 2002, p. 14).

Pero desafortunadamente, poco a poco las lenguas indígenas como el hñähñu se han visto reducidas a usos representativos, mostrando, que el sistema educativo nacional sigue concibiendo la idea de unidad nacional, de integrar al indio a la sociedad mexicana, despojándolos no sólo de su lengua, identidad y cultura, sino logrando que el desplazamiento lingüístico se acelere al desvalorizar cada día más a las lenguas nativas, como parte de este desconocimiento de la riqueza cultural que ofrece el hablar una lengua indígena como lo señala la profesora Clara:

Al principio no hay interés por desconocimiento, pero cuando les di a conocer las ventajas de apropiarse de su cultura y de desarrollar el bilingüismo como una ventaja cognitiva, entonces, hay un mayor compromiso a que los objetivos se logren, y de esta forma logro enseñar la lengua hñähñu. (E1Y111122)

Con lo expuesto anteriormente, se puede decir que las condiciones de discriminación que viven los pueblos indígenas generan un rechazo y desvalorización hacia la lengua hñähñu. En donde la existencia de un diálogo en condiciones equitativas para intercambiar opiniones sobre la importancia de la lengua hñähñu y de otras lenguas, pueden reducir en parte las condiciones de rechazo de las comunidades hacia sus propios idiomas y pueden volver a mostrar un interés en su aprendizaje.

Bajo este referente, se puede indicar que el interés que tienen los padres de familia hacia la lengua hñähñu, constituye una oportunidad que pueden tener sus hijos rompiendo por un momento la idea, de continuar con la castellanización como fue adoptado desde los inicios de las escuelas indígenas. Puesto que en los años setenta la llamada Educación Bilingüe Bicultural, fue el resultado del reconocimiento de la presencia de las lenguas indígenas en el espacio escolar,

pero que al trabajar de forma separada dos lenguas y dos culturas, provocó una creciente barrera para el aprendizaje intercultural.

Esto continúa, aun en la actualidad, porque las lenguas indígenas se han visto reducidas a dicho espacio, siendo empleadas única y exclusivamente como lenguas de instrucción. En donde en el mejor de los casos, se enseña a leer y a escribir en la lengua indígena (hñähñu) en el caso de primaria indígena, pero luego no se usa, ni se da seguimiento a este proceso de aprendizaje en los niveles educativos posteriores, al menos en el estado de Hidalgo.

En el caso de educación inicial y preescolar indígena en donde se trabaja con alumnos más pequeños, se ha optado por desarrollar estrategias de forma oral como el canto, los juegos, el saludo, las palabras sueltas, esto debido a que en educación preescolar se da mayor importancia al juego, mientras que la escritura es una habilidad que se desarrolla en menor medida. Aunque es pertinente señalar que hay escuelas de educación preescolar indígena en donde ni siquiera se enseña la lengua hñähñu de forma oral, a pesar de ser una institución denominada indígena, y esto se debe, a que las educadoras desconocen la lengua, y, por ende, se les dificulta transmitirla, como lo menciona la profesora Susana.

Yo tuve una compañera que estuvimos trabajando en la misma escuela, pero

la maestra, no habla nada la lengua indígena y tampoco la entiende nada, entonces ella omitía mucho esto de la lengua indígena, a pesar de que estamos en preescolar indígena, y yo en ese entonces estaba como directora

comisionada y yo trataba de hacer ver la importancia de que retomemos estos temas, pero ella como que no hacía caso y su único fundamento que decía era “yo no sé, yo no lo entiendo”, ¿Qué voy a enseñar? Y ya después me cambié de escuela y ya no supe que más pasó con la compañera.
(E1PCM031022)

Con esta información se concluye que las políticas educativas, no han atendido en su totalidad a las comunidades indígenas, porque se sigue repitiendo el mismo

patrón de dominación de una lengua sobre otra de manera implícita, en tanto que, no se destinan los recursos necesarios para concretar la enseñanza de las lenguas indígenas, en tanto que, se pueden editar algunos materiales en estas lenguas, pero se descuida la formación docente o se regula el ingreso a la docencia indígena a través de un examen para valorar el dominio de la lengua indígena, pero se obvia, cuando hay docentes en el subsistema educativo indígena que no domina la lengua indígena y menos se preocupa por aprender este idioma.

Uno de los factores que incide en este comportamiento es la falta de identificación con la cultura hñähñu a pesar de constituir su origen, esto porque fueron educados bajo la creencia de tener mayores oportunidades de vida si la educación era homogénea. Pues como menciona García Canal (2006), es preciso conocer la historia:

Para descubrir las estrategias que nos produjeron, para romper con estas formas que nos constituyen y dar paso a las formas inéditas del ser. El conocimiento del pasado ha de servir para sacudir los cimientos del presente, no para retornar al pasado sino en favor de un tiempo futuro. (p. 69)

Es por lo que la escuela juega un papel importante para el aprendizaje de las lenguas indígenas, pero queda lejos de poder lograr tal situación, por lo que la enseñanza de la lengua hñähñu queda sujeta al interés de cada docente y de las propias comunidades indígenas, como lo expresa la profesora Susana “la comunidad influye mucho ya que hay tutores que saben hablar la lengua y hay tutores que no, unos quieren y otros no y por ello el papel del docente juega un papel muy importante” (E1PCM031022).

Es necesario que ésta logre valorar la importancia de las lenguas indígenas como poseedoras de conocimientos y saberes únicos, puesto que aportan formas distintas de comprender el mundo, ya que como argumenta Cruz Cardón (2010):

Con escuelas o sin escuelas la gente de las comunidades poco requieren de

estas políticas, ya que las lenguas y en especial el hñähñu ha estado y seguirá practicándose consciente o inconscientemente en la vida real de las personas, es una lengua como cualquier otra y tiene un uso y sirve como medio de comunicación en cualquier sitio cuando se requiera, es una herencia cultural que generación tras generación se ha venido transmitiendo;

sin descartar que corre riesgo de que sea extinguida por las políticas globalizadoras y sobre todo por las maniobras de la nueva tecnología. (p. 14)

Por lo tanto, enseñar la lengua hñähñu queda sujeta a la cultura de formación que tiene cada docente y a su iniciativa, puesto que en este recorrido se pudo conocer los factores que han influido en la enseñanza de la lengua hñähñu en contextos indígenas. En donde la traducción de la experiencia propia al lenguaje del otro es el reto de estas educadoras, que si bien,

...se abren múltiples interpretaciones, el que una se haya superpuesto a la otra, en este caso la europea a la indígena, no significa que se haya eliminado la segunda, simplemente, fue ignorada. Esto tampoco significa que el discurso indio haya estado al pendiente del discurso no-indígena: está permeado, pero no conquistado. (Matías, 2020, p. 17)

Algunos docentes buscan responder a esa necesidad de respetar a la cultura y a la lengua hñähñu aplicando estrategias, pero sus esfuerzos son individuales, valdría la pena que aquello que aprendieran, lo pusieran en práctica con otros profesores en ejercicios de co-formación. Es decir, aprovechar los distintos espacios formativos escolares o extraescolares que permitan desestabilizar esos prejuicios que los docentes poseen hacia su propia cultura y lengua por las situaciones económicas, sociales y políticas que las atraviesan.

Para finalizar, cabe aclarar que no se pretende una visión etnocéntrica de la cultura hñähñu, porque si bien las sociedades indígenas eran diferentes compartieron algunos códigos epistemológicos debido a que fueron aprendiendo unas de otras y este contacto es el que contribuye a encontrar rasgos similares en

una y otra lengua; incluso, “sin la imposición de alguna lengua, las relaciones comerciales permitieron que las sociedades hablaran más de dos idiomas” (Matías, 2020, p. 32).

El problema está en que se quieren establecer relaciones interculturales en condiciones de asimetría, en donde, por ejemplo, se impone una lengua sobre otra, descalificándola, y con ello, contribuyendo a su desaparición.

Reflexiones para seguir aprendiendo...

Durante este proceso de investigación he logrado identificar los factores personales, laborales y contextuales que las profesoras atravesaron para aprender y enseñar la lengua indígena hñähñu, así como el reconocimiento de los elementos que favorecen o que limitan su enseñanza.

Es frecuente observar que las profesoras o profesores que laboran en el subsistema de educación indígena desarrollan la enseñanza de la lengua hñähñu utilizando la estructura y significados del idioma español, destinando poco tiempo a su enseñanza o que no lo enseña, y, cuando lo hacen, se realiza a partir de sus propias experiencias laborales, familiares y contextuales.

Por otra parte, pertenecer al nivel indígena, no garantiza la enseñanza de la lengua indígena por dos factores. Uno, la mayoría de las profesoras no se sienten identificadas con la cultura hñähñu o no saben hablar la lengua y, por ende, no la transmiten, el segundo factor se relaciona con las exigencias normativas que demanda el mismo subsistema indígena priorizando resultados en los campos de lenguajes y pensamiento matemático sin considerar un aprendizaje situado.

Respecto a la identificación de las condiciones normativas e institucionales que inciden en las prácticas de enseñanza de la lengua hñähñu, encontré que la institución familiar ya no transmite a las nuevas generaciones la lengua hñähñu y los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan este idioma.

Las experiencias que han vivido las profesoras durante su trayectoria de vida personal, familiar y laboral han contribuido a retomar aspectos de la cultura hñähñu. En el caso de la profesora Clara, su identidad étnica no la conflictúa, porque su familia decidió que ella aprendiera las dos lenguas: el español y el hñähñu. Además de que, este aprendizaje se reforzó en la convivencia con sus abuelos, lo que da cuenta de la valía de los adultos mayores para revitalizar las lenguas indígenas, quienes aún la mantienen viva.

En el caso de la profesora Susana a pesar de que no domina la lengua hñähñu se esfuerza por aprenderla para enseñarla a sus alumnos, en su caso, se debe a que

su familia consideró más importante que aprendiera el español, esto como condición de la segregación que las sociedades indígenas, enfrentan día a día ante una sociedad dominante.

Es preciso señalar que esta situación aún se vive en algunas familias de origen indígena que para no vivir situaciones de discriminación buscan formar parte de la cultura dominante y optan por no enseñar a sus hijos a hablar la lengua indígena, lo que genera un rechazo hacia su lengua y cultura.

En este caso, la identidad cultural es un elemento fundamental en la enseñanza de la lengua indígena en la práctica docente. Las profesoras de estudio son conscientes de la importancia de preservar la lengua indígena, y llevan a cabo estrategias didácticas para su enseñanza, incidiendo en su aprendizaje, pero también en la cimentación de la identidad étnica de sus alumnos.

La profesora Susana es egresada de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, una institución que recibe a estudiantes de origen indígena, aunque no dominen la lengua, esto a pesar de ser una norma de la misma institución. Con la intención de que la licenciatura fuera acreditada, algunos profesores normalistas se preocuparon por enseñar la lengua indígena, sin embargo, el interés por su aprendizaje dependía de los estudiantes.

Para la profesora Clara, la docencia fue su segunda opción, puesto que estudió después de su primera carrera la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, en donde no se les enseña la lengua indígena.

La profesora Susana forma parte del servicio docente después de haber acreditado su examen de ingreso por la USICAMM. Mientras que la profesora Clara ingresa al servicio educativo por propuesta. Una vez en el servicio, no hay procesos de capacitación que los preparen para enseñar la lengua indígena.

En educación inicial y en educación preescolar no hay planes ni programas específicos para la enseñanza de la lengua indígena a pesar de que se recomienda en el apartado parámetros curriculares del plan de estudios 2017 de educación básica. La enseñanza de la lengua indígena obedece más al interés de

cada docente por continuar con su formación, a su afiliación étnica o a la exigencia de las autoridades.

Como profesoras del sistema educativo indígena y ante la negativa de los padres de familia para que sus hijos aprendan la lengua indígena, ellas negocian con ellos la enseñanza de la lengua indígena, pero también del idioma inglés, además de concientizarlos al hacerles ver que, hablar tres idiomas (español, inglés y ñähñu) les da mayores oportunidades en la vida, sobre todo de empleo. Por otro lado, si bien se puede hablar de una diversidad lingüística, esto requiere de procesos formativos para enseñar distintas lenguas.

Cabe señalar que los cursos que se ofrecen de manera formal son escasos, y los que se implementan no consideran las variantes dialectales de los lugares de trabajo de las profesoras, lo que genera conflicto en la comprensión; así para resolver el problema se opta por estandarizar la escritura y con ello, se pierden significados valiosos de las distintas formas de expresión de las localidades lo que atenta con la cosmovisión indígena, esto porque las variantes dialectales son signo de esta diversidad cultural y de las formas de comprender el mundo, debido a que, cada lengua posee sus propias peculiaridades de codificación de la realidad, que no se encuentran en otras lenguas (Díaz, 2004).

Se requiere entonces de condiciones institucionales que favorezcan el impulso de las lenguas indígenas como son: la certificación de intérpretes y traductores bilingües; la formación de docentes con enfoque intercultural y hacer efectivos los derechos a favor de la preservación de las lenguas indígenas.

Con relación a la pregunta ¿Cómo la enseñanza de la lengua indígena preserva los significados culturales ñähñu? Analicé las políticas educativas destinadas a la población indígena, en donde si bien este no es un asunto nuevo, aquí sustentó que dichas políticas en el fondo no han contribuido a revitalizar las lenguas indígenas, sino a desaparecerlas, y en las últimas décadas, a pesar de que dichas políticas sostienen que es importante enseñarlas, en el fondo no se han despojado del dominio del idioma español.

Reconozco que este trabajo constituye una breve incursión al tema y que no es nuevo, pero considero que estas reflexiones me permiten dar cuenta de cómo sin saberlo, se está contribuyendo a la pérdida de significados culturales y que, sin querer, se sigue privilegiando una lengua sobre otra, perpetuando con ello su dominio.

Entonces, lo que sostengo en esta tesis, es que, si bien se enseña la lengua indígena, esto se hace sin considerar los significados particulares que tienen las palabras en la lengua hñähñu, lo que muestra que los saberes indígenas siguen siendo sometidos, puesto que la enseñanza de la lengua consiste en un ejercicio de traducción sin considerar la estructura sintáctica y semántica de las lenguas indígenas. Además de que se requiere de una reflexión y análisis más profundo para que durante su enseñanza no se atente contra las cosmovisiones indígenas.

Es preciso que el esfuerzo de las profesoras por enseñar la lengua hñähñu, sean alentadas por otras instituciones que logren colocar a las lenguas indígenas como un bien común, es decir, que éstas se utilicen en todos los espacios públicos, dado su carácter nacional como se explícita en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

Posteriormente, analicé las posibilidades de subjetivación docente que contribuyen a la revitalización de la lengua hñähñu, en donde encontré que son resultado de procesos educativos, los cuales deben ser intencionados, es decir, que busquen reconstruir identidades fragmentadas, puesto que las profesoras de este estudio accionan porque están identificadas con su lengua, su cultura y pertenencia al subsistema educativo indígena.

Al respecto, se puede advertir, que las estrategias que emplean las docentes se asocian a sus experiencias profesionales que han construido con otros docentes a partir de un interés permanente por recuperar y usar la lengua hñähñu, lo que ha ayudado a que los alumnos muestren interés por aprender esta lengua.

No obstante, las profesoras movilizan una serie de estrategias didácticas en donde ante la falta de procesos formativos intencionados para la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, retoman su experiencia familiar o

escolar para diseñar situaciones didácticas haciendo uso de su creatividad para enseñar la lengua hñähñu.

Por lo que es de vital importancia señalar el papel que los centros formadores de docentes como la Normal Valle del Mezquital y la Universidad Pedagógica Nacional tienen en la reconstrucción de identidades étnicas fragmentadas de sus estudiantes de origen indígena, y con ello, alentar el compromiso de formar parte del magisterio indígena. En donde los futuros docentes se sientan identificados con sus lenguas y culturas, y de esta forma, vayan construyendo en los diversos espacios, oportunidades que contribuyan a la enseñanza de la lengua indígena.

Asimismo, se debe favorecer la motivación, la autonomía docente y la autoformación, además de estar cobijados por entornos familiares propicios, políticas educativas favorables y sistemas educativos interculturales.

La enseñanza debe involucrar la participación de los padres de familia como expertos y conocedores de la lengua indígena sin olvidar el factor emocional, la socialización cultural, las estrategias didácticas que favorezcan el aprender haciendo, el aprendizaje contextualizado y la oralidad, en donde se aproveche la experiencia docente y el impulso del aprendizaje de las lenguas como una ventaja cognitiva sin descuidar la participación de las propias comunidades.

De igual forma, se da cuenta de cómo las profesoras que participan en la investigación responden a esta necesidad de fortalecer la enseñanza de la lengua hñähñu, retomando algunos elementos de la cultura que les ayuda a ir aplicando sus propias estrategias en los contextos en donde llevan a cabo su quehacer educativo, sin embargo, estos esfuerzos son individuales, debido que en ocasiones tienen otras demandas académicas, las cuales no coinciden con sus iniciativas de revalorizar la lengua hñähñu.

Atender estos problemas educativos en función de la enseñanza de la lengua indígena implica la participación de todos los actores educativos y de los padres de familia en la transmisión de la lengua de una generación a otra, y que éstos a la vez sean recuperados en el ámbito escolar para propiciar la apropiación del idioma

hñähñu como segunda lengua, sin perder la cosmovisión que se transmite a través de ésta.

Agradezco a las profesoras que participaron en este estudio, quienes me dieron la oportunidad de conocer su trabajo. Reconozco en ellas su compromiso con la enseñanza de la lengua hñähñu, ya que su esfuerzo es loable.

Finalmente, doy cuenta que esta investigación me ha llevado a tomar conciencia de la práctica educativa que desarrollo en el aula para enseñar la lengua hñähñu, y este primer acercamiento genera en mi la inquietud de seguir investigando para profundizar sobre el tema de estudio. Espero que los resultados de esta investigación puedan ser útiles en la enseñanza de la lengua hñähñu e incluso logren despertar el interés de otros investigadores para seguir aportando conocimientos valiosos sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- Aguilar de Torre G. A. (2015). *Consideraciones sobre educación indígena como parte del derecho a la libre determinación de los pueblos. Aspectos pedagógicos y crítica desde la visión de Paulo Freire*. San Luis Potosí.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Irene Vasilachis de Gialdino. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.
- Angrosino, M. (2012). La recogida de datos en el campo. En *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata. Madrid.
- Anguiano, M. (2003). Endoculturación y educación escolarizada entre los huicholes de Nayarit. En E. Muñoz y J.J. Yoseff (coord.), *Violencia social y menores de edad*. México: INAH, Delegación D-II-IA-I-Sección 10, SNTE.
- Anijovich y Mora (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Argentina.
- Ball, S. (1990). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. London.
- Barabás, Alicia. (2010). El pensamiento sobre el territorio en las culturas indígenas en México. *Avá. Revista de Antropología*, Núm. 17.
- Barriga, R. (2018). *Del Babel a Pentecostés: Políticas lingüísticas y lenguas indígenas entre historias, paradojas y testimonios*. México.
- Bertely, M. (2000). Investigación etnográfica en escuelas y salones de clases: La entrada al campo. En *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2017). *Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del Conafe. Una mirada antropológica*.
- Borda y otros. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de investigaciones Gino Germani.
- Brower, J. (2014). Aportes semióticos para la comprensión de la identidad cultural. *Opción*, vol. 30, núm. 73

- Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos* v.24 n.46.
- Carr, D. C., y Wright Carr, D. (2005). *Arqueología Mexicana*. México.
- Cavero, J. (2011). El enfoque cultural comunicativo y textual en la enseñanza del quechua como segunda lengua. *STILLA*.
- Chenet Zuta; Arévalo Quijano; Palma Alvino, (2017). *Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas*. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Cruz, T. (2010). *Acciones y estrategias para la revitalización del hñähñu en el Valle del Mezquital*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G. y Salinas, G. (s/f). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Entre maestros*.
- Delors. J. (1996). *La educación encierra un gran tesoro*. México Unesco.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una Interpretación constructivista. México.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos*. SEP.CGEIB
- Dorcasberro, A. (2009). Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 27, número 50.
- Diario Oficial de la Federación. ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica

- Duque H. y Aristizábal Díaz-Granados E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando psicología* 15.
- Durán, S. (2013). Estrategias para la enseñanza de las lenguas moribundas por maestros con poco dominio de ellas. Científica. Vo1.
- ENVM (2024). *Requisitos de ingreso a la Normal Valle del Mezquital*. <https://envm.edu.mx/nuevoingreso>
- Fernández, L. (1994). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas teóricas. Paidós.
- Flores, J.A. (2018). *Lengua y poder. Aspectos Metodológicos y empíricos de la revitalización lingüística*. Universidad Veracruzana.
- Foucault M (1985). *El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia*.
- Foucault M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires
- Foucault, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Argentina.
- Foucault, M. (1986). *¿Porque hay que estudiar el poder? La cuestión del sujeto en Wright Mills y otros*. Madrid.
- Foucault, M. (1992). *El funcionamiento de la institución*. Buenos Aires Argentina.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallardo, A. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo Mexicano: claves desde las reformas a la educación Básica nacional en siglo XXI (2006 Y 2011)*. UNAM.
- García, J. (2012). *Oralidad, historia y educación de Na Savi*. En F. González, H. Santos, J. García et al. (coords.). De la oralidad a la palabra escrita. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el sur de México. El Colegio de Guerrero

- García, I. (2006). *Lengua y poder*. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- García, S. (2004). *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha*. REMIE. vol. 9.
- Gasché, J. (2008). Los niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En: M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y Experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala. CIESAS.
- Gibbs, G. (2007). *Codificación temática y categorización. En el análisis de los datos en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). El trabajo del campo como instancia reflexiva del conocimiento. A dónde y con quienes. Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. En *El salvaje Metropolitano*. Buenos Aires. Paidós
- Guillén, P. (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo. *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica XXXVI* (1).
- Huberman, A. y Miles, M. (1994). *Métodos para el manejo y el análisis de datos*.
- INEGI (2020). Hablantes de lengua indígena. En Población. *Hablantes de lengua indígena* (inegi.org.mx)
- Jiménez, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *RMIE vol.17*.
- Ley General de educación (2011). (LGE, párr. 11).
- López, A. E. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo. *RMIE*. México.

- Macías, P.; Durán, E. y Raesfeld, L. (2021). Cosmovisión Indígena de la Lengua otomí ñähñu. *Revista de cooperación*.
- Martínez, R. y Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes. *RMIE*.
- Matías, A. (2020). El discurso de la dominación en la discursividad indígena. *Revista de la filosofía, letras y humanidades*. Universidad de Guadalajara.
- Montero, G. (s/f). La cosmovisión de los pueblos indígenas. *Patrimonio cultural*.
- Muñoz (2001). Seminario Internacional: Evaluación y diversidad: justicia y equidad en la evaluación educativa. Panel de especialistas: *Cultura, procesos cognitivos y evaluación*. Mexcatl de Ilimatlán, Veracruz.
- Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 2
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. México
- Navarrete, Zaira. Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Pág 17-34.
- Neff (2020). Lenguas para sentir y pensar: antropología y lingüística en cuestión. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, II.
- Organización de las Naciones Unidas. (28 de enero de 2019). Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449962#:~:text=Seg%C3%BAAn%20P anizo %2C%20trabajar%20en%20pro,permite%20su%20cohesi%C3%B3n%20y%20su>
- Patrick-Encina, D. G. (2011). El calendario ñähñu. Un análisis epistémico y semántico para establecer su estructura. *Revista Ra Ximhai*,7(1).
- Ramírez, E. (2007). *La educación indígena en México*. México.

- Restrepo, E. (2004). *Hall y Foucault: Teorías contemporáneas de la etnicidad*. Editorial Universidad del Cauca.
- Riquelme, E.: Quilaqueo, D. y Segundo, M. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar y Educativa*, vol. 20
- Rojas, I., Ducoing., P. y Navarrete, Z. (2023). Formación inicial de docentes en México en perspectiva sociohistórica.
- Romer Z. Marta. Identidad étnica y transmisión del idioma a los hijos de las familias migrantes indígenas en la Ciudad de México. *Revista interdisciplinaria*.
- Roque, A. (2016). *La enseñanza del hñähñu como segunda lengua*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.
- Sandoval-Forero y Montoya-Arceala (2013). Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudio*. México.
- SEP (2017). *Plan de estudio*. México.
- Shirley, H. (1970). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. SEP-INI.
- Smith y Osborn (2008). Interpretative phenomenological analysis. *Journal. Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design*.
- Taylor y Bogdan. (1992). *La entrevista a profundidad*. Barcelona Paidós.

Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*.

Walqui, G. (2006). *Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna*. México.

Woods, P. (1993). *Análisis y teoría en la escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Zambrano, A. (2018). *Formación, experiencia y saber*. Magisterio.

Zurita, J. (2011). El enfoque cultural comunicativo y textual en la enseñanza. *STLILLA*.