



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División De Ciencias Sociales Y Humanidades

Maestría En Desarrollo Y Planeación De La Educación

Bilingüismo y pluriculturalidad en México: hacia la construcción de una propuesta de cambio metodológico en la enseñanza en lengua hñähñu para la comunidad de “El Mothe”, municipio de San Salvador, Hidalgo

T E S I S

Que para optar por el grado de
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Mariana Martínez García

Directora de tesis:

Dra. Sonia Comboni Salinas

México, CDMX. Noviembre de 2022

Directora de tesis: Dra. Sonia Comboni Salinas UAM-X.

SINODALES

Dra. Noemí Luján Ponce

Dr. Nicanor Rebolledo

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Dr. Rogelio Martínez Flores

A la comunidad escolar de El Mothe.

A mi esposo, mis padres y mis hermanos.

AGRADECIMIENTOS

A mi cuerpo, por ser resiliente en el proceso de construcción del proyecto, que tuvo lugar en medio de una pandemia. Gracias por ser incansable y permitirme retar mis límites, a fin de llegar a buen puerto, completa.

A la Dra. Sonia Comboni, que supo guiar y ayudarme a ordenar aquellas ideas primeras; quien con su paciencia y escucha supo resolver mis inquietudes y alimentó mi curiosidad. Gracias porque este proyecto es de ambas, sin su pasión por la enseñanza y su confianza en mí, no lo hubiera logrado en tiempo y forma.

Al Profesor Nicholas Rodríguez quien, sin conocerme, gestionó mi entrada a campo y fue mi informante. A la Profesora Cirila Torres que me recibió con brazos abiertos y dispuestos a colaborar. A la comunidad docente, padres y madres de familia de la Escuela Primaria Niños Héroes, quienes estuvieron prestos para participar y compartir sus experiencias y saberes. A ellos, les agradezco su empatía, disposición y paciencia para conmigo. Sin ellos este proyecto no existiría. La compartancia comunitaria de saberes logró una vez su cometido, la alteridad y otredad que se vislumbra en estas líneas.

A mis colegas, el Dr. Rogelio, el Dr. José Manuel y la Dra. Noemí; quienes nutrieron el proyecto, fueron lectores activos y escuchas constantes a lo largo de estos dos años. Agradezco su tiempo y sus saberes compartidos, les admiro y les guardo un cariño enorme.

A Cuauhtémoc, a quien uní mi camino durante el proyecto, y que desde el momento en que nos conocimos, estuvo dispuesto a acompañar mi proceso. Gracias, Neni por tu motivación, tus oídos prestos, tu compañía indiscutible, tu velo en las noches de trabajo, las ideas nutridas y las muchas tareas que me ayudaste a cumplir. Eres mi hogar.

A mis padres, que con su ejemplo me guiaron hasta aquí y han motivado cada paso que tomo. Gracias, Ma´ por tu paciencia amorosa, tus abrazos y apapachos, y perdón por los reajustes constantes a tu casa, para que yo pudiera estudiar. Gracias, Pa´ por reafirma mi seguridad y recordarme que debo confiar en mí. Los amo infinitamente y bendigo su vida.

A Vicky y Max, los monstruitos más hermoso que he visto. Vicky, me siento orgullosa de ser tu hermana, tu colega y tu amiga; gracias por compartir la pasión por los saberes comunitarios y las lenguas indígenas. Max, te admiro y adoro desde que supe que serías mi hermano menor. Eres un ejemplo de amor al prójimo, de trabajo constante, espiritualidad y sabiduría. Gracias a ambos por las risas contagiosas en los momentos de oscuridad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	20
PLANEAR EL VIAJE	20
<i>Introducción</i>	20
<i>La relación investigadora-investigación: de las motivaciones a las desmotivaciones</i> ..	20
<i>Un camino accidentado</i>	22
Paso a paso en el trabajo de campo	23
Nombrarme y apropiarme de la investigación	31
<i>El sustento epistemo-metodológico</i>	32
El aterrizaje: El Mothe.....	39
<i>Conclusión</i>	44
CAPÍTULO 2	47
EL PRESENTE HISTÓRICO	47
<i>Introducción</i>	47
<i>México multicultural y multilingüístico</i>	47
<i>Educación: de la conquista a la castellanización</i>	48
<i>Normativas y leyes nacionales e internacionales para la educación indígena en México</i>	54
<i>La pandemia por COVID-19 y el programa Aprende en Casa (I, II) en las comunidades indígenas</i>	60
<i>Conclusión</i>	64
CAPÍTULO 3	66
EDUCACIÓN, LENGUA Y CULTURA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	66
<i>Introducción</i>	66

<i>La adquisición de la lengua materna (L1) como vehículo para adquirir una segunda lengua (L2)</i>	66
Bilingüismo	70
<i>La educación en contextos multilingües y pluriculturales</i>	75
Educación Indígena	75
Educación Bilingüe	82
Educación Bilingüe Bicultural.....	83
Educación Interculturalidad Bilingüe (EIB)	84
<i>Lengua, cultura e identidad</i>	87
<i>Conclusión</i>	90
CAPÍTULO 4	92
LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA BILINGÜE “NIÑOS HÉROES” DE LA COMUNIDAD DE EL MOTHE, MUNICIPIO DE SAN SALVADOR, HIDALGO ..	92
<i>Introducción</i>	92
<i>Hidalgo</i>	92
Geografía	95
Economía	96
Población	98
<i>Valle del Mezquital</i>	100
Geografía	100
Economía	101
Población	102
Origen.....	104
Cosmovisión.....	107
Organización comunitaria.....	111
<i>San Salvador</i>	114

Geografía	115
Población	116
Economía	117
Origen	119
Tradiciones	121
Organización comunitaria	122
<i>El Mothe</i>	123
Geografía	123
Economía	125
Población	126
Organización comunitaria	126
Tradiciones	128
Lugares del territorio social	129
Conclusión	133
CAPÍTULO 5	137
NARRATIVAS ACTUALES DEL HÑÄHÑU EN EL MOTHE	137
Introducción.....	137
<i>La configuración identitaria</i>	137
La comunidad escolar de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes”	145
<i>Sus integrantes</i>	145
<i>Diversidades bilingües</i>	147
La situación actual en los procesos de enseñanza y aprendizaje	152
<i>La práctica docente</i>	152
<i>Lineamientos de la escuela bilingüe indígena</i>	160
<i>El valor de la enseñanza y uso del hñähñu</i>	172

El COVID-19 en El Mothe	178
<i>La aplicación del programa Aprende en Casa (I y II) y la modificación de la práctica docente</i>	178
<i>Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en El Mothe</i>	187
<i>Un regreso a pausas</i>	191
<i>Conclusión</i>	195
REFLEXIONES FINALES	196
<i>Sentar las bases de un cambio metodológico</i>	196
<i>Recuperación de posibilidades de acción</i>	208
<i>El viaje continúa</i>	210
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
ANEXOS	231

RESUMEN

La etnografía educativa y digital permiten el análisis de los elementos y condiciones necesarias que sienten las bases para el cambio metodológico en la enseñanza en hñähñu, a nivel básico, a partir de las necesidades de la comunidad escolar, que prioricen la enseñanza en hñähñu como L1 y en castellano como L2. El eje es la lengua, debido al análisis de sus condiciones de enseñanza-aprendizaje.

La comunidad de El Mothe reúne una serie de características que confirma su identidad indígena, aunque el aumento en la pérdida del hñähñu presenta un escenario monolingüe dentro de su comunidad escolar (educandos, educadores, madres y padres de familia, autoridades educativas). Lo anterior, es resultado de la colonialidad, la castellanización y el alto índice migratorio, que no resulta en la pérdida de identidad y la cultura, pero si en el creciente desprestigio lingüístico en la educación bilingüe indígena.

Una educación que aun se encuentra lejos de impartir la lengua como objeto de estudio y como lengua de instrucción, de acuerdo con el grado de bilingüismo de los educandos. Aunado a ello, la pandemia recrudeció la desigualdad de atención hacia las comunidades indígenas, que continúa al margen de la sociedad, incluido El Mothe. Para quienes, en el ámbito educativo, la desvinculación imperó y la autonomía en la práctica docente fue, más bien, la afrenta individual para continuar con la educación.

ABSTRACT

Educational and digital ethnography allows the analysis of the necessary elements and conditions that lay the foundations for methodological change in teaching in Hñähñu, at the primary level, based on the needs of the school community, which prioritize teaching in Hñähñu as L1 and in Spanish as L2. Due to the analysis of its teaching-learning conditions, the axis is language.

The community of El Mothe has a series of characteristics that confirm its indigenous identity, although the increase in the loss of Hñähñu presents a monolingual scenario within its school community (students, educators, parents, and educational authorities). That is the result of colonialism, Castilianization, and the high rate of migration, which does not result

in the loss of identity and culture, but in the growing linguistic discredit of indigenous bilingual education.

An education should still impart language as an object of study and as a language of instruction, suitable for bilingualism. In addition, the pandemic has exacerbated the inequality of attention to indigenous communities, which continue to be on the margins of society, including El Mothe. For those in the educational field, disengagement prevailed, and autonomy in teaching practice was the personal affront to continuing with education.

En nuestro territorio conviven no solo distintas razas y lenguas, sino varios niveles históricos. Hay quienes viven antes de la historia; otros, como los otomíes, desplazados por las sucesivas invasiones, al margen de ella.

(Paz, 1950, pág. 13)

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es primordial para el desarrollo del ser humano, es la puesta en uso de la lengua, un sistema de signos organizados que permite comunicar emociones o pensamientos. El lenguaje es innato y único como capacidad en los seres humanos, ya que, a diferencia de los animales, contamos con un aparato fonador (dientes, labios, boca, faringe y laringe) capacitado para el desarrollo del lenguaje.

En consecuencia, el lenguaje faculta el desarrollo del ser humano en las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Sus componentes son: “el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico y el semántico, (...) y el componente pragmático (...) a partir de la sistematización de la teoría de los actos de habla, la pragmática y la lingüística del texto” (Bruzual, 2007, pág. 52).

Tanto las dimensiones de la lengua como sus componentes son claves para la adquisición de la lengua materna (L1). Lo anterior se conjuga en la afirmación de Vygotsky (Vygotsky, 1979, como se citó en Alonso, 2000) al establecer que el lenguaje cumple primero una función social, después sirve para influir en los otros y al final cumple con la función de influir sobre uno mismo. Así, la relación entre lengua materna y lenguaje se efectúa en el sistema de comunicación que implica la comprensión y la expresión a nivel social.

La enseñanza de la lengua materna (L1), aquella que aprendemos de nuestras madres y padres, “debe tener fundamentos lingüísticos y comunicativos acordes con el contexto social, respetando el desarrollo cognitivo de cada individuo y aplicando las estrategias, actividades y recursos adecuados” (Bruzual, 2007).

La lengua materna entonces, sirve como puente para el desarrollo de conocimientos y habilidades en la segunda lengua (L2). (Hamel Wilcke R. E., 1988, pág. 32). En caso contrario, el no enseñar desde la lengua materna (L1) afecta: la adquisición de un segundo idioma y el desarrollo del análisis lingüístico de la primera lengua (L1). Y es que el lenguaje

es un proceso muy complejo que va más allá de repetir palabras y formar oraciones, se requiere comprenderlo y analizarlo (Montoya C., 2014).

Huguet (Huguet Canalís, 2001) señala como consecuencias de la pérdida de la lengua materna (L1): la pérdida de la cultura y el no desarrollo de las competencias suficientes en la segunda lengua (L2) por parte de los educandos, que les permita avanzar a otros niveles educativos. En definitiva, la convivencia de varias culturas en un mismo territorio promueve la existencia de segundas lenguas y replantea las necesidades educativas.

Como señala Hamel (Hamel Wilcke R. E., 1988), América Latina es un continente con diversidad lingüística y cultural, en él, la educación es clave para consolidar la unidad nacional porque promueve o dificulta la convivencia de dos o más lenguas en un mismo territorio. Y es que muchos de sus habitantes, cuenta con el castellano como L2, es decir, son bilingües. Viven dos culturas y dos estructuras de pensamiento que vehiculan su realidad lingüística.

En específico, la educación castellanizadora promueve la unidad lingüística en las regiones indígenas, que presentan altos índices de monolingüismo, analfabetismo y deserción escolar. Y es que desde la conquista y hasta el día de hoy se promueve la asimilación de los pueblos indígenas al conjunto mestizo del país, para lograr el proyecto de estado nación. Ello implica, en la educación primaria rural, la enseñanza del castellano para “subordinar a las minorías étnicas y desplazar sus lenguas” (Hamel Wilcke R. E., 1988, pág. 323).

La castellanización, además, promueve la asimilación a la cultura y la lengua nacional, y dificulta el proceso político y social, es la búsqueda por un territorio más igualitario y democrático. Así, las consecuencias de la pérdida de la lengua materna son:

- a. La pérdida de identidad en contraste con la pérdida de la lengua, es decir, la cancelación de un medio de transmisión de conocimiento directo y de un hábito, una práctica cultural cotidiana (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 40) donde “nos interesa la lengua porque hay un montón de conocimientos asociados, hay un montón de visiones de la cultura, del universo, de todo esto que sabemos que es valioso (...) pero que no (...) importa tanto como las personas que la hablan (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 42)”

- b. La pérdida de reconocimiento como consecuencia de la relación asimétrica entre el castellano y las lenguas indígenas, es decir, la diglosia que superpone en la oralidad y escritura al castellano y subordina a las lenguas indígenas. Lo que provoca en los hablantes no estar orgullosos de ser indígenas y no hablar en el disfrute cotidiano su lengua (Aguilar Gil Y. E., 2020).
- c. Dejar de hablar la lengua materna por la discriminación que han sufrido los hablantes (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 71). La situación evidencia el control de uno (castellano) sobre otro (lengua indígena) se realiza también al limitar a una lengua, el castellano, lo que puede o debe comunicarse (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 81).

En suma (a), (b) y (c) producen desde la educación un bastión lingüicida (Aguilar Gil Y. , Kumä'äy. Mensajes desde un futuro multilingüe, 2021), debido a que desplaza y subordina a las lenguas indígenas.

En particular, en México conviven 68 lenguas indígenas nacionales, 364 variantes lingüísticas y el castellano. La promoción de la castellanización en la educación indígena comenzó con la llegada de los españoles y continuó hasta el siglo XX. En 1916, comenzaron a debatirse sus logros en la búsqueda de integración nacional social y lingüística. Aunque, es hasta 1963, que comienza a hablarse de un modelo educativo bilingüe para las comunidades indígenas del país.

A partir de este cambio educativo, se promovieron diversos modelos como el bilingüe bicultural y la educación intercultural bilingüe (EIB), modelos que no han logrado establecer la enseñanza del castellano como segunda lengua (L2), para hablantes de lengua indígena. Como resultado los hablantes de lengua indígena disminuyen a pasos agigantados. Mientras que, en la época de la conquista, 65% de la población era hablante indígena, para 2020 solo 6.2% de la población en México hablan una lengua indígena (Aguilar Gil Y. E., 2020).

De manera que, este proyecto está pensado para analizar las condiciones necesarias y elementos que sienten las bases para el cambio metodológico en la enseñanza en lengua hñähñu a nivel básico, para el primer grado de primaria, a partir de las necesidades de la comunidad escolar de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo. Que prioricen la enseñanza en lengua hñähñu como L1 y en castellano como L2.

La razón de ser del proyecto es, por un lado, la lucha persistente y continua de los pueblos indígenas por promover la ejecución de las políticas educativas en materia indígena como mecanismos de resistencia para abatir la tradición castellanizante en la escuela; y por el otro, el recrudecido rezago y acentuación de la vulnerabilidad y desigualdades de las comunidades indígenas a partir de la declaración de emergencia sanitaria por COVID-19.

De esta manera, el proyecto es importante para: la mejora de la práctica docente bilingüe; el uso de diferentes medios para la enseñanza; abonar al cumplimiento de los derechos lingüísticos desde la educación; cambiar la perspectiva de desprestigio lingüístico en la experiencia educativa para las familias de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo; así como refuncionalizar y revitalizar el hñähñu.

Así, se espera que los resultados del proyecto coadyuven a las metodologías educativas en el proceso de enseñanza–aprendizaje en lengua hñähñu como L1 y en castellano como L2; que se aporten herramientas desde diferentes medios y refuncionalice la lengua hñähñu a partir de la educación como herramienta para fortalecer procesos político-organizativos, de comunicación y de resignificación cultural.

A partir del planteamiento del problema y para lograr lo antes propuesto, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se organiza la enseñanza de lengua materna (L1) (hñähñu) y segunda lengua (L2) (castellano) en el contexto bilingüe de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo durante la situación de emergencia sanitaria por COVID-19?
- ¿Qué factores socioeconómicos, culturales y de política educativa intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas hñähñu como lengua materna (L1) y castellano como segunda lengua (L2)?
- ¿Qué condiciones históricas, socio culturales y organizativas explican la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo?

En consonancia con las preguntas, el objetivo general es:

Analizar las condiciones en que se enseña la lengua hñähñu como lengua materna (L1) y la lengua castellana como segunda lengua (L2), en situación de pandemia, que supuso la utilización diferenciada de las TIC u otros medios en la enseñanza especialmente en contextos bilingües en la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo. Para diseñar, a partir de las necesidades de la comunidad escolar, los fundamentos de una propuesta metodológica situada y pertinente para la enseñanza en lengua hñähñu.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Analizar el proceso de enseñanza en lengua hñähñu como lengua materna (L1) de en la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo a lo largo del tiempo.
- Identificar los factores externos (históricos, ambientales, institucionales, político-administrativos y de política educativa) a la comunidad de El Mothe, Municipio de San Salvador, Hidalgo que afectan o ayudan en la enseñanza en lengua hñähñu en la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes”.
- Identificar los factores internos (características socioeconómicas, culturales, político-religiosos, etc.) de la comunidad de El Mothe, Municipio de San Salvador, Hidalgo que afectan o ayudan en la enseñanza en la lengua hñähñu en la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes”.
- Explicar los valores que la comunidad escolar (autoridades, educadores, educandos, madres y padres de familia) de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo asigna a la enseñanza y uso de la lengua hñähñu.
- Analizar las implicaciones de la puesta en marcha del programa Aprende en Casa en la comunidad escolar de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo.

Para llevar a cabo las preguntas y objetivos antes planteados, el universo de estudio es la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo. Y como sujetos de investigación a:

- a) Las autoridades educativas: directora del plantel porque “tienen la responsabilidad del buen funcionamiento en la gestión de los sistemas educativos nacional y locales

para el aseguramiento del derecho de todas y todos a recibir una educación de calidad” (INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, s.f.)

- b) Los educadores frente a grupo de cada grado de la primaria. Con foco en la educadora de 1° grado, por ser el año de acercamiento a la educación formal donde se comienza la enseñanza de una L2.
- c) Los nueve educandos del primer grado de primaria por ser el año de acercamiento a la educación formal donde se comienza la enseñanza de una L2.

Tanto el educando como la educadora son “sujetos del proceso en que crecen juntos” porque se “educan en comunión” (Freire, 2005, pág. 92). El quehacer del educador es dialógico con los educandos en el proceso cognoscente donde incide la reflexión. Y el quehacer de los educandos es ser “investigadores críticos en diálogo con el educador” (Freire, 2005, pág. 93). Ambos serán investigadores críticos que se educan a través del diálogo. Como integrantes de la comunidad escolar y parte de las visiones para entender la realidad social dentro de las relaciones de la estructura escolar.

- d) Las madres y padres de familia de los nueve educandos del primer grado de primaria, por ser los “receptores primarios en las prácticas educativas, apoyo escolar y quienes poseen una aspiración concreta sobre la formación escolar de los hijos” (Gutiérrez Cristóbal, Tesis que para optar por el grado de maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación, 2010, pág. 21).

Para llevar a cabo el proyecto, se propone, como metodología la etnográfica en educación (Bertely Busquets, 2000) por su carácter interpretativo y práctica profunda de documentación del mundo simbólico y significativo en y desde el punto de vista de la comunidad indígena hñähñu de El Mothe. Desde la etnografía en educación de Bertely (2000) y dadas las circunstancias de confinamiento se plantea la etnografía digital como método para recolectar, analizar y presentar datos (Gómez, 2020, pág. 19m51s).

Finalmente, como técnicas metodológicas principales se utiliza la observación participante o participativa durante dos visitas a campo y una visita exploratoria previa, las que quedaron inscritas en registros de observación. Se realizaron también entrevistas semiestructuradas a las autoridades educativas (directora del plantel), educadores (de 2°, 3°, 4° y 6° año), así como a madres de familia de los educandos de 1° grado de primaria del curso 2021-2022.

Además de una cartografía etnográfica que muestra el camino andado a pie en cada visita a campo, para mostrar los lugares y no lugares geográficos de la comunidad escolar y un cuestionario del uso de lenguas para profesores bilingües realizado con base en el *Cuestionario Uso de Lenguas* de López-Quiterio, A. E. (2018).

En los siguientes capítulos se presenta la construcción de la etnografía en educación en la primaria bilingüe indígena “Niños Héroe” de El Mothe. El camino andado para realizar la etnografía se vio atravesado por el confinamiento obligado de COVID-19 y la educación a distancia tanto de los sujetos de investigación como de mí, en el papel de investigadora. La complejidad de las circunstancias no modificó el objetivo, lograr analizar las condiciones necesarias y elementos que sienten las bases para el cambio metodológico en la enseñanza en lengua hñähñu en la comunidad de El Mothe.

De modo que, el primer capítulo “*Planear el viaje*” plantea el sustento epistemológico metodológico para abordar la etnografía en educación desde el confinamiento. En primer lugar, se enuncia el paradigma desde el que se sustenta la investigación, para luego describir el carácter cualitativo de la etnografía en educación y finalmente, ofrecer un desarrollo puntual de la metodología, el método y las técnicas de investigación usadas.

El siguiente apartado del capítulo ofrece la narrativa de mi papel como investigadora en el proceso de investigación; cómo me vinculo con los sujetos de investigación, cómo me dejo atravesar por el proceso y dónde se originan mis motivaciones para llevar a cabo el proyecto. Más adelante, se describe el paso a paso de la gestación para entrar a campo, la visita exploratoria, las reuniones para presentar el proyecto y cada una de las visitas con sus objetivos esperados y metas cumplidas. Así como las dificultades que se presentaron en el andar debido a la pandemia.

Finalmente, el capítulo primero, permite al lector conocer a la investigadora en sus orígenes, inquietudes y añoranzas. Devela un sentipensar más allá de la academia que, sin bien, al entrar en el proceso de investigación de la maestría no tenía un universo de estudio, el universo ha sido revelador y ha vinculado mi historia personal con la investigación. Por último, el universo es descrito de forma breve pero puntual, ya que el capítulo cuarto ofrecerá una descripción más precisa.

El capítulo 2 *“El presente histórico”* describe el panorama multilingüístico y cultural nacional que se ha transformado a lo largo de la historia, en particular, a partir de la conquista española y hasta nuestros días. La realidad multicultural obliga a tener una educación pertinente y situada para cada contexto comunitario. Pero el propósito de educar en la lengua materna, aun cuando sea distinta del castellano, no se ha visto realizado. Incluso cuando la educación en la lengua materna es un derecho humano y lingüístico, además de facultar el derecho a la lengua, la cultura y la identidad.

En seguida se ofrece un recorrido histórico a través de las diferentes normas a nivel internacional y nacional que promueven el derecho humano a la lengua, la educación, la cultura y la no discriminación para las comunidades indígenas. En particular, se describen las normativas en educación para las lenguas indígenas a nivel nacional que han promovido la enseñanza situada, pero que en la aplicación lejos están de cumplir su cometido.

Por último, se presenta el panorama actual de las comunidades indígenas frente a la pandemia por COVID-19. Se revela una realidad recrudescida por el abandono sistemático al que están sometidas y cómo se han evidenciado las carencias en servicios, programas, alimentación, salud y educación. A pesar de ello, las comunidades han enfrentado con sus recursos la pandemia y poniendo así en evidencia la incapacidad gubernamental por atender sus necesidades.

El capítulo 3 *“Educación, lengua y cultura para la identidad”* establece los conceptos teóricos que dan respaldo al análisis de información que se hace en el último capítulo. Aborda el concepto de aprendizaje de la lengua materna, la educación en lengua materna, el bilingüismo y los tipos de bilingüismos. Así como el concepto de educación indígena y los distintos modelos que se han llevado a cabo en el territorio nacional como respuesta al vital multilingüístico del país.

Este mismo capítulo, aborda también los conceptos de cultura, lengua e identidad y la manera en que se vinculan por ser inseparables del ser humano social. El apartado integra las implicaciones de la pérdida de lengua que llevan luego a la pérdida de la cultura e identidad.

En el capítulo 4 *“La escuela primaria indígena bilingüe “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo”* amplía en zoom la mirada al universo de

la investigación. Comienza describiendo la configuración geográfica, económica y política del estado de Hidalgo. Continúa con la región del Valle del Mezquital y hace las mismas descripciones más, dos apartados del origen de la región, la configuración de su cosmovisión y su organización comunitaria.

En seguida, se enuncian los elementos geográficos, económicos, poblacionales y comunitarios que configuran el municipio de San Salvador, para finalmente, describir la comunidad de El Mothe, lugar donde se ubica la primaria “Niños Héroe”. Es en este capítulo se integra parte de la cartografía etnográfica que se postuló en las técnicas metodológicas, ya que ofrece una imagen que reconstruye cada apartado del universo representado y, además se integra al andar etnográfico.

De modo que, el capítulo 5 “*Narrativas actuales del hñähñu en El Mothe*” describe el cumplimiento del objetivo general de la investigación. El apartado final entrelaza el apartado teórico con el viaje etnográfico que ofrece las representaciones y acciones sociales, a las que se suma la interpretación como investigadora y observadora que participa del universo significativo de los sujetos de investigación.

En el trenzado analítico, se integran los registros de observación, entrevistas, notas del diario de campo y análisis del cuestionario de uso de lenguas; ya que ofrecen los textos interpretativos base para las notas analíticas, que sustentan el texto interpretativo que se presenta a lo largo del capítulo final. Como resultado del análisis, el capítulo cierra con un apartado de recomendaciones que sugieren acciones específicas para la mejora metodológica en la enseñanza en hñähñu para El Mothe.

Para concluir, el apartado de anexos brinda el material de los registros de observación completos, las transcripciones de entrevistas, notas del diario de campo, el cuestionario de uso de lenguas y el mapa etnográfico; con el fin de ampliar y respaldar el análisis de resultados y la investigación etnográfica realizada para este proyecto.

CAPÍTULO 1

PLANEAR EL VIAJE

Introducción

El primer capítulo tiene como objetivo presentar el abordaje metodológico con las minucias descriptivas del sustento epistemológico, el tipo de investigación, el método y las técnicas metodológicas consideradas como pertinentes para llevar a cabo la presente investigación. Lo anterior, permite presentar el mundo en el que se desarrolla el proyecto, las motivaciones personales para realizarlo y cómo ello me vincula y posiciona como una investigadora sentipensante.

En seguida, se narra el camino andado a lo largo de dos años para lograr llevar a cabo el proyecto, desde los primeros contactos con los informantes, la preparación para acceso a campo, la visita exploratoria y las visitas de observación participante subsecuentes. Cada paso con sus vicisitudes y contratiempos que muestran el viaje más allá de la metodología.

La relación investigadora-investigación: de las motivaciones a las desmotivaciones

En la relación entre el investigador y los investigados en el campo de la educación lo importante es la significación e implicaciones de los acontecimientos para cada una de las partes y “hasta qué punto y en qué sentido nos ayuda a aumentar nuestro saber o a perseverar en nuestra ignorancia” (Sancho Gil & Martínez Pérez, 2014, pág. 2). Al reconocer los acontecimientos me involucro de manera personal con los investigados para buscar nuevas categorías que me permitan expresarlo. Es así que, mi relación como investigadora con los investigados es una constante transformación ideas y concepciones previas para comprender la realidad social debido a la escucha comprensiva, constructiva y dialógica.

Como investigadora, tomo como punto de partida el problema del discurso monolingüe en las escuelas que ha impulsado la enseñanza del castellano bajo circunstancias injustas que obligan a los alumnos en comunidades multilingües indígenas a aprenderlo y olvidar su lengua materna; y del discurso que sumado a la puesta en marcha del programa Aprende en Casa favorece la castellanización y revierte los avances en materia de desarrollo educativo intercultural. Para relacionar las categorías sociales de los actores (educadores, educandos,

madres y padres de familia) y sus declaraciones empíricas con los datos generales y mega conceptos propuestos como parte del sustento teórico que utilizaré para interpretar los datos.

Mis motivaciones para realizar la investigación nacen de una investigación previa realizada en la licenciatura. Dentro de las áreas de estudio de la lingüística existe el estudio formal de la lengua que se basa en describir y analizar las correctas estructuras de la lengua definidas por las academias del lenguaje; y existe también el estudio de la lengua en uso, el área que se ocupa de lo que hacen los hablantes o usuarios de la lengua, más allá de lo correcto o esperado. Ambas áreas, a nivel muy general y sin entrar a detalle, en los niveles de estudio de la lingüística.

Yo me adscribo al estudio de la lengua en uso, porque la lengua es de los hablantes y como alguno de mis profesores decía —un buen lingüista no es un purista del lenguaje. Mi interés está en conocer, analizar y describir qué hacen los hablantes cuando usan la lengua. Así, en la clase de lengua indígena realice un análisis morfológico de verbos clasificatorios y su interacción con los morfemas espaciales propios de la lengua purépecha en formas lexicalizadas del Diccionario de la lengua phorhépecha (Velázquez Gallardo, 1978). La investigación se postuló para uno de los congresos, realizados en la Universidad de Sonora.

La ponencia recibió muy buenas críticas y propuestas para pulirlo, esto sumado a los comentarios un hablante de lengua indígena, que escribía en las redes sociales del congreso, fue lo que me trajo hasta la maestría. Él, apuntaba a la importancia de conocer las investigaciones sobre las lenguas indígenas, pero que más allá de una descripción ¿qué estábamos haciendo los investigadores por las comunidades indígenas y cómo abonaba nuestro estudio a ellos?

A partir de ahí comencé a ver con distintos ojos mi formación como lingüista, porque si bien había adquirido conocimientos sobre sociolingüística, gramática, fonética, morfología, semántica, entre otras, pocas veces se dialogó del papel de la lingüística en la educación y de la responsabilidad en devolver el conocimiento adquirido a la sociedad. En particular, al estudiar lenguas indígenas de México, solo se nos instruyó sobre en análisis gramatical y fonético-fonológico de las lenguas.

Finalmente, desde la sociolingüística comencé a comprender la relación con al área educativa y el mosaico multilingüístico y cultural del país. Leí sobre antropólogos y lingüistas que amalgamaban ambas disciplinas y, para nutrir mi curiosidad busqué la maestría en educación idónea que me permitiera responder aquellas preguntas desde la educación intercultural, indígena y bilingüe.

Una vez que ingresé a la maestría, el trabajo inicial fue pulir la propuesta de proyecto de investigación. Desde el inicio me planteé analizar la práctica educativa en un contexto bilingüe indígena a nivel primaria, pero en realidad no tenía contacto previo con alguna comunidad indígena, solamente, la investigación antes descrita.

Sin embargo, al recuperar las experiencias de licenciatura, recordé que, durante un congreso antropológico realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAMI), mi hermana, que es estudiante de antropología social, participó en el comité organizador. Platicando con ella, me recomendó buscar vía Facebook el proyecto Xüüa y Doni, quienes con suerte me ayudarían a entrar en contacto con algún espacio educativo indígena.

Un camino accidentado

A continuación, relato el camino andado para establecer el lugar y objeto de estudio de la investigación.

- 1) Tuve la oportunidad de conocer el proyecto Xuua y Doni de material audiovisual para la enseñanza de la cultura y la lengua hñähñu del Valle del Mezquital, Hidalgo, en un coloquio realizado en 2019 por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAMI). Dulce Rodríguez es parte medular del proyecto y compañera de la unidad Azcapotzalco. Establecí comunicación con ella por medio de la página del proyecto en Facebook y posteriormente nos reunimos vía zoom el 19 de enero del 2021. En seguida me comentó que el proyecto era viable, pero quien me podría ayudar a establecer el lugar apropiado para llevarlo a cabo sería su papá, Nicholas Rodríguez, coordinador de la mesa técnica en la parte pedagógica de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe” de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo.

- 2) El 26 de enero y a partir de ese momento comenzamos un diálogo vía zoom y WhatsApp con Nicholas Rodríguez Mayorga, padre de Dulce. A fin de afinar detalles del proyecto. Así concretamos que la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe” de la comunidad de El Mothe, sería pertinente porque su hijo, Luis Rodríguez es docente en dicho espacio y eso haría más fácil la entrada a campo.
- 3) La escuela está enunciada como Primaria Bilingüe Indígena, es decir, como un espacio para adquirir y generar conocimientos en el marco cultural de la comunidad que es reconocida como indígena.
- 4) El porcentaje de población indígena de la comunidad 98.96%, de los que 75.98% son hablantes de la lengua hñähñu.

Paso a paso en el trabajo de campo

A continuación, describo la realización de las visitas a campo, los objetivos de cada una, así como una breve descripción del avance en la recolección de información en cada estancia y cómo se vio afectada por la pandemia de COVID-19.

La primera visita fue exploratoria y se realizó del 16 al 18 de julio del 2021. Salir en medio de la pandemia implicó usar cubrebocas en exteriores e interiores, procurar el uso de gel antibacterial y evitar el contacto directo con cualquier persona. Además, la visita no fue reportada a mis informantes, entonces me encargue de hacer las reservaciones de hotel, transporte y rutas de traslado por mi cuenta.

El objetivo fue reconocer el lugar, caminarlo, familiarizarme con el transporte para llegar y saber cómo movilizarme en la zona; así como visitar la cabecera municipal, San Salvador, luego El Mothe, la primaria “Niños Héroe”; visitar la biblioteca municipal; conocer la iglesia en El Mothe, el mercado o tianguis al que acuden los pobladores; realizar observación participante para identificar dónde se habla la lengua y quienes lo hacen; e incluso, quizá alguna entrevista no estructurada con algún miembro de la comunidad.

A fin de comenzar a realizar mis primeros registros de observación, me apoyé del diario de campo digital, es decir, realizando notas escritas en el celular. Así como diario de campo físico, una libreta. Y comencé también un álbum fotográfico digital que más tarde completé con notas al pie de cada imagen. Las notas rápidas, inmediatamente después se detallaron en registros de observación ampliados, para no perder u olvidar detalle de lo observado. Los

registros se han realizado con la propuesta instrumental de Bertely (2000) sobre criterios y características formales del contenido de los registros ampliados (Bertely Busquets, 2000, págs. 51-53).

En cumplimiento con los objetivos iniciales de la visita exploratoria, caminé el espacio geográfico que integran San Salvador, Caxuxi Actopan, El Mothe, Maguey Blanco e Ixmiquilpan. Conocí la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe”, el Preescolar Indígena “Margarita Maza de Juárez”, la Biblioteca Municipal “Ricardo Flores Magón”, el Espacio de Alimentación, Encuentro y Desarrollo “Ra Hoga Hñuni”, las canchas deportivas de El Mothe, el mercado dominical de Maguey Blanco, La Iglesia Parroquial de “San Miguel” en Ixmiquilpan, el Palacio Municipal de San Salvador y la Iglesia del “Divino Salvador” de San Salvador.

Pude también observar las actividades de un sábado por la tarde en El Mothe, cuando la comunidad se reúne en las canchas para jugar basquetbol y vender alimentos. Lo que me permitió escuchar a quienes hablaban hñähñu en el lugar, conversar con las y los vendedores de alimentos, quienes me brindaron valiosa información que se puede analizar de forma más detallada en los registros de observación. Así mismo, la visita exploratoria me permitió comenzar a esbozar la cartografía etnográfica propuesta para identificar los lugares y no lugares del espacio geográfico de El Mothe.

El ciclo escolar 2021-2022 comenzó el 30 de agosto del 2021, previamente solicite al Profesor Nicholas apoyo para contactarme con los educadores del plantel y realizar una presentación formal del proyecto. El 26 de agosto del 2021, el maestro Nicholas Rodríguez me contactó con las autoridades educativas, (el supervisor de zona, el jefe de sector escolar y la directora del plantel) con quienes tuve la oportunidad de presentarme y exponer el proyecto de investigación, a través de una reunión virtual a causa de la pandemia. En seguida aceptaron gustosos y con toda la disposición para llevar a cabo el proyecto.

Para finalizar la reunión les pedí que me compartieran sus expectativas sobre la investigación comentándome lo siguiente: que el proyecto apoye en la mejora de las condiciones de la educación de los niños; que ayude a poner sobre la mesa lo que ha dificultado la enseñanza de la lengua materna (hñähñu) en la comunidad; y signifique la lengua hñähñu.

Parte medular de la reunión fue hacerles saber que se llevaría a cabo observación participante, pero que se haría con respeto y siempre con consentimiento de los compañeros profesores. El supervisor de zona secundó el comentario y pidió a la directora que se me apoyara en lo necesario, además, aclaró que no hay motivo para estar intranquilos, pues en ningún momento la observación sería fiscalizante hacia el trabajo docente de los compañeros.

Por otro lado, se me comentó de un proyecto previo realizado por alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pero la experiencia no fue grata, ya que los alumnos nunca les comunicaron los resultados de la investigación y solo un día dejaron de ir a la comunidad. Fue así como reafirmé mi compromiso con la investigación, planteé los alcances en tiempo, en recursos humanos y materiales de los que dispongo, así como del tiempo real de trabajo de acuerdo con la calendarización propuesta para ese momento.

Una vez preparado el acceso a campo con las autoridades, lo siguiente fue planear la fecha de mi primera visita. Escribí al maestro Nicholas en junio del 2020, para comunicarle de mi visita la a mediados de mes. En seguida me devolvió los mensajes con una llamada y me comentó que no estaban las condiciones idóneas, ni seguras para hacerlo, Debido a que una manifestación de los pobladores de la comunidad de Xuchitlán, vecinos de El Mothe, se había manifestado en Pachuca para pedir cuentas sobre obras de mantenimiento que el gobierno no había realizado y todo terminó en un enfrentamiento entre campesinos y policías dejando personas lesionadas y un herido de gravedad. Las comunidades se encontraban herméticas al paso de personas ajenas a las comunidades y el ambiente era hostil con motivo del reciente incidente. Además, el presidente municipal se estaba organizando con los pobladores para llevar a cabo una marcha conjunta y exigir justicia.

A la situación anterior se sumó la pandemia, ya que en el plantel aún no se vacunaban los educadores y preparaban el regreso a clases presenciales, mientras seguían con clases a distancia. Aunado a esto, el ciclo escolar 2020-2021 estaba por concluir y los educadores tenían una sobrecarga de trabajo que no dejaba ganas, ni tiempo para atender el proyecto de investigación.

De tal forma que la primera visita se pospuso hasta el mes de septiembre del 2021. Fue en el intermedio entre junio y septiembre que pedí a la directora me brindara un espacio vía Zoom para presentarme con la planta docente, presentarles el proyecto y conocerlos. Pero los

educadores estaban de vacaciones y se me pidió contactar nuevamente con la directora hasta que el ciclo escolar comenzara, es decir, a finales de agosto.

El 29 de agosto de 2021, fui invitada a una junta de consejo técnico en fase intensiva vía Zoom para tratar el próximo regreso a clases, luego de más de un año de confinamiento. En la reunión conocí a todos los docentes, supe el número de alumnas y alumnos en cada grado y en particular me dirigí a la profesora encargada del 1º año para el ciclo escolar 2021-2022.

Les reiteré que estaría devolviendo información de manera constante, que no habría fiscalización en mis intervenciones dentro de sus aulas; que se sintieran con la confianza de pedirme apoyo para cualquier trabajo, ya fuera administrativo o de clases; para finalizar comenté mi interés por visitarlos pronto y de manera constante. De nueva cuenta el trato fue muy amable y de brazos abiertos para seguir con el proyecto de investigación brindando todo el apoyo necesario, en la medida de sus posibilidades.

El siguiente paso, fue contactar de manera individual con la directora del plantel para concretar la primera visita a campo. A decir verdad, esas primeras charlas parecían no ser fructíferas y la maestra se mostraba reservada. La primera visita, realizada del 8 al 10 de septiembre, rápidamente contradujo la comunicación vía WhatsApp. Al llegar a la escuela, me encontré con la maestra Rosario y la directora Cirila, quienes me reconocieron y me saludaron con mucho gusto. Debo añadir que, desde ese momento, hasta ahora, el trato para conmigo ha sido cálido y de total apoyo.

Dada las condiciones de confinamiento, la comunicación se realizó todo momento vía WhatsApp y videollamadas de Zoom. Lo que representó una dificultad para comunicar no solo con palabras, sino con el cuerpo, por medio del lenguaje corporal. Porque una videollamada limita el reconocimiento a la cara, en el mejor de los casos, pero muchos de los docentes no cuentan con una red de internet idónea y no prendían su cámara en las reuniones, así que solo conocí su voz y ellos solo conocieron mi cara. Una vez que pude conocerlos frente a frente, el lenguaje corporal se incorporó, pero el uso de cubrebocas y caretas limitaba ahora, la gesticulación, el volumen de voz y el contacto físico que tanto hace falta cuando se reconoce a alguien por primera vez.

Los objetivos de la primera visita estuvieron planeados a partir de una conversación con la maestra de 1° grado, la maestra Betzabé y la directora, quienes me comentaron que se había citado a los educandos en la primaria, para realizar en presencial, la evaluación diagnóstica solicitada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre los aprendizajes en las áreas de Lectura y Matemáticas para los grados de 2° a 6°. Para el caso del 1°, la evaluación la diseñó la maestra Betzabé y me pidió apoyo para el diseño en la parte de lengua indígena.

Trabajé en un diseño con base en la lista de Swadesh para conocer si los educandos contaban con vocabulario en lengua hñähñu. Realicé una prueba con dos partes, una para la aplicación con el educando y otra para el aplicador o docente aplicador de la prueba. En la primera, hay un cuadro a dos columnas en el que los educandos podrían ver una imagen para así nombrarla en hñähñu. Mientras que, en la segunda, el cuadro a dos columnas tiene de un lado el nombre de la palabra con sus posibles variantes dialectales y en la siguiente columna un espacio para indicar con una marca si el educando ha respondido bien o no, así como un espacio para añadir comentarios.

Aunado al material a aplicar, planteé realizar entrevistas semiestructuradas a la directora, aplicar un cuestionario a toda la planta docente, que se diseñó previamente con base en el Cuestionario Uso de Lenguas de López-Quiterio, A. E. (2018). Con la finalidad de conocer la formación de los docentes, su relación con la lengua indígena, su práctica docente y expectativas de mejora para la materia de lengua indígena. Debo añadir aquí, que el cuestionario, como parte del método de etnografía digital, estaba planeado para aplicarse en Google Forms. Pero dada la carga de trabajo de la directora no le fue posible compartirlo con su planta docente, y que finalmente, en esta primera visita se aplicó impreso para llenar a mano por los docentes.

Por último, en los objetivos estaba presentarme con las madres y padres de familia del primer grado para darles a conocer el proyecto y hacerles saber que estaría observando las clases de la maestra a lo largo del curso. Por lo tanto, solicité a la maestra, vía WhatsApp, que citara a las madres y padres de familia, el mismo día que estaría aplicando la última parte de su prueba diagnóstica. Ella con gusto accedió y así pude sumar a los objetivos de la visita la presentación del proyecto con las madres y padres de familia y posibles entrevistas

semiestructuradas para ellas y ellos en conjunto, durante la junta y posteriormente de manera individual, si ellas y ellos disponían de tiempo.

La visita se realizó con éxito; el primer día me presenté y expuse el proyecto en una junta con las madres y padres de familia, pude realizar la entrevista semiestructurada en conjunto, así como dos entrevistas de manera individual, a 4 cuatro madres de familia (1 entrevista con 3 madres y otra de forma individual). La prueba diagnóstica, por cuestiones de tiempo no pudo realizarse, pero conocí a los educandos y supe del material y forma de trabajo para el inicio de curso de la maestra Betzabé.

Realicé también una visita al centro cultural del Valle del Mezquital en Ixmiquilpan, para nutrirme de bibliografía para fundamentar mi apartado histórico-contextual de la cultura otomí. El último día de trabajo, fui invitada a una junta de docentes, donde pude aplicar el cuestionario de uso de lenguas y los docentes respondieron al momento. Su disposición fue idónea para cumplir con mis objetivos. En lo restante de la junta pude escuchar las propuestas de trabajo para las siguientes semanas de regreso a clases presenciales. Cada docente dio su punto de vista, así como posibles soluciones a los problemas de la comunidad escolar. Para documentar el diálogo me apoyé de mi diario de campo donde puse transcribir casi todo lo dialogado. Finalmente, aproveché la junta para reiterarles mi apoyo con cualquier cosa que necesitaran fuera del proyecto y agradecí la disposición hasta el momento han mostrado para conmigo.

La segunda visita, se realizó del 5 al 7 de octubre del 2021. Los objetivos por cumplir fueron extender las entrevistas a toda la planta docente pues, en el vaciado y análisis inicial de los cuestionarios que se habían resuelto en la primera visita, identifiqué preguntas sin responder y preguntas resueltas incorrectamente debido a un mal planteamiento de estas, por un lado, y por el otro, a la poca atención por parte de los docentes. Se planteó también comenzar la observación participante en clases, gracias a que cada grupo asistía dos veces por semana durante periodos de 2 horas y 30 minutos.

Una de las mayores dificultades, debido a la pandemia, fue trabajar a través de la observación participante en clases, debido a que no había clases. Incluso cuando los educandos tuvieron educación a distancia, en realidad no se dieron clases, sino seguimiento a las actividades asignadas por medio de videollamadas individuales o de grupos reducidos, vía WhatsApp.

No se realizaron por Zoom, ya que los educandos no cuentan con internet, ni computadoras para conectarse. Y los educadores se enfocaban en resolver dudas puntuales.

Para mi sorpresa, el día que me disponía a realizar la observación participante la profesora Betzabé estaba enferma y la directora se encargaría del grupo. Me ofrecí a ayudar y juntas comenzamos la primera clase, pero al paso de unos minutos la directora tuvo que atender otras actividades y yo quedé frente al grupo. La observación se volvió (auto) participante, lo que representó dos retos para mí. Por un lado, fue la primera vez que di clases a niños de primaria, y por otro, los registros de observación en el diario de campo en el momento, no pude hacerlos, para completarlos me valí de la memoria para más tarde realizarlos.

En esta visita realicé cuatro entrevistas a profesores, a saber, la maestra Marisol, la maestra Rosario, el maestro Luis y el maestro Omar. Las entrevistas se realizaron siguiendo un cuestionario semiestructurado con ejes temáticos para dirigir la conversación. Solo en el caso de la entrevista al profesor Luis, no pudo completarse debido al tiempo que me brindó.

Quedan pendiente por ahora, realizar entrevistas a la maestra Betzabé y al profesor Félix, quien esta ocasión se notó renuente con la solicitud de su tiempo para conversar. Todas las entrevistas fueron respaldadas por medio de una grabadora de mano y notas en el diario de campo. Posteriormente con el respaldo se realizó la transcripción para el análisis subsecuente.

Los meses siguientes seguí en contacto vía WhatsApp con la directora. Quien me informó que la dinámica híbrida de clases continuó en noviembre y parte del mes de diciembre. Las clases presenciales se realizaban dos días a la semana por dora horas y media. Cada grupo se dividía en dos y la mitad asistía a las 8:30 de la mañana y la segunda parte del grupo a las 11:30. Los martes y jueves asistían los grupos de 1° a 3°, y los martes y jueves, los grupos de 4° a 6°. Esos días, los profesores asignaban actividades para realizar en casa, revisaban las tareas previas y procuraban resolver dudas y comenzar un tema nuevo.

Las vacaciones decembrinas llegaron y con ellas la huelga de docentes y trabajadores de la educación en el estado de Hidalgo quienes pedían el pago de salarios caídos y prestaciones de ley no otorgados en tiempo y forma. La huelga provocó que no se regresara a clases el 3 de enero de 2022, como está marcado en el calendario SEP. Para el 15 de enero, las clases seguían suspendidas a distancia y en presencial en todo el estado de Hidalgo.

A la situación se sumó el alza en contagios por las variantes OMICRÓN de COVID-19. Gracias a la comunicación continua con la directora, supe que toda la plata docente estaba contagiada, así como integrantes de la comunidad escolar, y que el plan estaba trazado para volver el 30 de enero, si las condiciones sanitarias y de la huelga lo permitían. En consecuencia, no se realizaron más visitas a campo y el análisis de resultados se presenta con el material reunido durante las tres visitas a campo y la documentación etnográfica a distancia.

Considero que las principales dificultades enfrentadas en el proyecto, a causa de la pandemia fueron:

- La comunicación intermitente vía WhatsApp con mis informantes y sujetos de estudio, debido a la atención primordial a sus actividades primordiales.
- La falta de interacción debido al uso de medios digitales como WhatsApp y Zoom para comunicarnos, que resultó en ocasiones en un sentimiento de reserva de información o apatía para continuar el diálogo.
- La falta de observación participante en las aulas debido a la suspensión de clases y una vez que comenzaron, la duración de las sesiones fue breve y rápidamente se suspendieron de nueva cuenta.
- La rápida adaptación de la etnografía digital como método. Ya que muchos de los investigadores mudaron sus proyectos a la digitalidad y los resultados del proceso eran comunicados de manera intermitente. Así, constantemente se realizó una revisión bibliográfica de experiencias similares durante la pandemia para tomar las recomendaciones y adecuarlas al proyecto. O en el mejor de los casos, tomar la decisión más pertinente al momento y no esperar a que la situación cambiara o mejorara.
- El inminente riesgo al contagio durante el trabajo de campo. Como investigadora ajena a la comunidad, podía contagiar a alguien de la congregación escolar, ya que para llegar a El Mothe debía viajar en transporte público y estar en constante contacto con un gran número de personas; o incluso contagiarme durante las visitas a campo.
- Lograr tener al menos una vacuna antes de decidir realizar la primera visita para tener mayor seguridad frente al virus, además de extremar las medidas de seguridad

sanitaria, ya que constantemente se me notificó de casos de contagio dentro de la escuela y entre la planta docente.

- Decidir cuándo era pertinente empezar el trabajo de campo, ya que los meses avanzaban y no existía certeza de cuándo se volvería a la normalidad, o al menos a clases híbridas o semipresenciales. Incluso, cuando el semáforo epidemiológico cambiaba a rojo, el traslado a Hidalgo se dificultaba.

Y es que además del virus, Hidalgo atravesó por inundaciones graves, que dejó a comunidades bajo el lodo, sin servicios y damnificados. Durante una de las visitas fui evacuada de emergencia de Ixmiquilpan porque las lluvias causaron la apertura de compuertas para evitar las inundaciones y el río que cruza el lugar se desbordaría. Además de la huelga de trabajadores de la educación, la huelga de la comunidad para exigir el cumplimiento de promesas de campaña. Aun en medio del caos y aunque parecía imposible emprendí tres visitas a la medida de mis posibilidades y limitadas al escenario, pero con la convicción de aprovechar cada minuto de la mejor manera.

Nombrarme y apropiarme de la investigación

Hasta ahora, este ha sido el recorrido que se ha podido realizar en el trabajo de campo como parte de la etnografía educativa y digital que se planteó con el fin de cumplir con los objetivos específicos y general antes mencionados. Y en el andar, he trenzado mi investigación con mi historia de vida, que me ayuda a resignificar mi trabajo de investigación y apropiarlo más allá de un proyecto para obtener un grado.

Yo crecí y viví en el Estado de México, en Cuautitlán Izcalli. Municipio que se encuentra muy cerca a la salida a Querétaro por la caseta de Tepetzotlán. El centro del mundo otomí fue Jilotepec (Brambila Paz, 2005, pág. 22), territorio que “fungió como doble frontera dentro de la geografía mesoamericana” (Brambila Paz, 2005, pág. 21). Como provincia frontera, los otomíes “fueron los primeros grupos de agricultores avanzados con que se toparon los grupos nómadas” (Brambila Paz, 2005, pág. 23) como los teochichimecas, quienes llegaron también hasta “Tepetzotlan y Quauhtitlan” (Brambila Paz, 2005, pág. 22) y fue ahí, donde fueron otomizados.

Es decir, los lugares que habité por 15 años fueron ocupados por los otomíes, “una de las mayores generaciones de la Nueva España” durante el periodo Posclásico (Motolinia, 1971).

Además, la provincia otomí también estuvo integrada por “Tlachco, Tzayamalquipa, Michmaloya, Tepetitlán, Acaxochitlán y Tecozautla, siendo Jilotepec, Tula y Otumba el “riñón o centro del mundo otomí” (Brambila Paz, 2005, pág. 21). Y es justo en Acaxochitlán donde mi abuelo materno, Marcos Ezequiel García Rodríguez, creció. Lugar al que asistí innumerables fines de semana para visitar a los familiares que aun habitan ahí y se dedican al comercio de barbacoa los domingos, en el mercado de la plaza central.

Por otro lado, ya mencionaba que, en mi búsqueda por un lugar de estudio consulté con mi hermana alguna posibilidad. Y es que ella, se encuentra también realizando su proyecto terminal de licenciatura sobre apropiación tecnológica para la preservación y revitalización del zapoteco xhidza en Santa María Yaviche, Oaxaca. Y el estar vinculadas a investigaciones en comunidades indígenas nos acerca más allá del lazo sanguíneo y ahora constantemente nos consultamos bibliografía y nos ayudamos, en la medida de nuestras posibilidades, para seguir las investigaciones.

Consecuentemente, todo lo anterior me permite aflorar la subjetividad de lo que soy, en palabras de (1998) ser una sujeta desbordada de saber experiencial. Entendido como aquel que toma sentido en la configuración de mi personalidad, mi carácter, mi sensibilidad, es decir, mi forma humana y estética. Soy yo un ser sentipensante (Fals Borda, 2009) con la capacidad de respetar los tiempos, esperar y ser resiliente en el proceso de investigación desarrollado en medio de un confinamiento obligado. En medio de las vicisitudes pandémicas y la incertidumbre, disfruto el proceso a fin de crear el balance necesario para seguir avanzando, utilizando el corazón para pensar y la cabeza para sentir.

El sustento epistemo-metodológico

La investigación se orienta epistemológicamente en el paradigma interpretativo que:

Nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de nuevas experiencias. (Sandín Esteban , 2003, pág. 258)

El paradigma permite que la teoría constituya una reflexión desde y en la praxis, es decir, los hechos observables en un contexto específico conforman la realidad que luego adquiere

significados e interpretaciones elaboradas por el sujeto investigador. La intención es comprender la realidad donde el conocimiento corresponde a los significados producidos en la interacción entre sujetos de investigación e investigador. Estos significados conciernen a la cultura y al fenómeno educativo en el contexto de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe” de la comunidad de El Mothe (Ricoy Lorenzo, 2006, págs. 16-17).

El carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo faculta la precisa descripción contextual de las situaciones reales, donde se “busca conocer el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un fenómeno y comprender la realidad social mediante la significación y las relaciones en su estructura dinámica” (Parra Sabaj, 2005, pág. 71). De este modo, la pregunta y propósitos guía de la investigación buscan analizar la organización de la enseñanza en L1 y L2 en el contexto bilingüe de El Mothe, Hidalgo durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Para lo que se propone establecer la indagación en el primer grado la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe” de la comunidad de El Mothe, Municipio de San Salvador, Hidalgo.

El objeto de estudio del paradigma interpretativo es naturalista (Parra Sabaj, 2005, pág. 72), ya que “(...) tiene como finalidad explicar e interpretar la práctica educativa, no sólo con objeto de conocerla, sino especialmente con intención de mejorarla” (Fraile & Vizcarra, 2009, pág. 124). Desde el enfoque interpretativo naturalista se analiza e interpreta el sentido del fenómeno educativo de acuerdo con los significados, las motivaciones, percepciones y opiniones que tienen para la comunidad escolar de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe” en el contexto natural de El Mothe.

Así, la investigación cualitativa faculta al estudio la posibilidad interpretativa para “estudiar los procesos de aprendizaje y de enseñanza determinados por la cultura, así como los comportamientos, valores, rutinas, costumbres y funciones lingüísticas” (Bertely Busquets, 2000, págs. 28-29) en la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe”. Con el propósito de cuestionar “la validez absoluta de las concepciones culturales hegemónicas y el poder de los símbolos dominantes (Kahn, 1975, como se citó en Bertely Busquets, 2000, pág. 29)

Se propone, como método la etnográfica en educación (Bertely Busquets, 2000) por su carácter interpretativo y práctica profunda de documentación del mundo simbólico y

significativo en y desde el punto de vista de la comunidad indígena hñähñu de El Mothe. Para realizarlo se utiliza la propuesta de tres niveles de reconstrucción epistemológica de Bertely (2000) que transitan “de manera constructiva y dialéctica” (Bertely Busquets, 2000, pág. 29). Y dependen de la pregunta de investigación, el objeto de investigación y de mi experiencia formadora previa como lingüista.

Niveles de reconstrucción

1. La acción social significativa: relativo a “la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultural escolar” (Bertely Busquets, 2000, pág. 30). Desde los conceptos de la psicología social los sujetos que participan en la escuela y que identifico como objeto de estudio (educador, educandos, padres y madres de familia) interactúan y toman su papel en cada situación de enseñanza y aprendizaje.
 - A) Desde el interaccionismo simbólico, la realidad se construye socialmente y la situación de la enseñanza en L1 y L2 se produce en el contexto específico del primer grado de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, San Salvador, estado de Hidalgo; y los significados implicados en participar y aprender creados y re-creados en la vida escolar de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, Municipio de San Salvador, Hidalgo.
 - B) Desde la fenomenología social la realidad escolar es múltiple, en la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, Municipio de San Salvador, Hidalgo y en los salones de primer grado se construyen códigos, encuadres y universos simbólicos irrepetibles, y el interés está en los acontecimientos con dos o más participantes de la comunidad escolar.
 - C) Desde la sociología comprensiva se estudia la situación escolar de la enseñanza en L1 y L2 como acción social que tiene sentido para los participantes de la comunidad escolar, para recopilar o codificar de forma profunda lo que se dice y hace en el aula del primer grado de primaria.

D) Desde el enfoque psicoanalítico se contribuye a la documentación de patrones de identificación específicos entre educadores de primer grado y educandos del primer grado de primaria, y se profundiza en las tramas socialmente construidas del acto y palabra como producciones conscientes.

2. El entramado cultural: para abarcar el análisis de los procesos sociales y estructurales que intervienen en la generación de la vida cotidiana de la escuela y los salones de clase del primer grado. En este sentido, los objetivos específicos II y III identifican los factores externos e internos que afectan o ayudan en la enseñanza en lengua hñähñu para articular los resultados del informe con los “procesos sociales, políticos y culturales más amplios” (Bertely, M., 2000, p. 32).
3. Hegemonía, consenso e instrumentos de significación: para “contribuir a la generación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar” (Bertely Busquets, 2000, pág. 36). El objetivo general recupera a partir de las necesidades de la comunidad escolar, la construcción de las bases suficientes de una propuesta metodológica situada y pertinente para la enseñanza en lengua hñähñu. En consecuencia, se sentarían las bases para generar un nuevo consenso en la metodología de enseñanza en lengua hñähñu para una reconstrucción permanente en la construcción de interpretaciones a partir de cada nivel de reconstrucción epistemológica de Bertely (2000).

Bertely y Corenstein (Corenstein, 1992, como se citó en Bertely Busquets, 2000, pág. 45) plantean que las dimensiones de análisis son: “lo político e institucional, lo curricular y lo social” (Bertely Busquets, 2000, pág. 45). Para este proyecto las dimensiones curricular y social de la cultura escolar serán foco para entender la construcción del conocimiento escolar en las aulas. En la currícula el análisis comprende la perspectiva y práctica pedagógica de los educadores, “las estrategias didácticas utilizadas” (Bertely Busquets, 2000, pág. 46) y “las expectativas de los aprendizajes” (Bertely Busquets, 2000, pág. 47) de los educandos para mostrar la relevancia del conocimiento escolar.

A nivel de análisis social el proyecto busca reconocer la particularidad del contexto sociocultural en el que se desarrollan programas homogéneos, como “Aprende en Casa”¹ (II

¹ El programa Aprende en Casa (I, II y III) fue la estrategia nacional, de la Secretaría de Educación Pública, para responder a la necesidad de educación en confinamiento, a causa del COVID-19. El programa se transmitió

y II), y de los “estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas” (Bertely Busquets, 2000, pág. 47). Para lograr interpretar la cultura escolar de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes” de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo.

Desde la etnografía en educación de Bertely (2000) y dadas las circunstancias de confinamiento en las que aún nos encontramos. La pandemia ha acelerado la necesidad del uso de herramientas digitales para hacer investigación. Así, planteo la etnografía digital como método, es decir, con herramientas digitales para recolectar, analizar y presentar datos (Gómez, 2020, pág. 19m51s).

El uso de la etnografía digital como método no asume que el uso de herramientas digitales implica hacer etnografía y tampoco asume que las preguntas de investigación son sobre tecnologías o plataformas. En cambio, para efectos de este proyecto la etnografía digital permitirá apertura para realizar etnografía educativa, reflexividad y colectividad. Como apunta Gómez (2020) lo más importante de realizar etnografía es que sea crítica y activista, es decir, que permita intervenir y transformar la realidad a través de ella.

Dentro de la propuesta de una etnografía activista Gómez (2020) señala 4 elementos clave:

1. Mirar para abajo: desde Latinoamérica, en particular para el proyecto desde México y un pueblo indígena, los otomíes. La responsabilidad con los nadies de Galeano, los olvidados, para utilizar lo digital en respuesta de las necesidades de muchas más personas.
2. Reflexividad distribuida: aumentar la colaboración, reflexionar sobre las tecnologías empleadas en la construcción del conocimiento.
3. Justicia social digital: manejo de datos.
4. Ética compartida y situada: posición de investigadora en un proyecto ético más allá de un proyecto académico.

Es decir, “realizar una etnografía activista experimental que responda a la esperanza” (Edgar Gómez, 2020, 34m04s).

por televisión nacional, internet (canal de YouTube) y radios comunitarias de comunicados indígenas (IMER Instituto Mexicano de la Radio). El programa se transmitió para la educación básica (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) y educación para madres y padres de familia.

Si bien, Bertely (2000) señala a la observación participante o participativa como característica de la etnografía educativa, y como instrumentos de investigación las entrevistas y los registros de observación. Para este proyecto, en el ejercicio de imaginación metodológica y definidas ya en los objetivos las dimensiones de análisis, se amplían las técnicas con:

- Cartografía etnográfica

El uso de mapas como imagen muestra “una abstracción, un esfuerzo intelectual de construcción de un instrumento con fines prácticos” (Montoya Arango, 2007, pág. 157, como se citó en Gallero, 2019). Como metodología permite “la reconstrucción del territorio como espacio representado y apropiado por los que lo habitan” (Gallero, 2019, pág. 14). Considera tanto los “factores físicos del territorio y el factor humano” (Gallero, 2019, pág. 16).

El territorio como concepto, de acuerdo con Contreras (2007), considera “aspectos tanto físicos como históricos, económicos o simbólicos” (Carrera Díaz, pág. 73). Donde los aspectos se vinculan con las necesidades primarias, a saber:

- Evolución de los sistemas productivos en el sistema de la sociedad global
- Los procesos productivos que llegan a singularizar el territorio en cuestión, generando culturas del trabajo específicas.
- Las formas de apropiación del espacio: de los sistemas de propiedad y tenencia imperantes
- Los nodos de articulación
- La toponimia o forma de nombrar el espacio
- El control social de los recursos naturales (agua, topografía, tipos de suelo...)
- Cuestionario

(Carrera Díaz, pág. 73)

Sobre la imagen, esta produce un “sentimiento de continuidad histórica, de apropiación, que contribuye a definir a un “nosotros” frente a un “ellos” (...) pasando a convertirse en (...) una señal de identidad para el colectivo social que lo habita y lo explota” (Carrera Díaz, pág. 73).

Dentro del territorio se encuentran también los lugares y no lugares geográficos “en donde las sociedades construyen su hábitat y materializan su cultura” (Córdova Aguilar, 2008, pág. 5).

Así, en coordinación con este concepto, al elaborar la cartografía pretendo:

- Caminar el espacio geográfico de El Mothe para conocer y reconocer el cruce del espacio social y natural en un mismo territorio.
- Caminar el espacio geográfico para identificar y conocer los lugares que Eyles (1989, como se citó en González Pérez, 2003) define como centro con valor sentimental que son esenciales para las necesidades humanas; los lugares son espacios de identidad² creados a partir de las experiencias de las personas que habitaron anteriormente el espacio y dejaron marca para la organización del territorio, es decir, el lugar “engloba (...) la historia, la tradición y la cultura” (Córdova Aguilar, 2008, pág. 7).
- Caminar el espacio geográfico para identificar y conocer los no lugares de Augé (1993), los espacios sin existencia en el pasado, “pero que ahora aparecen como ubicación innegable en la vida del hombre contemporáneo” (Córdova Aguilar, 2008, pág. 7). Son espacios ajenos al origen, a las ocupaciones y a la identidad.
- Cuestionario

Con base en el Cuestionario “Uso de Lenguas” de López-Quiterio, A. E. (2018, págs. 21-22) se construyó el cuestionario para educadores de educación indígena de la Escuela Primaria Indígena Bilingüe Niños Héroe de la comunidad de El Mothe, municipio de San Salvador, Hidalgo.

Y para el caso de las entrevistas se proponen distintos niveles:

- Entrevista (semiestructurada) a las autoridades educativas, educadores y madres y padres de familia de los educandos de 1º grado de primaria.

² Identidad definida por Aguilar (2008) como “condición que refleja la existencia de algo en el espacio geográfico” (Aguilar, H. 2008, p. 6). Se construye desde lo individual para relacionarse a partir de las experiencias con los otros. La identidad en los lugares del espacio geográfico “despierta sentimientos de amor” (Aguilar, H. 2008, p. 6) al reunirse “elementos materiales e inmateriales que le al paisaje una morfología particular” (Aguilar, H. 2008, p. 6).

La construcción de las entrevistas se realizó por ejes temáticos, a saber:

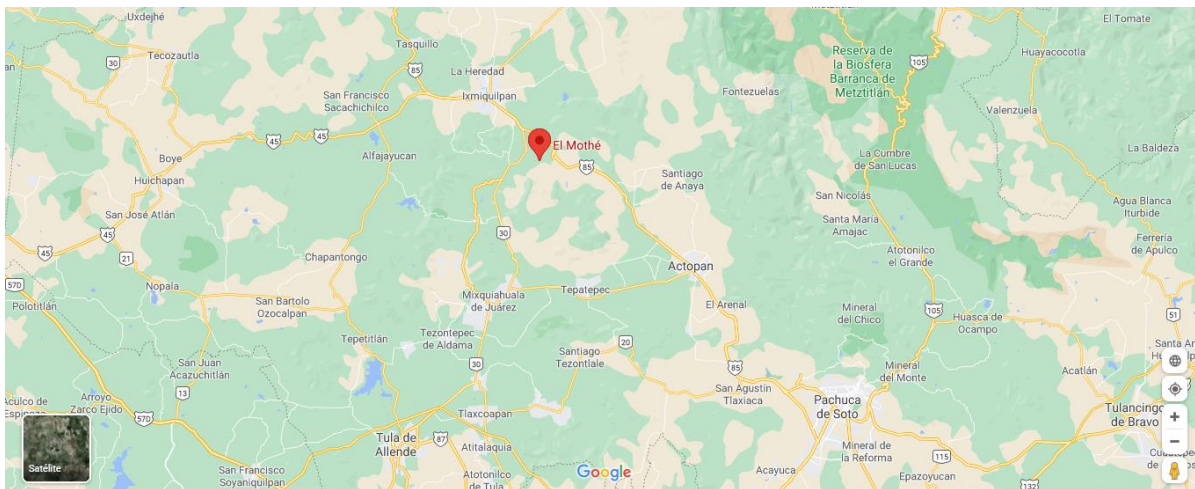
- Generales (datos personales).
- Historia personal y familiar en relación con el uso de la lengua hñähñu.
- Preferencias de uso de la lengua: castellano-hñähñu.
- Factores externos a internos en la enseñanza-aprendizaje del hñähñu.
- El valor de enseñanza-aprendizaje hñähñu (comunidad, escuela, profesor).
- Experiencia de enseñanza-aprendizaje en general y durante la pandemia.

El aterrizaje: El Mothe

Así es como llego a El Mothe, comunidad a 22.8 km de la cabecera municipal, San Salvador. Fundado en 1964, El Mothe, por su raíz etimológica hñähñu, significa “lugar semihondo entre colinas o enjoyado entre pequeños cerros” (texto parte de la fachada de la Delegación de El Mothe, s.f.). La localidad es de alta marginación y cuenta con 820 habitantes (INEGI, 2020).

Figura 1

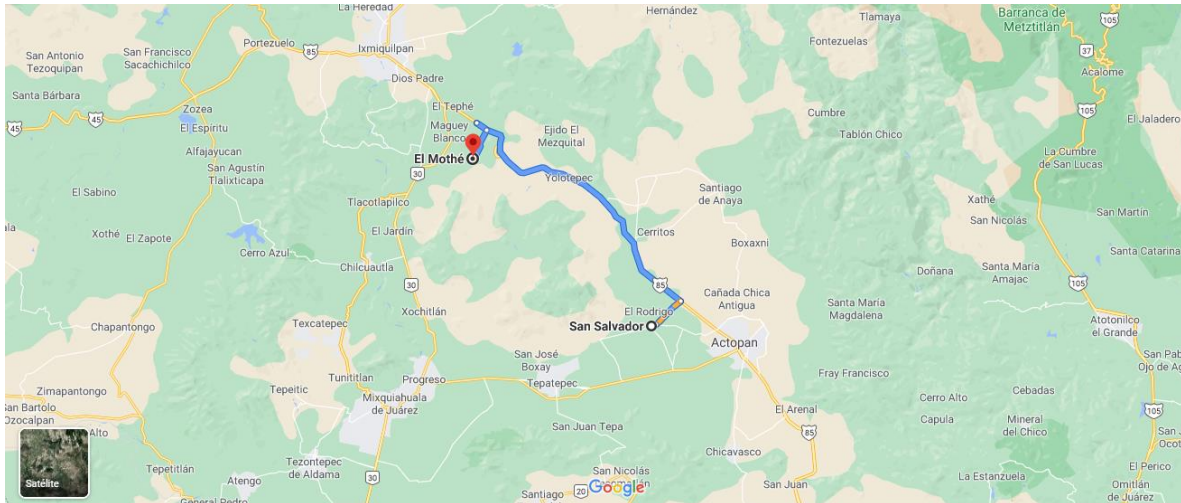
Mapa del Municipio de San Salvador con marca de ubicación en El Mothe



NOTA. Google, s.f.-a.

Figura 2

Mapa del Municipio de San Salvador con ruta en auto a El Mothe



NOTA. Google, s.f.-b.

Figura 3

Frente de la Delegación de El Mothe



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

En el año 2013 la comunidad se incluyó dentro del Catálogo de Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo debido a la alta presencia de población indígena. Para 2010 14.42% de la población de El Mothe era analfabeta, mientras que en 2020 solo el 9.94% de la población es analfabeta, con un mayor analfabetismo en mujeres, a saber, 7.45% en mujeres para 2020 frente a 2.48% en hombres. El grado de escolaridad del total de la población en 2020 es de 7.96%, mientras que en 2010 era de 6.04%, aunque el grado de escolaridad es mayor en hombres para 2020 con 8.33% con el 7.61% de grado de escolaridad en mujeres durante 2020 (Pueblos America, 2021).

Los datos de analfabetismo y grado de escolaridad se modifican de acuerdo al porcentaje de población indígena en la comunidad con 98.96% en 2020, cifra que aumento porque 2010 era de 96.88%. De la población indígena en 2020, 75.98% habla una lengua indígena, cifra que disminuyó respecto a 2010 cuando había 76.20% hablante de lengua indígena.

Además, en 2020 el 1.66% de la población indígena, hablante de la lengua indígena, no es bilingüe (castellano-lengua indígena). Cifra que aumentó respecto a 2010 cuando 0.66% era monolingüe en lengua indígena (Pueblos America, 2021). Empero, la lengua es hablada en espacios como la escuela, la iglesia, las festividades, en el comercio, entre familiares y vecinos, y en el hogar (INEGI, 2020).

En la comunidad de El Mothe se encuentra la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes”, escuela de tiempo completo o turno continuo con horario de 8:00 A.M a 4:00 P.M. Está adscrita a la dirección general de educación indígena del sector 07 de la jefatura de zona de supervisión de primaria indígena, dentro de la zona escolar 061. Con clave 13DPB0337K.

Figura 4

Vista de la Escuela Primaria desde el camino a Xuchitlán



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

Figura 5

Vista desde las canchas de la Escuela Primaria.



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

Figura 6

Vista desde las canchas de la Escuela Primaria.



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

Conclusión

El primer apartado permite ver el panorama en el que se desarrolla el proyecto. Responde a los porqués, al cómo, cuándo y dónde que dan forma y carácter a la investigación. Además, ofrece la voz de la investigadora como sujeto que se ha dejado reconstruir y replantear en el andar investigativo. Ya que debido a las condiciones en que se desarrolló el proyecto, sufrió modificaciones constantes y estuvieron supeditadas al semáforo epidemiológico. Desde la preparación de la entrada a campo hubo una espera larga para establecer el contacto con las autoridades educativas. La razón fue la constante reconfiguración educativa que sufría el sistema escolar a nivel nacional, en medio de una pandemia incierta.

Pero la espera permitió plantear el diseño metodológico de la etnografía educativa. Así se construyeron las guías de entrevista semiestructuradas que se aplicaron a los educadores, la directora, madres y padres de familia; y se ajustó el cuestionario del uso de la lengua. Una vez que se formalizó el proyecto con la comunidad, se realizó una visita exploratoria, durante las vacaciones de verano del 2021, para comenzar con el trabajo de campo con la observación participante y los registros de observación en el diario de campo. Esta visita permitió conocer el espacio geográfico de El Mothe y se decidió añadir a los instrumentos la cartografía etnográfica, que permitía alimentar la etnografía desde la imagen con los lugares y no lugares del espacio geográfico.

En las visitas posteriores, se continuó alimentando la cartografía, al tiempo que la observación participante tomó protagonismo y las entrevistas se realizaron poco a poco. Asimismo, los registros de observación continuaron y tomaron un formato específico a fin de comenzar la interpretación y conceptualización de la información. Por su parte, a la par que se realizaban las entrevistas, se procuró realizar la transcripción e incluso, se logró comenzar a realizar los primeros análisis de estas.

En cuanto a la realización del trabajo en campo, surgieron dificultades. Ya que la primera visita formal a la escuela se postergó a causa de una manifestación comunitaria. Empero, el retraso condescendió la oportunidad de ser parte de la junta con tutores para dar inicio al ciclo escolar, lo que facilitó la presentación del proyecto a las madres y padres de familia y las entrevistas con tutores. Igualmente, se me permitió observar la junta docente de inicio del curso 2021-2022, en la que se realizaron los cuestionarios a todos los docentes de manera impresa. Además, se llevó a cabo la primera entrevista con la directora.

La segunda visita se planeó para estar presente en la primera semana de clases presenciales, luego de un año escolar a distancia. La observación cambió el rumbo y de tornó (auto) participante, ya que tomé un papel principal en la clase de primer grado. Aquí se realizaron todas las entrevistas a la planta docente y se continuó con la observación. Cabe señalar que las dificultades en la realización del trabajo de campo continuaron, ya que, en el camino a la visita, hubo un fuerte temblor que dejó a la comunidad incomunicada por un día. Al tiempo que las lluvias torrenciales desbordaron el río Tula y los habitantes estaban atentos a los

familiares que pudieran correr peligro. Incluso reconsideré regresar a casa y posponer la visita por seguridad. Por fortuna, no pasó a mayores y se logró cumplir el objetivo.

Los meses subsecuentes realizar una visita más se dificultó, ya que el semáforo epidemiológico era cambiante y las clases sucedían de manera híbrida, es decir, tres días en las aulas en periodos breves de clase y dos días en casa con tareas asignadas. Llegaron las vacaciones de invierno y luego comenzó el 2022, que trajo la quinta ola de contagios. Contraí el virus, al igual que gran parte de la planta docente de El Mothe. Al tiempo que estalló una huelga del sindicato de trabajadores de la educación en todo el estado de Hidalgo. La decisión siguiente fue atender a los tiempos de término de la maestría para lograr cumplir con el proyecto y avanzar con la información hasta ahora recabada.

En el siguiente capítulo se plantea el panorama del problema de investigación, sus matices a través de la historia hasta llegar al presente y los abordajes para la solución.

CAPÍTULO 2

EL PRESENTE HISTÓRICO

Introducción

El presente capítulo expone primero, la realidad lingüística de México de acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Lenguas (INALI) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como la situación actual de las lenguas y sus hablantes dentro del sistema educativo y del proyecto de estado-nación. En segundo lugar, se presenta un recorrido desde el momento de conquista que llevo a la castellanización de las comunidades indígenas como proyecto de evangelización por medio de la educación. Para luego, ofrecer el panorama en materia de derechos lingüísticos y de lucha constante debido a la violación sistemática de los pueblos y su cultura. Finalmente, se expone la actual crisis debido al confinamiento obligado por COVID-19 y cómo ha sido enfrentado por las comunidades indígenas desde la educación.

México multicultural y multilingüístico

México es el país con más hablantes de lenguas indígenas en el continente americano¹ con poco más de siete millones de personas hablantes (INALI, 2020). Una realidad lingüística y pluricultural mucho más compleja de lo que pensamos toda vez que, México cuenta con 69 lenguas nacionales, de las cuales 68 son lenguas indígenas correspondientes a 11 familias lingüísticas con 364 variantes lingüísticas. El artículo 2º Constitucional, reconoció en el año 1992 a México como una nación pluricultural, es decir, reconoce la presencia de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígena que habitan el territorio nacional.

En el último censo poblacional El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) 6.2% de la población mexicana de 5 años y más es hablante de una lengua indígena. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015) apunta que 1 171 801 son niños indígenas y 10.3% de ellos son monolingües de los cuales, un 97.6% asiste a la escuela primaria. Las localidades de alta y muy alta marginación concentran a 9 de cada 10 alumnos en edad de recibir

¹ Cifra relativa, debido a que países como Bolivia, en primer lugar, y Guatemala cuenta con más del 50% de hablantes de lengua indígena como L1, dentro de su población.

educación obligatoria. A nivel primaria, 10.8% de los alumnos son monolingües indígenas y solo 53.4% asistían a escuelas indígenas y 43.4% a escuelas generales.

Las cifras más recientes contrastan con el año 1862 cuando el 65% de la población hablaba una lengua indígena y el castellano no era predominante en el país. La realidad lingüística en el mundo y en particular en México revela la muerte de las lenguas que Aguilar (2020) plantea como lingüicidio, es decir, la matanza prevaleciente en México y el mundo en el que como nunca en la historia de la humanidad ha alcanzado estos niveles. De Acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (como se citó en Ríos-Colmenarez, 2020) las implicaciones de la pérdida de una lengua son profundas a todos los niveles y está teniendo un impacto negativo evidente sobre el desarrollo social y el empoderamiento individual. En México esto implica una violación sistemática de pueblos y personas concretas (Aguilar Gil Y. E., 2020).

Educación: de la conquista a la castellanización

Apunte aclaratorio

La lingüística identifica dos corrientes de pensamiento dentro de su objeto de estudio, que es la lengua, a saber: el generativismo y el funcionalismo. Del generativismo se desprenden instituciones como la Real Academia Española (RAE), institución que se encarga de dictar la normas que dan regularidad a los usuarios de la lengua española. Mientras que el funcionalismo considera que la función primaria de la lengua es comunicar, así permite que los usuarios hagan uso y modificación de la lengua para realizar su fin último.

Sobre el nombrar español o castellano a la lengua traída por los conquistadores a México, la RAE expresa que es una discusión superada, toda vez que ambos términos pueden usarse, pero es preferible el uso de “español” para designar al idioma hablado en España y América. La razón es que nombrar a la lengua como castellano es ambiguo y es mejor solo utilizarlo para referirse al dialecto de la Castilla. Sobre la ambigüedad existente, la RAE apunta que otras lenguas nombrar al español como *espagnole*, *spagnuola*, *spanish* o *spanisch*, con ello el conceso para la institución española este dado.

En el periodo de conquista fue Isabel de Castilla junto con Fernando de Aragón quienes financiaron y dieron beneplácito al viaje de Colón para descubrir América. Posteriormente

el poderío de Isabel permitió que el castellano dejara de ser una lengua nacional para convertirse en la lengua oficial más allá de las fronteras de Castilla. Fue en ese momento que el castellano convino a ser nombrado lengua española o español por ser ya la lengua de toda España.

Hay que señalar que si bien, los mexicanos nombran a la lengua como español, ello no implica que sea la lengua oficial de México. Durante el año 2020 el artículo 2º constitucional reconoció a español y a las lenguas indígenas como lenguas nacionales, mas no oficializó al español como lengua. La consecuencia de dicha discusión para esta investigación es denominar la lengua como castellano. Lo que permite visibilizar la convivencia de diferentes lenguas dentro de España como el catalán, el gallego, el euskera, el aranés y el castellano, entre otras; y especificar la provincia española que conquistó a México en 1500 d.C.

1492 fue el año de la llegada de Colón a América y también, el año que vería consumada la lucha de la Península Ibérica de cristianos contra musulmanes. El fin llegó con la toma de Granada y como resultado se generó una ideología entre la guerra y la religión que dio a los castellanos el premio de comenzar la conquista de un continente, por haber luchado en contra de los enemigos de la fe cristiana. Pero el premio no fue gratuito, ya que venía con la obligación de convertir al cristianismo a los indios (Rubial García, 2014, pág. 36).

Colón llegaba a los poblados indígenas haciendo una predicción de la fe cristiana por medio de un intérprete, luego quitaba a los dioses del templo indígena y en su lugar colocaba la imagen de la Virgen María o en su defecto, una Cruz. Las crónicas de conquista mencionan a Fray Bartolomé de Olmedo y al clérigo secular, Juan Díaz, como los primeros hombres de la Iglesia establecidos por Cortes para atender las necesidades espirituales de los indios, no bien evangelizarles. Pero pronto los eclesiásticos imponían el bautismo para convertir al cristianismo a los indígenas y finalmente Cortés apadrinaba los actos para confirmar y avalar la conversión de los pueblos y la alianza con los españoles (Rubial García, 2014, pág. 36).

En 1524 en la cuarta carta de relación, Cortes solicitó el envío de franciscanos y dominicos para evangelizar a los indígenas. Un año más tarde, en junio de 1524 Cortes y Cuauhtémoc recibieron a 12 religiosos provenientes de Castilla con órdenes de Fray Martín de Valencia. De julio a septiembre de 1524 los franciscanos fundaron conventos en los diferentes

territorios de los pueblos indígenas aliados. Como con el señor de Tetzcoco, los señores de Tlaxcala y Michoacán (Rubial García, 2014, pág. 36).

Otro fraile franciscano encomendado por Cortes fue fray Toribio de Motolinía, quien fuera activo misionero en la fundación de Puebla, defendió y protegió a los indios en sus prácticas consideradas idólatras e incluso aprendió náhuatl. Gracias a la rápida expansión de la fe cristiana por los franciscanos, entre 1524 y 1526 se fundaron los conventos de Huejotzingo y Cuernavaca con ayuda de los aliados indígenas. Así, con la ayuda de los franciscanos, Cortés se autodesigna como “un elegido para traer a los indios al conocimiento de Dios (...) y crear en estas tierras una nueva sociedad cristiana” (Rubial García, 2014, pág. 36).

Cortés es enunciado como un héroe, fue comparado con Moisés por fray Jerónimo de Mendieta y fray Juan de Torquemada; ya que había sacado al pueblo indígena de la fe idolátrica y lo llevaba a la tierra prometida por medio de la fe verdadera, la cristiana. Aunque sus prácticas militares de castigo, abusos y trabajos excesivos a los que sometía a los indígenas, se criticaron e injustificadas, se consideraron válidas para efectuar la evangelización (Rubial García, 2014, pág. 36).

En este proceso, el castellano fue la lengua de dominación para la población indígena en los dogmas de la fe cristiana. Labor que desarrollaron los franciscanos por medio de misiones, donde la educación era dada por el ejemplo de los clérigos mostrado a los indios. Su función era “enseñar con eficiencia la lengua nacional” (Hamel Wilcke, y otros, 2004, pág. 83). Luego la castellanización se utilizó como modelo para la educación indígena mexicana con el fin de permitir el acceso a la cultura nacional a través de la lengua nacional.

El proyecto castellanizador excluye y desplaza a las lenguas indígenas, ahora también nacionales, y procura la asimilación a una cultura única, la nacional. Además, la castellanización no logró “enseñar eficientemente el español en un tiempo breve para impartir los contenidos escolares a través de él” (Hamel Wilcke, y otros, 2004, pág. 86). Así, aunque el modelo ya no recibe el nombre de castellanización, los efectos y el fracaso de su implementación para consolidar el proyecto de estado-nación y dominio, siguen presentes en las personas que vivieron a punta de represión la pérdida de su lengua como promesa de inclusión y mejora de vida.

Desde la conquista y durante la colonia, los reyes católicos siempre tuvieron presente en su proyecto la enseñanza del castellano a los indios, es decir, castellanizar con métodos diferentes en cada etapa, aunque los intentos no resultaron en la unidad lingüística del continente (Villoro, 1950).

Bajo este ideal, el occidente se proclamó como agente que revelaba al indígena, que lo descubría. El indígena es juzgado y comprendido desde el universalismo eurocéntrico excluyente (Lander, 2000). La acción evangelizadora dominó, explotó y utilizó en su beneficio el indigenismo bajo un discurso religioso que juzgó como culpable al “otro” y legitimó en la expiación de los pecados, las prácticas de castigo para imponer educación y sacramentos a los indígenas. Aunque la realidad social se disfrazaba con el concepto de “enseñanza con amor, con una leve represión” por parte de los dominadores.

En el siglo XVIII la educación castellanizadora queda a cargo de autoridades seculares, se elimina la exclusividad en la labor docente de la Iglesia y se promulga la enseñanza para la labor docente, que promueve la enseñanza elemental formal para los indígenas. Como señala (Carney , Rappleye, & Silova, 2013) tanto el plan de estudios como el lenguaje de las escuelas coloniales laboraban contra el colonizado. La educación moderna de la colonia tenía bases en la Ilustración y el Renacimiento de modo que se efectuaba una pedagogía tradicional que pretendía en el fondo enseñar a los clásicos y ser renovadora en la forma, a través de las instituciones para la educación de las castas. Así, se promovía en las escuelas primarias “la socialización en lenguaje, valores y normas (europeos) y la degradación de todo lo indígena” (Carney , Rappleye, & Silova, 2013, pág. 77).

Durante la conquista y la colonia la educación indígena se caracterizó por ser dominante en dos sentidos, por un lado, como afirma Hernández (Hernández Zamora, 2019) es violenta simbólicamente mediante el adoctrinamiento ideológico porque, la violencia simbólica definida por (Giroux, 1985) es una imposición de sistemas de simbolismos y significados sobre grupos o clases, en este caso sobre los dominados, los mestizos, los otros. Y por otro, es una violencia casi sutil e invisible que solo es posible detectar posterior al análisis del funcionamiento de signos y símbolos que se manifiestan en las escuelas castellanizantes y evangelizadoras, a través de convenciones sociales derivadas de la organización por castas.

De modo que tal imposición se concibe como legítima por medio de la autoridad pedagógica de los eclesiásticos.

Existió también una modificación de la ideología a través de la fuerza física que ejerció la Iglesia a los mestizos a través de los malos tratos porque “la letra con sangre entra”. Donde los indígenas no participaron en las decisiones de esa imposición. Y es legítima porque la imposición se percibe como algo natural para integrar a los indígenas al proyecto de modernidad.

Dichas características fundamentaron la etapa de conquista a otros continentes por parte de Europa que tenía como objetivo establecer la hegemonía del proyecto de modernidad. Lo que incide en la creación de binarismos como europeo-indio que privilegia a partir de una única experiencia e historia —El Occidente (Lander, 2000). Como bien señalan Bartolomé y Locke (como se citó en Lander, 2000) el colonizado, el indígena, pierde su individualismo, el derecho objetivo y social porque no cumple con las condiciones de acuerdo con el derecho universal determinado por Europa. Por tanto, el indígena debe subordinarse, desarraigar sus costumbres y obligarse a entrar al sistema-mundo concebido occidentalmente.

En particular el binarismo bilingüismo-diglosia ha permeado la educación indígena desde el siglo XVI y hasta nuestros días. El resultado ha sido la diglosia, definida por Ferguson (1984) como “(...) una situación lingüística que involucra a los dialectos de una lengua y a una variante superpuesta que domina la oralidad y escritura en una comunidad (como se citó en Hamel, 1983)”. Fishman (1967) amplía la definición y establece la diglosia como una situación determinada socialmente en la comunidad de habla donde el individuo vive una relación asimétrica entre dos o más lenguas.

La diglosia en los pueblos indígenas es clara y persistente, toda vez que existe una relación de poder para institucionalizar y legitimar el uso del español como lengua nacional y dar poder a un grupo lingüístico. Además, lo normaliza como dominante en la extensión social dentro de la praxis educativa (Hamel & Sierra, 1983). Así, el español es la lengua usada para comunicarse en las ciudades, para fines políticos, educativos o de comercio. Y las lenguas indígenas, lenguas dominadas, reducen su uso a la comunicación familiar y al interior de la comunidad (Hamel & Muñoz Cruz, 1981).

El discurso del proyecto de modernidad en México promovió el ideal del proyecto civilizatorio de la modernidad en el estado-nación, que era la unificación de la lengua, una única lengua en todo el territorio nacional, el castellano. En consecuencia, “el dualismo lingüístico produce una catástrofe cultural, nunca superada, en el colonizado” (Carney , Rappleye, & Silova, 2013, pág. 77). Un dualismo donde las dos lenguas (español, del colonizador; lenguas indígenas, del colonizado) están en conflicto (Carney , Rappleye, & Silova, 2013).

Así, el binarismo bilingüismo-diglosia nos plantea dos escenarios a partir de sus definiciones. Por un lado, la diglosia es el estado actual de las lenguas indígenas frente al español. Y por el otro, el bilingüismo en las comunidades indígenas como amenaza de pérdida de identidad nacional. Porque ser bilingüe en español y zapoteco o en español y chontal no es un bilingüismo deseado, es amenazante “(...) la realidad sociocultural le ha causado dolores de cabeza al hombre “moderno”, “civilizado” quien construyó su modelo del mundo y, por tanto, de las ciencias sociales a partir de una idea de uniformidad racional de pensamiento y lenguaje” (Hamel & Sierra, 1983, pág. 89).

Por medio de la diglosia se legitiman y normaliza la castellanización dentro de la educación escolarizada indígena desde la evangelización hasta la colonia para promover la lectura de la Biblia y efectuar los sacramentos cristianos. Ya en el periodo de Independencia, para realizar el proyecto de un estado nacional, y a partir de la llegada del capitalismo, es que se expande la educación indígena a lugares sin espacio para ellos. Es decir, una educación centrada en los saberes universalistas de occidente divulgados en México dentro de las escuelas, que elimina todo saber diferente al europeo, un saber que no permite el diálogo con los otros.

A partir de ese momento y hasta ahora, la realidad lingüística de las comunidades indígenas se ha caracterizado por mantener al castellano como lengua dominante, es la lengua usada para comunicarse en las ciudades, para fines políticos, educativos o de comercio; y las lenguas indígenas, lenguas dominadas, reducen su uso a la comunicación familiar y al interior de la comunidad (Hamel & Muñoz Cruz, 1981, pág. 128).

Actualmente, los motivos para dejar el bilingüismo funcional y llegar al monolingüismo castellano son multifactoriales, desde migración a grandes ciudades hasta desprestigio

fomentado por autoridades educativas, que legitiman el discurso -aprender español para tener un mejor futuro- como el respaldo a la ideología monolingüe.

En consecuencia, en México, el bilingüismo se ha vuelto sustractivo, es decir, “aquel que, por presiones sociales, por actitudes lingüísticas específicas o por ausencia de un contexto sociocultural apropiado, provoca el abandono progresivo de la primera lengua” (Ramírez-Cruz, 2014, págs. 66-67). Es resultado de un contexto comunicativo en que el español se valora más que las lenguas indígenas.

En conclusión, el proyecto de construcción nacional con origen en la Conquista hace más de 500 años, estableció una práctica castellanizante como estrategia colonizadora y de conquista del espíritu a partir de la revolución, hace 200 años, se planteó la intención de desaparecer a los indígenas para la construcción de un Estado moderno. Se favoreció un proceso de desplazamiento lingüístico a favor del castellano para desaparecer las lenguas indígenas desde las políticas de gobierno. Así, la convivencia de las lenguas en un mismo territorio resulta en una relación asimétrica, conflictiva y no estable entre el castellano, como lengua dominante y de mayor prestigio las lenguas indígenas como lenguas dominadas y desvalorizadas por ser consideradas primitivas.

Mientras que el discurso monolingüe en las escuelas ha impulsado la enseñanza sólo del castellano en comunidades multilingües indígenas, bajo circunstancias injustas que obligan a los alumnos a aprender castellano y olvidar su lengua materna. La enseñanza del castellano que señala Heath (1972) es el pilar fundamental para la generación de políticas lingüísticas y culturales dirigidas a los indígenas. En este sentido, Hamel (1988) afirma que la enseñanza del castellano produjo la castellanización directa y la asimilación indirecta a través de metodologías bilingües donde la lengua indígena fue instrumento de apoyo en la enseñanza dentro de los programas de transición hacia el castellano. La tradición castellanizante en la escuela generó la hegemonía del castellano y un bilingüismo sustractivo con el deterioro del uso de la lengua indígena.

Normativas y leyes nacionales e internacionales para la educación indígena en México

Para lograr la incorporación del sector indígena dentro del modelo educativo nacional eran necesarias políticas que supondrían un avance en la materia. En 1957 la agencia especializada de la ONU, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su Convenio sobre

Poblaciones Indígenas celebrado en Ginebra, Suiza y que entra en vigor para México en 1960; describe las propuestas para las poblaciones indígenas, poblaciones tribales y semitribales, que no eran considerados en la colectividad nacional, para la protección de sus derechos sociales, económicos, culturales y ante todo, derechos como seres humanos representados en las diversas instancias gubernamentales (Baronnet, 2015).

En específico las instancias encargadas de la protección educativa y de medios de información que la OIT (como se citó en Senado de la República, 1989), en su parte VI, artículos 21-26 emiten para que se asegure la posibilidad de adquirir educación en todos los grados y en igualdad de condiciones al resto de la población; enseñar a los niños a leer y escribir en su lengua materna; asegurar las transición progresiva de la lengua materna a la lengua nacional con disposiciones adecuadas para la preservación de la las lenguas maternas; la educación primaria debe enseñar habilidades y conocimientos generales que permitan integrar a las poblaciones a la colectividad nacional; conjugar labores de distintas instancias para eliminar los prejuicios, desde la educación, implicados en el contacto de la colectividad con las poblaciones indígenas; dar a conocer los derechos y obligaciones por ley a las comunidades y disponer de traducciones escritas o interpretaciones orales para su ejercicio cuando fuere necesario.

En México, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como área especializada de la SEP para la educación inicial, preescolar y primaria de los niños indígenas del país, se encargaría de definir el modelo según el cual los indígenas se incorporarían a la nación, y en esa estrategia la educación constituyó el principal instrumento. Surgida de críticas por parte de las ideologías y prácticas indigenistas para reivindicar el carácter étnico, se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos.

Las lenguas indígenas se reivindicaron como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural se promovió como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización; la educación bilingüe bicultural era el pilar de la educación indígena que había carecido de definición de sus elementos constitutivos y sus modalidades pedagógicas (Zolla & Zolla Márquez, 2004).

Por su parte, La comisión de Concordia y Participación (COCOPA) creada en 1995 por el Poder Legislativo, para Facilitar el Diálogo entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de Chiapas y el gobierno federal sostenido en San Andrés Llorraínzar, Ocosingo Chiapas, surge como acuerdo para terminar el conflicto armado iniciado el 1ero. de enero de 1994. Sus objetivos eran el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas (Zolla & Zolla Márquez, 2004).

La propuesta de la Cocopa fue presentada al Congreso de la Unión —casi cinco años después de formulada— como iniciativa de reformas constitucionales sobre Derechos y Cultura Indígena por el presidente de la República, Vicente Fox. Sin embargo, la Cámara de Senadores introdujo modificaciones sustanciales a la propuesta surgida del proceso de diálogo y aprobó una ley que no se apegaba al espíritu de los Acuerdos de San Andrés, lo que motivó que la reforma llevada a cabo fuera rechazada tanto por el EZLN como por el movimiento indígena nacional. (Zolla & Zolla Márquez, 2004)

En concordancia con las recomendaciones internacionales en 1999 se publican *Los Lineamientos generales para la educación intercultural de los niños y niñas indígenas* por la DGEI, que establecen la obligación del Estado Mexicano de reconocer los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, en tanto pueblos originarios y lenguas nacionales. En el marco legal vigente, se exige la enseñanza de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio, así como la enseñanza del castellano como segunda lengua (SEP. Susecretaría de Educación Básica y Normal, 1999).

En consecuencia, en el 2011 se integró el documento *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación básica. Primaria indígena* al plan y los programas de estudio de educación básica nacionales para presentar los lineamientos para la creación de las asignaturas de Lengua Indígena dirigidas a niños que practican alguna como lengua materna o segunda lengua, independientemente de su nivel de bilingüismo en castellano u otra lengua (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2017).

A partir del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas, en 2016 se alertó sobre el 40% de las siete mil lenguas indígenas que se hablan en el mundo están en riesgo de desaparecer (INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020). El foro

reitera que “la lengua es un eje que contribuye a construir y fortalecer las autonomías y las identidades de los pueblos indígenas, así como el capital intelectual para el desarrollo cultural y científico. La pérdida de una lengua tendría un impacto negativo en las culturas indígenas afectadas (INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2019)”. En consecuencia 2019 fue proclamado el Año Internacional de las Lenguas Indígenas por la ONU, para sensibilizar a la sociedad en general a que reconozcan, aprecien y valoren la importante contribución que los idiomas originarios hacen a la diversidad cultural y lingüística mundial.

El encuentro “Escribir el futuro en lenguas indígenas” celebrado en 2019 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas presentó una nueva declaración sobre la defensa de los derechos lingüísticos en el mundo en coordinación con el Comité de Traducción y Derechos Lingüísticos de México, la UNESCO, el PEN Internacional, UNICACH e INALI. Se preparó la Declaración de San Cristóbal de las Casas sobre Literaturas Indígenas que declaró:

Las comunidades lingüísticas, los pueblos indígenas, todos y todos sus hablantes hoy ya no aceptan vivir en la invisibilidad. Se percibe una resolución firme para restituir el orgullo propio. Los pueblos indígenas están decididos a recuperar las memorias compartidas, reconstituir la identidad y sanar las heridas. Todo lo anterior es imprescindible para poder seguir el camino del “Buen Vivir”,

El mundo actual necesita reconocer el valor del conocimiento indígena y transmitirlo. La preservación de las lenguas y las culturas indígenas pueden salvar el futuro de la humanidad. Estamos convencidos que es el tiempo para una nueva ofensiva cultural de las literaturas indígenas con el objetivo de hacerlas importantes para su propio entorno y abrirlas al diálogo con el mundo. (PEN Internacional, 2019)

La Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU) declaró 2020-2032 el Decenio de las Lenguas Indígenas en la reunión “Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas” el pasado 28 de febrero de 2020 en Ciudad de México que busca prestar atención a las 7,000 lenguas habladas en el mundo (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2019). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), del total de lenguas del mundo el 95% son indígenas y el 50% de ellas están en peligro de desaparecer en los próximos 100 años. Mientras que la Universidad de

Hawái (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 80) señala que cada tres meses muere una lengua en el mundo. Y actualmente, solo el 5% de la población mundial habla una lengua indígena.

Mientras que en noviembre de 2020 se reformó al artículo 2º constitucional en materia de lenguas nacionales que establece que “el Estado reconoce como lenguas nacionales al castellano y a las lenguas indígenas, las cuales tendrán la misma validez en términos de la ley” (Feltes, 2011) y “el Estado promoverá una política lingüística multilingüe que propicie que las lenguas indígenas alternen en igualdad con el español en todos los espacios públicos y privados” (Feltes, 2011). Pero solo se reconocieron las 68 lenguas indígenas sin sus 364 variantes lingüísticas, toda vez que el dictamen señala: “por la misma razón, se considera que tampoco es oportuno hacer mención de las variantes lingüísticas, ya que la diversidad lingüística identificada al interior de un pueblo indígena no ha significado, ni debe significar, una fragmentación étnica, y si en cambio las distintas formas de hablar dentro de un mismo pueblo indígena son manifestaciones de su riqueza cultural, de ahí la importancia del reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales” (Feltes, 2011).

En México las políticas lingüísticas no ejercen los aspectos fundamentales para el respeto a los derechos lingüísticos y la construcción de una sociedad de respeto y disfrute por la diversidad de las lenguas. El estado no respetar los derechos lingüísticos de las personas y no ha revertido el proceso de castellanización emprendido desde la conquista española en el ámbito educativo. Como Aguilar (2020) afirma “el principal violentador de los derechos lingüísticos es el Estado”.

En el ámbito educativo lo que se ofrece a los hablantes de lenguas indígenas no están ni siquiera cerca de ser una educación bilingüe (Aguilar Gil Y. E., 2020), aunque así se promueva, cuando mucho como señala Hamel., et a (2004) los maestros bilingües usan la lengua indígena como auxiliar de enseñanza –cumpliendo una “función muleta”, además hay un gran número de profesores no están ubicados en sus áreas lingüísticas y todo se limita a exámenes de evaluación de la lengua de la comunidad.

A pesar de todos los acuerdos nacionales e internacionales, la práctica educativa hacia los indígenas tiende a un orden dominante del castellano que subordina a las minorías étnicas desplazando sus lenguas, situación que ha continuado hasta nuestros días (Hamel Wilcke R. E., 1988). En consecuencia, las políticas lingüísticas y educativas no existen en la praxis,

toda vez que predomina la enseñanza del castellano como L1 desde la educación primaria a niños monolingües en lenguas indígenas y aunque los programas plantean la enseñanza de su lengua como L1, en realidad y en unos pocos casos se ha dado una alfabetización rudimentaria en lengua indígena.

Además, no se ha logrado que los niños indígenas monolingües lleguen a la adquisición de un bilingüismo completo² ya que no logran las competencias suficientes en la segunda lengua (L2), castellano. Arnau (como se citó en Huguet Canalís, 2001) apunta a la interrelación entre valores socioculturales y educativos como resultado de los bajos logros de los estudiantes bilingües indígenas frente a los educandos de la cultura dominante:

- Los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen.
- Se da poco tiempo a una instrucción especial para que garantice el dominio de la L2.
- Los alumnos deberán de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción.
- Son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria (castellano), atribuyéndoles dificultades escolares que no son suyas, sino son creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales. (Huguet Canalís, 2001, pág. 2)

El bilingüismo escolar a nivel primaria indígena que supondría lograr enriquecer y mejorar la educación intercultural bilingüe (EIB) no se ha logrado, aunque las iniciativas de ley a nivel educativo, así lo promuevan. La inacción en la realidad coarta los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. En conclusión, la diglosia en estas comunidades de habla es clara y persistente, toda vez que existe una relación de poder para institucionalizar y legitimar en uso de castellano como lengua nacional y da poder a un grupo lingüístico, además la normaliza como dominante en la extensión social dentro de la praxis educativa (Hamel & Sierra, 1983).

² Definido como un bilingüismo a partir del entorno sociocultural, donde el bilingüe puede desarrollar competencias comunicativas y habilidades de comprensión en ambas lenguas (Acosta Urbano, 2017).

La pandemia por COVID-19 y el programa Aprende en Casa (I, II) en las comunidades indígenas

Y mientras las lenguas indígenas mueren, también mueren sus hablantes. Una de las razones, las epidemias de colera, tifo, influenza, fiebre amarilla o paludismo que comenzaron desde el siglo XVI y dieron muerte a 9 de cada 10 indígenas. Así como hace más de 500 años, en 2020 inició con otra gran pandemia, el COVID-19, ahora el contexto es distinto debido a la alta prevalencia de diabetes y enfermedades cardiovasculares, la precariedad laboral, problemas de acceso al agua y de hacinamiento, así como múltiples brechas de acceso a los derechos sociales, como salud, alimentación, educación y vivienda (CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2019).

Las condiciones inmunológicas previas, la existencia de pandemias anteriores, la escasez de servicios de salud y la situación socioeconómica posiciona a las comunidades indígenas en alta vulnerabilidad ante el virus del COVID-19 (FILAC. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, 2020, pág. 3).

La pandemia ha “redescubierto”, a través de los ya débiles sistemas de salud pública, todos los otros componentes como falta de acceso a servicios básicos, inseguridad alimentaria, educación escolar al margen de nuevas tecnologías, desconocimiento de los propios recursos de saberes indígenas con capacidad de resiliencia e improvisación en la llegada de medidas culturalmente pertinentes a la hora de enfrentar a la COVID-19. (FILAC. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, 2020, pág. 1)

Las poblaciones indígenas viven al margen de la sociedad en casi todos los ámbitos (FILAC. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, 2020, pág. 1). El CONEVAL (2019) señala que el 69.5% de la población indígena está en situación de pobreza y 27.9% en pobreza extrema. El panorama de desigualdad que viven las comunidades aunado a la situación de crisis por la emergencia sanitaria provoca consecuencias sociales y económicas muy drásticas para los pueblos indígenas, así como un terreno desfavorable para garantizar el bienestar.

El CONEVAL (CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2020) en su informe de 2020 sobre evaluación de la política social en su apartado

COVID-19 indica que la crisis sanitaria afectara principalmente a los grupos de población más vulnerables, como los pueblos indígenas, y puede llegar a revertir los avances en materia de desarrollo social. Como en la pobreza por ingresos que se podría incrementar entre 7.2 y 7.9 puntos porcentuales, teniendo un incremento de la pobreza extrema por ingresos entre 6.1 y 10.7 millones de personas para 2020, mientras que para la pobreza laboral se estima un aumento de 37.3 a 45.8% en los primeros dos trimestres del 2020. Esta vez nuestro país enfrenta la crisis de la pandemia en condiciones de vulnerabilidad previamente registrados.

La UNESCO (UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020) afirma que una de las dificultades a enfrentar es la educación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) declaró el 16 de marzo de 2020 la suspensión de clases a partir del 23 de marzo de 2020, aunque se pensaba que la medida de aislamiento sería de corto plazo el periodo se ha extendido por el resto del ciclo escolar 2020-2021. El aislamiento obligado ha provocado en las comunidades indígenas la desaparición de la educación por la falta de conectividad y tecnologías de telecomunicación (FILAC. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, 2020, pág. 3). Como afirma Nereo (como se citó en Vega, 2020) “No hay clases y prácticamente no hay estudios”.

Ante el cierre de las escuelas, la SEP resolvió hacer uso de las nuevas tecnologías como televisión e internet para poner en marcha el programa de “Aprende en casa” como estrategia para dar continuidad al servicio educativo en condiciones extraordinarias. Con transmisiones en televisión abierta y radio, esta última para los pueblos indígenas en coordinación con 18 radiodifusoras del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). Pero en las comunidades indígenas hay menos cobertura y accesibilidad tanto a internet como a la señal de televisión abierta, y la falta de equipos como computadoras, tabletas, y teléfonos celulares.

Datos de INEGI (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015) sobre acceso a las TIC en las comunidades indígenas señalan que el 72.5% tiene acceso a televisión y el 52.6% cuenta con un celular. Mientras que en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad de Tecnologías de la Información en Hogares (ENDUTIH) (2018) el 19% de los hogares del sector rural disponen de internet, 19.3% de computadora o tableta y 77.3% de un celular (como se citó en Gómez Navarro, 2020). Asimismo, los Estados de Chiapas, Oaxaca,

Guerrero y Veracruz tiene un nivel bajo en el Índice de Desarrollo TIC, es decir, son estados con un bajo crecimiento en la infraestructura de las TIC, bajo alcance, baja capacidad de acceso, uso y conocimiento de las TIC por parte de los usuarios (Ríos-Colmenarez, 2020). Las cifras coinciden con los estados con mayor presencia de hablantes de una lengua indígenas (INEGI, 2020, pág. 3).

En consecuencia, ante la medida intempestiva de la SEP, con el programa Aprenden en Casa, cada familia debe resolver cómo conectar a sus hijos. El sistema educativo mexicano no considero que en las comunidades indígenas es imposible hacerlo, toda vez que no hay internet, no hay equipos de cómputo y no cuentan con acceso a luz eléctrica (como se citó en Gómez Navarro, 2020). Al mismo tiempo se suma que “la mayoría de los docentes no están capacitados para la enseñanza en línea y los bajos niveles educativos de los padres limita que puedan ayudar a sus hijos” (Gómez Navarro, 2020).

La decisión de la SEP de ampliar la transmisión de los contenidos del programa Aprende en Casa a la radio y la televisión abierta tampoco es una opción para las comunidades indígenas porque “la mayoría de las familias o no tienen el aparato o estos no captan muchas de las estaciones” (Vega, 2020) y de las familias que tiene un televisor “96% no reciben la señal de manera digital, por televisión de paga o con un decodificador” (Vega, 2020).

Las brechas digitales aíslan a las comunidades indígenas de la información relevante del virus y desaparece toda posibilidad de continuar la educación por medio de TIC, toda vez que 91% de la población indígena mayor de 15 años no terminó ni la educación básica lo que se traduce en madres y padres de familia que no pueden ayudar a sus hijos porque son monolingües en lengua indígena o son bilingües incompletos³ como confirma Flores (como se citó en Ureste, 2020).

“Acá, por ejemplo, hay mamás (...) que no saben hablar bien el español, que se les dificulta mucho traducir cosas. Y muchas otras, que no tuvieron la oportunidad de estudiar, o que tienen que trabajar porque son el único sustento de la casa, no pueden

³ Se refiere a “cuando la lengua materna se ha consolidado, pero la segunda lengua aún está en proceso de desarrollo” (Acosta Urbano, 2017).

estar con el niño en casa, ni saben explicarle cuestiones de matemáticas o gramática”.
(Ureste, 2020)

Atender a las necesidades de enseñanza de las lenguas en medio de una crisis sanitaria no se orienta a generar materiales que apoyan el desarrollo de las habilidades lingüísticas ni a la reflexión metalingüística de los niños y niñas hablantes de lengua indígena para refuncionalizarlos. No integra una propuesta metodológica con enfoque pluricultural, es decir, solo se limita a aplicar al modelo predominante de enseñanza del castellano la diversidad cultural existente, sin ejercer la interculturalidad en las metodologías, lo que implica impulsar activamente una “interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente distintas” (Walsh C. , 2005). La política educativa dada por la pandemia ha favorecido la castellanización y revierte los avances en materia de desarrollo educativo intercultural.

Así, los pueblos indígenas han tomado acciones desde sus comunidades para salvar el año escolar como: profesores en unidades móviles atienden casa por casa y de forma individual a los alumnos; profesores que anotan en el pizarrón de la escuela las tareas para que posteriormente cada familia pueda conocerlas y realizarlas desde casa (Gómez Navarro, 2020); seguimiento de profesores a los alumnos vía telefónica o vía WhatsApp para evaluarlos (Ureste, 2020); cuadernillos de trabajo de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y educación regular para seguir las tareas, pero sin comunicación con los alumnos para resolver dudas y entregar las actividades. En el mejor de los casos, los profesores asisten una vez al mes a dejar el material a los alumnos, recoger el cuadernillo anterior y un día después casa por casa resuelven dudas para quienes no pueden enviar un mensaje por WhatsApp (Vega, 2020). Pero ninguna medida es suficiente.

Incluso, el cierre de escuelas pone en riesgo: 1) la seguridad alimentaria de las niñas y niños de las comunidades indígenas porque no reciben el desayuno y la comida que contemplaba el programa de Escuelas de Tiempo Completo de educación indígena (UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020); 2) el aumento del trabajo infantil, por cada punto porcentual de pobreza aumenta 0.7% el trabajo infantil. Como señaló Henrietta Fore (Según la OIT y UNICEF, millones de niños podrían

verse obligados a realizar trabajo infantil como consecuencia de la COVID-19, 2020) “en tiempos de crisis, el trabajo infantil se convierte en un mecanismo de supervivencia para muchas familias” (OIT. Organización Internacional del Trabajo, 2020). Y 3) La deserción desde el ciclo escolar 2018-2019 ya presentaba una tasa de abandono del 13% en educación media, pero ha aumentado gracias a la pandemia por lo que Díaz (como se citó en Camacho, 2020) presidente de la sociedad de Tutores y Padres de Familia del Estado de Guerrero “pronostica que el rezago educativo va a aumentar de manera significativa pues la educación a distancia no funcionó y dejó enormes lagunas en los alumnos, incluso la deserción escolar aumentó por la pandemia” (Camacho, 2020).

Conclusión

La situación de pandemia actual ha recrudecido la desigualdad que han enfrentado siempre las comunidades indígenas en materia educativa y de derechos, en particular, en derechos lingüísticos. Toda vez que las leyes y normativas no accionan en la realidad inmediata, no se garantiza el acceso a otros derechos, como: el derecho a la impartición de la justicia, del uso y usufructo del territorio, al nombrar a sus autoridades de acuerdo con sus usos y costumbres, el reconocimiento de sus saberes y conocimientos, entre otros. Y el libre ejercicio del derecho a la lengua no se efectúa con éxito porque los espacios abiertos no son suficientes para garantizar que las lenguas sigan vivas. Como tampoco han sido suficientes los esfuerzos y la responsabilidad compartida por órdenes de gobierno, comunidades indígenas, ni sociedad en general por construir una sociedad que reconozca y afirme su diversidad cultural y lingüística.

Así, la situación actual de las lenguas indígenas es la diglosia. La relación asimétrica que posiciona al castellano, en la oralidad y escritura, sobre las lenguas indígenas. La imposición del castellano subordina a las lenguas por medio del poder que legitima el uso de una sola lengua, la hegemónica. El resultado es por un lado la cancelación de las lenguas indígenas en los espacios sociales, ya que las reduce a los espacios domésticos y comunitarios específicos. Y por el otro, la cancelación que lleva a la muerte de las lenguas, el estado avanzado de extinción en el que se encuentran muchas de las lenguas indígenas nacionales.

Así, el siguiente capítulo plantea las repercusiones positivas y negativas de la enseñanza en lengua materna, los distintos modelos implementados a lo largo del tiempo para llevar a cabo una educación incluyente en materia lingüística y cultural, así como el vínculo entre lengua y cultura para construir y promover una identidad.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN, LENGUA Y CULTURA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Introducción

El presente capítulo explica qué es la lengua materna o L1, y sus implicaciones en el aprendizaje. Así como la importancia de aprender y arraigar primero la lengua materna, para luego adquirir y aprender una segunda lengua o L2. Además, se despliega en diacronía el desarrollo e implementación de diferentes metodologías para la educación indígena que, debido a la diversidad, exige interculturalidad. Finalmente, se vinculan la lengua y la cultura de las comunidades indígenas como factores determinantes para la creación de identidad.

La adquisición de la lengua materna (L1) como vehículo para adquirir una segunda lengua (L2)

La lengua materna (L1) es la que aprendemos directamente de nuestros padres desde antes de nacer. A los 7 meses un feto humano puede discriminar clases y tipos de palabras a partir de las características prosódicas de la lengua, es decir, ritmo, entonación y acento. Incluso puede distinguir por atenuación significativa y frecuencia la voz materna frente a cualquier otra voz (Barón Birchenalla, Galindo, & Müller, 2014, pág. 13). Posteriormente, durante los tres primeros meses de vida se desarrolla lo que Stern (como se citó en López, 2011) denomina “(...) la experiencia subjetiva que tiene el infante de su propia vida social” (López, 2011, pág. 511), es decir, “el sentido del sí mismo” (López, 2011, pág. 511).

El proceso se constituye por fases “críticas” (López, 2011, pág. 511) y se desarrolla de manera continua. La primera fase integra de los 0 a los 3 meses, donde “se forma el sentido de un sí mismo emergente” (López, 2011, pág. 511). Aquí las experiencias en formación se logran por el contacto con los cuidadores primarios y las reacciones que producen los encuentros, es decir, los “afectos de vitalidad” (como se citó en López, 2011, pág. 512). Así “(...) las redes integradoras que se están formando no son todavía abarcadas por una perspectiva subjetiva organizadora única” (como se citó en López, 2011, pág. 512). La segunda fase se desarrolla de los 3 a los 9 meses donde se desenvuelve “el sentido de un sí mismo nuclear” (López, 2011, pág. 511) integrado por “cuatro invariantes del sí mismo: “agencia”, “coherencia”, “afectividad” e “historia” (López, 2011, pág. 512). Las invariantes permiten agenciar a los bebés sus acciones, luego identificar la temporalidad y espacio de los

lugares e incorporarse a ellos con el movimiento; posteriormente los bebés experimentan los efectos de sus actos vinculados a la afectividad con los cuidadores y agentes más cercanos a ellos, para así concretar este momento con la ayuda de la memoria episódica para generalizar como unidad las interacciones del sí mismo y de los otros.

Mientras a los 7 meses al 1:6 meses se consolida “el sentido de un sí mismo intersubjetivo” (López, 2011, pág. 511) donde los bebés experimentan el “entonamiento afectivo” (López, 2011, pág. 513) a través del intercambio consiente y constante de los sentimientos producimos por ciertas conductas con los cuidadores. Los bebés podrán sentir que “e stán con él” (López, 2011, pág. 513) a través de la comunicación interpersonal donde se reconocen y comparten los diferentes “estados emocionales internos” (López, 2011, pág. 513).

Y de 1:3 meses a los 2 años se despliega “el sentido de un sí mismo verbal” es el momento donde los bebés convierten “el sí mismo en objeto de reflexión, para participar en acciones simbólicas, y para comunicarse verbalmente” (López, 2011, pág. 514). Los sucesos que marcan esta etapa son: el reconocimiento facial en el espejo al 1:6 meses aproximadamente, luego “el uso del pronombre “yo”, “mí, mío” y el nombre propio”; así como “el surgimiento de los primeros actos empáticos” (López, 2011, pág. 514) que en suma llevan a “la capacidad para participar en juegos simbólicos” (López, 2011, pág. 514) usando la imaginación, que comparten con otros a partir del conocimiento del mundo por medio de las experiencias interpersonales.

Es a partir de los 2 años que los niños pueden comenzar a verbalizar sus “experiencias y comunicarlas a otros” (López, 2011, pág. 514). A lo largo de las fases críticas, se desarrollan los procesos cognitivos que aportan al desarrollan en el aprendizaje de la lengua materna (L1), a saber: atención, percepción, memoria y pensamiento; como procesos cognitivos de carácter complejo que se conjuntan con el desarrollo del lenguaje como actividad mental superior (Diez Itza, 1992).

Además, es importante mencionar que “para el desarrollo y adquisición del lenguaje es necesario” (Márquez-Caraveo & Auza Benavides, pág. 1) la maduración e integridad del sistema nervioso central como parte de los fenómenos biológicos, y la percepción, la integridad auditiva, el procesamiento de la información, motivación, interacción y desarrollo emocional como parte de los fenómenos psicosociales. Fenómenos que, aunados a los

factores socioeconómicos, culturales y de educación materna impactan en el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal del lenguaje que considera “enfoques multicausales, multideterminados y sistémicos” (Márquez-Caraveo & Auza Benavides, pág. 2)

Chomsky (1957)(1957) en la teoría de la Gramática Universal (GU) establece que “los niños nacen con un sistema gramatical innato (...) un instinto biológico” (Navarro Romero, 2009, pág. 117) para aprender la lengua inconscientemente por la interacción social y sin instrucciones explícitas que se consolidan aproximadamente a los 5 años cuando la lengua es hablada con fluidez y sin esfuerzo” (Navarro Romero, 2009, pág. 118)

Mientras que Bernstein distingue entre “las propiedades formales de la gramática y los significados realizados en su uso” (Bernstein, 1985, pág. 3). Las propiedades gramaticales se refieren al estudio de “las reglas formales e informales que rigen las selecciones que hacemos en diferentes contextos” (Bernstein, 1985, págs. 3-4). Y los significados realizados en el uso están dados por el sistema de reglas cultural. El vínculo que une a la distinción hecha es la relación entre el sistema de reglas lingüísticas configurado por el sistema cultural. Así:

La lengua “es un conjunto de reglas a las cuales deben someterse todos los códigos del habla cuya manifestación es una función de la acción cultural a través de las relaciones sociales ligadas a contextos específicos. (...) La experiencia de los hablantes es transformada por aquello que la forma del habla designa como significante o pertinente.” (Bernstein, 1985, pág. 3)

Y el lenguaje o lengua en uso, en su forma particular de habla, “se considera como una consecuencia de la forma de relación social” (Bernstein, 1985, pág. 4), es decir, “una cualidad de la estructura social” (Bernstein, 1985, pág. 4). Donde las relaciones de clases “generan, distribuyen y legitiman distintas formas de comunicación que transmiten códigos dominantes (elaborado) y dominados (restringido) (...) mientras los sujetos están diferencialmente "posicionados" por estos códigos en el proceso de su adquisición.” (Raid Phillip & Santos Rego, 1985, pág. 117).

En suma, Bernstein (1985) muestra como las relaciones de clase son cruciales y fundamentales en la regulación del proceso de adquisición en las formas de socialización fundamentales, la familia y del proceso de transmisión en la escuela (Usategui Basozábal,

1992, pág. 194). En estos espacios las formas de socialización orientan al infante hacia códigos de habla diferente que controlan el acceso a significados relativamente dependiente o relativamente independientes del contexto (Bernstein, 1985, págs. 5-6).

Por su parte Vygotsky (como se citó en Alonso, 2000) establece que el lenguaje cumple primero una función social, después sirve para influir en los otros y al final cumple con la función de influir sobre uno mismo. Y Montoya (2014) señala el lenguaje como pilar del desarrollo, en el que la adquisición de la lengua materna es clave para llevar a cabo las funciones psicológicas básicas de motivación, percepción, atención y memoria.

La lengua materna funciona entonces, “como una herramienta lingüística fundamental para la cimentación de los procesos de pensamiento necesarios para el aprendizaje de otros idiomas, la adquisición de la lectoescritura y para el aprendizaje en general” (Montoya C., 2014, pág. 1). Estas funciones siguen su desarrollo en la enseñanza de la lengua materna (L1) dentro de la escuela que debe desarrollarse desde el conocimiento, el uso que el niño tiene de su lengua materna, su contexto y situación que lo rodea para partir de elementos generales y pertinentes en la fase inicial de su etapa escolar (6-12 años) (Montoya C., 2014, pág. 3). Y sirve como puente para el desarrollo de conocimientos y habilidades en la segunda lengua (L2), castellano (Hamel Wilcke R. E., 1988, pág. 32).

En caso contrario, el no enseñar desde la lengua materna (L1) se verá reflejado en los siguientes signos:

- El menor responde con cosas diferentes a las que se le están preguntando.
- No logra explicar conceptos de su cotidianidad y no logra relacionarlos con otros conceptos.
- Tiene dificultad para que su conversación siga un hilo conductor.
- No logra profundizar en sus análisis y argumentaciones.
- Muestra dificultad en la planeación, seguimiento y verificación de sus actividades. En este último caso se debe determinar si la causa es atencional o se debe a dificultades en la comprensión de la dinámica planteada.
- Bajo rendimiento escolar a pesar de tener rutinas de estudio claras. (Montoya C., 2014, pág. 4)

Como señala Baker (como se citó en Montoya C., 2014):

La falta de desarrollo satisfactorio de la lengua materna puede no sólo afectar la adquisición de un segundo idioma, sino detener el desarrollo del análisis lingüístico de la primera lengua. Se recalca que la primera destreza comunicativa en desarrollarse es la comprensión, a la cual le sigue la expresión (palabras, frases, etc.) y luego el lenguaje escrito (lectura y escritura). (...) El lenguaje es un proceso muy complejo que va más allá de repetir palabras y formar oraciones; se requiere comprenderlo y analizarlo. (Montoya C., 2014, pág. 4)

Bilingüismo

Existen diferentes definiciones para bilingüismo. Bialystok (como se citó en Ramirez-Cruz, 2014) propone que el bilingüismo es tener plena competencia en dos o más lenguas, pero también es desempeñarse en cada lengua de acuerdo con las diferentes necesidades. Mientras que Weinreich (como se citó en Torres Sánchez, 2019) lo define como la capacidad de cambiar entre el uso de dos o más lenguas. Bloomfield (como se citó en Torres Sánchez, 2019) afirma que para ser bilingüe se necesita la habilidad de un hablante nativo en ambas lenguas.

Macnamara (como se citó en Torres Sánchez, 2019) establece que se necesita tener al menos una habilidad, como leer o escribir en dos o más lenguas para ser bilingüe. Por su parte Grosjean (como se citó en Torres Sánchez, 2019) postula que solo es necesario el uso de ambas lenguas en el día a día para ser bilingüe.

Las definiciones anteriores, muestran lo que Jakobson (como se citó en Torres Sánchez, 2019) nombra el problema lingüístico, que es atendido por las diferentes ramas de la ciencia como: psicolingüística, neurolingüística, sociolingüística, planificación lingüística y educación. A partir de los años setenta, la psicolingüística y sociolingüística afirman que el bilingüismo favorece la conciencia metalingüística, las habilidades cognitivas y sociopolíticas de las personas bilingües.

En consecuencia, el interés de los investigadores se centra “en el desarrollo del bilingüismo en el individuo, su relación con la cognición, la especialización lingüística del cerebro y otros factores biológicos” (Ramirez-Cruz, 2014, pág. 58). A partir de estos estudios se han

categorizado los diferentes bilingüismos. La primera distinción, es etaria, es decir, entre el bilingüismo infantil y el adulto.

En el bilingüismo infantil, Hamers y Blanc (como se citó en Ramirez-Cruz, 2014) señalan que el pleno desarrollo de dos o más lenguas en infantes da origen a la identidad cultural que se expresa en la socialización lingüística. Esta socialización se efectúa en el grupo social perteneciente, donde comienzan por identificarse con el otro a través de las prácticas y roles diversos; luego, el infante comienza a asociar comportamientos con valores sociales, es decir, normas. Para finalmente, reconocerse como parte de un grupo a partir de la creación de una identidad en lo social, cultural y ético.

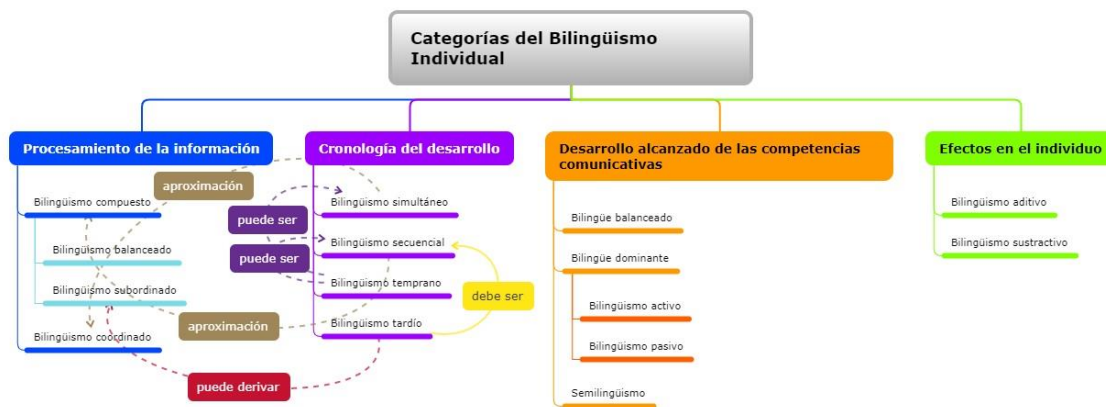
Por su parte, en bilingüismo en adultos carece del respaldo de una identidad cultural y socialización lingüística construida a través de los mecanismos de socialización con otros. Por ellos, las investigaciones han propuestos distintos mecanismos para medir la proficiencia lingüística de los individuos a partir de sus producciones orales en conversaciones. Debido a que, en estos actos es necesario el pleno conocimientos de la lengua, en su morfología, fonología, léxico, sintaxis, discurso, así como el cambio simultáneo de una lengua a otra.

Por lo anterior, las investigaciones se han enfocado en cómo identificar a un hablante bilingüe adulto y cómo medir el comportamiento lingüístico. Desde la antropología, por medio de la observación participante, los investigadores analizan el bilingüismo a partir de la percepción de habla del usuario. Y de ahí que las observaciones se vinculen con “las actitudes y creencias en cuanto al manejo de dos o más lenguas, sobre todo si se trata de una realidad de desigualdad respecto al desprestigio que las lenguas tienen” (Signoret Dorcasberro, 2003, pág. 66).

Por otro lado, los métodos que utilizan parámetros explícitos permiten clasificar a los hablantes por medio de sus competencias lingüísticas, rasgos sociales y lingüísticos o edad de adquisición con pruebas de medición. Para ejemplo, la propuesta de Diebold (como se citó en Torres Sánchez, 2019) clasificó en tres tipos el habla a partir de sus características. McQuown (como se citó en Torres Sánchez, 2019) comparó las características fonéticas, morfológicas, gramaticales y léxicas de las lenguas.

Fonte Sarabozo (como se citó en Torres Sánchez, 2019) usó las estructuras gramaticales de las diferentes lenguas para conocer el nivel de bilingüismo. Por su parte, la clasificación de Escobar (como se citó en Torres Sánchez, 2019) para comunidades bilingües con índices lingüísticos y sociales, que permite establecer cuatro etapas en la adquisición del castellano como segunda lengua.

La medición cuantitativa de Hamers y Blanc (como se citó en Torres Sánchez, 2019) propone el uso de pruebas para medir las competencias lingüísticas a partir de la reacción al input en las ambas lenguas. Finalmente, Palacios (como se citó en Torres Sánchez, 2019) establece una escala que considera +/- estabilidad y +/- competencia en ambas lenguas a partir de las características de aprendizaje.



Aunque existen distintas categorías, como se ilustra en el diagrama anterior. Este proyecto se focaliza en el desarrollo alcanzado en las competencias comunicativas y los efectos en el individuo. Pero, debido a las características de la comunidad escolar, también se considera, en menor medida, la cronología del desarrollo. (Ramírez-Cruz, 2014) ofrece las definiciones para cada categoría, como se expone a continuación.

Cronología del desarrollo		Desarrollo alcanzado en competencias comunicativas		Efectos en el individuo	
Bilingüismo simultáneo	La persona está en contacto simultáneo con ambas lenguas (L1 y L2) en sus distintos espacios sociales.	Bilingüismo balanceado	La persona funciona como monolingüe en ambas lenguas, ya que tiene “un desarrollo satisfactorio, amplio y suficiente de las competencias comunicativas” (Ramirez-Cruz, 2014).	Bilingüismo aditivo	La persona experimenta la suma de la segunda lengua (L2), cuando ya se ha adquirido la primera (L1) sin el abandono o riesgo de pérdida de la primera lengua (L1). Es decir, ocurre un desarrollo complementario y positivo a nivel cultural y lingüístico.
Bilingüismo secuencial	La persona tiene desarrollo lingüístico pleno primero en una lengua (L1), para	Bilingüismo dominante	La persona experimenta el predominio de una de las lenguas, a pesar de tener el desarrollo comunicativo	Bilingüismo sustractivo	La persona experimenta la pérdida de una de las lenguas a causa de las actitudes sociales y

	luego desarrollarlos en la segunda lengua (L2) a través de la formación educativa.		en ambas lenguas. El bilingüismo es <i>activo</i> cuando la persona produce textos orales y escritos y lee más en una de las lenguas. Y <i>pasivo</i> , cuando los produce y entiende solo en una de las lenguas.		lingüística de desprestigio y superposición de una lengua sobre otra. Hay una competencia del uso en los diferentes espacios sociales y el desplazamiento o puede beneficiarse del poderío económico y político de una de las lenguas.
Bilingüismo temprano	La persona experimenta una distancia breve entre el desarrollo de la primera (L1) y segunda lengua (L2). Es común en la infancia.	Semi-lingüismo	La persona experimenta un bilingüismo social, debido a que tiene un desarrollo pleno solo en una de las lenguas. Mientras que en la otra su desarrollo comunicativo es escaso y disímil.		

Bilingüismo tardío	La persona experimenta una distancia grande entre el desarrollo de la primera (L1) y segunda lengua (L2). Es común en la adultez.				
--------------------	---	--	--	--	--

La educación en contextos multilingües y pluriculturales

Educación Indígena

En 1524, la Reina Isabel La Católica, a solicitud de Cortés envió a las Indias a un grupo de sabios y doctos hombres de Dios, franciscanos y dominicos. Aunque se sabe que en esos años ya vivía religiosos en Nueva España, como franciscanos y flandes. Fue en junio de 1524 que arribaron doce franciscanos, entre lo que se encontraba Fray de Ayora, Fray Juan de Tecto y Fray Pedro de Gante (Rubial García, 2014, pág. 29). Y en 1526, fueron enviados doce frailes dominicos, pero en el viaje murieron cinco y cuatro más enfermaron, por lo que tuvieron que volver. Solo quedaron tres dominicos en la Nueva España, liderados por Fray Domingo de Betanzos (Rubial García, 2014, pág. 34).

Ambos grupos de religiosos fueron llamados para evangelizar a los indígenas (Rubial García, 2014, pág. 29) o como Isabel escribió en su testamento, para instruir a los pobladores de la Nueva España (Torres Ortiz, 2005, pág. 541). En particular, los franciscanos tuvieron el

beneplácito de Cortés para tal labor, mientras que los dominicos mantuvieron una relación amable con el capitán.

Los franciscanos y agustinos entraron en contacto con los dirigentes indígenas para primero conocer y aprender su lengua, para ejemplo, se conocen 82 textos como diccionarios, libros de catecismo o temas religiosos escritos por los franciscanos en lenguas indígenas entre 1524 y 1271 (Torres Ortíz, 2005, pág. 542). Además, fundaron escuelas en Tlatelolco, Texcoco, Tlaxcala, Michoacán y Yucatán para adoctrinar a los niños, enseñar a leer, escribir, contar, así como las materias de música, artes, latín, artesanía, filosofía, gramática y medicina indígena (Torres Ortíz, 2005, pág. 542). Para mayo de 1533 llegó un grupo más de siete religiosos agustinos. Quienes se sumaron a los esfuerzos educativos, pero a nivel secundario para los educandos que ya había pasado por la primera instrucción. Además de establecer instrucción superior para sus religiosos (Torres Ortíz, 2005, pág. 542).

Entre 1531 y 1540 los misioneros franciscanos llegaron a evangelizar en el Valle del Mezquital, específicamente en Jilotepec y Tula. Para 1548, los agustinos fundaron conventos en Actopan e Ixmiquilpan. En particular, el convento de San Miguel Arcángel en Ixmiquilpan apresuró la evangelización indígena ya que era obligación el bautismo y aprendizaje de la doctrina eclesiástica, además de asistir a misas y festejos. De lo contrario, los indígenas eran prisioneros en el convento por meses o años a fin de realizar la evangelización forzada. El convento funcionó también como habitación para los frailes e internados para los hijos de la nobleza indígena, a fin de educar en la doctrina católica (Wright & Charles, 2005, pág. 40).

Los recursos visuales que apoyaron la evangelización fueron la arquitectura y la escultura. En el caso de la primera, se debía al gran e imponente tamaño de los conventos, que habían sido construidos por los indígenas bajo órdenes de los españoles. El tamaño como signos de superioridad y los materiales usados en ocasiones fueron reciclaje de pirámides indígenas, previamente destruidas. Igualmente, la escultura en piedra y madera de figuras varias como “cristos, vírgenes y santos en caña de maíz o madera (...) y las cruces atriales de piedra” (Vergara Hernández, 2016, pág. 58), para uso devocional.

Pero los otomíes del Valle resistieron a la doctrina ideológica. Lograron incorporar sus ritos a los nuevos cultos cristianos y celebraron ceremonias clandestinas donde en ocasiones, se realizaban sacrificios humanos. El testimonio tangible son las pinturas y relieves de la

Parroquia de San Miguel Arcángel en Ixmiquilpan. Dicho arte muestra el culto al padre Sol “Zidaha Hyadi” relativo a la guerra sagrada, así como signos indígenas de guerra como águilas, nopales, jaguares, trajes de algodón, arcos, flechas, vírgulas de las palabras, entre otros (Wright & Charles, 2005, págs. 43-44). La ventaja que ofrecía la pintura fue ser observada por una gran cantidad de personas y poder preservarse por muchos años (Vergara Hernández, 2016, pág. 59).

Un punto a su favor fue que, a diferencia del náhuatl, pocos eclesiásticos aprendieron el hñähñu. Para ser exactos, solo cinco frailes agustinos aprendieron el hñähñu como L2, mientras que diez más aprendieron el hñähñu como tercera lengua, es decir, L1 castellano, L2 náhuatl. (Rubial García, 2014, pág. 48). Y cuando los misioneros no sabían la lengua, usaban interpretes indígenas apoyados por lienzos o ilustraciones didácticas (Vergara Hernández, 2016, pág. 56).

La razón de preferir aprender la lengua originaria para evangelizar se debió a evitar la contaminación hispánica. A los indígenas se les prohibió hablar castellano, para no corromperse con las letras occidentales, de lo contrario eran vapuleados. (Vergara Hernández, 2016, págs. 55-56). De esta manera, más que una enseñanza bilingüe, se ejecutó una enseñanza en lengua materna, en hñähñu y desde la cosmovisión de los educandos.

Los años de 1545 a 1580 son decisivos para la educación indígena que se vio desesperanzada, marginada y obligada a ser parte de las fuerzas productivas y volver a la sumisión. Luego de ver la educación superior una posibilidad para ser sacerdotes y gobernantes de sus comunidades, ahora dejaban de tener participación hasta en las decisiones del gobierno.

Debido a que en 1571 se estableció en la Nueva España el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición se eliminaron los textos existentes para enseñanza de los indios, se dejaron de crear textos, y se censuraron muchos otros. En respuesta, los campos de educación se orientaron a dos vertientes, uno destinado al entrenamiento en el trabajo, y otro para la incorporación al servicio de empresas españolas.

El papel de los religiosos también se modificó y ahora ayudaban a los indígenas a incorporarse a las tareas productivas por medio de la enseñanza de técnicas de cultivo y oficios artesanales para la idónea inserción a la vida humana en pequeñas poblaciones donde

se adaptaron los indígenas a las costumbres españolas el resultado fue la nueva organización económica.

En respuesta se instalaron escuelas de lengua castellana para quienes quisieran aprender voluntariamente y colaborarán con los clérigos y el castellano se volvió requisito para obtener oficios de autoridad en los municipios. Ya en el siglo XVIII la educación castellanizadora queda a cargo de autoridades seculares y se eliminó la exclusividad en la labor docente de la Iglesia.

Tras cuatro décadas de educación castellanizadora⁴ orientada a construir la unidad nacional (Nolasco, 1997) señala que el panorama educativo en las regiones indígenas conservó cifras altas de monolingüismo, índices altos de analfabetismo y deserción, con poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas.

Para 1911, una vez superada la Revolución el objetivo de Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera fue promover la Ley de Instrucción Rudimentaria. Que establecía la unidad nacional en la política educativa que derivó en enseñar a los indígenas la lengua nacional, el castellano, es decir, la asimilación de la cultura nacional. La diversidad cultural se consideraba un atraso para la modernización, por ello era necesario enseñar castellano (Martínez Buenabad, 2011).

⁴ La castellanización es la imposición del castellano como lengua franca. El proceso implica cambiar la manera de pensar de un pueblo. Y es que una vez que el proceso de castellanización se puso en marcha, a cargo de los evangelizadores, se logró acceder al saber indígena. Es decir, a la cosmovisión; la forma de ver, estar y vivir el mundo. Al saber que se integra en la lengua y la cultura, que refleja la realidad social.

El saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del hombre en relación con lo divino, la naturaleza, con la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Es decir, los saberes indígenas siempre han constituido una riqueza intelectual para formar hombres comunitarios con identidad, (...) tarea principal encomendada en cabeza de los ancianos sabedores.

(Jamioy Muchavisoy, 1997, pág. 66)

Los ancianos son los sabedores, la fuente viva del conocimiento de los pueblos indígenas. Y son estos conocimientos los que se han descalificado, excluido, colonizado y sepultado; que permanecen en lucha contra el “conocimiento histórico meticuloso, erudito, exacto y técnico (Foucault, 1997, pág. 21). Son “(...) descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos (Foucault, 1997, pág. 21)”.

Además, la lengua es también, el proceso por el que se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados. Por ello, en la lengua reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y de enfrentamiento (Devalle, 1992).

En 1913 el programa de Educación Integral Nacionalista continuó con la enseñanza directa del castellano a los indígenas a fin de llevarlos a ser “ciudadanos nacionales” (Martínez Buenabad, 2011, pág. 1).

Manuel Gamio, en 1916 abre el debate entre indigenistas y opositores para discutir si la alfabetización castellanizadora habría logrado “transformar a la población rural y hambrienta” (Martínez Buenabad, 2011, pág. 1) o debía buscarse otro enfoque para la educación pública. El diálogo no llega a la puesta en marcha de un programa. Es Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional, quien en 1921 personifica las aspiraciones educativas de la revolución que buscaban un renacimiento espiritual de México.

Siendo rector promovió una campaña contra el analfabetismo como parte de una extensión universitaria vinculada al pueblo, hizo campaña en toda la República para promover su proyecto educativo y cultural que contagió a maestros, masas obreras y rurales. En 1920 es nombrado secretario y organiza en 5 departamentos en la SEP. Entre ellos el Departamento Escolar y el de Cultura Indígena y la Campaña contra el Analfabetismo, ambos incentivados y añadidos por la Cámara de Diputados, pero sin mucho convencimiento de Vasconcelos.

Al Departamento Escolar se le asigna la tarea de crear escuelas especiales para la educación de indios que atienden a poblaciones con alto índice de habitantes indígenas, en las que se enseña castellano y se busca asimilar la civilización para incentivar la continuación de estudios en escuelas rurales, primarias, preparatorias y profesionales; así como crear escuelas rurales en toda la República para atender las necesidades de cada población con una educación orientada a conocimiento de aplicación inmediata para los trabajos manuales y la industria particular de cada región.

Mientras que del Departamento de Educación y Cultura Indígena encargaban a maestros o misioneros que establecieran escuelas en comunidades previamente identificadas para la alfabetización, como principal objetivo, y la creación de un puente social entre lo rural y lo urbano, como un objetivo secundario; los maestros o misioneros serían agentes ilustradores de los campesinos, representaban ante el Estado la conquista moral y de asimilación de castas idónea en el plan nacional de unidad.

Para 1923, Lauro G. Caloca jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas, sentó las bases para normar el funcionamiento de las escuelas en las comunidades y las renombra como Casas del Pueblo para atender a las comunidades indias, bilingües o con altos índices de aculturación que en realidad fueron una institución inútil porque las comunidades levantaron barreras antes la imposición castellanizadora y la escuela quedó aislada y repudiada.

Parte de la solución fue instaurar un nuevo tipo de profesores preparados en Normales del campo, que debía instalarse en las comunidades rurales y centros indígenas para incorporar a estas poblaciones al progreso general del país. Las misiones culturales se crearon para dicho fin, un equipo de maestros y profesionales se encargó de ir a las comunidades con escuelas rurales para instruir a los maestros rurales en técnicas educativas para leer y escribir, prácticas de pequeña industria, agricultura y civismo.

A partir de 1924 y hasta 1931, el secretario de Educación José Manuel Puig Casauranc, sucesor de Vasconcelos, se ocupa de continuar con la cobertura educativa que ya había iniciado. El Departamento de Escuelas Rurales creó los Comités de Educación dentro de los que se inscribieron las escuelas rurales que estaban a cargo de las comunidades que se comprometían a establecer una escuela y mantenerla y la escuela respondía a las necesidades de la comunidad al promover el desarrollo económico y social, relacionar sus planes de estudio con las actividades comunales y extendía la educación primaria completamente.

Durante el mismo periodo 1924 a 1932, se fundó la Casa del Estudiante Indígena, institución que buscaba incorporar en los jóvenes de diferentes grupos étnicos la identidad nacional. Para que al regreso a lugares de origen difundieran la cultura nacional mexicana entre sus semejantes. Así demostraban que el indígena tenía la capacidad mental y física para ser educable y atender a la civilización nacional. El proyecto fracasó debido a que los jóvenes del programa ya no volvían a sus comunidades de origen (Martínez Buenabad, 2011, pág. 1).

En 1926 se crean las Misiones Culturales para orientar y guiar a profesores rurales, pero es hasta 1928 que doce grupos itinerantes de expertos dirigidos por el Maestro Rafael Ramírez salen para reunirse con maestros, alumnos, padres de familia y campesinos con el objetivo de analizar, estudiar los problemas de las comunidades y enseñar cómo resolverlos. Su forma de trabajo era comenzar con una exploración periférica para luego trabajar en equipo con

participación vecinal de la comunidad y el grupo multidisciplinario durante 4 semanas y posteriormente las organizaciones comunales promovidas por la misión continuaban las obras.

Para 1931 las escuelas normales rurales sumaban más de 2,000 planteles en los que asistían diariamente de 109,000 niños y 48,000 adultos, además se crearon 17 nuevos planteles para seguir ampliando su cobertura, el éxito del proyecto impulsó a que en 1933 el secretario de Educación, Narciso Bassols decretó que las escuelas rurales pasaban de ser sostenidas por la comunidad a ser sostenidas por la Secretaría de Educación Pública. Bassols García tenía un enfoque educativo nacional y regional. Priorizó la educación rural que sacara al campesino de la miseria indígena por medio del cambio en los sistemas de producción y distribución de consumo de la riqueza, para lo que era necesario la alfabetización que realizarían los maestros con la correcta instrucción promovida en las misiones culturales (Admin, 2012).

En 1930, durante el mandato de Lázaro Cárdenas se promueve la castellanización en su modelo de integración contra asimilación, y permite la entrada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para el estudio de lenguas indígenas. El ILV nace en 1936 y regresa el tema de la castellanización a través de la evangelización. Su fundador William Cameron Townsend fue un misionero cristiano que se enfoca en producir traducciones bíblicas a lenguas originarias para promover su lectura.

Santoyo y Arellano (1997) señalan que la entrada del grupo obedece a que en México se estaba gestando la libertad de culto tras la guerra cristera y no se contaba con una política indigenista además las comunidades indígenas eran consideradas como un factor de retraso para la modernización capitalista del país y en consecuencia era necesario una política indigenista de integración que requería alfabetización y castellanización de las minorías étnicas, abrir nuevas fuentes de trabajo y recursos naturales.

Cárdenas impulsa la formación de especialistas para seguir con el plan de modernización para delegar a los especialistas la puesta en marcha de la política lingüística-antropológica a cargo de las primeras generaciones de lingüistas y antropólogos mexicanos como Sol Tax, George P. Murdock y Franz Boaz. El papel del Instituto era sumar preparación a los especialistas mexicanos, la política lingüística-antropológica es delegada a instituciones

pseudo científicas norteamericanas que en realidad tenían intereses religiosos fundamentalistas (Gamio).

En consecuencia, en 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena y el Congreso de la Unión modifica el artículo 3º que “establecía que la educación impartida por el Estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Castillo, 2002).

En 1939 surge el Proyecto Tarasco con Mauricio Swadesh como uno de los fundadores. El objetivo era probar la virtud del “método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en lenguas maternas” (Martínez Buenabad, 2011, pág. 2). Y Cárdenas, reconoce que el indio como un ser social y capaz de integrarse a la nación sin desprestigiar la cultura que era esencial para la nación (Martínez Buenabad, 2011).

Y en 1940 el diálogo con instituciones internacionales y asuntos indígenas comienza cuando se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, Michoacán, donde se acordó la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III). (Sámano Rentería, 2004). Aunque el proyecto no fue bien visto por los indígenas por continuar con la asimilación y por la dificultad de participación indígena.

De ahí que se haya desarrollado un “periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural” (Martínez Buenabad, 2011, pág. 2). No se permite hablar la lengua indígena a los niños en las escuelas y se cancela el Proyecto Tarasco. Pero en 1948, se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) y los Centro Coordinadores Indigenistas.

Educación Bilingüe

Es hasta 1963 que la SEP “propone una política de educación bilingüe” (Martínez Buenabad, 2011, pág. 2) que retomaba técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco. Aunque tiene la falta de preparación profesional de los promotores bilingües debido a la corrupción y la escasez de casos que cumplían con todos los requisitos (Martínez Buenabad, 2011, pág. 2).

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue en 1978, cuando la SEP creó un área para realizar los “planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación

profesional” (Martínez Buenabad, 2011, pág. 2) necesarios para los educandos indígenas. Empero Zolla y Zolla Márquez (como se citó en Martínez Buenabad, 2011, pág. 2) afirman que “se trataba de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación”. Es decir, un discurso ya repetido como modelo democratizador.

Educación Bilingüe Bicultural

En 1933 la Ley General de Educación reconoce la importancia de una educación en lengua indígena, aunque no contaba con un programa o proyecto académico para coordinar una metodología. Es hasta 1946 que la creación por parte de la SEP de la Dirección General de Asuntos Indígenas, que se reordenan y retoman los programas de desarrollo para las comunidades indígenas.

Motivados por los organismos internacionales como la ONU y la UNESCO, tanto la nueva dirección como el Instituto Nacional Indigenista (INI) comienzan las capacitaciones de jóvenes indígenas para enseñar en las comunidades su lengua materna. Además, con la llegada de Instituto Lingüístico de Verano (ILV) el gobierno apoyó las misiones para realizar investigación lingüística en las diferentes comunidades indígenas del país. Con la finalidad de incentivar el desarrollo e incorporación de las comunidades a la unidad nacional.

De ahí, que el proyecto estuviera orientado a la integración nacional, que consistía en la castellanización directa de los hablantes de lenguas indígenas a través de la educación, para lograr el desarrollo y modernización económico y político de las comunidades indígenas. Es decir, un indigenismo integracionista, que esperaba ver cumplido su objetivo en los siguientes veinte años.

Aunque, los años mostraron el fracaso del objetivo debido a la falsa creencia de que el atraso en el desarrollo y modernización se debía a la naturaleza primitiva de las comunidades y no a la asimetría social y política de desarrollo de unos países sobre otros. Es hasta 1963, que la SEP crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, quienes buscaban modificar la educación indígena desde el bilingüismo.

El programa educativo comenzaba la enseñanza del castellano hasta tercer grado, mientras que desde el ingreso a la educación primaria se promovía la enseñanza en lengua materna. Pero, el programa estaba construido desde el centro occidental, con contenidos y con textos

ajenos a las diferentes realidades y cosmovisiones de las comunidades indígenas. El contenido no era pertinente, ni situado.

Aunque, el reconocimiento de la enseñanza primero en lengua materna y después en segunda lengua comenzó aquí su reconocimiento. Lo que fue respaldado por la UNESCO, toda vez que afirmó que la lengua materna vehicula la unidad nacional con rapidez y facilidad. Distinto de los logros nulos de la alfabetización rudimentaria que se había intentado. Por su parte la DGEI planteó que el integracionismo nacionalista se logra gracias a la revitalización de las lenguas indígenas, ya que así se permite luego, una mejor adquisición del castellano y disminuye el analfabetismo en castellano.

Durante los años 1979 a 1982, la SEP se propuso realizar planes y programas para las comunidades indígenas por medio de la revitalización lingüística, la educación primaria bilingüe y la castellanización. En respuesta, en 1981, diferentes organizaciones indígenas reclaman y denuncian el etnocidio como una violación a los derechos. Así como el reclamo por el respeto, ampliación y establecimiento de la cultura, la autogestión organizativa y desarrollo.

La realidad dentro de las escuelas no promovía los derechos culturales, lingüísticos, de valores e intereses indígenas, ya que la metodología estaba repleta de referencias y contexto desde el centro del país, se la urbanidad. Es así que, durante el mandato de Miguel de la Madrid, en 1983, se establecen las Bases Generales de la Educación Indígena. Surge el modelo de Educación Indígena Bilingüe Bicultural. El proyecto planteó el respeto por la pluriculturalidad del país, pero no se llevó a cabo, debido a la oposición de educadores y sindicatos (Martínez Buenabad, 2011, pág. 3).

Los siguientes años, entre 1995 y 2000 el Plan de Desarrollo Educativo estableció una educación pertinente, de calidad y equitativa para las poblaciones indígenas migrantes, no obstante, de nueva cuenta “no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena” que promoviera la superación de marginalidad.

Educación Interculturalidad Bilingüe (EIB)

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006 estableció la EIB y creó la Coordinación de EIB con el objetivo de buscar la equidad social, nombra a los indígenas “como sujetos

políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias” (Martínez Buenabad, 2011, pág. 3). Lo que repercute en 2003 dentro de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, donde se reconoce la educación para indígenas en la lengua propia durante la educación básica. En correspondencia, se modificó el Artículo 7 de la Ley General de Educación para promover el pleno respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y promover la enseñanza con pluralidad (Martínez Buenabad, 2011, pág. 3).

En el periodo 2007-2012 se promovió el Programa Sectorial de Educación como modelo para una educación equitativa, que respete la identidad, los derechos y no tenga relación de dominación. Ante esta propuesta, se cuestiona la modificación del sistema educativo toda vez que el Estado ha promovido la educación nacionalista con bases en la exclusión, el trato vertical para los pueblos indígenas y sin respeto por los derechos de las culturas diversas del país (Martínez Buenabad, 2011)

La educación intercultural bilingüe (EIB) es una alternativa a la educación homogeneizadora y asimiladora como plantea Walsh (2005) que reconoce la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas y construye una interrelación de culturas originarias con saberes occidentales para dar sentido y significación a la realidad concreta de un pueblo. La incorporación del modelo de EIB dentro de las metodologías de enseñanza de lenguas indígenas en el territorio mexicano no ha alcanzado el objetivo de la interculturalidad porque ha sido más fácil “aplicar el modelo predominante en la mayoría de las reformas educativas, sumando la diversidad cultural a lo establecido” (Walsh C. , 2005).

Así como la EIB, existen otras propuestas que han impulsado “procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentido y prácticas distintas” (Walsh C. , 2005, pág. 45) en América Latina a partir de las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, por organizaciones no gubernamentales o por el estado han comenzado desde Ecuador en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en su “modelo educativo de educación científica intercultural” que busca construir una interrelación de saberes de culturas originarios con saberes occidentales; en Bolivia el “modelo educativo socio-productivo comunitario” pugna por un sistema educativo intracultural, intercultural y plurilingüe; en Chile se encuentra el programa de educación intercultural bilingüe; Guatemala tiene la Dirección General de Educación Bilingüe

Intercultural; en Perú tiene la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural; mientras que México cuenta con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Todas ellas impulsadas como políticas desde la declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para “la revitalización como uso, fomento y transmisión de sus lenguas, tradiciones orales, escritura y cosmovisiones” así como “el compromiso de garantizar el derecho de los pueblos indígenas de establecer sus programas educativos, así como proteger y revitalizar sus lenguas y culturas, incluyendo su historia, conocimientos y sistemas de valores en la educación (Ríos-Colmenarez, 2020).

Dentro de estas propuestas gubernamentales la importancia de la enseñanza de las lenguas indígenas constituye la representación de una identidad propia, el vínculo de los valores éticos y la pertenencia a un grupo (Ríos-Colmenarez, 2020). En este sentido la práctica de castellanización se ejecuta por medio de programas de sumersión o de transición rápida al castellano. Aunque en un principio se consideraron como un valor deseado para llevar a los pueblos indígenas a la cultura nacional, en realidad, sólo desplazó y excluyó a las lenguas indígenas y promueve la asimilación hacia la cultura nacional. Además, no cumplió con su objetivo de enseñar el castellano eficientemente en corto tiempo para lograr impartir contenidos escolares en una sola lengua. En consecuencia, el aprovechamiento escolar se mantenía en un nivel bajo tanto en México como en América Latina.

Como afirma Hamel (como se citó en Hamel Wilcke, y otros, 2004) la primera lengua (L1) o lengua materna tiene un papel primordial para la adquisición de una segunda lengua (L2) y de las principales competencias académicas empero la adquisición del castellano como L2 se da en condiciones de asimetría lingüística y marginación socio económica de los alumnos. Dentro de las aulas tanto en México como en Guatemala, Bolivia, Brasil, Perú y Paraguay se han observado, de acuerdo con Hamel (2004), los siguientes problemas estructurales y la falta de soluciones adecuada en escuelas con perfiles sociolingüísticos multiculturales similares como:

- Profesores indígenas sin formación para identificar las necesidades de adquisición de L2 y en consecuencia tampoco se desarrollan actividades correspondientes.

- El uso del castellano en el aula se limita a leer textos de libros oficiales para traducir conceptos e instrucciones, sin hacer lectura de comprensión porque el ejercicio de traducción es descifrar apoyos visuales, producir analogías, crear abstracciones, comparaciones, adivinar etc.
- La interacción verbal es de mínima complejidad en castellano porque se producen enunciados simples mononucleares.
- Libros de texto o materiales hechos para niños monolingües en castellano y no para alumnos monolingües en lengua indígena.
- El castellano solo se difunde entre los alumnos creyendo que no es necesario enseñarlo sistemáticamente en la escuela.

En particular, en México se planteó como suficiente solo impartir un año de enseñanza del castellano en el preescolar (Hamel Wilcke, y otros, 2004):

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 en la educación indígena tenía que continuar por lo menos durante toda la primaria, pero nunca se diseñaron ni se aplicaron materiales y programas coherentes para lograr este objetivo; tampoco se capacitó a los maestros indígenas en los métodos de enseñanza de una L2. En el caso de las escuelas indígenas que intentaban enseñar el conjunto del currículo incluyendo la lecto-escritura en español a niños que sabían poco o nada de esa lengua, vimos además que se producía un conflicto entre el objetivo oficial: la alfabetización y el objetivo necesario: el aprendizaje del español como segunda lengua en su conjunto, de modo que ninguno se lograba satisfactoriamente. (como se citó en Hamel Wilcke, y otros, 2004)

Lengua, cultura e identidad

La concepción general de los grupos lingüísticos está dada por “las unidades culturales, con identidades claramente definidas” (Wright & Charles, 2005, pág. 26). Pero esto excluye “la lengua, la cultura y la etnicidad” (Wright & Charles, 2005, pág. 26) particular de cada grupo. Aunque los tres elementos se vinculan, “la lengua es solo un aspecto de un mosaico más complejo y variado” (Wright & Charles, 2005, pág. 26).

La lengua o *langue*, como designa (Saussure, 1945) se distingue del habla o *parole* por dos razones. “1º lo que es social de lo que es individual; 2º lo que es esencial de lo que es accesorio y más o menos accidental” (Saussure, 1945, pág. 41) La lengua “es el producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar” (Saussure, 1945, pág. 41).

Llamamos lengua “al conjunto de sistemas de formas o signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una misma comunidad lingüística” (Lengua y lenguaje - Enciclopedia | Banrepcultural, s. f.). La lengua, de acuerdo con (Saussure, 1945) cumple con cuatro caracteres:

1. “La lengua es la parte social del lenguaje, exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad” (Saussure, 1945, pág. 42). La lengua como ciencia, puede estudiarse separadamente del lenguaje.
2. “La lengua (...) es un sistema de signos en que solo es esencial la unión del sentido y de la imagen acústica, y donde las dos partes del signo son igualmente psíquicas” (Saussure, 1945, pág. 42).
3. “La lengua (...) es un objeto de naturaleza concreta” (Saussure, 1945, pág. 42). Donde los signos lingüísticos con abstracciones, “asociaciones ratificadas por el consenso colectivo, y cuyo conjunto constituye la lengua, son realidades que tienen su asiento en el cerebro” (Saussure, 1945, pág. 42). La lengua tiene signos tangibles en la escritura, donde se fijan imágenes acústicas convencionales, es decir, imágenes visuales constantes. La lengua es donde se depositan “las imágenes acústicas y la escritura la forma tangible de esas imágenes” (Saussure, 1945, pág. 43).

La lengua será entonces, “una variedad del habla con alta inteligibilidad interna y una baja inteligibilidad con otras variedades” (Wright & Charles, 2005, pág. 26). Las variedades de las lenguas se fraccionan en dialectos o variantes dialectales, “que son mutuamente inteligibles, pero con rasgos distintivos en la pronunciación, el vocabulario y la gramática” (Wright & Charles, 2005, pág. 26).

Mientras que la cultura definida desde la corriente antropológica es un “sistema en equilibrio estable en el cual cada elemento cumple una función definida” (Podesta C., 2006, pág. 27). Y es “aquello que obedece a reglas de construcción comunes que son estructuras mentales universales de carácter abstracto” (Podesta C., 2006, pág. 27). Desde la corriente sociológica, la cultura es “un conjunto de fenómenos sociales” y “aquello que permite que el individuo se integre a una sociedad dada y se exprese a través de conductas y actitudes típicas” (Podesta C., 2006, pág. 27).

Por su parte, el marxismo concibió la cultura como la lógica que atraviesa el sistema social y cuyas particularidades se asocian a los modos de producción” (Podestá C., 2006, p. 27) que “condicionan el proceso de vida social, política e intelectual en general” (Zapata, 2000). Es la cultura la que define “las ideas, los valores y los patrones de comportamiento de un grupo humano” (Wright & Charles, 2005, pág. 26) y se encuentra en constante adaptación debido a los cambios geográficos, políticos y sociales (Wright & Charles, 2005, pág. 26).

Sobre los cambios geográficos, el territorio social es la conjunción del lugar antropológico y el territorio geográfico. La suma permite recuperar el “sentido del contexto espacio-temporal o geo-histórico como matriz indisoluble de los hechos sociales” (Giménez, 2005, pág. 8). El territorio es un espacio de apropiación para el grupo social, donde aseguran satisfacer sus necesidades económicas, sociales y políticas.

Auge (1993) establece que el lugar antropológico tiene una dimensión temporal vinculado a origen y reconocimiento identitario de un grupo social. El lugar requiere ser reconocido y tener un discurso para expresar la identidad, así el grupo se reconoce en él. Solo así, la identidad que ofrece el lugar reúne y une el origen del grupo que defienden contra amenazas externas e internas.

Finalmente, la integración de lengua y cultura resulta en el concepto de etnia que “expresa la idea de una comunidad humana con afinidades biológicas, lingüísticas, sociales, económicas, ideológicas o cualquier combinación de estas” (Wright & Charles, 2005, pág. 26). Que dan como resultado el sentido de identidad a los grupos étnicos. La identidad permite distinguir los rasgos de un grupo y de otro. La etnicidad así, “es una estrategia para enfrentar un

contexto histórico específicos. Los individuos que se identifican con una etnia participan en un sentido colectivo de identidad” (Wright & Charles, 2005, pág. 26).

Aguilar (2020) señala que de ningún modo existe identidad sin contraste, en el que la relación con la lengua “no puede ser de ningún modo determinista, hay un espacio en el cual ambos forman un subconjunto, pero es inestable, se ensancha o se escurre según sea el caso. (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 39). Es en ese espacio inestable donde “la lengua materna se entreteje en la tela que nos reviste de identidad, pero no la determina hasta que el llamado del contraste la despierta” (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 41). Y es que en el discurso oficial del proyecto de estado-nación, “la auto adscripción basta para ser considerado indígena, en los hechos, y para efectos estadísticos, solo los indígenas son aquellos que hablan” (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 39) una de las 69 lenguas nacionales de México.

Así, como enuncia Hamel (2001) es innegable la función de las lenguas “para la reproducción y persistencia de los pueblos indígenas, puesto que las lenguas y sus modelos discursivos constituyen a la vez el núcleo y organizador de la identidad étnica, su fundamento, referente simbólico, su medio de expresión y comunicación” (Hamel, Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación, 2001, pág. 1).

Conclusión

Concluyentemente, el capítulo permite establecer la importancia de la lengua materna tanto en su adquisición como en el aprendizaje, para facultar y facilitar la enseñanza de una segunda lengua; a fin de promover el correcto proceso que resulta en un bilingüismo funcional. En particular, el mosaico multicultural del territorio mexicano exige una atención en el área educativa que se originó con la conquista, cuando la educación indígena tomó primero, un matiz evangelizador por medio de la castellanización, para luego ir modificándose en las distintas propuestas de educación intercultural bilingüe.

Finalmente, es justo a través de la lengua, en particular de la materna, y la cultura que se teje la identidad de las diferentes comunidades indígenas presentes en México. Ya que la lengua contiene los saberes indígenas que portan los ancianos, la riqueza intelectual. Así como las maneras de ver, estar y vivir el mundo, es decir la cosmovisión de las comunidades. Estos

elementos conforman la identidad que refleja la realidad social expresada en la lengua. Es por ello por lo que la fuerza de los pueblos indígenas recae en la lengua, en los códigos y significados que expresan el estilo de vida étnico y que los diferencia de otros grupos. Estos contrastes en los códigos, las narrativas, los rituales, los símbolos y las formas de ver el mundo son las fronteras que conforman la identidad. La identidad es entonces “el subconjunto de rasgos que establecen contrastes (Aguilar Gil Y. E., 2017, pág. 21)”.

Es también en la preservación de identidad que la lengua juega un papel esencial, ya que las comunidades han estado subordinadas al discurso identitario que estableció la hegemonía del castellano, a través del poder. Por ello, la revitalización de las lenguas y la preservación identitaria en el sistema educativo debe accionar como base para no negar la existencia y resistencia de los pueblos frente al monopolio del estado nacional.

Ahora, la lengua toma un contexto específico, El Mothe, comunidad otomí del Valle del Mezquital. El siguiente capítulo ofrece una mirada en aumento desde el estado de Hidalgo hasta la comunidad y al espacio particular de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroes”. El recorrido ofrece la configuración geográfica, económica, población, de origen, cosmovisión, tradiciones y organización comunitaria que permiten explicar la actual configuración comunitaria.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA BILINGÜE “NIÑOS HÉROES” DE LA COMUNIDAD DE EL MOTHE, MUNICIPIO DE SAN SALVADOR, HIDALGO

Introducción

El presente capítulo desdobra, de afuera hacia adentro, la configuración del Estado de Hidalgo como guardián de la cultura otomí, en particular de la perteneciente al Valle del Mezquital, donde se alberga la comunidad de El Mothe. Traspasando la geografía y demografía del estado, la región y el municipio, se esclarece la actual estructura de la comunidad indígena otomí de El Mothe. A través, también del esclarecimiento de su origen y cosmovisión ancestral, se explica el ahora sincretismo que configuran la identidad comunitaria.

Hidalgo

Figura 7

Hidalgo en el mapa de México



Nota. Adaptado de *Hidalgo in México*, por Wikipedia, 2011, Estado de Hidalgo (https://es.wikipedia.org/wiki/Estado_de_Hidalgo). CC BY-SA 3.0.

La importancia del Estado de Hidalgo radica en ser el poseedor de un mosaico cultural único en cada una de sus regiones indígenas, que albergan grupos etnolingüísticos de origen otomí, nahua, pame y tepehua (Báez Cubero, y otros, 2012). Como resultado, el día de hoy, en el

territorio conviven una diversidad pluricultural de grupos etnolingüísticos a lo largo de varios siglos, que “mantienen un modo de vida y una cultura que aun finca sus raíces en una tradición ancestral” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 23).

De acuerdo con Oliver (como se citó en Báez Cubero, y otros, 2012) una primera forma de agrupar el estado por sus características sociales, ecológicas y económicas es:

1. Valle del Mezquital
2. Huasteca
3. Sierra
4. Cuenca de México
5. Altiplanicie Pulquera (Llanos de Apan)
6. Valle de Tulancingo
7. Sierra de Tenango (u Oriental)
8. Sierra Gorda
9. Comarca Minera

Figura 8

Regiones geo culturales del estado de Hidalgo



Nota. Adaptado de *Regiones Geográficas de Hidalgo*, por Wikipedia, 2011, Geografía del Estado de Hidalgo

(https://es.wikipedia.org/wiki/Geograf%C3%ADa_del_Estado_de_Hidalgo). CC BY-SA 4.0.

La presencia indígena en Hidalgo representa el 3% del total presente en el país, es decir, 356,950 hablantes de lengua indígena, de acuerdo con el último Censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía). Los principales grupos etnolingüísticos son Nahuas con 65.5%, Otomíes-hñähñus 33.7% y Tepehuas con 0.6% de presencia. Lo anterior como consecuencia del desarrollo de la civilización mesoamericana de Tula gobernada por los toltecas, quienes se considera que conquistaron a los teotihuacanos en el año 674 d.C. (Moragas Segura, 2013) y dieron fin a Teotihuacán hacia el año 650 d.C.

El asentamiento de Tula abarcaba lagos de la cuenca de México y la región árida del Valle del Mezquital, donde actualmente se encuentra la población otomí (Báez Cubero, y otros, 2012). Durante el esplendor de la civilización entre los años 900 y 1150 d.C. en el Postclásico, Tula era gobernada por el sacerdote y dios prehispánico Quetzalcóatl, quien lideró artesanos que trabajaban la construcción y fabricación de diversos instrumentos “para la molienda y para fabricar hachas, cuentas y raspadores para la extracción del pulque, una de las más importantes actividades de Hidalgo que ha pervivido a lo largo de los siglos” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 15)

En el año 1150 d.C. la civilización sufrió su decadencia como producto de la conquista de la Triple Alianza quienes obligaron al pago de tributo en especie mientras expandían su hegemonía geográfica desde el Altiplano Central. Aunque el pueblo otomí de Valle del Mezquital puso resistencia a “las políticas de la Triple Alianza, primero y posteriormente a las del Corona española” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 16). Finalmente, la Triple Alianza vio su fin a la llegada de la Conquista española.

Posteriormente, en el año 1869 la fundación del Estado de Hidalgo obedeció a la ingobernabilidad de la época debido a la inseguridad y levantamientos indígenas, a la extensión amplia del Estado de México y los pocos servicios de comunicación. Así, el 16 de enero el Congreso de la Unión de México decreta la creación del estado de Hidalgo en honor al padre de la patria, Miguel Hidalgo (Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera, 2020).

Geografía

Hidalgo representa el 1.1% de la superficie del país con 20,821.24 km². Limita al norte con San Luis Potosí y Querétaro, al sur con el Estado de México, Tlaxcala y Puebla y al este con Veracruz. Está conformado por 84 municipios divididos en 10 regiones geográficas, a saber: “Altiplanicie Pulquera, Comarca Minera, Cuenca de México, Huasteca, Sierra Alta, Sierra Baja, Sierra de Tenango, Sierra Gorda, Valle de Tulancingo, y Valle del Mezquital” (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014, pág. 61).

Dentro de su territorio, se identifican 5 regiones naturales (Fonoteca del INAH, 1993):

Figura 9

Regiones naturales del estado de Hidalgo



Nota. Adaptado de Voces de Hidalgo, de INAH, 2002, Fonoteca del INAH. © INAH, México.

1. Sierra, conformada por el cruce oblicuo de la Sierra Madre Oriental, desde Acaxochitlán, pasando por Jacala, Pisaflores, Chapulhuac, La Misión y Pacula. Colinda al noreste con la Sierra Gorda de Querétaro y San Luis Potosí; así como Pachuca, Real del Monte.
2. Huasteca, limita con San Luis Potosí al norte y con la Huasteca veracruzana al oriente.

3. Valle del Mezquital, al occidente de Hidalgo en colindancia con Querétaro al occidente y con el Estado de México al sur.
4. Llanos, limita al sur con Tlaxcala y con la Sierra en su última región.
5. Valle de Tulancingo, limita al oriente con Puebla.

Dentro sus cinco zonas naturales se identifican los siguientes climas y flora (Fonoteca del INAH, 1993):

1. Sierra: clima templado ligeramente húmedo y frío, en ocasiones. Con presencia de árboles de alto dosel, en especial coníferas.
2. Huasteca: sol tropical con clima cálido, en ocasiones. La flora son arbustos tropicales frutales, plantíos de caña de azúcar y otates.
3. Valle del Mezquital: zona semidesértica con clima templado seco. La flora presente son mezquites, huizaches, cactáceas, magueyes.
4. Llanos: clima templado seco, con flora de magueyes.
5. Valle de Tulancingo: con clima templado, con tendencia a ser frío en invierno. La flora se ubica en pequeños bosque y llanuras de tierras para la agricultura.

Economía

La economía de Hidalgo recibió mayor aportación al producto interno bruto (PIB) estatal en 2016 por los sectores de actividades terciarias (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020):

- Terciario 62.6% integrado por:
 - Comercio al por mayor
 - Comercio al por menor
 - Transportes, correos y almacenamientos
 - Información en medios masivos
 - Servicios financieros y de seguros
 - Servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles
 - Servicios profesionales, científicos y técnicos
 - Servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación

- Servicios educativos
 - Servicios de salud y de asistencia
 - Servicios de esparcimiento culturales y deportivos, y otros servicios recreativos
 - Servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas
 - Otros servicios excepto a actividades de gobierno
 - Y, actividades del gobierno y de organismos internacionales y territoriales
- Secundario 33.3% de aportación al PIB estatal en 2016: integrado por la minería, la electricidad, agua y suministro de gas por ductos al consumidor final, la construcción y las industrias manufactureras.
 - Primario 4.1% de aportación al producto interno bruto (PIB) estatal en 2016: integrado por la agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza.

En el sector primario de producción agricultura, Hidalgo en 2009 fue el primer productor nacional de coliflor, ejote, alfalfa verde, maguey pulquero y cebada en grano. En producción pecuaria fue el segundo a nivel nacional de carne en canal (ovino), y en producción pesquera fue el segundo de carpa (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

En particular, el Valle del Mezquital junto con la Comarca Minera, la Cuenca en México y Valle de Tulancingo son las regiones más representativas debido a su aportación bruta total económica, mayor ocupación de personal, y su mayor aportación a las unidades económicas (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014). **Figura 10**

Regiones económicas con mayor aportación económica el PIB del estado de Hidalgo

Unidades económicas	%	Personal ocupado	%	Producción bruta total	%
Valle del Mezquital	34.5	Valle del Mezquital	34.3	Valle del Mezquital	77.9
Comarca Minera	23.8	Comarca Minera	28	Comarca Minera	8.2
Valle de Tulancingo	12.6	Valle de Tulancingo	10.4	Cuenca de México	5.4

Nota. De elaboración propia.

Parte importante de los ingresos al Producto interno bruto (PIB) del estado son las remesas, producto de la migración. Aunque en principio la migración se efectuó a las urbes más próximas como Pachuca de Soto y Ciudad de México. Luego se dio hacia Estados Unidos se volvió el principal destino motivada por la mejora de vida a través del trabajo (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 17). El apogeo de la migración sucedió entre 1990 y 2000 (Quezada Ramírez & Franco Sánchez, 2010, pág. 413), siendo los hablantes de otomí quienes presentan más del 50% de migrantes (como se citó en Cortés Rivera, Granados Alcantar, & Quezada Ramírez, 2020, pág. 432). Así el estado de Hidalgo representa al 4% de los migrantes mexicanos que llegan a Estados Unidos (como se citó en Cortés Rivera, Granados Alcantar, & Quezada Ramírez, 2020, pág. 432) y la migración es casi un 70% indocumentada (como se citó en Cortés Rivera, Granados Alcantar, & Quezada Ramírez, 2020, pág. 432).

Los principales destinos estadounidenses de migración son California, Texas, Florida, Carolina del Norte y Georgia. Del 100% de migrantes del estado de Hidalgo 13.71% pertenecen al Ixmiquilpan, en particular en Florida, la ciudad de Clearwater en la Bahía de Tampa presenta un importante asentamiento proveniente de Ixmiquilpan. En consecuencia, en el gobierno de Echeverría (1970-1976) se promovió y creó El Patrimonio Indígena de Valle del Mezquital para: “la conformación de agrupaciones de carácter étnico” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 189), la promoción y desarrollo de la región. El organismo motivó la creación de otras agrupaciones desde los grupos otomíes, como El Consejo Supremo Ñähñu creado en 1975 y que hasta el día de hoy existe.

El Consejo Supremo Ñähñu impulsó la creación de lazos con el asentamiento migrante de Clearwater, Florida y creó el Consejo Hidalguense de la Bahía de Tampa que ahora se llama Consejo Mexicano de la Bahía de Tampa; para vincular a los migrantes con sus familias en Ixmiquilpan y el resto de México.

Población

De acuerdo con INEGI (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020) Hidalgo está habitado por 3 millones 82 mil 841 personas, a saber 1,601,461 mujeres y 1,481,379 hombres. Con un número mayor de habitantes entre los 10 y los 14 años. Del total de población, el 57% se encuentra en localidades urbanas, mientras que el 43% en localidades

rurales, situación similar a la situación general a nivel nacional donde 79% de la población habita en localidades urbanas y el 21% lo hace en localidades rurales.

En Hidalgo el crecimiento de la población se vio duplicado entre los años 1930 y 1980, con un crecimiento de 0.7 millones de habitantes a 1.5 millones, cifra que sigue aumentando en 2020 cuando la población es de 3 millones de habitantes (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Frente a la densidad de población, los movimientos migratorios son un factor de cambio poblacional importante en la entidad. Las causas de migración se deben principalmente a reunirse con la familia, cambio u oferta de trabajo y en menor medida unión con la pareja, búsqueda de trabajo, inseguridad debido a la delincuencia y estudios.

Entre 2015 y 2020 85,358 personas salieron para radicar en otra entidad de México, de los cuales 24 de cada 100 buscaron una entidad diferente de la CDMX, mientras que 12 de 100 prefirieron movilizarse a CDMX, Querétaro y Nuevo León, y en menor medida, 6 de cada 100, radican ya en Puebla. En cuanto a la migración internacional, la cifra disminuye a 26,206 personas, de las que 87 de cada 100 radican en Estados Unidos. Así, Hidalgo se posiciona a nivel nacional entre los veinte estados con mayor migración internacional (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

En cuanto a educación, el 9.4 de la población de 15 años y más ha concluido al menos la secundaria. De cada 100 personas de 15 años y más 6 no tiene escolaridad, 19 concluyeron la educación superior, 23 concluyeron la educación media superior y 52 finalizó la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Mientras que en 2020 la asistencia escolar en Hidalgo fue de 96% de niñas y niños entre 6 y 15 años (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

En Hidalgo 7 de cada 100 personas de 15 y más años son analfabetas⁵, es decir, el 6.6% de la población, de los que 38.4% son personas de 75 años y más. Es importante mencionar que las cifras de analfabetismo registran una mayor tasa en la población hablante de lengua indígena, así como un menor nivel de escolaridad (Schmelkes, 2019). En consecuencia, Hidalgo es el 5° estado con mayor porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua

⁵ (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020) persona que no saber leer ni escribir un recado.

indígena, es decir, 12.3% de la población (362,629 personas). Donde 234,450 personas son hablantes de náhuatl, 120,492 hablan otomí, 1,656 hablan tepehua y 891 totonaco. Y 12 de cada 100 personas hablantes de lengua indígena son monolingües en lengua indígena (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

Sobre el tipo de viviendas en el estado, 756 598 son particulares, de las que 62.6% dispone de agua entubada dentro de la vivienda, 98.5% tienen energía eléctrica y 76.6% cuentan con drenaje conectado a la red pública. El 71% de los hogares tiene una jefatura masculina y 29% son dirigidos por una mujer (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

Valle del Mezquital

Geografía

La región del Valle del Mezquital está conformada por los municipios de:

Actopan, Ajacuba, Alfajayucan, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Chapantongo, Chilcuautla, El Arenal, Francisco I. Madero, Huichapan, Ixmiquilpan, Mixquiahuala de Juárez, Nopala de Villagrán, Progreso de Obregón, San Agustín Tlaxiaca, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo, Tecozautla, Tepeji del Río de Ocampo, Tepetitlán, Tetepango, Tezontepec de Aldama, Tlahuelilpan, Tlaxcoapan y Tula de Allende. (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 5)

La región es una zona semidesértica con un clima templado seco. La flora presente está representada por: mezquites, huizaches, cactáceas, magueyes. De los magueyes los campesinos obtienen “fibras textiles para elaborar el pulque, las pencas para hacer la barbacoa, las púas empleadas como agujas para coser los dos lienzos de ayates” (Fonoteca del INAH, 1993, pág. 5), que posteriormente se usarán para artesanías. Del maguey todo se aprovecha, cuando “el tronco y las pencas secos aún sirven de combustible para avivar el fuego del hogar” (Fonoteca del INAH, 1993, pág. 5).

La toponimia del lugar proviene de su flora, mezquital significa “terreno poblado con mezquite”, mientras que en hñähñu se nombra al mezquital como *bot'ähi* (Hernández Cruz & Victoria Torquemada, 2010, pág. 491). Desgraciadamente, el árbol del mezquite que caracteriza el Valle el día de hoy está en riesgo debido a su tala y quema para producir carbón (Hernández, 2021). Sobre la fauna que se puede encontrar son 107 especies de mamíferos,

como el coyote, tejón mexicano, murciélago trompudo, cacomixtle, la liebre cola negra, rata canguro de Phillip, la musaraña de Sausurre. Algunas reptiles y anfibios del Valle son siete especies de lagartijas y cinco de serpientes; tres especies de anfibios, así como otras ciento setenta especies de avifauna.

Economía

En particular, el desarrollo y construcción de la región del Valle del Mezquital dependió de los proyectos de indigenismo y agrarismo, impulsados desde los años 30, como factores externos desplegados desde el Estado para lograr la hegemonía del proyecto de nación con la integración económica y políticamente de la población rural (Contreras Román, 2016, pág. 15). Pero, la migración desde 1930 en algunas comunidades del Valle del Mezquital, donde (como se citó en Quezada Ramírez & Franco Sánchez, 2010, pág. 8) tuvo un papel clave en el desarrollo económico debido a las remesas que han transformado la fisonomía de la región de Valle del Mezquital.

Parte importante de la aportación bruta económica que hacen al estado es por desarrollo del turismo como actividad terciaria económica. Para ejemplo, las rocas de los Frailes en San Pedro Actopan que aparentan ser inmensos cactus de piedra, pero la leyenda cuenta que son dos frailes que descansan en el lugar como castigo desde hace siglos debido a los malos tratos contra la comunidad hñähñu. En el lugar se practica senderismo y rápel (Ortiz Quijano, 2014)

El Valle del Mezquital alberga la mayoría de los balnearios, parque acuáticos y ecoturísticos del estado de Hidalgo, muchos en el corazón del Valle, Ixmiquilpan, debido a su abundante agua de manantial. Algunos de los balnearios más visitados son El Te-Pathé, Pueblo nuevo, Tollán, Taxadhó, Dios Padre, La heredad, Las cuevitas, Puerta oeste, Maguey blanco, Dauthi, El manantial, El Tephé, Eco Alberto, Valle paraíso, La granja, entre otros. En Ixmiquilpan se puede visitar la Parroquia de San Miguel y el museo de arte religioso en el convento, que datan del siglo XVI; así como el museo Regional de la Cultura hñähñu, el puente virreinal de La Otra Banda y la escultura de la Diana Cazadora al centro de la plaza principal (Ortiz Quijano, 2014).

En el municipio del Cardonal se puede visitar el Santuario del Señor de Mapethé en donde se encuentran las minas del Real de Plomo Pobre y un Cristo famoso por hacer milagros. En el mismo municipio gracias al paso del Río Amajac y la barranca de Tolantongo se

encuentran las Grutas de Tolantongo y las aguas termales y pozas cristalinas de La Gloria (Ortiz Quijano, 2014).

Por mencionar otro municipio, el Chilcuautla, por donde corre el Río Tula en medio de barrancas. En este sitio puede visitarse el sitio arqueológico de Tlapacoya el área del Cerro del Elefante resguarda restos de los primeros habitantes de la Cuenca de México del año 7000 a.C. (INAH, 2020) Igualmente, se puede visitar la Parroquia de la Asunción, las haciendas de la Cofradía y Demiño (Ortiz Quijano, 2014).

Durante semana santa la afluencia de vacacionistas aumenta debido a las diversas ferias y celebraciones locales, donde las artesanías de concha de abulón, juguetes de madera, sombreros de palma, y artesanías diversas de ixtle se ponen a la venta. La gala de gastronomía que puede disfrutarse incluye barbacoa de borrego, consomé, gusanos de maguey, ximbó, chinicuiles, quesadillas hechas de flores de calabaza, huitlacoche y gualumbos (flor de maguey) (Ortiz Quijano, 2014).

En Ixmiquilpan los alimentos que destacan son los hechos con ingredientes nativos como flores e insectos comestibles y la barbacoa con ganado de pastoreo. En el Cardonal destacan preparaciones derivadas del maguey como chinicuiles, gualumbos, jarabe de agave y pan de pulque. Mientras que en Chilcuautla se elaboran platillos con tuna, nopal, xoconostle o insectos, a los que se suma la granada, pescados y quesos (Ortiz Quijano, 2014).

Las artesanías de cada municipio en Ixmiquilpan son el sustento de muchas familias y actividad productiva. Se fabrican textiles y bordados de lana y fibra de maguey; juguetes y piezas de madera con figuras de concha de abulón incrustadas, muebles de carrizo. En Cardonal y Chilcuautla las artesanías se elaboran de ixtle, fibra de maguey y lechuguilla para producir ayates o escobetillas, entre otros. Se encuentran también textiles hechos en telar de cintura con bordados otomíes en lana o algodón (Ortiz Quijano, 2014).

Población

En cuanto a su población, Hidalgo es el segundo estado con más población otomí y en Ixmiquilpan se concentra mayor población dentro del Valle del Mezquital, de acuerdo con Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI):

(...) los municipios de la región occidental con mayor población otomí son Tlanchinol, Cardonal, Tehuacán de Guerrero, San Salvador, Santiago de Anaya, Chilcuautla, Tasquillo y Huazalingo; en la porción más occidental hidalguense, destacan los municipios de Acaxochitlán, Huehuetla, San Bartolo Tutotepec y Tenango de Doria. INPI. (INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas / INALI, 2020)

Aunque, la población indígena está también integrada por nahuas y tepehuas.

En particular, en Ixmiquilpan se localizan tres regiones sociolingüísticas:

1. La del Valle del Mezquital, habitada por otomíes. Región con el desarrollo económico más acelerado debido a la cercanía con Pachuca, “la accesibilidad en sus vías de comunicación y la migración” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 18)
2. La Huasteca, con población nahua. Región con índices de marginación altos, vías de difícil acceso que “mantienen a la población alejada de las ciudades” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 17), pero mantiene “la riqueza de sus tradiciones y prácticas” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 17).
3. La Huasteca Sur o franja oriental, que colinda con Puebla y Veracruz. Comienza en el Altiplano, en Tulancingo y continúa hasta llegar a Veracruz. Conocida como región otomí-tepehua o sierra de Tenango, habitada por otomíes y una minoría tepehua, asentada en el municipio de Huehuetla. La región tiene también altos índices de marginalidad, pero conserva su tradición cultural.

La población hñähñu que llega y conforma el Valle del Mezquital procede de Xilotepec en Estado de México desde hace 1400 años. De acuerdo con el INAH (Fonoteca del INAH, 1993) los testimonios de pinturas rupestres conservadas en cuevas y refugios rocosos de

(...) Huichapan, Tecozautla, Alfajayucan, Metztitlán y Tepeapulco, aunque también hay en Ajacuba, Actopan, Agua Blanca, El Arenal, Atotonilco de Tula, Cardonal, Cuautepec, Chapantongo, Epazoyucan, Huasca, Ixmiquilpan, Juárez Hidalgo, Metepec, Metzquititlán, Progreso, San Salvador, Santiago de Anaya, Santiago Tulantepec, Tepeji del Río, Tepetitlán, Tezontepec de Aldama, Tlahuiltepa,

Tulancingo, Zacualtipán y Zimapán. (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2002)

Relatan la vida nómada de los hñähñus, que luego se modificó al sedentarismo y los encaminó a establecerse en aldeas agrícola donde tuvieron contacto económico y amistoso con los pames en la Sierra Gorda. Posteriormente el grupo se movió hacia el oriente estableciéndose en Mestitlán, otros en la Sierra Oriental, unos más en Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehutla sitios donde han conservado la lengua materna y su cultura.

En cuanto al Valle del Mezquital, los mexicas de Tenochtitlán lo conquistaron y en consecuencia intentaron imponer tanto la lengua náhuatl, como aspectos religiosos y culturales, pero el pueblo hñähñú resistió. Así hoy en día las comunidades conservan su lengua no solo en el Valle del Mezquital, sino en Mestitlán y Tutotepec también. Mucho del éxito de su resistencia apunta a la ubicación montañosa de las comunidades (Fonoteca del INAH, 1993, págs. 8-9).

Origen

De acuerdo con Motolinia (1971) los otomíes descienden de Otómitl, hijo de “la pareja primigenia que habitaba las Siete Cuevas” (Brambila Paz, 2005, pág. 21). Los registros arqueológicos de los otomíes muestran una “relativa homogeneidad” (Brambila Paz, 2005, pág. 21) con la cultura de “los antiguos habitantes del Centro de México” (Brambila Paz, 2005, pág. 21) debido a que durante:

El periodo Epiclásico (600-900), con el colapso del Estado Teotihuacano, la población de los Valles Centrales se reacomodó y se formaron varios estados rivales. En el Posclásico Temprano (900-1200) Tula absorbió buena parte de la población del Mezquital y la Cuenca de México, a la vez que llegaron inmigrantes desde el noroeste. Después del colapso de Tula surgió un espeso mosaico de asentamientos en el Centro de México, con múltiples señoríos que rivalizaron por el control del tributo y el comercio. (Brambila Paz, 2005, pág. 21)

Así, en el Posclásico la “cultura centromexicana era plurilingüística” lo que resultó en una homogeneidad cultural que hace muy difícil la distinción de los registros materiales de los otomíes frente a otras etnias. Incluso, los códigos otomíes de Tlaxcala, Huichapan,

Huamantla e Hidalgo conciben el pasado otomí semejante al nahua, dada las interacciones con sus vecinos.

El papel de la tierra otomí en Mesoamérica fue ser frontera con los grupos chichimecas del norte. Así como, ser “amortiguador entre los poderes militares asentados en las cuencas de Pátzcuaro y de México”. “Paso obligado de muchas (...) migraciones prehispánicas” tanto de norte-sur como de este-oeste. (Brambila Paz, 2005, pág. 23). Y fue acceso a la Huasteca, la zona oriental de Michoacán, el occidente de Guanajuato y el norte de Zacatecas (Brambila Paz, 2005, pág. 23).

En las migraciones, los grupos nómadas se toparon con los primeros agricultores avanzados, los otomíes. Además, su poderío permitió “otomizar” a los chichimecas. El mismo que, una vez fundada la Triple Alianza, logró enfrentar la codiciada conquista que emprendieron los gobernantes mexicas de Tlatelolco, Tenochtitlán y Tlacopan. Incluso, antes de la llegada de los españoles Moctezuma II intentó conquistar Tecozautla (Brambila Paz, 2005, págs. 23-24). Al mismo tiempo, los tarascos del lago de Pátzcuaro intentaron dominar “la comarca otomí” (Brambila Paz, 2005, pág. 24), pero no lo lograron.

Empero, la región otomí quedó articulada al poderío tenochca, ya que fue Ahuítzoltl, gobernante de Tenochtitlan quien logró asegurar la región. Como resultado, los otomíes tributaron en entrega bianuales “naguas, huipiles, mantas, (...) mantillas, águilas vivas, prendas de la indumentaria militar” (Brambila Paz, 2005, pág. 24). Así como “maíz, frijol y todo género de legumbres, (...) semillas, aguamiel, pulque, nopales y tunas, madera y otras cosas, amén de gente de servicio para la construcción, y esclavos de guerra para el sacrificio” (Brambila Paz, 2005, pág. 24).

Una vez que los españoles derrotaran a la Triple Alianza, el papel de región fronteriza Mesoamericana de los otomíes se rompió y se originaron “las relaciones fronterizas novohispánicas” (Brambila Paz, 2005, pág. 24), en las que Jilotepec siguió jugando un papel destacado. Así, Los otomíes fueron “(...) una de las mayores generaciones de la Nueva España” (Brambila Paz, 2005, pág. 24).

Actualmente el territorio otomí comprende a Xilotepec (ahora Jilotepec en el Estado de México) como dentro del mundo otomí, se extienden en el “noreste del Estado de México, el

suroeste de Hidalgo, el sur de Querétaro, (...) parte del Bajío, (...) desde la Sierra de las Cruces hasta las estribaciones de la Sierra Gorda” (Brambila Paz, 2005, pág. 22).

Las interacciones entre los otomíes y sus vecinos nahuas, mazahuas, matlatzincas, ocuiltecos, totonacos, popolocas, chochos, pinomes y chichimecas continuaron posterior a la conquista española. En respuesta a esa convivencia centromexicana los conceptos culturales representados en la lengua trascendieron las fronteras y resultaron en una homogeneidad lingüística. Por ejemplo, muchos significados nahuas del calendario, así como nombres de los dioses y nombres propios (de personas y lugares) son casi idénticos a los otomíes (Wright Carr D. C., Lengua, cultura e historia de los otomíes, 2005, pág. 29).

A nivel político, los españoles nombraron “barrios” a las “divisiones políticas de los señoríos” (Wright Carr D. C., Lengua, cultura e historia de los otomíes, 2005, pág. 29). Quienes en su convivencia migraron y se integraban a nuevas unidades políticas. Así, “Las fronteras políticas hacían caso omiso a las divisiones lingüísticas” (Wright Carr D. C., Lengua, cultura e historia de los otomíes, 2005, pág. 29). Y los otomíes dejaron de ser un pueblo dominado para convertirse en “parte esencial del panorama político, militar, económico y social del Centro de México” (Wright Carr D. C., Lengua, cultura e historia de los otomíes, 2005, pág. 29).

El nombre otomí para denominar a la población hñähñu fue asignada por los mexicas y proviene de la raíz náhuatl *tototl* 'pájaro' y *mitl* 'flecha', es decir, 'cazadores de pájaros' (Zimmermann, 1997). La autodenominación, de acuerdo con Sinclair (como se cita en Zimmermann, 1997) es *hñahñu*, donde *H ñ a /n* 'ya' significa 'hablar' y *huu/hú* significa 'nombre'. Mientras que de acuerdo con Wright Carr (2005) los otomíes se autodenominan *ñ'ühü* en la Sierra Oriental y *hñähñu* (de *hñä*, “hablar”, y *hñü*, “maíz”) en el Mezquital (como se citó en Johnson & Ramírez, 2005).

Pero es hasta el Censo General de INEGI 1990 cuando comienza a usarse la denominación hñähñu/otomí, antes de ello, en textos religiosos coloniales o de arte solo se mencionaba lengua otomí. Ya en hñähñü, *ñä* significa 'hablar' y *hñü* proviene de *xiñu*, 'nariz' para denominar a 'los que hablan con sonidos que se emiten con la nariz', o 'los que hablan con la nariz' (Primaria Centro Escolar Hidalgo, 2002).

Cosmovisión

Sobre la cosmovisión otomí de Valle del Mezquital, hay que mencionar que las tradiciones, fiestas, vida diaria y carnavales de la región de hoy en día son producto de la sociedad indígena que reprodujo y reconstruyó prácticas culturales de origen prehispánico con la mezcla de tradiciones cristianas (como se citó en Lara Galicia, 2019). Que fueron introducidas por los misioneros de la Orden de San Agustín (Wright Carr C. D., 2005, pág. 39).

Para ejemplo, desde los códigos simbólicos de los conjuntos rupestres Vergara (2016), señalan que la identidad de los hñähñu atiende a la memoria de lo vivido en el amor de su tiempo y espacio, a la repercusión afectiva, sentimientos y derechos de arraigo y vinculación con el respeto a sus antepasados. O la construcción de la iglesia parroquial de San Miguel en Ixmiquilpan, donde en sus muros y bóvedas se conservan pinturas con representaciones de la conjunción temática de signos indígena con los muros de un templo cristiano” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 39).

Es justo la presencia del templo en Ixmiquilpan que muestra la resistencia ideológica otomí por la conversión cristiana. Durante los siglos XVI y XVII los otomíes “lograron integrar varios aspectos de su religión ancestral en los nuevos rituales cristianos” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40). Por ejemplos, durante segunda mitad del siglo XVI realizaron ceremonias clandestinas, que algunas veces incluyeron sacrificios humanos” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40). Al mismo tiempo que los otomíes como neófitos cristianos “tenían la obligación de asistir a misa los domingos y días festivos (...), aprendían la doctrina, (...) y el bautismo” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40).

Pero las iglesias, se ocupaban también de habitación para los pocos frailes que había, eran internados para “los hijos de la nobleza indígena” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40), donde recibían “educación cristiana en un ambiente de disciplina” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40). Y servían de cárceles para los indígenas apóstatas, quienes “eran encerrados durante meses (...) o años, sometidos a un proceso de adoctrinamiento forzado” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40). Aun con todos estos esfuerzos por evangelizarlos, “la barrera lingüística favoreció la conservación de su patrimonio religioso” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40) debido a la escasez de misiones hablantes de otomí.

Así, se muestra “la supervivencia actual de algunas creencias y rituales con raíces prehispánicas” debido a la “tenacidad cultural otomí” (Wright Carr C. D., 2005, pág. 40). Por tales razones, se construye la continuidad de la identidad religiosa que permea la vida cotidiana, fiestas a sus dioses y en la procreación del espacio-tiempo de nuestros días.

Actualmente, a fin de transmitir generacionalmente el arte verbal otomí y para conservar “instituciones y costumbres, frente a todo cambio o ataque directo, a través de la educación, la conformidad con las normas culturales aceptadas y la ratificación de las instituciones sociales y religiosas” (como se citó en Lara Galicia, 2019, pág. 282). Instituciones como el INPI (INPI | Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2017), realizan acciones particulares, como la publicación de 10 cápsulas de relatos y cuentos que narran la vida cotidiana, la migración, a Estados Unidos y a otras ciudades, que se tejen con las tradiciones prehispánicas otomíes.

De acuerdo con Galinier (como se citó en Lara Galicia, 2019, pág. 284) el espacio otomí se ejemplifica en la estructura del cosmos que parte a la comunidad en dos, ejemplificando así los binarismos mayor-menor, arriba-abajo o masculino-femenino. Aunque las localizaciones en su distribución son diferentes, siempre se encuentra el pueblo al centro; en otras, la plaza principal se organiza en forma de X, con cuatro esquinas, lo que se vincula con la flor Tutu y el quincunce mesoamericano, donde la “ambivalencia de los opuestos se proyecta “simétricamente” con bordados de mujeres hñähñu, y en la cerámica actual” (Lara Galicia, 2019, pág. 285).

Para que las mujeres elaboren los bordados el maguey ha sido clave. Considera “el árbol de las maravillas” (Johnson & Ramírez, 2005, pág. 47), el maguey ha solucionado “casi todas las necesidades de sobrevivencia” (Johnson & Ramírez, 2005, pág. 47) como la alimentación, la vivienda, la vestimenta, los artículos de uso cotidiano, rituales y económicos. La deidad vinculada al maguey es Mayahuel, “la patrona lunar de la Tierra y la fertilidad. Se le representa saliendo de un maguey o junto a él, como actualmente se representa a la Virgen de los Remedios” (Johnson & Ramírez, 2005, pág. 47).

En los rituales y festejos católicos se presentan símbolos de dioses y fechas prehispánicas. Y el amor al tiempo se vincula a la fiesta española y prehispánica del carnaval, que se festeja en febrero durante la llegada de la cuaresma, en distintos municipios del Valle del Mezquital.

En el festejo, las comunidades hñähñus se representan en hombre viejos, así, se “relacionan con la ceremonia de Xippe Tótec” (Lara Galicia, 2019, pág. 286), mientras que Galinier (como se citó en Lara Galicia, 2019, pág. 286) “describe el carnaval como un espejo de la recreación de un drama de la vida y de la muerte, y a su vez del juego, esa práctica recreativa con un carácter sagrado”. Al cierre del festejo las personas bajan de la cima de los cerros personas vestidos de dioses y al llegar a las comunidades se personifica una batalla entre hombres enmascarados de tlacuaches y hombres águilas y jaguares, además de “la representación del desollamiento de un animal” (Lara Galicia, 2019, pág. 286).

En esas batallas los hombres viejos son los curanderos, “hombres sabios y viejos” (Lara Galicia, 2019, pág. 286). Sobre las batallas y el desollamiento, son “evocaciones relacionadas con Tezcalitpoca-Xippe Tótec (...) cuando se realizaban sacrificios por desollamiento en su honor” (Lara Galicia, 2019, pág. 286). Además, en el carnaval hay figuras de papel que también aluden al Xippe Tótec. Finalmente, en el carnaval la ceremonia del palo encebado consiste en subir un palo vertical escurridizo con bolsas llenas de comestibles en la cima, para subir los hombres del pueblo son ayudados por otros. La ceremonia data del siglo XVI, cuando durante “la kalenda del Xocol Uetsi, dedicada al dios Xiuhtecutli donde se ofrecía la caída de los frutos y el Hueymiccaiuitl “el gran festín de los muertos” (Lara Galicia, 2019, pág. 287). La ceremonia ejemplifica “los espacios de los humanos, los espacios celestes y el inframundo a través de un tronco a través del cual las personas se elevan desde el suelo, mientras otros tratan de tirarlo o ayudarlo a subir para finalmente al llegar a la cúspide recibir el regalo o el trofeo” (Lara Galicia, 2019, pág. 287).

En algunas comunidades del Valle del Mezquital, además “los hombres se disfrazan con máscaras y trajes simulando la piel de animal de jaguar y águilas o coyote” (Lara Galicia, 2019, pág. 287), mientras otros se visten de mujeres para representar la ambivalencia hombre-mujer y el vínculo con las diosas; momento que contrasta con “(.)la sustitución del desollamiento de la mujer sacrificada durante la fiesta de Tlacaxipehualiztli que culminaba con la puesta de la piel de esta representación femenina en los sacerdotes” (Lara Galicia, 2019, págs. 287-288).

La mención más importante de las divinidades otomíes es el Señor del Pie Podrido o Señor del Mundo, quien “fue una proclamación del dios Tezcatlipoca, el hijo de la pareja creadora,

Ometecuhli y Omecíhuatl, los creadores y principales dioses otomí” (Lara Galicia, 2019, pág. 288). La representación actual de la divinidad puede verse en los curanderos de las regiones otomíes y tepehuas, quienes utilizan figuras de papel asimétricas, por la falta de pie, utilizadas “para realizar “bienes o males” (Lara Galicia, 2019, pág. 288). Galinder (como se citó en Lara Galicia, 2019, pág. 288) atribuye a la falta de extremidad “relación con la fertilidad y a escenas de la creación, el falo y las tres piedras del fogón”.

Por último, la relación hombre-animal en los hñähñus de la parte suroeste del Mezquital se presentan los nahuales, que “representan a los seres de las aguas, los tlaloques, que son pintados como diablitos” (Lara Galicia, 2019, pág. 291). Por lo tanto, las concepciones cosmogónicas ya mencionadas dan cuenta de la identificación de pertenencia y referencia que Gallisot (como se citó en Lara Galicia, 2019) refiere para referir a reminiscencias antiguas aun presentes en las comunidades otomíes.

Las fiestas se acompañan de música. El origen de la música en Valle del Mezquital remonta a los pastores hñähñu que se entretenía cantando canciones en su lengua materna, a veces acompañándose de una flauta de carrizo mientras sus borregos y chivos pastaban. Estos cantos al igual que los de las bodas son breves y con “ritmos basados en las sílabas cantadas, de manera prosódica y por número de sílabas, así como la entonación de dichas sílabas” (Wikipedia, 2021).

Para promover el rescate y creación de canciones con base en el entorno diario, un grupo de profesores hñähñu bilingües del magisterio de la región impulsan la tradición por medio de la música y también interpretan cantos tradicionales bajo el nombre de *Grupo Magisterial Hñähñü* (Fonoteca del INAH, 1993) Algunas de las canciones otomís más conocidas son: Rha zimane (La comadrita)

(...) Nthati zi mane (Cásate comadre), Di ma’i di ma’i (Te quiero, te quiero), Ra yopa ntsu’ tsi (El Doble Beso), Xi ga fudi ga tsogua (Ya empezaste a dejarme), Ha ma zi ndimi’ i (En mi casita), Ra’ batha ra’ bot ahi (El Valle del Mezquital), Doro Jongo (La Tortolita), Ra ma’ yo (La pastora), Ra ’ñu ra ’bot’ ahi (Caminito para el valle), Domitsu (Paloma), Ra ma’ yo tsat yo (El perro pastor), Hubu gri ma (¿A dónde vas?), Tsuskagi ndunthi (Bésame mucho), y Di ne ga nthati (Me quiero casar). (Wikipedia, 2021)

Organización comunitaria

En la organización social se representa la síntesis de tradiciones culturales prehispánicas y españolas, como primera organización y pilar de institución social, está la familia. En las comunidades rurales, Báez Cubero y otros (2012) mencionan que el grupo doméstico que puede o no ser extenso está dividido por el trabajo, es decir, cada miembro tendrá una actividad asignada. El padre va a la milpa, la madre cuida de los hijos, la casa y el pastoreo. En medida que los hijos crecen los varones irán a la milpa con el padre, mientras las niñas se quedarán en casa. Como ya se ha dicho, el fenómeno de la migración es constante en estas localidades, así, si el padre emigra, la madre se queda al cuidado del trabajo y la familia; pero en caso de que la madre emigre, los hijos se quedarán al cuidado de los abuelos y tíos.

La decisión del matrimonio era tomada por los padres, pero ahora los jóvenes deciden con quien establecer parentesco por medio de espacios como la escuela o bailes comunitarios, donde pueden ampliar su panorama hacia otras comunidades. Una vez decidido el matrimonio, la dote que no es obligatoria aún se acostumbra, y es extendida al padre de la novia. Puede consistir “en queso, pulque, ron, cerveza, pan, animales, abarrotes” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 154), dependiendo de la capacidad del contrayente. Y el matrimonio puede efectuarse por el civil o por la iglesia, incluso puede no ocurrir y la pareja comienza a vivir en unión libre sin ser mal vistos por la comunidad.

El parentesco ritual lo define el compadrazgo a través del bautizo como práctica fundamental. con él, se generan relaciones interpersonales y alianzas, además “a través de ésta podemos conocer cómo se encuentra configurada la trama del tejido social en la que se mueve una sociedad determinada” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 149). Las responsabilidades que devienen del compadrazgo son, por ejemplo, apoyo económico para una fiesta, para quienes deciden migrar en ocasiones el compadre o comadre ayudará a la llegada al destino. Puede suceder que el compadrazgo elegido cambie de práctica religiosa, pero esto no implica la pérdida de lazos.

Otra afectación por la migración es el sistema de residencia. Lo natural en la comunidad después del matrimonio es conjugar los ingresos para construir su propia casa que puede o no estar en el terreno de la familia del esposo, pero en caso de no vivir en el mismo espacio, eso no los desvincula, por el contrario, seguirán interviniendo en espacios como “el huerto, el

corral, el molino, etc.” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 155). Pero cuando la migración obliga al padre a salir, la esposa se quedará con los suegros o en su casa, pero el terreno es típicamente compartido.

Ella participa de las actividades en común: recolectar leña, ir al mercado por los víveres, moler el nixtamal para las tortillas, preparar y compartir los alimentos. Esta situación no sólo significa ayuda para los suegros, también compañía —lo que se podría definir como “compartir la ausencia”—; con ello se crean lazos afectivos y de solidaridad en momentos difíciles, sean económicos o emocionales. (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 156)

El quedarse y compartir con los suegros implica responsabilidades como no contraer matrimonio con otro hombre y cumplir con las faenas o las cuotas. Y en caso de que ella decida volver a su comunidad de origen, igualmente tendrá que cumplir con las responsabilidades comunitarias.

Sobre la herencia y derivado también de la migración, los bienes materiales se otorgarán al hijo o hija que esté viviendo con los padres al momento de fallecer. Aunque lo usual era que la herencia se otorgara al hijo menor.

La organización al interior de las comunidades se caracteriza por la participación en la elección de cargos civiles, así como faenas, cuotas, mayordomías o pertenecer al comité organizacional para la fiesta patronal, aunque son los menos. Lo importante es que hombres y mujeres de la comunidad participan en la reproducción de la vida cotidiana con reciprocidad y solidaridad para ganarse el derecho de membresía, en caso opuesto, podrán sancionarse o “dejar de ser reconocido como parte de la comunidad” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 157).

La asamblea comunitaria elige al delegado a mediados de enero. Pueden elegirse delegados por manzana mediante voto directo y él, ejecutará el cargo por el año de su elección. O por medio del sistema rotativo, que consiste en grupos de cinco hombres, donde se elige a uno por voto directo y el seleccionado ejecuta su mandato al año siguiente de su elección. La razón de ser del sistema rotativo es por el alto índice migratorio con hasta 95% de hombres jóvenes fuera de la comunidad, así se da tiempo de informar al candidato elegido para que

pueda retornar y ejercer su cargo. En caso de no retornar, un familiar cercano, como el hermano, podrá tomar su puesto; lo que se interpreta como el cumplimiento del mandato del candidato original.

El delegado tiene un equipo de subdelegados y varistas (puede o no haberlos) para la difusión de reuniones en las comunidades, donde se tratan asuntos de mejora de la comunidad o solicitudes al gobierno, así como problemas intracomunitarios, y para el cumplimiento de la faena (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 157).

Otras formas de organización en el Valle del Mezquital son 1) la tenencia de tierra en comunidades ejidales. Conformada por “un presidente, un secretario, un tesorero y dos vocales; se encarga de gestionar ante las instancias gubernamentales las necesidades de los ejidatarios: sistema de riego, créditos para granos, fertilizantes y maquinaria” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 157). 2) Los comités de padres de familia, dentro de las escuelas; comités de salud para difundir medidas de higiene y prevención de enfermedades, quienes trabajan con el centro de salud o IMSS local.

Las asambleas son reuniones para: compartir “asuntos relacionados con la comunidad” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 157) a nivel intercomunitario e intracomunitario, establecer el sistema normativo para regular “las acciones de los actores sociales” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 157), discutir gestiones de diversas instancias gubernamentales de nivel municipal, estatal y/o federal.

“La faena, el pago de las diferentes cuotas como agua potable, para mejoras de la comunidad, panteón, entre otras” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 158) son costeadas por la comunidad y quienes no cumplan son sancionados. Sobre todo, el incumplimiento de la faena pone en riesgo la membresía comunitaria que permite “mejoras que repercuten en beneficio de la población, sean éstas civiles, como la construcción de un pozo o un camino o para espacios religiosos” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 158). La faena podrá realizarse en la iglesia cuando la práctica sea católica, o en el templo si la práctica es evangélica. A raíz de la introducción de nuevas prácticas religiosas la comunidad se ha dividido y ha generado conflictos, porque ya no se es parte de la faena que implica eventos sacros que no se comparten con otros ritos religiosos.

A pesar del gasto económico que implica la mayordomía, aún hay comunidades donde aún se practica el cargo, para cumplir con el servicio al santo patrono que cuida de la comunidad. El mayordomo pide de buena gana al patrono protección y remuneración en bondades para la comunidad. O en caso contrario, las consecuencias pueden ser “malas cosechas, enfermedades, falta de trabajo” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 158). Para costear los gastos participan también amigos, compadres y familiares.

Las relaciones interétnicas en las que han vivido los otomíes son de subordinación con los mexicas primero, luego los españoles y ahora con los mestizos. Aun cuando como comunidad indígena son la mayoría, para efectos de poder gubernamental y económico donde conviven con mestizos, se subordinan también a ellos. Para ejemplo, la relación de artesanos con mestizos, donde los segundos regatean sus artesanías, y de agricultores campesinos con mestizos donde los fuereños quieren mal pagar la cosecha y los campesinos prefieren que se eche a perder antes de malbaratar.

También sucede que a la unión matrimonial de hñähñu+mestizo produce expresiones en desacuerdo hacia la mujer “porque no sabe echar tortilla” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 159). Y la unión mestiza+hñähñu genera discriminación con palabras como “indio” (Báez Cubero, y otros, 2012, pág. 159).

Consecuencia de las relaciones interétnicas es la creación de organizaciones artesanales como La Flor del Valle en Ixmiquilpan, Barrio Centro. La cooperativa se constituye en 1983 con hasta 400 artesanos de distintas comunidades como San Nicolas, Maguey Blanco, Orizabita, El Olivo, El Nith, Arbolado, Cardonal, Santiago de Anaya, Tasquillo y Alfajayucan. Quienes reunieron trabajos con ixtle, bordados, tejidos, concha de abulón, carrizo y palma. Un espacio donde los artesanos han aprendido de forma constante a valorar su trabajo económicamente y conocerlo. El trabajo más fuerte es lograr que la labor del artesano sea rentable como actividad económica y resista a las exigencias del mercado. Además, les ha permitido fortalecer la organización interna con objetivos claros, capacitaciones constantes y generando redes para acrecentar el mercado.

San Salvador

Figura 11

Mapa del municipio de San Salvador con divisiones políticas y nombres de municipios colindantes



NOTA. Adaptado de AG Mapas, INEGI, 2020, México en cifras

(<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=13&fbclid=IwAR0Yd2RxHa4G78GyUWohgwFQIuvqk2a3n3C3RLUbBtcFtprXy6cVHI2EH14>). ©INEGI.

Geografía

El municipio por estudiar es San Salvador ubicado en el centro del Estado de Hidalgo.

A 45 km de Pachuca y a 129 km de la Ciudad de México. Forma parte del Valle del Mezquital y está a una altura de 2340 metros sobre el nivel del mar; el 90% del territorio es un valle agrícola y un 10% son montañas. Tiene como vecinos a los municipios de Actopan, Ajacuba, Francisco I. Madero, Progreso de Obregón, Mixquiahuala de Juárez, Chilcuautla, Ixmiquilpan y Santiago de Anaya. (San Salvador, s.f.)

El territorio consta de 206.243 km², no urbano, ocupado para 2010 por 32, 773 habitantes (SEDESOL. Secretaría de Desarrollo Social, 2016). El mayor número de habitantes se encuentra entre 15 y 19 años. Mientras que 23, 672 personas son practicantes del culto católico que corresponde al 92% de la población (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2002).

Dentro de su territorio la flora que se puede encontrar está compuesta por encino, oyamel, nopal, cardón, garambullo, pitaya, mezquite, pirul, huizache, fresno y encino. Y la fauna por

liebre, conejo, codorniz, tórtola, torcaza, víbora de cascabel, hocico de puerco y casera, escorpión, lagartija, zapa, camaleón, ciempiés, alacrán, araña, tarántula, avispa, moscos, grillo, chapulín, hormiga, mestizo, pinacate, pulga, chinche, mariposa, mayate, etc. (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2002).

Como principales cerros, a 2300 metros sobre el nivel del mar, en el municipio se encuentran: San Miguel, Peña Colorada, Corazón, Cumbre, La Palma, La Corona, Colorado, El Puntigudo (San Salvador, s.f.). Y de hidrología, en la zona de San Salvador cruzan las subsecuencias del río Panuco, el río Actopan y el río Moctezuma que conforman las corrientes de: Requena, Xiotho, El Capulín, El Norte, Alto Requena, Rinconada, El Potrero, La Estancia y Chicanaxco (Wikipedia, 2021).

De acuerdo con INEGI (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014) el 64.34% del uso de suelo es agrícola, cifra que corresponde a la principal actividad económica, la agricultura. Los cultivos de la zona son encabezados por el maíz, seguido por frijol, avena de forraje, chile verde, jitomate, pepino y brócoli. En la ganadería la producción es ovina, bovina, porcina, caprina, de aves, de guajolotes y colmenas de abeja. Ambas producciones junto con el aprovechamiento forestal, pesca y caza ocupa a 3700 habitantes en actividades económicas primarias.

Población

Actualmente San Salvador está conformado

(...) por 44 comunidades donde se preservan la lengua y costumbres indígenas, se celebran más de 50 ferias patronales a lo largo del año y se disfruta de la gastronomía autóctona y tradicional, con la barbacoa de borrego y el pulque como el platillo y la bebida más tradicionales. (San Salvador, s.f.)

San Salvador cuenta con poco más 60% de población otomí posicionándolo como uno de los municipios con mayor población indígena. El otomí es parte de la familia lingüística otomangue, la más grande y diversificada del país, que se extiende en los estados de San Luis Potosí, Oaxaca y Chiapas. La variante lingüística de San Salvador es el ñãhñu (de Valle del Mezquital) perteneciente a la agrupación otomí. Cuenta con 88, 537 hablantes lo que la coloca en alto riesgo de desaparición (INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, s.f.).

De acuerdo con INEGI (2014) los hablantes de lengua indígena son en su mayoría personas mayores, mientras que jóvenes y niños son hablantes de castellano. La no transmisión de la lengua por parte de los padres obedece a considerar el castellano como una puerta a mayores oportunidades de desarrollo. Sobre la población hablante de lengua indígena de 5 años y más, para 2010, había 7.020 hablantes, es decir, 77.40%, cifra que coloca al municipio dentro del catálogo de comunidades indígenas del estado de Hidalgo y explica la relación directa de esta población con los altos índices de marginación, rezago educativo y carencia en servicios.

Así, los indicadores de carencia describen que el 17.23% de la población se encuentra en rezago educativo, 28.31% en carencia por acceso a los servicios de salud, 80.65% en carencia por acceso a la seguridad social, 9.42% en carencia por calidad y espacios de la vivienda, 29.53% en carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda y 28.08% en carencia por acceso a la alimentación. Dentro del rezago social, el indicador de porcentaje de población analfabeta de 15 años o más es de 7.43%, mientras que el 2.15% de la población de 6 a 14 años no asiste a la escuela, 38.08% de la población de 15 años y más tiene incompleta la educación básica y 30.13% no cuenta con derecho-habiciencia a servicios de salud. Los indicadores de carencia posicionan así al municipio con un 37.50% de la población en localidades de alta marginación, aunque a nivel municipal el grado de marginación es medio (SEDESOL. Secretaría de Desarrollo Social, 2016).

Economía

La CONAPO señala a San Salvador como uno de los 16 municipios con alta intensidad migratoria en Hidalgo dentro de la región de Valle del Mezquital. La migración es mayormente masculina en edades entre 15 y 39 años. De acuerdo con datos del programa paisano (Cortés Rivera, Granados Alcantar, & Quezada Ramírez, 2020, pág. 14) la razón de migrar fue por una necesidad económica, y para mantenerse en su lugar de origen, exigen seguridad de empleo o un negocio propio. De modo que las remesas producto representan parte del sustento económico de la región para cerca del 20% de hogares con migrantes, de los cuales solo el 10.5% recibe remesas.

La actividad terciaria de comercio al por menor ocupa a 1,778 de los habitantes en el sector, y es la que ha tenido un desarrollo importante en las áreas de construcción, agroindustrias. Mientras que 1,482 habitantes se ocupan en la industria secundaria manufacturera, otra área

también con importante desarrollo. Finalmente, 1,279 habitantes se ocupan en la actividad terciaria de servicios educativos.

Dentro del sector económico terciario se encuentra el turismo, y San Salvador cuenta con la parroquia del Divino Salvador, la Iglesia de Santa Bárbara, construida en 1830 que sustituyó al templo agustino de finales del siglo XVI; y el Templo de Milpa de la Virgen, ubicado en la plaza principal del pueblo de Lagunilla de Boxaxni. Además, el municipio cuenta con zonas potenciales para el ecoturismo como los corrientes hidrológicas y cerros. Así como más de cien conjuntos rupestres que datan de entre los siglos IX y XVI, que forman parte del patrimonio cultural y comparte significados compartidos con los encontrados en la huasteca hidalguense y la sierra otomí-tepehua (Medina Melgarejo, López, & Angeles, 2011).

Las artesanías son parte del comercio del municipio, en la comunidad de La Flor del Valle de Xuchitlán, mujeres artesanas trabajan con el ixtle. Fibra vegetal extraída del maguey que se hila para luego llevarse al tejido en telar de cintura (Nicolás Flores, 2022). El ixtle o *xanhthé* en otomí, proviene de las hojas o pencas del maguey, que es vinculado con la Luna (Johnson & Ramírez, 2005, pág. 47). La trayectoria del ixtle comienza en la época prehispánica, cuando las generaciones pasadas que trabajaban con el ayate, cintura en telar, elaboraban vestimentas que “conservan elementos (...) de tradiciones, ceremonias y cosmovisión” (Johnson & Ramírez, 2005, pág. 49) otomí.

También, las medidas de ayate, fabricadas desde hace 43 años, se utilizan para elaborar estropajos de fibra natural que las artesanas exportan al extranjero. Y hace 8 años se comenzó la elaboración de bolsas (POXI-NOTICIAS aguilamensajera, 2018). Los ayates tejidos con ixtle siempre han sido sustento importante de las familias artesanas, además las familias elaboran también, morrales, costales, collares, monederos y mecapales, para “cargar a los bebés, transportar leña, llevar flores a la iglesia y como un elemento importante en el momento que las personas fallecen para acompañar al difunto” (Nicolás Flores, 2022).

Si bien, la elaboración de bolsas, estropajos o mecapales es a cargo de las mujeres, los hombres participan al inicio del proceso. Desde la plantación del maguey, la poda de las pencas “esbeltas” que se usan para tallar y sacar la fibra; luego de la poda, cuando la planta este en producción se raspa, a continuación, se cortan las pencas y se tallan nuevamente para sacar la fibra que posteriormente usan las mujeres (POXI-NOTICIAS aguilamensajera,

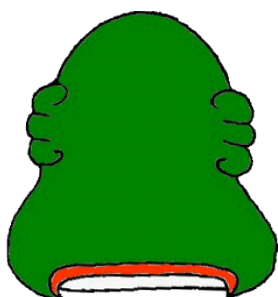
2018). Una vez que se han cortado y tallado las pencas se machaca la penca verde para sacar la pulpa y dejar la fibra. En seguida el lavado consiste en remojar la fibra una noche y al siguiente día lavar con detergentes y cloro para desinfectar para luego llegar al cepillado en la bisnaga que permite el mejor manejo y hechura del hilo. El hilo es llevado al malacate para en seguida comenzar a hacer las diferentes piezas artesanales.

En la hechura de las bolsas, las mujeres cosen el forro y pintan el ixtle con yerbas naturales y muicle, proveniente de árboles de la comunidad (POXI-NOTICIAS aguilamensajera, 2018) descrita como una planta acuática de la familia de las acantáceas (Wikipedia, 2021). Otras tinturas usadas provienen de la cáscara de nuez. La decisión por elaborar bolsas, monederos, collares, esponjas de baño ha sido porque el ayate ya no se usa y las mujeres han preferido usar el ixtle en otras artesanías para que no se pierda la tradición. Pero, el desuso del ayate y hechura de nuevas artesanías ha traído también problemas, porque la organización que tiene las mujeres de la comunidad no está constituida en una A.C. para comercializar sus productos más allá de ferias, tianguis o exposiciones. Además, señalan que en realidad no saben a quiénes venden sus productos. Por ello llevan desde 2018 pidiendo apoyo del gobierno para el mercadeo directo y continuo, que ya no sea una vez al mes y no tenga rezagada su artesanía (POXI-NOTICIAS aguilamensajera, 2018).

Origen

Figura 12

Glifo de San Salvador, asignado por los españoles durante la conquista



NOTA. Adaptado de *Glifo*, por Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Hidalgo, 2002, Intranet.e-hidalgo (<http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/13054a.htm>). © 2002.

Poco se conoce del origen de San Salvador, como primer acontecimiento se señalan que entre los años 640 d.C. y 674 d.C. arribaron los primeros habitantes otomíes, quienes en el año 1117 d.C. fueron conquistados por tribus chichimecas. Mientras otro posible origen apunta a que en siglo XVI San Salvador se originara solo como una rancharía que para principios del siglo XVIII ya era una república de indios dominado por Mixquiahuala, Tepatepec y Actopan.

Empero, en una placa ubicada en el parque central de San Salvador se lee:

En la época prehispánica fue un centro de población indígena hñähñu, dentro del área de influencia tolteca y teotihuacana. Durante la colonia toma el nombre de San Salvador en honor al Santo Patrono El Divino Salvador cuyo templo data del siglo XVII y se encuentra en este mismo lugar, de ahí que el significado de San Salvador sea “el que salva al mundo”. (San Salvador, s.f.)

Así mismo, durante la época del Virreinato formó parte de la Nueva España y tras la Independencia de México se constituyó como municipio integrante del estado de México. Entre 1868 y 1869 el municipio se sumó a la iniciativa del presidente Benito Juárez para pedir y fundar el actual estado de Hidalgo, que se creó oficialmente el 16 de enero de 1860.

Figura 13

Escudo de San Salvador, Hidalgo



NOTA. Adaptado de *Escudo*, por Ayuntamiento San Salvador 2016-2020, Facebook Ayuntamiento-San-Salvador-2016-2020

<https://www.facebook.com/565235743664445/photos/a.565235960331090/1485664001621610/>). © 2020.

En su escudo se encuentran los elementos más representativos del municipio. Al centro, en un círculo se encuentran “el agua, las tierras agrícolas y el cerro de Teofaní, como características geográficas fundamentales” (San Salvador, s.f.). El círculo está rodeado por pencas de maguey que son utilizadas para la elaboración de barbacoa y pulque. En la parte superior del círculo hay un par de palomas y grecas como “símbolos de la paz en la cosmovisión indígena nñähñu”, productos del sincretismo cultural (San Salvador, s.f.).

Tradiciones

El municipio de San Salvador está conformado por 46 comunidades y diversas fiestas. La comunidad de Xuchitlán festeja desde hace más de 25 años al Patrono San Sebastián Mártir, durante un ciclo de cinco viernes previos a la semana santa. Este festejo reúne a otras comunidades como: Deganzha, Tepatepec, La puerta y Del Horno; quienes se organiza a partir de cuadrillas del comité de fiesta. Los mayordomos cuidan y portan diferentes herramientas como el estandarte y la caja donde reposa en santo patrono, que cargan durante la procesión.

En la comunidad de La Flor, Valle de Xuchitlán, el día 12 de diciembre se celebra a La Santa Virgen María. Los feligreses asisten a las 00:00 horas para cantar las mañanitas acompañados de mariachi y un coro de mujeres canta alabanzas. Al día siguiente desde entrada la mañana los lugareños preparar los cuetes y toritos, las mujeres hacen comida para el convivio general y los hombres se encargan de poner la carpa, las sillas y adornar, con arcos de flores y palmas, el lugar donde será el festejo posterior a la misa. Durante la misa oficiada por el párroco de la localidad pueden observarse concheros cantando alabanzas y bailando danzas aztecas. Finalmente dan paso al convivio general donde se degusta mole de olla, arroz, frijoles y mole rojo.

Es importante mencionar que este festejo se lleva a cabo en diversas comunidades como El Mothe, donde el festejo comienza el 14 de diciembre con la llegada de imágenes y figuras, que son recibidas por mujeres mayores de la comunidad, ellas sacralizan con incensario y flores cada imagen. Mientras llegan las imágenes la gente se acompaña de atoles y bolillo. Posteriormente llega la banda con tambora que toca las mañanitas a la virgen, mientras las

mujeres sirven y reparten la comida: un caldo rojo y tostadas. En seguida llegan los concheros, danzantes y músicos con trajes aztecas y grandes penachos, ellos portan estandartes que son sacralizados igualmente con el incensario, que portan las mujeres mayores.

Otras fiestas importantes en San Salvador son: la feria de la semilla Poxindeje, en honor a la virgen de la Candelaria, durante los meses de enero y febrero. En el festival se realizan torneos de futbol y basquetbol, espectáculo ecuestre, jaripeo, torneo de gallos, motocross, ballet folclórico, desfile inaugural, talleres, exposiciones, artesanías, pirotécnica, gastronomía, juegos mecánicos, música a cargo de grupos diversos. La feria en San Antonio de Zaragoza en honor a San Antonio de Padua, realizada en junio, entre otras.

La música presente hoy las fiestas populares es la banda de viento, como la banda de San Salvador y la banda de Capula (San Salvador, s.f.). Pero, derivado de los altos índices de migración, la música tradicional y las danzas se han marginado y en su lugar se prioriza la música grupera, ranchera, de banda y de cumbia. No todo está perdido, pues los jóvenes pobladores han comenzado a mezclar el sonido hñähñu con el rap, el hip hop, y el rock.

Otro elemento de las fiestas es la comida tradicional, en la que se puede encontrar barbacoa, moronga en caldillo o chile verde, mariscos, quesadillas de huitlacoche y bebidas derivados del aguamiel (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2002).

Organización comunitaria

En lo referente a la comunidad, definida como “relación con acciones comunes, pero al margen de la obligatoriedad en una vinculación necesaria y comprometida” (Medina Melgarejo, López, & Angeles, 2011, págs. 149-150), en el Valle del Mezquital pueden señalarse organizaciones en gestación como la que se ha producido durante el tercer encuentro de arte y cultura, llevado el primero de agosto de 2020 en San Salvador con músicos, poetas, escritores, pintores y artesanos de diferentes comunidades. Donde pudieron expresar su preocupación por generar una propuesta de apoyo a la cultura, ante la autoridad municipal y solicitar ayuda en la difusión de sus conocimientos y saberes a las personas de la comunidad. La propuesta apunta a poder generar una asociación municipal de escritores y trabajadores de la cultura y el arte de San Salvador para desarrollo de la región.

Los presentes al evento externaron también su preocupación por los cambios a nivel geográfico de sus comunidades, cambios que obedecen a cambiar a agricultura de riego, dejando las milpas destruidas, extinguiendo especies representativas como el nopal, porque “(...) la mancha urbana está acabando con las tierras que les da de comer” (POXI-NOTICIAS aguilamensajera, 2018, pág. 7m19s). Si bien los pobladores están conscientes de la importancia del contacto con otras naciones, a saber, Estados Unidos, debido a la remesas y migración de la zona, pugnan por transmitir los saberes a nuevas generaciones, evitar que sean consumistas, promover la sustentabilidad y la cultura a través del sentido de pertenencia e identidad. El encuentro llegó a la conclusión de querer promover la compartición de saberes y experiencias para impactar en escuelas y en sus comunidades.

Parte importante para comprender a “(...) las comunidades en movimiento” (Medina Melgarejo, López, & Angeles, 2011, pág. 1) es reconocer los ejercicios de reconstrucción étnica y resignación identitaria como las radios comunitarias. El INPI a través del programa Ecos Indígenas, promueve en La Voz del Pueblo Hñähñu XHCARH / XECARH en el Cardonal, Hidalgo que opera desde 1992. La radiodifusora se caracteriza por transmitir música tradicional hidalguense de creadores y compositores indígenas; difundir el patrimonio material e inmaterial de las comunidades; mostrar parte de la diversidad lingüística con programas, trasmisión de “historias, leyendas, memoria oral, elaboración de las artesanías, música, gastronomía, medicina tradicional, noticias, avisos comunitarios” (INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, s.f.) en hñähñu, nahua y español. Así, la función social del programa, aunque está cargo de una institución gubernamental, es generar “procesos de fortalecimiento de la identidad del pueblo otomí que habita en el Valle del Mezquital” (INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, s.f.) para los pobladores del Valle y los migrantes. Además, plantea desde la oralidad la “(...) posibilidad de reivindicación política y una forma de reterritorialización mediante su uso” (Medina Melgarejo, López, & Angeles, 2011, pág. 169)

El Mothe

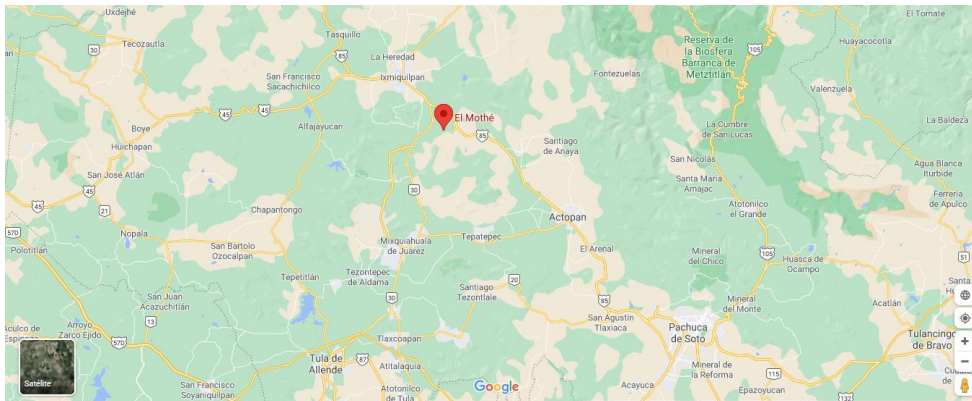
Geografía

Dentro del municipio de San Salvador a 22.8 km se encuentra El Mothe, fundado en 1964. Mothe, por su raíz etimológica hñähñu, significa “lugar semihondo entre colinas o enjorado

entre pequeños cerros” (texto parte de la fachada de la Delegación de El Mothe, s.f.). La localidad es de alta marginación y tiene 820 habitantes (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020).

Figura 14

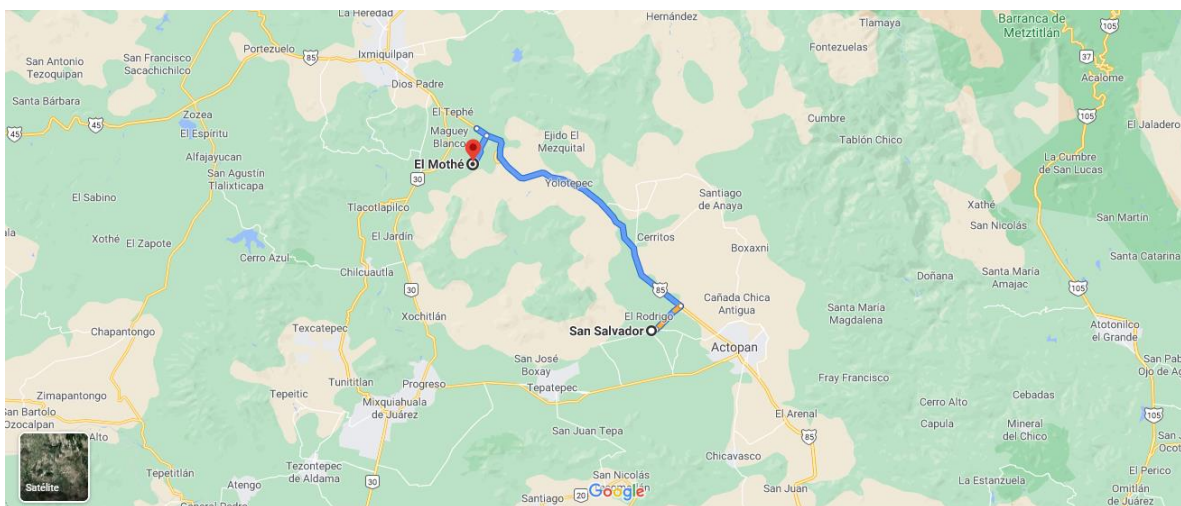
Mapa del Municipio de San Salvador con marca de ubicación en El Mothe



NOTA. Google, s.f.-a.

Figura 15

Mapa del Municipio de San Salvador con ruta en auto a El Mothe



NOTA. Google, s.f.-b.

Economía

La principal actividad económica es la agricultura. En muchas de las casas se puede ver pintado un logo de la UNTA (Unión Nacional de Trabajadores Agrícolas). Se siembra maíz, higo, granada y durante el verano se cosechan a lo largo del camino que lleva desde la carretera Actopan-Ixmiquilpan a El Mothe y Xuchitlán. Además, se integra la producción pecuaria a la economía familiar, con la crianza de animales de corral como gallinas, gallos y guajolotes, vacas y burros, todos ellos se pueden observar en los patios de la comunidad.

Figura 16

Logo de la UNTA pintado en una de las viviendas.



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

Población

En el año 2013 la comunidad se incluyó dentro del Catálogo de Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo debido a la alta presencia de población indígena. Para 2010 14.42% de la población de El Mothe era analfabeta, mientras que en 2020 solo el 9.94% de la población es analfabeta, con un mayor analfabetismo en mujeres, a saber, 7.45% en mujeres para 2020 frente a 2.48% en hombres. El grado de escolaridad del total de la población en 2020 es de 7.96%, mientras que en 2010 era de 6.04%, aunque el grado de escolaridad es mayor en hombres para 2020 con 8.33% con el 7.61% de grado de escolaridad en mujeres durante 2020 (Pueblos América, s.f.)

Los datos de analfabetismo y grado de escolaridad se modifican de acuerdo con el porcentaje de población indígena en la comunidad con 98.96% en 2020, cifra que aumento porque 2010 era de 96.88%. De la población indígena en 2020, el 75.98% hablan una lengua indígena, cifra que disminuyó respecto a 2010 cuando había 76.20% hablantes de lengua indígena. Además, el 1.66% de la población indígena hablante, no es bilingüe castellano-lengua indígena en 2020, cifra que aumentó respecto a 2010 cuando 0.66% era monolingüe en lengua indígena (Pueblos América, s.f.). Empero, la lengua es hablada en espacios como la escuela, la iglesia, las festividades, en el comercio, entre familiares y vecinos, y en el hogar (INEGI, 2020).

Organización comunitaria

El Mothe se divide territorialmente en cuatro secciones con la representación de un delegado. De acuerdo con Báez Cubero, y otros (2012) el representante se elige por sección mediante voto directo. La vida comunitaria se dialoga en la

“Asamblea de tipo general, en donde participan mayores de edad o menores casados, es encabezada por el Delegado, acompañado de los representantes con lo que cuenta en cada una de las secciones que conforman la comunidad y en ocasiones por el Presidente Municipal y/o personal que labora para el municipio cuando da sus comunicados” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2013, pág. 2).

Como parte de la organización también existen el Comité Ejidal, Comité de Aguas Negras, el Comité de Agua Potable y el Comité Religioso de la fiesta patronal. Dada la inexistencia

de un estatuto o norma local, se considera a la comunidad como regida por “usos y costumbres” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2013, pág. 2).

En particular el comité de fiesta patronal está a cargo de varias familias que durante el año recaudan fondos para la fiesta patronal a la Santa María de Guadalupe el 12 de diciembre. Existen también las faenas, donde mujeres y hombres de la comunidad participan con reciprocidad en actividades como mantenimiento de áreas verdes, pintura de áreas comunes como las canchas, limpieza de la primaria y preescolar, entre otros. Los participantes pueden o no ser madres y padres de familia que tienen a hijas e hijos cursando el preescolar y la primaria en las escuelas de la comunidad. Las tutoras y tutores que no participan de la faena pagan una cuota como sanción. Además, la comunidad efectúa guardias para vigilar y salvaguardar la seguridad.

Figura 17

Faena en la comunidad



NOTA. Toma propia, 10 de septiembre del 2021.

Tradiciones

El Mothe no cuenta con capilla, pero la misa principal se celebra los sábados a las 11 del día en la capilla de San Sebastián Mártir de la comunidad de Xuchitlán⁶, que se encuentra casi a dos kilómetros de distancia. La ceremonia agrícola se celebra el 15 de mayo en honor a San Isidro Labrador y la fiesta patronal a la Santa María de Guadalupe el 12 de diciembre. Para su organización el comité de fiesta patronal conformado por mayordomos, miembros de diferentes familias, recaudan fondos a lo largo del año en las fiestas particulares y en los partidos de basquetbol, donde venden antojitos como quesadillas, gorditas de migaja (carne de cerdo en trozos pequeños), tacos dorados, chalupas, alitas con papás a la francesa, dulces, frituras, refrescos, cerveza, entre otros.

El festejo se realiza en la explanada de la Delegación⁷ y comienza con las mañanitas a las 00:00 a cargo de la banda de viento. Al amanecer se lleva a cabo la misa de acción de gracias, acompañada de mariachi mientras entra el párroco y sus acólitos entran por un camino de flores de aserrín que lleva al atrio. En 2018 se encontraba en construcción el centro cultural, un edificio al costado de la delegación, donde también se oficia la misa. El padre se dirige en español y al finalizar agradece por los donativos y cooperaciones que hizo la comunidad para realizar la feria, por ejemplo, las dos familias que donaron la música del mariachi (Foto y Video Elegancefilms, 2019).

En seguida las mujeres mayores de la comunidad sacralizan con incensario las figuras religiosas y dan comienzo a la procesión por las calles principales. Las mujeres mayores van vestidas de falda y blusa blanca, algunas con blusas bordadas, pero todas con un lienzo blanco en la cabeza. La procesión va liderada por una camioneta de carga que lleva bocinas, tras ella, la primera línea está formada de concheros con trajes aztecas, que portan el estandarte de la Virgen a nombre de comunidad, seguidos por las mujeres mayores, humeando el incensario y lanzando hierbas secas. En seguida los acólitos y detrás hombres y mujeres que cargan a la Virgen en su nicho y otras figuras; finalmente la banda de viento (Foto y Video Elegancefilms, 2019).

⁶ En la cartografía etnográfica consultar la página cuatro, símbolo de corazón rojo.

<https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

⁷ En la cartografía etnográfica consultar la página dos, símbolo de corazón rosa.

<https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

Cada nicho va adornado de un collar morado de campanas de papel. Algunos hombres cargan arreglos florales y viste camisa blanca con bordados tradicionales en cuello, puños y bolsa de la camisa. Al final de la procesión acompaña la banda de viento en silencio. Y antes de tomar el camino de vuelta, la procesión se detiene a rezar a la voz de una mujer que lidera el rezo. A continuación, el grupo se detiene cerca de cuatro veces más para bendecir a las familias e integrantes de la comunidad (Foto y Video Elegancefilms, 2019).

Al llegar de nuevo a la explanada delegacional, la banda de viento comienza la música, algunos lugareños toman pulque, y así con el ambiente festivo comienza la final de fútbol varonil. La noche llega y con ella, la quema del tradicional castillo, mientras la feria está en su apogeo, con juegos mecánicos y de destreza, pan de feria, antojitos como huaraches, quesadillas, alitas, crepas, tacos, postres, café, esquimos, entre otros (Foto y Video Elegancefilms, 2019).

Lugares del territorio social⁸

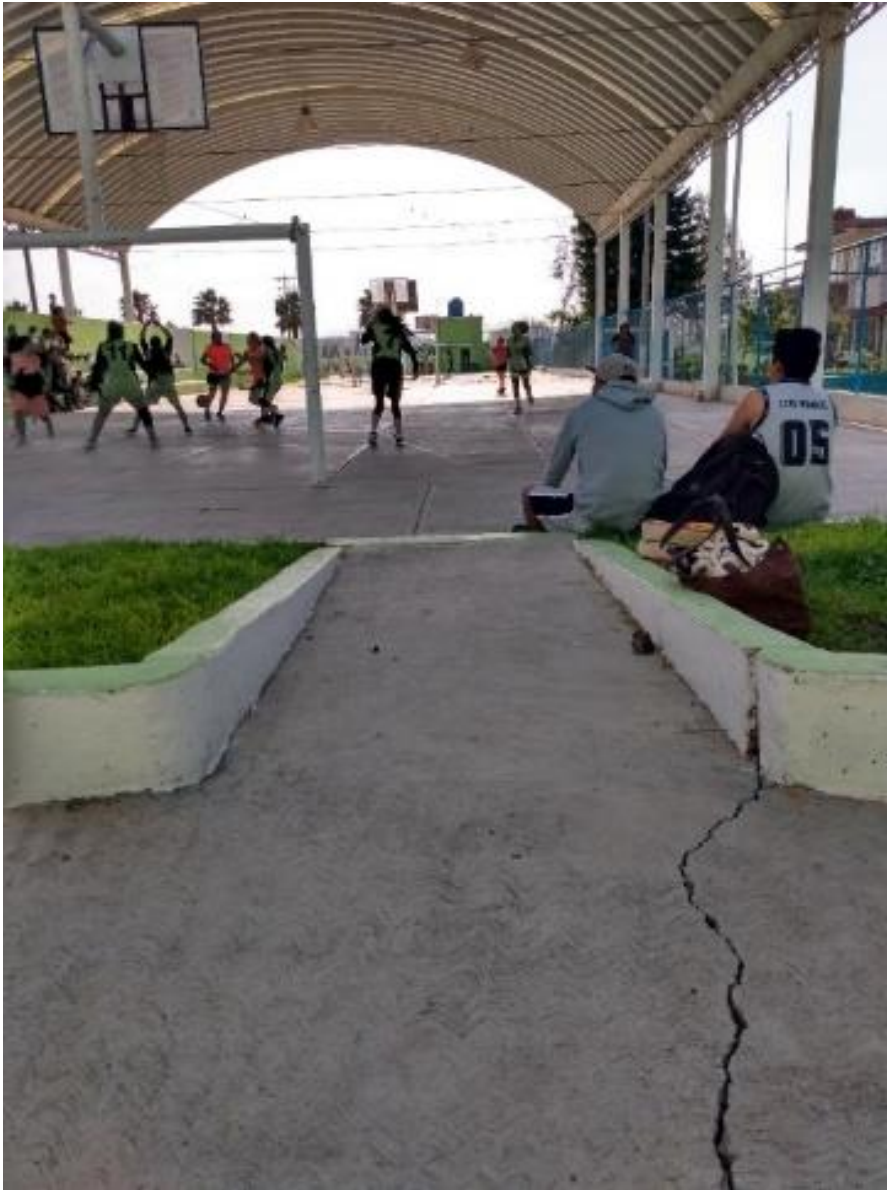
El espacio deportivo conformado por una cancha de basquetbol⁹, que se encuentra a un costado de la escuela primaria y preescolar indígena, es un punto de encuentro para la comunidad. Los sábados que se realizan partidos femeniles y varoniles de diversas categorías. Además, el comité de fiesta patronal aprovecha para realizar venta de alimentos, bebidas y botanas para recaudar fondos para la fiesta. Lo mismo sucede en fiesta particulares como XV años, cumpleaños, bodas, entre otros.

⁸ Para la construcción y mayor entendimiento del presente apartado, se ofrece el mapa etnográfico creado durante las visitas a campo. Para su consulta se presente el enlace del mapa interactivo <https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

⁹ En la cartografía etnográfica consultar la página dos, símbolo de corazón rojo, así como la página 3 círculo amarillo. <https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

Figura 18

Primaria Niños Héroes de El Mothe



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

La comunidad no cuenta con iglesia propia, por lo que asisten a misa los sábados en la Iglesia de San Sebastián Mártir en la comunidad vecina de Xuchitlán. Y para realizar el festejo a Santa María de Guadalupe el 12 de diciembre, ocupan el espacio de la explanada delegacional y la construcción en proceso de un centro cultural, que se ubica a un costado de la delegación.

Figura 18

Delegación de El Mothe



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

Los días de mercado no se efectúan dentro de la comunidad, sino que se llevan a cabo en Actopan los miércoles, los domingos en Maguey Blanco¹⁰ y el resto de los días de la semana en Ixmiquilpan. En particular el mercado de Maguey Blanco es un lugar de encuentro con las diferentes comunidades como Xuchitlán, San Salvador, Maguey Blanco, entre otras. Ya que las familias aprovechan el día de asueto para ir a comer la barbacoa típica de la región, los habitantes de Xuchitlán¹¹ llevan su pulque, hay quienes venden flores, fruta y verdura de temporada como la tuna tan abundante en la región. Pero los comercios que predominan son la venta de ropa de paca o ropa americana y la venta de artículos de segunda mano desde herramientas, bicicletas, artículos de cocina, zapatos, entre otros.

¹⁰ En la cartografía etnográfica consultar la página cuatro, símbolo de corazón rosa.
<https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

¹¹ En la cartografía etnográfica consultar la página cuatro, símbolo de corazón rojo.
<https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

Figura 19

Tianguis de Maguey Blanco



NOTA. Toma propia, 18 de julio del 2021.

En la comunidad del Mothe se encuentra la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe”¹², escuela de tiempo completo o turno continuo con horario de 8:00 A.M a 4:00 P.M. Está adscrita a la dirección general de educación indígena del sector 07 de la jefatura de zona de supervisión de primaria indígena dentro de la zona escolar 061. Con clave 13DPB0337K.

La arquitectura del centro escolar consta de un edificio vertical de una sola planta, con techo de dos aguas. Justo a la mitad del edificio están las oficinas de dirección, único espacio que tiene planta baja y primer piso, así como una asta bandera. A los costados se ubican los salones, tres de un lado y tres de otro, es decir, seis salones en total. La periferia de la escuela colinda por un lado con el camino de acceso a la comunidad y por otro con el Preescolar

¹² En la cartografía etnográfica consultar la página dos, símbolo de corazón rojo. Página tres círculo azul.
<https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

Indígena “Margarita Maza de Juárez”, un edificio con arquitectura muy similar a la escuela primaria, pero de menor tamaño.

Ambos centros escolares tienen un mismo acceso por el deportivo de la comunidad, que cuenta con canchas de basquetbol. Y con un Espacio de Alimentación Encuentro y Desarrollo “Ra Hoga Hñuni”¹³ (EAED) a cargo del Desarrollo Integral de las Familias (DIF) de la administración municipal de San Salvador, Hidalgo.

Figura 20

Primaria Niños Héroe de El Mothe



NOTA. Toma propia, 17 de julio del 2021.

Conclusión

El capítulo permite comprender la organización de la comunidad de El Mothe, donde se encuentra la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe”, lugar del objeto de estudio

¹³ En la cartografía etnográfica consultar la página dos, símbolo de corazón rojo. Página tres círculo rosa.
<https://view.genial.ly/60ff2a0078d66a0d624e04de/interactive-image-cartografia-etnografica>

de la presente investigación. Los datos presentados dan cuenta de la identidad indígena otomí bajo la que se enuncian sus pobladores. Las aristas que vinculan al estado de Hidalgo con la región del Valle del Mezquital, San Salvador y El Mothe incluyen la geografía, la economía, la población y las tradiciones.

En la geografía comparten ser zonas semidesérticas con una mayor presencia de cactáceas, magueyes y mezquites; incluso a esta última planta debe su nombre el Valle del Mezquital. La región del Valle del Mezquital, que incluye a San Salvador y El Mothe, tiene presencia de abundante agua de manantial que favorece a una economía compartida, el turismo, es decir, los balnearios, los parques acuáticos y el ecoturismo.

Aunque el principal aporte del PIB de Hidalgo proviene de las remesas, ya que es el estado con mayor migración a nivel nacional. Siendo el Valle la región de más migrantes. Cabe mencionar que el principal destino es el estado de Florida, en Estados Unidos. Como resultado se creó el Consejo Mexicano de la Bahía de Tampa, que vincula principalmente migrantes provenientes del Valle del Mezquital. Además, las remesas han transformado de fisonomía de la región del Valle del Mezquital, que incluye a San Salvador y El Mothe.

El segundo ingreso al PIB lo ocupan la agricultura, ganadería y comercio. San Salvador es el municipio que tiene mayores ingresos, producto de la agricultura y ganadería. Al igual que El Mothe, donde la presencia de la agricultura como actividad económica predomina. Por último, la producción de artesanías también es parte esencial de la economía familiar. El maguey es la planta más utilizada con tal fin; ya que, de su fibra, el ixtle, se producen ayates, escobetillas, bolsas y demás utensilios de uso diario.

Además, a las artesanías de la región se suman los textiles de bordado otomí en telar de cintura. Y al atractivo turístico se añade la cocina hidalguense, donde destaca la barbacoa en penca de maguey, el pulque y el aguamiel. Así, a largo de toda la región del Valle del Mezquital pueden degustarse los manjares, donde el maguey es aprovechado en su totalidad para cubrir necesidades económicas, alimentarias y de vestimenta.

En cuanto a su población, Hidalgo es el quinto estado con mayor presencia indígena a nivel nacional, en específico, presencia otomí que se concentra en la región del Valle del Mezquital. Por lo tanto, el grupo otomí de habla hñähñu, es el de mayor presencia en San

Salvador y El Mothe. Esto se debe al origen común de los habitantes del Valle del Mezquital, quienes provienen del reacomodo poblacional de centro de México producido a la caída del imperio Teotihuacano.

Por su parte, la región del Valle del Mezquital, que incluye San Salvador y por lo tanto a El Mothe, tiene una cosmovisión compartida que resulta en la mezcla de prácticas culturales de origen prehispánico con tradiciones cristianas. Estas últimas producto de la conquista ejecutada en la región por evangelizadores agustinos. Los ejemplos más claros pueden observarse en las iglesias que contienen códigos simbólicos de la cultura otomí; así como en las fiestas, los rituales católicos e incluso en el uso ritual del maguey, que se vincula a la diosa Mayahuel y se representa igual que la Virgen de los Remedios.

Por ejemplo, una fiesta católica compartida por varios municipios de la región del Valle es la fiesta a Santa María de Guadalupe, llevada a cabo en diciembre. Otra más, es la fiesta celebrada para el inicio de cosecha, donde se celebra a San Isidro Labrador. Ambas fiestas están presentes en San Salvador y El Mothe.

La mezcla ya mencionada, también permea la organización comunitaria. En ambos casos la familia es la primera institución, a partir de ella se desarrollan actividades de trabajo asignadas para cada miembro. Donde, de nueva cuenta, la migración es un elemento constante, ya que modifica la organización familiar, el parentesco ritual (compadrazgo) y la organización comunal. De esta última, la región del Valle comparte la organización comunitaria de: cargos civiles (delegados), asambleas, faenas, cuotas, mayordomías y comités (padres y madres de familia, ejidal, de agua, de fiesta patronal). La organización comunitaria implica la participación de los pobladores de las diferentes comunidades, como en El Mothe. Donde la solidaridad y reciprocidad son los cimientos del sistema normativo de gestión comunitaria.

Así, a través de las aristas ya mencionadas se establecen los rasgos que vinculan a la región del Valle y El Mothe con el estado de Hidalgo. En estos rasgos la lengua indígena toma un papel principal. Ya que es a partir de la lengua indígena, como lengua materna, y la cultura que se teje la identidad de El Mothe. Su cosmovisión y sus saberes indígenas toman su fuerza de la lengua. Y la lengua es un bastión para el desarrollo educativo en el espacio de la primaria “Niños Héroe”.

Toda vez que el hñähñu funcione como lengua de instrucción, se logrará con éxito el aprendizaje en una segunda lengua, el castellano e incluso una tercera, el inglés. Las tres como lenguas en conflicto, presentes en la comunidad de El Mothe. Así, en el siguiente y último capítulo, ofrece el tejido fino de esta investigación en un paso a paso, para esclarecen las particularidades de la comunidad escolar de El Mothe; los factores externos e internos que han permitido o dificultado la enseñanza en hñähñu, y a través de la comprensión de la práctica docente, sus diversas y particulares metodologías en Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe” antes y durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Asimismo, se presentan las condiciones necesarias y elementos que sientan las bases de una propuesta de cambio metodológico en la enseñanza en lengua hñähñu a nivel básico.

CAPÍTULO 5

NARRATIVAS ACTUALES DEL HÑÄHÑU EN EL MOTHE

Introducción

El capítulo final pretende responder, a las preguntas de investigación por medio de la triangulación de las categorías teóricas abordadas en el capítulo tres, las categorías sociales derivadas de la observación participante, los registros de observación, el diario de campo, las entrevistas y el cuestionario de uso de lenguas; así como de las categorías del interprete o investigadora, en este caso.

La triangulación permite caminar desde los primeros textos interpretativos, construidos con las transcripciones, observaciones, inferencias y conjeturas primeras, hasta el informe de investigación que se presenta a continuación. El documento etnográfico es el resultado del tejido interpretativo que pretende mostrar los descubrimientos de la investigación de manera argumentativa.

Para la construcción del documento etnográfico se consideraron fragmentos extraídos de las entrevistas a los educandos de 2º, 3º, 5º y 6º de primaria, así como la directora del plantel; fragmentos del diario de campo y registros de observación de la visita exploratoria, la reunión de presentación para entrada a campo, las visitas I y II y las respuestas del cuestionario de uso de lenguas, aplicado a los docentes. A fin de construir artesanalmente el documento etnográfico a través del trabajo de reconstruir, captar las expresiones, los significados y comunicarlos.

La configuración identitaria

Hamel (2001) señala que las lenguas son el núcleo y organizador de la identidad étnica. Es decir, la lengua es el centro y eje articulador de la identidad de los pueblos indígenas, pero no así, el único elemento que construye la identidad. A la lengua se suman “la cultura y la etnicidad” (Wright & Charles, 2005, pág. 26) particular de cada grupo.

En el año 2013 El Mothe se incluyó en el Catálogo de Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo. Para ello, se levantó información sobre el número de hablantes de lengua indígena, la estructura social y cultural (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2013). Así, la

comunidad de El Mothe se configura por elementos de cosmovisión, estructura política y comunitaria, así como una práctica religiosa particular, que en suma lo hacen una comunidad indígena en la que se autoidentifican los pobladores.

En particular, la situación lingüística se abordará en el siguiente apartado, pero se adelanta que existen diversidades lingüísticas dentro de la comunidad, desde el monolingüismo en hñähñu, pasando por el bilingüismo hñähñu-castellano hasta el monolingüismo castellano. Lo siguiente es abordar la configuración de los lugares y no lugares del territorio social, que ya se describieron en el capítulo cuatro, pero que se analizarán aquí con mayor profundidad. Luego, se analiza la economía a partir de las labores de sus pobladores y la organización comunitaria; para finalmente, ofrecer una matriz de rasgos identitarios a partir de los elementos abordados.

La cancha de basquetbol de El Mothe, que comparte el espacio con la primaria y el preescolar es un lugar de territorio social. Debido a que une y reúne los sábados a los pobladores del lugar para realizar actividades de recreación como jugar basquetbol. Al tiempo que satisface la necesidad económica de los mayordomos del Comité Religioso de Fiesta Patronal, en la venta de alimentos durante cerca de seis meses, a fin de juntar el dinero suficiente para financiar la fiesta patronal a la Santa María de Guadalupe el 12 de diciembre.

El hecho de que la cancha comparta espacio con los centros escolares permite el tránsito de las madres y padres de familia durante las horas de entrada y salida de los educandos. Así los reúne y une, incluso cuando los tutores no tienen amistad con el resto de los madres y padres, debido a que no viven en El Mothe, se conocen porque se han visto en este espacio¹⁴ y sus hijas e hijos han cursado el preescolar y la primaria en El Mothe.

Otra forma de apropiarse el espacio de las canchas es realizar las faenas para el preescolar y la primaria, en las que participan las madres y padres de familia. Como se describía en el capítulo cuarto, apartado “organización comunitaria”, las actividades que se realizan en la faena son el mantenimiento de áreas verdes, pintura de áreas comunes o limpieza de la primaria y preescolar. En ellas también participan otros integrantes de El Mothe, quienes

¹⁴ Tutoras y tutor, 2021, entrevista 01 de septiembre 09:31 a.m.

pueden sumarse a las actividades con alguna labor específica en la que son especialistas, como la construcción de los lavabos de la primaria.

La faena permite cubrir las necesidades de manutención y economía de ambas escuelas, así como del centro deportivo. Es parte de las costumbres de la comunidad y es también una forma de organización comunitaria. La faena, como costumbre, se caracteriza por ser una práctica aceptada por todos los miembros del grupo, incluso cuando no está escrita sino impresa en la conciencia de los participantes, quienes además aceptan las labores asignadas o saben que se debe pagar una multa por no cumplir con las responsabilidades comunitarias (Cruz Vázquez, 2016).

Vinculado a la colecta del comité religioso, con los recursos económicos reunidos, se lleva a cabo la fiesta de la Santa María de Guadalupe el 12 de diciembre. Para realizar el festejo, la comunidad utiliza el espacio en construcción de un centro cultural, ubicado a un costado de la Delegación de El Mothe. El lugar está en obra negra, pero funciona para oficiar la misa y realizar la celebración con la banda de viento, los juegos mecánicos, puestos de comida y demás, aunque, el resto del año, el espacio no se usa más, en diciembre la comunidad se apropia del espacio y se vuelve un lugar del territorio social.

El festejo, hace parte en la cosmovisión hñähñu, donde las fiestas son producto de la sociedad indígena que reprodujo y reconstruyó prácticas culturales de origen prehispánico con la mezcla de tradiciones cristianas (como se citó en Lara Galicia, 2019) introducidas por los misioneros de la Orden de San Agustín (Wright Carr C. D., 2005, pág. 39). La religión es parte esencial de la cultura, ya que “ofrece modelos (una cosmovisión) para pensar, entender y explicar la realidad social y también modelos (...) para actuar en la sociedad (Solís Domínguez, 2010, pág. 263)”.

En la preservación de las tradiciones cristianas, la comunidad asiste a misa los sábados, a las 11:00 a.m. en la Iglesia de San Sebastián Mártir, ubicada en la comunidad vecina de Xuchitlán. El resultado de esta convivencia es la comunidad religiosa más allá de las fronteras físicas de cada comunidad. “Las comunidades religiosas son agregados, colectividades de individuos que construyen relaciones a partir de compartir sistemas de significados, enlazados a sistemas de creencias y valores (Solís Domínguez, Religión y construcción

simbólica de territorios identitarios urbanos en la ciudad de Guadalajara: El Bethel y Santa Cecilia, 2010, pág. 263)”.

Finalmente, el último lugar, como territorio social, es el día de mercado. Los domingos, en la comunidad de Maguey Blanco se realiza un mercado, al que las familias asisten a pasear y comer. El mercado de Maguey Blanco, a diferencia de los mercados de Actopan e Ixmiquilpan, además de cubrir una necesidad económica, alimentaria y de intercambio, es un lugar de encuentro para las familias; ya que resignifican el espacio en sus visitas, más allá de adquirir productos, el lugar sirve como momento de esparcimiento, de desahogo de los días de trabajo y se vuelve un lugar de “ánimo” (Augé, 1993). Maguey Blanco tiene un ritmo distinto, ya que es en sí mismo un centro de atracción y tiene su historia como espacio histórico. Donde antes predominaba el intercambio y consumo de alimentos tradicionales, ahora, la globalización lo ha convertido en un mercado de venta de ropa americana y artículos de segunda mano.

Sobre los últimos dos lugares del territorio social para la comunidad de El Mothe, la Iglesia en Xuchitlán y el mercado en Maguey Blanco, cabe señalar que ninguno se encuentra dentro de los límites geográficos de El Mothe. Es decir, no existe una Iglesia local, por tanto, no hay un atrio para realizar, por ejemplo, el día de mercado o para ser un lugar de encuentro social. Tampoco existe dentro de la comunidad un espacio asignado para mercar. Si bien, al plantear el territorio indígena se podría pensar como un sistema autocontenido e integrado, el Mothe puede plantearse mejor como “la terminación de una red de relaciones grupales” (Wolf, 1956, pág. 1065) que incluye tanto a la ciudad cercana de Pachuca, como al municipio de Ixmiquilpan, a las comunidades vecina de Xuchitlán, Cañada Chica, Maguey Blanco, El Tephe o Taxhado³.

Estas relaciones grupales son interdependientes, si bien podrían pensarse como de dominio por parte de las élites urbanas de Pachuca o Ixmiquilpan, en realidad promueven la convivencia y presencia de las personas indígenas en las actividades de mercado, donde incluso, tienen un papel protagónico. Para ejemplo, la venta de pulque en Maguey Blanco que es liderada por una familia indígena de Xuchitlán¹⁵, o bien, la venta de productos lácteos en el mercado de Ixmiquilpan, la venta de alimentos por familias indígenas, quienes también

¹⁵ Diario de campo, 2021, 10 de septiembre.

visitan constantemente los centros urbanos para comer, ir a los bancos o dar recorridos con la familia.

Por otra parte, las labores agrícolas y pecuarias conforman la principal actividad económica de El Mothe. En la realización, intervienen madres, hijas, hijos y padres; en cambio, en las familias en que las actividades son distintas como empleado en balnearios locales o empleado en labores de limpieza para el hospital regional, quienes cumplen con este trabajo son en su mayoría las madres de familia, quienes salen de casa y dejan al cuidado de las abuelas y abuelos a sus hijas e hijos. Es decir, mientras las labores económicas se desarrollen en el hogar, cada integrante de la familia interviene de acuerdo con sus capacidades, sin que ello represente un riesgo para el abandono escolar. Incluso, durante el confinamiento, no hubo ninguna baja escolar en la primaria, de acuerdo con lo que refiere la directora del plantel “—no, no tuvimos ni uno. todos, todos estuvieron al pendiente que, aunque no todos mandaban en tiempo y forma sus actividades, pero no tuvimos ninguno³”.

Por su parte, la migración de ida y vuelta legal a Estados Unidos y Canadá se ha vuelto cada vez más frecuente. A diferencia de la época del apogeo de la migración, cuando 70% de la migración era indocumentada (como se citó en Cortés Rivera, Granados Alcantar, & Quezada Ramírez, 2020, pág. 432), actualmente quienes migran son en su mayoría hombres, padres de familia, quienes viajan para realizar trabajos por temporada e incluso, tienen ya contratos previos⁷.

La apertura de los trabajos, más allá de la agricultura y la actividad pecuaria, configura de una manera distinta la organización comunitaria y familiar. A nivel comunitario, las remesas sostienen a muchas familias que han podido priorizar la crianza materna, es decir, las madres se dedican al hogar y cuidado de las hijas e hijos, mientras los padres trabajan y envían dinero para luego volver a integrarse a las labores del campo y del hogar. Además, el envío de remesas ha impulsado la construcción de casas de block y techos de cemento, no todas con acabados, pero ofrecen una seguridad distinta ante las adversidades climáticas.

Las remesas también contribuyen para realizar los festejos del 12 de diciembre, así se vuelven remesas colectivas invertidas en las necesidades económicas de la Iglesia. Los migrantes aportan para cubrir una necesidad económica y si bien, hay quienes no vuelven a sus casas año con año, siguen aportando debido a la importancia de la vida religiosa para su

cosmovisión. Así, suman económicamente al trabajo colectivo para mantener la organización del lugar y cumplen con sus obligaciones morales, sin dejar de prever para sus familias. La responsabilidad comunitaria, permite tener derechos, como el libre disfrute de las celebraciones y la participación en el manejo y control de la toma de decisiones o solución de conflictos a través de las asambleas generales.

Si bien, El Mothe no cuenta con un estatuto o norma local, se considera a la comunidad como regida por “usos y costumbres” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2013, pág. 2). Es decir, cuentan con una estructura política y jurídica para su autogobierno en el que están incluidos el delegado a cargo de las cuatro secciones de El Mothe, el Comité Religioso, el Comité Ejidal, el Comité de Aguas Negras y el Comité de Agua Potable.

Tanto los Comités como las personas mayores de edad o menores casados participan de las asambleas generales, en ocasiones, se suman a las asambleas el presidente Municipal y/o personal que labora para el municipio cuando da sus comunicados” (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2013, pág. 2). Las asambleas sirven para la resolución de conflictos que atañen a la comunidad. Por ejemplo: la seguridad, para ello los pobladores han acordado realizar guardias y así cuidarse entre todos¹⁶. O para organizar el trabajo colectivo, como la faena. Los trabajos colectivos “son como una institución sin la cual no podría existir la infraestructura con la que actualmente cuentan muchas comunidades indígenas (Ávila Méndez, 2003, pág. 75)”. En el caso de El Mothe, la faena que se realiza para beneficio de la primaria y preescolar, permite tener las instalaciones óptimas para los educandos. Como las adecuaciones efectuadas para el regreso a clases presenciales⁷.

Participar de las faenas es una obligación, de lo contrario se cobra una multa¹⁷. Pero también hay derechos, como el goce de las instalaciones de la cancha deportiva, incluso cuando no se tiene aún hijas o hijos en edad escolar, ya que recordemos que tanto el preescolar, la primaria y el espacio deportivo comparten el mismo territorio. En El Mothe la directora reconoce que “—la comunidad está acostumbrada a trabajar, aunque no tengan hijos, tienen que venir a las faenas”³. Porque “(...) la comunidad es una carga compartida (Ávila Méndez, 2003, pág. 73)”.

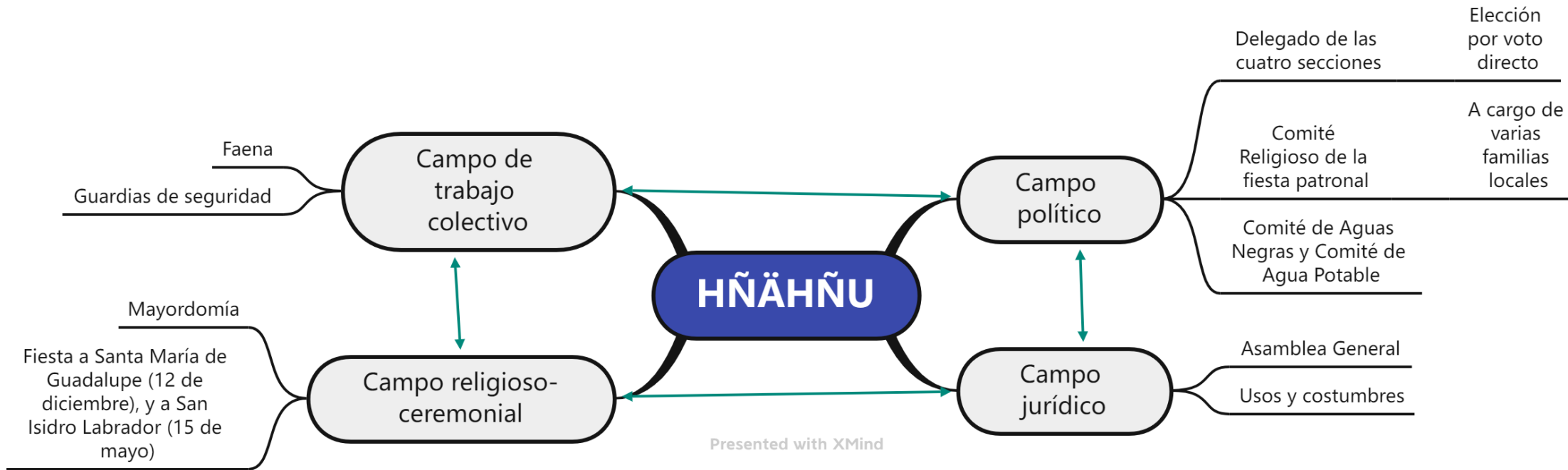
¹⁶ Diario de campo, 2021, 17 de julio.

¹⁷ Diario de campo, 2021, 08 de agosto.

A modo de conclusión, se pueden integrar cuatro campos en el sistema social indígena (Ávila Méndez, 2003, pág. 74) de El Mothe. Los campos están interconectados a fin de ofrecer, con mayor claridad, los rasgos identitarios de la comunidad a los que se suma, al centro, la lengua.

Figura 19

Configuración identitaria de la comunidad de El Mothe



NOTA. Elaboración propia

La comunidad escolar de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Niños Héroe”

Sus integrantes

Educadores

La planta docente del ciclo 2021-2022 está conformada por la directora, como autoridad escolar, la Profesora Cirila Torres; la Profesora Betzabé Ortiz a cargo de 1º, la Profesora Marisol B. de 2º, la Profesora María Del Rosario Lemus Ávila de 3º, el Profesor Félix Pérez Escamilla de 4º, el Profesor Luis Rodríguez Mejía de 5º, y el Profesor Omar Pedraza de 6º; así como el Profesor Emilio como personal de apoyo administrativo.

Todos los educadores cuentan con formación profesional en Educación Primaria Indígena, son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional Plantel Ixmiquilpan o Pachuca, Hidalgo¹. El profesor de 5º grado cursó otra carrera, es Ingeniero en electrónica y telecomunicaciones². Y la docente de 1º grado cuenta también con la licenciatura en Intervención Educativa y es Técnica Superior Universitaria en Informática¹

Los docentes con más años de servicio profesional son: la directora y el profesor de 4º grado, quienes tienen 30 años de servicio. El profesor de 5º grado cuenta con 5 años de servicio y el resto de los educadores tienen entre 11 y 15 años de servicio profesional^{1 3}. Aunque, no todo su servicio lo han ejercido en El Mothe.

Para apoyar visualmente la organización tanto de educadores como de autoridades educativas, se ofrece el siguiente cuadro.

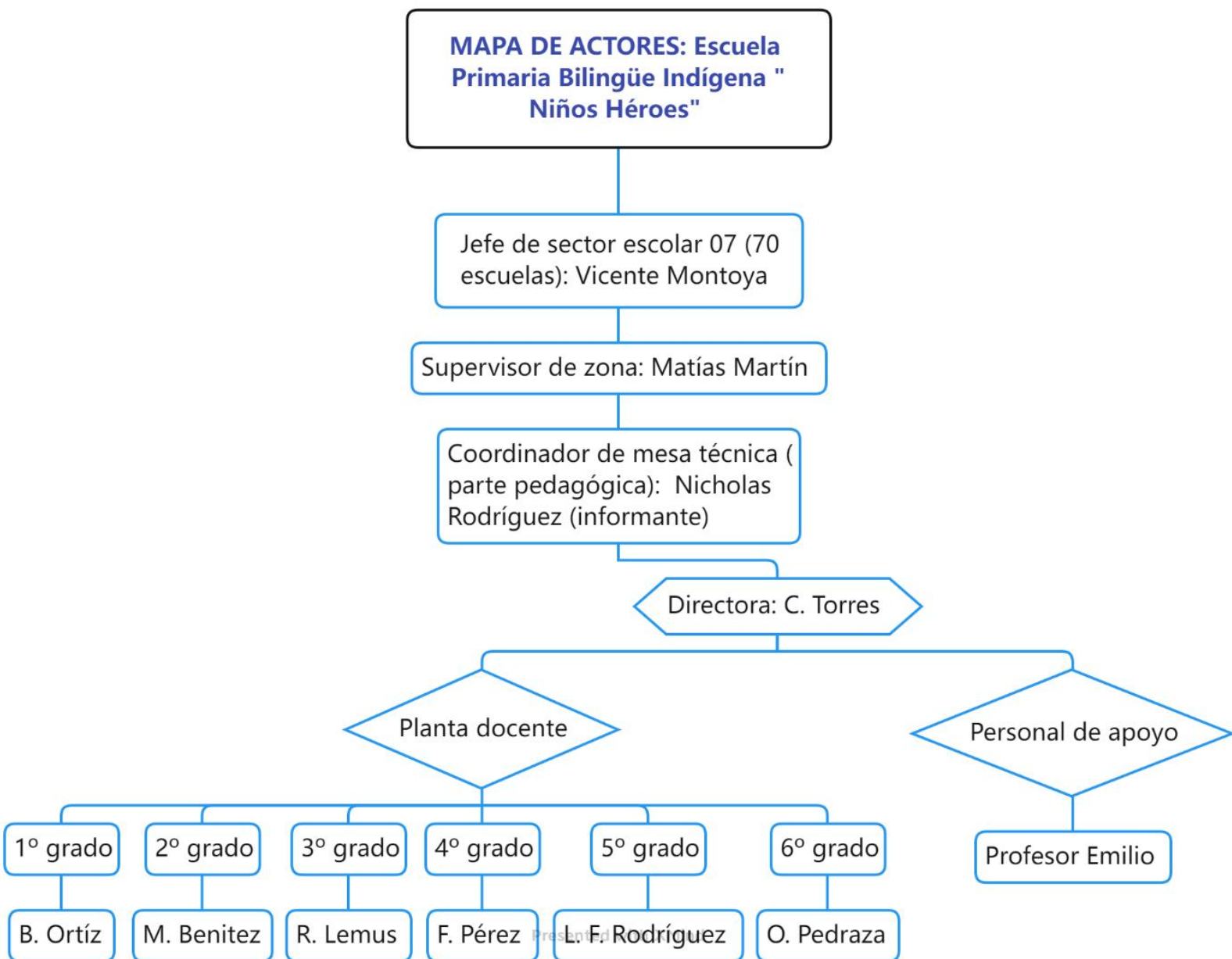
Figura 18

Mapa de actores de la comunidad escolar de la primaria “Niños Héroe”

¹ Cuestionario del uso de lenguas, 2021, 09 de septiembre.

² Rodríguez, 2021, entrevista, entrevista, 30 de septiembre 11:54 a.m.

³ Torres, 2021, entrevista, 08 de septiembre 10:10 a.m.



NOTA. Elaboración propia.

Educandos y sus familias

El total de educandos en el plantel es de 83 para el ciclo escolar 2021 -2022. De los que nueve son de 1º, diecisiete de 2º, dieciocho de 3º, diez de 4º, catorce de 5º y quince de 6º⁴. Los educandos viven en El Mothe, Taxadho, el Tephé, Xuchitlán, Cerritos y Cañada Chica³. Para llegar a la escuela, los educandos asisten a pie, si su casa se encuentra cerca y son acompañados por sus madres o padres; quienes viven más alejados llegan en auto, y los menores de 1º grado, siempre llegan acompañados².

⁴ Registro de observación, 2021, 09 de octubre 09:30 a.m.

Las familias de los educandos están conformadas en su mayoría por mamá, papá e hijos. El número de hijas e hijos puede variar de entre uno a cuatro³. Las edades de las madres y padres de familia oscilan en su mayoría los 20 a 38 años. Y la escolaridad de los mismo es bachillerato concluido, son los menos quienes cuentan con estudios de licenciatura o posgrados³.

Las viviendas de los educandos son en su mayoría de concreto y las vialidades de la comunidad de El Mothe se encuentran pavimentadas, es decir, su estado permite el traslado pertinente de sus habitantes y facilita la llegada de los educandos al plantel.

Entre las labores que las madres y padres de familia desempeñan se encuentran campesinos, jornales, albañiles, trabajadoras de limpieza en el Hospital Regional del Valle del Mezquital, amas de casa, comerciantes, empleados (en balnearios, tiendas de conveniencia, negocios) y trabajadoras del hogar^{5 6 3}.

El apogeo de la migración sucedió entre 1990 y 2000 (Cortés, Granados y Quezada, 2020, p. 431), actualmente, la comunidad escolar señala que la migración es baja³ siendo Estados Unidos y Canadá los principales destinos^{3 7}. Aunque, las remesas, siguen contribuyendo a los ingresos al PIB de la comunidad y, en consecuencia, del Estado de Hidalgo.

Diversidades bilingües

El Mothe cuenta con una alta presencia de población indígena (Pueblos América, 2021) debido al 75.98% de hablantes de lengua indígena hñähñu. En este contexto, la escuela primaria “Niños Héroe” se enuncia como un espacio de educación bilingüe indígena dadas las características de su comunidad. Empero, la primera aproximación analítica parece indicar la nula presencia de educandos bilingües en hñähñu y castellano que cursen el primer grado durante el ciclo escolar 2021-2022.

En las actividades del primer día de clases presenciales⁸ tres de los nueve educandos del grupo, cuentan del uno al diez, reconocen frases cortas y expresan saludos en hñähñu. Mientras que el resto de los educandos son monolingües en castellano. La educadora de 1º grado, indica que dedica de 30 a 60 minutos, 1 o 2 veces por semana¹ a la enseñanza en hñähñu de números, colores, partes de su cuerpo, nombres de animales y nombres de

⁵ Tutoras, 2021, entrevista 01 de septiembre 10:02 a.m.

⁶ Tutora, 2021, entrevista 03 de septiembre 01:35 p.m.

⁷ Diario de campo, 2021, 07 de octubre.

⁸ Registro de observación, 2021, 05 de octubre.

miembros de la familia. Aunque, durante la primera clase presencial se dedicaron menos de 30 minutos, una vez por semana.

Considero que, si bien hay educandos con conocimientos en hñähñu, ello no se traduce en ser hablantes de la lengua ⁸. Debido a que se encuentran en un proceso de aprendizaje desde y en las casas, dada la existencia de hablantes de hñähñu en las familias como tíos, abuelos, madres y padres ⁸. El proceso de aprendizaje del hñähñu aun no los posiciona con el manejo pleno de la lengua. Si en estos casos, se llegara a aprender el hñähñu como segunda lengua, entonces serían bilingües tardíos (Ramírez-Cruz, 2014) debido a la distancia de adquisición entre la primera y segunda lengua.

Aun cuando la situación se repita en el resto de los grados, parece que la constante en realidad es tener grupos con educandos completamente monolingües en castellano, es decir, han adquirido como primera lengua o lengua materna el castellano. Como indican el educador de 6º y la educadora de 2º coinciden en que “(...) los niños (...) ya no(...) hablan hñähñu”, “todos hablan español” ^{9 10}.

En cuanto a la planta docente, la directora reconoce que su lengua materna es el hñähñu y su segunda lengua es el castellano ^{3 1}. Cinco de los educadores frente a grupo de la primaria “Niños Héroe” son monolingües en castellano ^{3 1}. La directora señala “(...) mis maestros (...) no saben el hñähñu, (...) su lengua materna es el español” ³. Y solo la educadora de 2º tiene el castellano como lengua materna, pero a nivel auditivo comprende poco el hñähñu y logra establecer conversaciones breves ¹⁰.

La directora del plantel entonces es bilingüe balanceada y coordinada, es decir, tanto el hñähñu como el castellano se encuentran en equilibrio relativo, por el “desarrollo satisfactorio, amplio y suficiente de competencias” (Ramírez-Cruz, 2014, pág. 66) en ambas lenguas como un hablante nativo en cualquiera de ellas. El caso, además de ser único dentro de la planta docente, permite ver otra posibilidad para reconfigurar la no transmisión intergeneracional. Ya que conocemos que su padre, fue monolingüe en hñähñu y su madre es, bilingüe balanceada y coordinada en hñähñu-castellano. Así, sus madres y padres criaron a ella y a sus hermanas y hermanos como bilingües balanceados y coordinados. Aunque, la lengua de mayor uso es el castellano, procuran continuar con el hñähñu en los encuentros familiares.

⁹ Pedraza, 2021, entrevista 10 de septiembre 02:06 p.m.

¹⁰ Benítez, 2021, entrevista 09 de septiembre 06:57 p.m.

La directora es a su vez madre y abuela, y aunque reconoce que no logró la transmisión del hñähñu a sus hijas e hijos, a causa de la carga de trabajo como docente, que le exigía estar mucho tiempo fuera de casa³. Como abuela, enseña el hñähñu a sus nietas y nietos, recuperando así la transmisión intergeneracional. La razón es, por un lado, el mayor tiempo de convivencia, ya que dos de sus nietos, asisten a la primaria de El Mothe, en primero y tercer grado¹⁷. Si bien, aun no adquieren la lengua por completo, si se puede plantear un bilingüismo tardío, poco común en la niñez, pero posible para este caso.

Por otro lado, la posibilidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la familia se debe a una mayor conciencia lingüística sobre la importancia de preservar el hñähñu a través de la herencia intergeneracional. Si bien, el desprestigio lingüístico, la discriminación y la castellanización atraviesan la experiencia familiar y personal, ello no ha impedido el reconocimiento y orgullo de ser indígena, así como el deseo por revitalizar la lengua desde la red familiar. En el caso de la directora, por medio de la enseñanza a sus nietos y en el desempeño de su labor docente con las y los alumnos, así como con las madres y padres de familia, a quienes insiste en comenzar con acciones sencillas, pero de gran impacto como dar órdenes a sus hijas e hijos en hñähñu³.

Otro caso particular es la educadora de 2º año, quien es semilingüe ya que, tiene un desarrollo pleno de las competencias en castellano, pero cuentan con un desarrollo francamente limitado en hñähñu, “pese a que se encuentre inmerso en una situación de bilingüismo social” (Ramírez-Cruz, 2014, pág. 65) por la alta presencia de población indígena en su hogar. Ella, junto con su familia (madre, padre e hijo) se reconocen como indígenas. Su mamá y papá son bilingües hñähñu-castellano, pero no enseñaron a la educadora la lengua. Por lo tanto, ella no adquirió como lengua materna o segunda lengua (L2) el hñähñu.

M: ¿Y fue directamente que le enseñan a usted? ¿o ya ha sido usted por su cuenta que lo ha aprendido, que ha intentado aprenderlo?

MM: Pues por cuenta propia, porque realmente que ellos (madre y padres) tengan, así como que —te voy a enseñar esto—. No. Sino que escuchamos y repetimos, y al escuchar vamos pensando o (...): —ellos dicen esto, quiero pensar que es esto— y poco a poquito¹⁰.

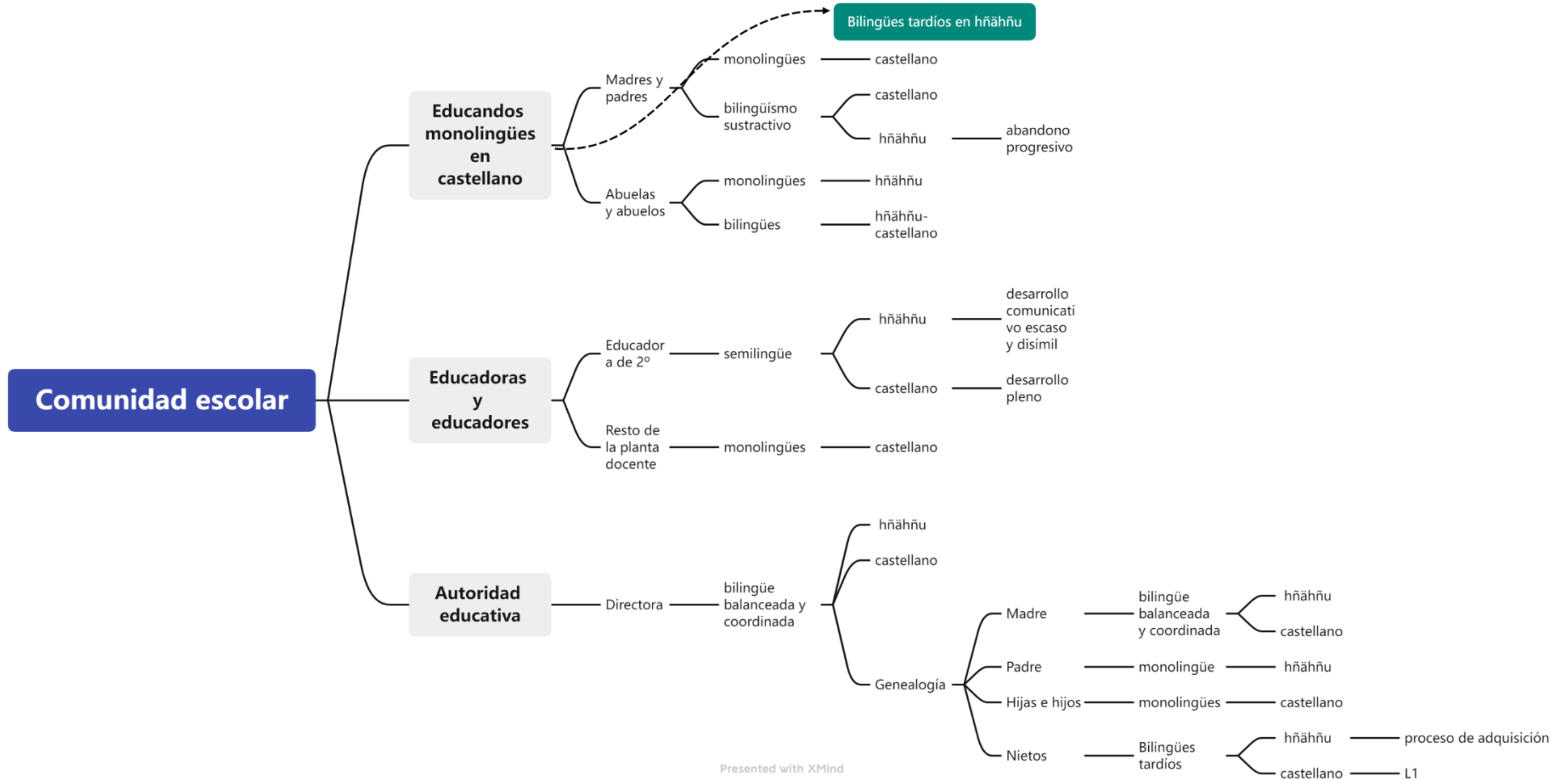
Por su parte, las madres de cuatro educandos del 1º grado indican que solo dos de ellas comprenden, leen y escriben en hñähñu, pero no lo hablan. Por el contrario, las otras dos

madres, son monolingües en castellano ⁵. En el primer caso, el no desarrollo pleno de competencias lingüísticas en hñähñu de las madres bilingües podría apuntar a un proceso de bilingüismo sustractivo, que provoca el “abandono progresivo de la primera lengua (hñähñu)” (Ramírez-Cruz, 2014, pág. 67).

Como conclusión, se ofrece un mapeo lingüístico de las diversidades bilingües presentes en la comunidad escolar de El Mothe, las que ya se han descrito en el presente apartado.

Figura 20

Los diversos bilingüismos de la comunidad de El Mothe



NOTA. Elaboración propia.

La situación actual en los procesos de enseñanza y aprendizaje

La práctica docente

Dentro de la práctica docente se observan problemas estructurales y de falta de soluciones adecuadas, que se corresponden con las situaciones en escuelas con perfiles sociolingüísticos pluriculturales. Hamel (Hamel Wilcke, y otros, 2004) afirma que ocurren dentro de las aulas de México, Guatemala, Bolivia, Brasil, Perú y Paraguay.

Si bien, los problemas obedecen a contextos con educandos monolingües en lengua indígena, el análisis plantea que las mismas dificultades están presentes en la primaria “Niños Héroe”. Donde la comunidad escolar es en su mayoría monolingüe en castellano y la lengua indígena es la segunda lengua, que se pretende adquirir de manera tardía desde la educación preescolar y primaria.

- Profesores indígenas sin formación para identificar las necesidades de adquisición de L2 (hñähñu) y en consecuencia tampoco se desarrollan actividades correspondientes.

Aunque los educadores de la primaria “Niños Héroe” han recibido una formación profesional especializada para el área de educación indígena, ello no es garantía de atender las necesidades por adquirir la lengua indígena como L2, ni llevar a cabo una EIB.

Las razones son:

- El monolingüismo en castellano de la mayoría de los educadores (Ver *Diversidades bilingües*).
- La decisión de los educadores por formarse en educación primaria e indígena, que puede verse influenciado por un factor socioeconómico. Ya que la educación es un elemento fundamental para la dinámica de crecimiento económico individual y social.

Como señala el educador de 5° grado “entré a la SEP en Pachuca (...) como administrativo (...). Y después (...) hay la posibilidad de regularizarse a docente, nada más que la única, el único compromiso es que te metas estudiar a UPN o una carrera afín a educación. (...) Entonces dije — Pues ya estoy acá... y empecé a ganar dinero¹”.

En una situación similar, el docente de 6° comenzó a laborar para ocupar una plaza heredada, para lo que tuvo que estudiar en la UPN, educación indígena. “Entonces, mi

¹ Rodríguez, 2021, entrevista, entrevista, 30 de septiembre 11:54 a.m.

papá se puso malo, dice —no pues, ¿y a hora a quien le voy a dejar mi trabajo— (...) Entonces yo ya había estudiado la normal superior, (...) hubo la oportunidad, (...) dejé ese (otro) trabajo y me meto ahí (a estudiar a la UPN)⁹”

En un caso distinto, pero también influenciado por las circunstancias económicas del hogar, la educadora de 3º grado ² narra que su ingreso a la licenciatura en educación indígena sucedió después de casarse, tener hijos y dedicarse al hogar. Posteriormente, cuando decide continuar con su formación profesional, cursa primero la educación media superior, para luego, continuar con la superior.

Si bien, su primer opción era la licenciatura en derecho, ella buscaba cursar las clases sabatinas, para seguir con el cuidado del hogar, pero al no haber la oportunidad y animada por sus compañeras de la preparatoria, decidió por la formación en educación indígena “(...) entonces tuve más compañeras en la preparatoria que me invitaron a (...) estudiar (...) la universidad, y (...) entré a la universidad, pero para entrar a la universidad también tenía que estar yo frente a un grupo” ².

- La formación profesional impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Ixmiquilpan, Hidalgo. La mayoría de los educadores cuenta con la licenciatura en educación indígena por la UPN, donde el plan considera materias para estudiar el contexto local, la comunidad y la cultural, así como prácticas en lengua indígena. como apunta la educadora de 3º “nos dicen — ¿saben qué?, vamos a aprender esto en hñähñu, vamos a hacer esto—²”.

Pero, no se imparte la enseñanza del hñähñu, ni en hñähñu para los estudiantes en formación. La educadora de 3º afirma: “no nada más es el nombre (...) porque no nos enseñan (hñähñu)²”. En consecuencia, durante la etapa formativa los educandos tampoco exploran el área de lengua indígena como investigación. Continúa la educadora “(...) y que casi la mayoría de los compañeros que hemos salido de universidad o que hemos estado pues no nos vamos por ese campo (campo de la lengua indígena); nos vamos con matemáticas, ciencias naturales, español²”.

Es durante los años de servicio e incluso cuando se hacen las prácticas profesionales que los educandos tienen los primeros contactos con las comunidades indígenas y comienzan a aprender la lengua. Como refiere la educadora de 3º año, quien comenzó a trabajar en

² Lemus, 2021, entrevista, 28 de septiembre 02:24 p.m.

educación para adultos, luego en educación inicial semiescolar, pero finalmente, entra en contacto con la educación primaria indígena en una primaria unitaria dentro de la comunidad de Pacula, Hidalgo. Así, narra “en la sierra pasé diez años. Fui cuatro años (...) directora comisionada”².

O bien, el docente de 6° grado quien trabajó en tres comunidades cercanas dentro del Valle de Xuchitlán “hemos (docente de 6° grado se refiere a sí mismo en tercera persona) estado en la comunidad de Cerro Blanco, en Mezquital y Chichimecas”⁹. Todos los docentes del ciclo escolar 2021-2022 tienen experiencias previas en comunidades con condiciones socioculturales y organizativas similares a El Mothe.

La experiencia que van ganando los educandos tiene efectos como factor de política educativa organizativa, ya que, les muestra formas de trabajo debido a factores como la organización social particular de las comunidades. Como la experiencia que comparte la educadora de 3°² “y allá (Pacula, Hidalgo), (...) yo (...) tuve muchas experiencias, porque se trabaja diferente (...). Todos aprendíamos, (...) papás y niños y maestros”.

- Los aprendizajes adquiridos en las experiencias previas de los educadores no se aprovechan para la actualización docente, con el fomento de la formación entre pares. Para ejemplo, la enseñanza del hñähñu a los docentes por parte de las autoridades, en voz de la educadora de 3° “ese es otro de los detalles que nosotros siempre hemos alegado. Se supone que en la supervisión hay (...) la maestra que está de apoyo (...) ella sí habla bien el hñähñu, (...) pero no, no hay apoyo (...) en nada. Ni en las otras asignaturas”.

Aunque, no todo está perdido, las experiencias previas también les permiten reconocer la cultura y etnicidad de El Mothe. Debido a que muchas de las comunidades en las que han trabajado se encuentran dentro de la región otomí de Valle de Xuchitlán⁹, o bien, en la región otomí tepehua de la sierra de Hidalgo⁹. Esto les permite conocer la cosmovisión, prácticas religiosas y de organización, como refiere el docente de 6° “todo esto es el valle de Xuchitlán, entonces como que tienen los mismos patrones (culturales)”⁹.

Otro punto que favorece la educación basada en las necesidades de la comunidad es que, los educadores nacieron y crecieron dentro del Valle del Mezquital, es decir, identifican que debido a sus contextos personales son indígenas. Como la educadora de 2°, quien se aut nombra indígena, junto con su familia¹⁰, al igual que la directora³. O bien, en sus

familias hubo personas indígenas, aunque ya los educandos no se reconocen como tal, ni conocen del todo las costumbres, cosmovisión y tradiciones otomíes.

Este es el caso del educador de 6^º. Quien refiere que tanto sus padres como abuelos, primos y tíos eran indígenas y hñähñu hablantes. Sin embargo, él debido a la educación que sus padres le procuraron fue alejado y negado a su cultura de origen indígena, así como a la lengua de esta. Sus padres, a fin de buscar el progreso para sus hijos, quisieron que a diferencia de quienes estudiaban y se quedaban en la comunidad, sus hijos se superaran. Su padre, realizó para su familia el sueño de los nadie, los que sueñan con salir de pobres y dejar de ser los hijos de nadie (Galeano).

Esta decisión se enmarca en los procesos de colonialidad del ser y del saber. Ya que el primero plantea las categorías binarias que justifican la superioridad e inferioridad. En específico las categorías mágico /mítico frente a científico y, tradicional frente a moderno. Debido a que la decisión por tomar una educación desde los saberes occidentales fuera de la comunidad desplaza a los saberes indígenas; que la colonialidad señala como saberes menos valiosos por su condición mítica. Mientras que el binarismo tradicional frente a lo moderno establece que una educación dentro de la comunidad ya no es la deseada si se busca caminar hacia el proyecto de modernidad.

Por su parte, la colonialidad del saber plantea al eurocentrismo como dominio de conocimiento. Tomar una educación fuera de la comunidad no solo niega y aleja a los saberes indígenas que toman su fuerza de la lengua originaria, sino también plantea que único saber válido es el occidental eurocéntrico. Aquel que el dominador ha impuesto a través de la violencia al dominado, que abona a las diferencias racializadas y borra las particularidades culturales de la identidad otomí. Así, logra que el educador de 6^º valide el desprestigio de su ser y sus saberes indígenas.

Otro ejemplo, es lo sucedido durante la primera semana de clases presenciales, donde el supervisor de zona pidió a los docentes entregar un proyecto de investigación sobre la vestimenta tradicional hñähñu, con el texto en la misma lengua. Aunque la tarea era conjunta, solo la educadora de 1^º intervino para solicitar ayuda de otro docente de la zona escolar, que no pertenece a la planta docente. Quien es hablante de hñähñu y además contaba ya con la investigación en castellano. Así que le pidieron el material y además le solicitaron realizar la traducción al hñähñu a cambio de una compensación monetaria.

El evento revela que incluso, quienes se autodenominan indígenas y hablantes de hñähñu, no se sienten capaces de llevar a cabo la tarea por falta de conocimiento del tema y del manejo limitado en la lengua. Incluso, la directora, quien se reconoce bilingüe completa, no se propuso para realizar la actividad. Al tiempo, que los docentes también desconocen los espacios donde pueden encontrar la información, por ejemplo, el Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu “Hmuntś’a Hem’i o el Centro Cultural del Valle del Mezquital, donde la sala de exposición final incluye la vestimenta tradicional. Ambos centros ubicados en Ixmiquilpan.

- El uso del hñähñu en el aula se limita a leer textos de libros oficiales para traducir conceptos e instrucciones, sin hacer lectura de comprensión porque el ejercicio de traducción es descifrar apoyos visuales, producir analogías, crear abstracciones, comparaciones, adivinar etc. y simple, nada más. Y la interacción verbal es de mínima complejidad en hñähñu, porque se producen enunciados simples mononucleares.

En la primaria “Niños Héroe” la enseñanza en hñähñu, como relata la directora³ se efectúa de la siguiente manera:

(...) Se aprenden los colores y hasta ahí queda (...) Así es en el hñähñu. Como que yo siento que no ha habido ese proceso de avance (...). Se queda hasta ahí en vocabulario (...). Empezamos de cero con las vocales (...) escribiendo alguna palabra más³.

En el mejor de los casos, cuando los educandos se encuentran en 6° grado, quizá logren cubrir algunos contenidos de segundo ciclo, como afirma el docente del grado⁹, quien aborda la construcción de diálogos entre los alumnos a partir de frases. Pero él identifica que, si no se logra cubrir el contenido del diálogo, repite lo que debe cubrir para primer ciclo, es decir, vocabulario “O me voy a lo más pequeño, me voy a los números (...) las partes del cuerpo⁹”. Por consiguiente, la enseñanza se limita en ocasiones a “actividades sencillas (...) los números, las palabras de los animales en lengua indígena, (...) los saludos⁹”.

- Libros de texto o materiales hechos para niños monolingües en hñähñu y no para alumnos monolingües en castellano.

El material oficial disponible es *Lengua Indígena Parámetros Curriculares. Educación Básica Primaria Indígena* contempla a educandos con una L1 indígena, en el proceso de

adquisición de L2 castellano. Es decir, no responde al contexto lingüístico de la comunidad escolar de El Mothe que ya se describía.

La situación la señala la directora:

Y como que a esto (hojea libro de parámetros curriculares), ya va más avanzado, aquí ya es como para que el niño ya sepa escribir y leer muy bien el hñähñu y pues no, desafortunadamente no³.

El material contempla la distribución de contenidos por ciclos, del primer ciclo al tercero.

Sí tenemos un material (...) por ciclos, en donde nada más vienen, como, qué actividades, son los parámetros curriculares en lengua indígena. Vienen las actividades, por ejemplo, este es para (...) los profesores, aquí, para que ellos se guíen. Vienen por ciclo, uno para primero y segundo, para tercero y cuarto y quinto y sexto. Entonces aquí viene. Más o menos así los niños, digo, los maestros se guían, pero, incluso viene hasta ya la distribución de contenidos y todo. (...) Y este es el único material que tenemos³

Pero, al no cumplir con las condiciones iniciales para abordar la enseñanza con el material, no se cumple ni siquiera con el aprendizaje planteado para el primer ciclo. Como indica la directora “(...) lo escriben, pero hasta como que ahí se queda, porque incluso, se pierde ahí, pues³”. Así, la falta de material adecuado y el no ser hablantes tanto educandos como educadores de la lengua indígena como L1, los educadores a recurren a otras herramientas para la enseñanza del hñähñu, como:

- El diccionario hñähñu-castellano
- Crear su propio material como: láminas¹⁰³, muñecos de tela para enseñar las partes del cuerpo⁹, entre otros.
- Usar material elaborado por otros colegas para cumplir con la asignatura

Herramientas que deben ser adecuadas por los educadores de acuerdo con las necesidades de sus educandos. Como lo narra la educadora de 3º:

Nos dotaron hace varios años de un material, que ya también está muy muy muy viejito, pero ahí viene, viene programado, sí es un... es un plan (...) Sí, las va uno medio adaptando².

Mientras que la educadora de segunda afirma:

Nada más te dan los libros con (...) todo en hñähñu. Y (...) al menos yo (...) no puedo leerlo, no sé qué me dice esa actividad. Entonces, (...) tengo que buscar otras actividades (...) aquí trabajamos con lo que nosotros (educadores) podamos¹⁰.

A esto se suma que no existe el apoyo de las autoridades. El educador de 6° apunta que

La Secretaría de Educación Pública no te da las herramientas ¿Qué si te da? algunos libros nada más, pero no te da una planeación, un plan y programas⁹.

Mientras que la educadora de 2° narra:

Siempre hemos estado pasando con el supervisor y diciéndole que queremos apoyo, que queremos capacitaciones, que queremos libros, que queremos material. Realmente no existe ese apoyo, al menos yo no (...) me he percatado del apoyo¹⁰.

En consecuencia, la asignatura de lengua indígena “es una asignatura en el olvido¹⁰” que los educadores, al final del día deben cubrir y evaluar, incluso sin tener las herramientas necesarias.

- El hñähñu no se enseña sistemáticamente en la escuela.

El hñähñu en la primaria “Niños Héroe” no se enseña sistemáticamente, ya que el tiempo destinado a la lengua indígena es mínima. Como apunta la educadora de 2°:

El hñähñu, por lo regular el horario marca una hora, dos horas, pero (...) no es mucho tiempo. Lo que hacíamos es que diario, ya casi para salir, diez minutos, quince minutos (al hñähñu) ... (...) trataba yo de incorporarlo¹⁰.

Aunque la propuesta de distribución de tiempo para educación indígena es de al menos hora y media por día (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2013, pág. 9).

No hay una idónea organización educativa entre la comunidad escolar (autoridades, educadores, educandos, madres y padres de familia) que posibilite llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena fuera del aula. Ya que el apoyo de las madres y padres de familia es limitado. Así lo narra la directora, la educadora de 3° y el educador de 6°:

Entrevistadora: Y ustedes como profesores, ¿fomentan que se use el hñähñu fuera de la escuela?

Directora: Pues lo hemos hecho, pero no ha habido resultados. (...) Siento yo que, por parte de los padres de familia, la verdad no ha habido ese interés³.

La oportunidad por involucrarlos en las actividades no ha sucedido. Pues es que no ha habido la oportunidad así del tiempo que yo llegué a ahorita, así como decir —bueno, vamos a planear esta actividad— y los papás los vamos a meter en ese rol, pero qué cree que no ha habido la oportunidad².

No se ha dado (...) yo (educador de 6º) he tratado de integrar algunos tema sobre todo en formación cívica y ética (...) y hemos visto que están más arraigados en cuestiones de sus fiestas patronales, porque ahí está lo contradictorio, ¿no? ellos ahí si participan, hacen todo y bueno, con la escuela es diferente, como que no le dan la importancia que le deben de dar, (...) acá, pues es muy deficiente la participación⁹.

La madres y padres de familia cumplen con las tareas en lengua indígena en la medida de sus posibilidades. La directora señala que:

Ellos saben de antemano que es una asignatura más que se lleva aquí en la escuela, que tienen que igual, que tienen que cumplir, con lo poquito que ellos ven en el hñähñu³.

O simplemente no cumplen, como señala la educadora de 3º

(...) Nos dicen —sabe qué, no podemos— Quien se dedica a ayudar a sus hijos y que tienen la responsabilidad lo hace y quien no, pues de plano, ni nada, ni sí ni no. (...) Ninguna explicación².

Debido a que ya tampoco hablan la lengua, como indica la directora:

—No es que nosotros (las madres y padres de familia) no sabemos hablar, para un diálogo no podemos³.

Dichos factores llevan a lo que Hamel (Hamel Wilcke R. E., 1988) nombra proceso de alfabetización rudimentaria en la lengua materna (L1), que es la situación actual de la enseñanza y aprendizaje del hñähñu en El Mothe. Un espacio de educación primaria bilingüe indígena donde el castellano ha permitido “subordinar a las minorías étnicas y desplazar sus lenguas” (Hamel Wilcke, y otros, 2004, pág. 323).

Lineamientos de la escuela bilingüe indígena

A fin de guiar la enseñanza de la asignatura de lengua indígena en escuelas bilingües del territorio nacional, se publicó en 2011 el documento *Lengua indígena. Parámetros curriculares Educación primaria indígena y de la población migrante. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. El material se distribuyó a los educadores de la primaria “Niños Héroe” con el objetivo de ofrecer los “contenidos y lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 7)”.

Desafortunadamente, una vez hecha la distribución, las autoridades educativas pertinentes no realizaron un seguimiento que permitiera verificar y apoyar a las y los docentes con el uso y aplicación del material. En consecuencia, los educadores de El Mothe no utilizan el material. La directora solamente está al tanto la estructura de su contenido, pero reconoce que la falta de instrucción vuelve inservible el material.

Sí tenemos un material (...) por ciclos, (...) actividades, son los parámetros curriculares en lengua indígena. (...) Este es de los profesores (...) para que ellos se guíen (...). Incluso viene hasta ya la distribución de contenidos y todo. (...) Y este es el único material que tenemos³.

Dentro del documento, se encuentra la sección de *Perfil del Docente*, en la que se incluyen las características necesarias para el buen desempeño de la asignatura de lengua indígena. A continuación, se presentan los requerimientos establecidos y se describe el cumplimiento o no de los mismos en la primaria “Niños Héroe”, así como las causas y consecuencias de estas. Asimismo, se establecen las áreas de oportunidad a cargo no solo del personal docente, sino de las autoridades educativas, quienes en coordinación lograrían la aplicación situada y pertinente del material dispuesto con las modificaciones que ello implique.

- A. El primer requerimiento es que los docentes “conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 21)”. En este caso, de la lengua hñähñu. Pero como ya se anticipó, solo una docente es semilingüe, mientras que el resto de los educadores son monolingües es castellano (Ver ***Diversidades bilingües***).

Esta la primera y gran dificultad que impacta en el resto de los requerimientos, a fin de que el impartir la lengua como objeto de estudio y como lengua de instrucción, de acuerdo con el grado de bilingüismo de los alumnos; ya que, si los docentes no conocen, no hablan, ni leen en la lengua, tampoco podrán enseñarla, sin antes aprenderla ellos.

En consecuencia, aprender hñähñu es una de las solicitudes principales de los docentes; en sus palabras demandan: “curso para dominar el hñähñu, leer hablarlo y escribirlo; temas de alfabetización; resignificar la lengua oral y escrita¹”. Las causas de no hablar la lengua se originan desde la historia personal y familiar de cada educador, por la no transmisión intergeneracional de la misma por motivos de discriminación y búsqueda de mejores oportunidades, para lo que aprender castellano era esencial. La educadora de 3° narra:

En nuestra casa, mi mamá ya falleció, pero (...) su lengua materna era hñähñu. (...) A nosotros ya no nos enseñaron nada absolutamente. (...) Yo pienso que porque (...) mucha gente piensa que por hablar tú una lengua ya (...) eres menos².

Mientras que el educador de 6° afirma que, en su experiencia de vida, aunque su padre fue también profesor de lengua indígena e incluso estuvo a cargo de la supervisión de una zona de primaria indígena, en casa no se promovió la adquisición del hñähñu e incluso afirma que en caso de que el hablara hñähñu, se le reprendería.

Si hablaba hñähñu allá (en casa), no, pues mis cocos (golpe con el puño en la cabeza) seguro⁹.

En su caso, la razón estuvo motivada, sí desde la diglosia, pero también, desde la búsqueda de un camino hacia la no discriminación.

Antes era muy discriminada la lengua. (...) Si hablabas hñähñu eras una persona muy discriminada (...) ante la sociedad (...). Yo lo sentía (...) así. Si tú hablabas hñähñu, no podías ir a las mejores escuelas; si tú hablabas hñähñu, no podías entrar en algún espacio gubernamental (...). Y tenía sus características: tú eres hñähñu porque traes huaraches, tú eres hñähñu porque traes bordado, tú eres hñähñu porque tu sombrero de tornillo⁹.

Otros docentes, recuerdan que recibieron educación castellanizadora³, y aunque continuaban hablando el hñähñu en sus casas, la promoción del español permeó el espacio familiar y se promovió desde la educación. Además, al asistir a la primaria indígena, las

clases de hñähñu no eran prioridad. Ello se refleja en el menor tiempo y la mínima recurrencia dedicados a su instrucción. La educadora de 2º recuerda que:

No había interés, no era de querer hacerlo, la prioridad eran otras asignaturas¹⁰.

En la materia de la lengua indígena se priorizaba la enseñanza a través de canciones traducidas del castellano al hñähñu², así como de los valores nacionales por medio del himno nacional y los honores a la bandera que incluyen aprender las órdenes de la escolta y el juramento a la bandera en lengua indígena² ¹⁰. Ello confirma que la educación castellanizadora promovía la unidad lingüística por medio de la asimilación de los valores del proyecto de estado nación. (Hamel Wilcke R. E., 1988). De nueva cuenta, los conocimientos de la cosmovisión indígena que integran la identidad quedan olvidados. Su promoción se efectúa en los espacios domésticos y de vinculación comunitaria, lejos de las aulas.

Al igual que sucede ahora, una vez terminada la educación primaria, en la secundaria y bachillerato no existía la modalidad de educación indígena, incluso cuando las comunidades de las que provienen los educadores se autodenominan como tal. Por tanto, la lengua indígena se limita al espacio privado de la casa, como fue el caso de la directora³ y la educadora de 2º grado¹⁰. O bien, el aprendizaje y comunicación en la lengua no ocurrió, ni se promovió en casa por la diglosia presente en las familias, donde el castellano se promovió como la lengua útil y funcional, además de la discriminación lingüística tan persistente.

Más adelante, cuando los educadores estudiaron la licenciatura en educación indígena, se dan cuenta que el espacio no promueva la adquisición de la lengua a la par de la enseñanza de esta. El plan de licenciatura no considera la educación indígena como lengua de instrucción y objeto de estudio. Es decir, no se puede realizar la “reflexión sobre su lengua y tampoco ocurren las regulaciones socioculturales del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje” (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 13). Así, “la educación formal en territorios indígenas está fuertemente asociada a la pérdida de idiomas nativos” (Banco Mundial, 2015, pág. 16).

B. La siguiente característica necesaria para los docentes es “organizar el tiempo escolar de manera flexible e integrar los contenidos de lengua indígena con los contenidos de otras asignaturas (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág.

21)”. El tiempo semanal ocupado por los educadores para la asignatura de lengua indígena es de 1 o 2 sesiones semanales con una duración de 30 a 60 minutos¹.

Los contenidos que se integran de otras asignaturas son básicamente en vocabulario como nombres propios, flora y fauna, días de la semana, meses del año, colores, partes del cuerpo, saludos, despedidas, vestimenta, herramientas, números, nombres de animales, miembros de la familia, himno nacional. Así para integrar, por ejemplo, contenidos de la materia de matemáticas, la directora señala que “tienen que empezar con los números³”. Pero para integrar el material de lenguaje y comunicación deben:

Empezar con las vocales, así como (...) en español que se lleva ese mismo proceso. Para que ellos aprendan a reconocer las vocales, porque en el hñahñu se ocupan nueve vocales. Las cinco que se ocupan en español y las otras cuatro, que cambian totalmente la pronunciación. (...) Ya que dominen las vocales, ahora nos vamos con las consonantes a formar sílabas. (...) Así. (...) ya va más avanzado (...) para que el niño ya sepa escribir y leer muy bien el hñahñu³.

Y para la materia de conocimiento del medio se integra en vocabulario de nombres de animales, herramientas, flora, fauna y colores. Pero al limitar los contenidos de la materia de lengua indígena al vocabulario, no se cumple ni siquiera con los aprendizajes esperados del contenido para el primer ciclo. Los contenidos generales propuestos por los parámetros curriculares incluyen los ámbitos de:

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento.

Y dentro de los aprendizajes esperados para ámbito del primer ciclo, los educandos deberían entablar diálogos sobre diversos temas, leer y escribir en hñahñu. Pero todos los educandos coinciden en que “desafortunadamente no³” es así.

Los aprendizajes que se logran en la materia de lengua indígena se limitan a ejercicios de memoria, con el aprendizaje de canciones, como lo hizo la educadora de 2° grado². O bien, con la revisión de vocabulario, como se mencionó. Y como aprendizaje más

avanzado puede plantearse la estrategia del docente de 6° quien enseña frases cortas para que los educandos construyan diálogos⁹.

Así, el análisis lleva a reflexionar sobre lo que Ramírez-Cruz (2014) señala como ámbito educativo del bilingüismo. De manera que, la educación bilingüe en la primaria “Niños Héroe” sucede por inmersión o enriquecimiento, es decir, la instrucción del hñähñu, como la lengua minoritaria, es muy ocasional. “(...) Solo sirven como referencia de reconocimiento, pero nunca como contenidos explícitos y prácticas lingüísticas que atraviesen la cotidianidad de la escuela” (Ramírez-Cruz, 2014, p. 91). Además, no se incluyen contenidos que provengan de los saberes y conocimientos locales, como cuentos y leyendas tradicionales que expliquen la cosmovisión hñähñu; que se relaciona con la fuerza vital-mágico-espiritual de la comunidad a través de las fiestas patronales o celebraciones cotidianas. Tampoco se tienen prácticas de las formas de producción y organización comunitaria que llevan a cabo las madres y padres de familia, como la faena, las cuotas, la mayordomía, entre otras.

Además de que parece efectuarse lo que Hamel (1988) establece como alfabetización rudimentaria en hñähñu, por el limitado contenido que se enseña, básicamente, vocabulario. Así, el castellano es la lengua de instrucción principal. Es decir, la educación enunciada como bilingüe es una forma de insertar la cultura y lengua dominante, el castellano. Que frente al hñähñu ocupa la mayor parte del tiempo de instrucción 78.3% castellano, frente al hñähñu que solo ocupa el 21.6% de tiempo de enseñanza¹.

C. El siguiente requerimiento es “comprometerse con la revitalización, mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento del hñähñu, que exige la ampliación de las funciones del lenguaje de la comunidad, incorporar nuevos léxicos, usos y fines sociales del lenguaje (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 21)”. Para su análisis se rescata la experiencia de los docentes en sus esfuerzos por llevar de la mejor manera la enseñanza de la lengua indígena y los tropiezos o motivaciones que se han encontrado en su andar.

La educadora de 2° comparte que cuando llegó a trabajar a una comunidad cercana a El Mothe, comenzó a enseñar el vocabulario en hñähñu a los educandos, ya que la escuela también era indígena, pero pronto recibió comentarios negativos por parte de uno de los padres de familia.

Un propio papá me decía cuando yo llegué con esto del otomí, de los colores, del juego (...) —es que porqué usted viene a enseñar otomí a los niños, nosotros no queremos que aprendan eso¹⁰.

La razón es por un lado que los padres y madres le señalan que:

(...) Nosotros (padres y madres) no queremos que aprendan eso (hñähñu). Lo que sí queremos es buscarles un maestro de inglés¹⁰.

Y los mismos comentarios los reitera el docente de 6º, quien afirma que:

Ellos (madres y padres de familia) prefieren el inglés. ¿Por qué? porque te vas a la secundaria y en la secundaria y no te dan hñähñu, en la secundaria te empiezan a dar inglés. (...) Es mejor que les enseñen inglés⁹.

La razón es la diglosia como producto del proceso de colonialidad que reproduce las relaciones de poder dominante donde se justifican la superioridad e inferioridad de las lenguas. El sistema jerárquico posiciona primero al castellano por sobre la lengua indígena y luego el inglés superior al castellano y a la lengua indígena. “Cuyo impacto se extiende a los campos identitarios, y del ser, del saber y del saber hacer (Walsh C. , 2007, pág. 26)”.

A lo que se suman, “las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa (Walsh C. , 2007, pág. 27)”. Ya que no se cuenta con una organización estructural que contemple la educación indígena de manera continua, es decir, desde preescolar hasta educación superior. Resulta la inacción de las normativas y reformas para la mejora de la educación para los grupos indígenas; la no garantía del derecho a la educación en lengua materna, es decir, en la falta de ejercicio de los derechos lingüísticos y la memorización de las lenguas originarias y los saberes que se le vinculan en la cosmogonía. Porque “la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes (Walsh C. , 2007, pág. 28)” donde todo saber fuera del eurocéntrico es achicado.

Otro de los motivos es la discriminación lingüística que promueve la diglosia permanente en la que se encuentran las lenguas indígenas. La docente de 2º expresa que:

La misma sociedad, los mismos papás, no todos, pero si nos frenan a no hacerlo (enseñar hñähñu). ¿Por qué?, porque lo ven inferior (...). Sí quizás un dialecto³ más te abre las puertas (...) pero bueno, no todos lo ven de esa forma¹⁰.

Finalmente, lo mismo que sucede en la historia personal de los educandos, quienes son monolingües en castellano debido a la no transmisión intergeneracional de la lengua indígena, ocurre igualmente con las familias de los educandos. La docente a cargo de 3° apunta que, en su experiencia en El Mothe, aun cuando hay quienes hablan hñähñu en la comunidad, no se promueve su aprendizaje, por ellos, al llegar a la escuela no se llega a la adquisición de la lengua indígena.

Pues empezamos (...) de cero con las vocales, (...) escribiendo alguna palabra más simple, nada más. No hay más².

Lo mismo señala el educador de 6° la mayoría de los tutores no saben la lengua, por tanto, no pueden promover la enseñanza en las casas⁹.

D. El requisito siguiente es “generar un vínculo entre la escuela y la comunidad (niños, maestros, directivos, padres de familia, autoridades y personas de la comunidad), a fin de preservar el sentido que las prácticas sociales tienen fuera de la escuela (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 21)”. Para la comunidad de El Mothe, la relación que mantienen la comunidad con la escuela se ve influenciada por dos situaciones: por un lado, el espacio geográfico que comparten las escuelas (preescolar y primaria) con la cancha deportiva conforman un lugar del territorio social, y por otro, las narrativas de las y los educandos sobre la vinculación que ellos comparten con madres y padres de familia no solo para el desarrollo de las actividades académicas, sino también para las prácticas sociales de la comunidad.

En la comunidad de El Mothe, tanto la primaria como el preescolar y el espacio deportivo (cancha de basquetbol) comparten el espacio geográfico que, en conjunto permiten el desarrollo de actividades sociales y son lugar de encuentro. Por consiguiente, es espacio es un lugar del territorio social de la comunidad⁴. En él, se desarrollan actividades recreativas que unen a la comunidad, más allá de lo académico, como en la faena. Pero,

³ Es importante señalar que las lenguas indígenas no son dialectos. El uso de la palabra dialecto para referirse a las lenguas indígenas es discriminatorio, ya que las señala como inferior frente a lenguas como el castellano o inglés.

⁴ A fin de ampliar el análisis, ver el apartado: *La configuración identitaria*

si bien, parte de las labores a realizar en la faena son el mantenimiento y mejora de las áreas escolares, esto no implica que, para realizar el trabajo, intervengan tanto la planta docente y las autoridades educativas como los pobladores.

Lo que ocurre es que la directora y los educadores solicitan a la mesa de padres de familia ciertas mejoras del espacio escolar y ellos, a su vez comunican a los pobladores las labores por hacer, para luego realizar lo solicitado. Es decir, la vinculación se ejecuta internamente, con los pobladores, mientras que los educandos y autoridades educativas quedan al margen de la participación.

Como comentan la directora:

La comunidad está acostumbrada a trabajar, aunque no tengan hijos, tienen que venir a las faenas. Entonces, si hay mucha (...) organización por parte de los padres de familia con la escuela. Ellos están al tanto de los trabajos que se llevan a cabo en la escuela¹⁶.

La vinculación interna, prioriza cumplir con los usos y costumbres de la comunidad, como la faena y las labores eclesiásticas, como la fiesta patronal del 12 de diciembre. El docente de 6° grado comparte:

Hemos visto que están más arraigados en cuestiones de sus fiestas patronales, porque ahí está lo contradictorio, ¿no? ellos ahí si participan, hacen todo y bueno, con la escuela es diferente, como que no le dan la importancia que le deben de dar. Como en las fiestas de ellos, si participan, le echan ganas, erogan su gasto y acá, pues es muy deficiente la participación

El papel de quienes forman parte de la escuela, autoridades educativas y docentes, no se vinculan más allá de las actividades académicas. En consecuencia, las y los educadores se limitan a asistir a dar clase o a juntas y en ningún otro momento visitan la comunidad para participar de las prácticas sociales, incluso, cuando la cercanía de sus hogares respecto a la comunidad es mínima. La educadora de 3° apunta que no conoce más allá del espacio geográfico de la primaria² y nunca se le ha invitado a participar de las celebraciones de la comunidad. Por tanto, no sabe cómo se realiza la vida comunitaria.

No conozco la comunidad. No he tenido la oportunidad de conocerla. (...) Aquí no tenemos esa oportunidad².

Ella, identifica en su experiencia como docente que, esta vinculación no es el común denominador en las comunidades otomíes; por el contrario, mientras trabajó en Pacula Hidalgo, la escuela era el centro de la vida comunitaria, ya que en ella se realizaban

muchas de las actividades sociales, en las que se incluían en todo momento a la planta docente y autoridades educativas. Además, eran también invitados a las celebraciones eclesíásticas o particulares de las familias:

Nos invitaban a sus casas, (...) conocíamos (...) todo de ellos, cómo vivían, qué comían, todo (...) ².

Y dentro de la realización de las actividades académicas, la vinculación de las madres y padres de familia se ve restringida por las exigencias económicas de cada hogar que limitan el tiempo destinado a las labores escolares. El docente de 6° apunta que:

Sí se integran, no todos los padres (...). Es un poco difícil (...) porque trabajan, el contexto (...) no les permite (...) tener una economía. Entonces (...) es un poco difícil que (...) los papás participen con la escuela, porque ellos tienen que salir a diario es sustento familiar⁹.

Por otro lado, aunque las y los educadores afirman que han procurado promover la vinculación, no han tenido la respuesta esperada. El educador de 6° afirma que:

No se ha dado (la vinculación) pero yo he tratado de integrar algunos temas sobre todo en formación cívica y ética, se integran algunos temas de la comunidad¹.

Mientras que la docente de 3° añade que:

(...) No ha habido la oportunidad (...) de (...) planear esta actividad y los papás los vamos a meter en ese rol⁹.

En un caso particular, el docente de 5° grado señala que el papel del docente implica no integrarse con la comunidad. Ya que plantea que verse como un agente externo es importante para realizar de la mejor manera sus labores, sin caer en la monotonía y repetición que puede ocurrir cuando ya se conocen las prácticas sociales de la comunidad y se han integrado incluso, dentro de su práctica educativa. El docente propone la necesidad de cambio de plantel y comunidad cada cinco o seis años, a fin de:

(...) Reinventarte, ser diferente, enfrentarte a retos diferentes que te cambien, que te transformen¹.

Su postura plantea entonces el papel de la vinculación hacia la comunidad como ámbito de gestión escolar. Ya que si bien, pueden desarrollarse situaciones problemáticas a partir

de la integración, también puede ofrecer una vinculación exitosa. A fin de cubrir las necesidades educativas particulares de la comunidad, “optimizar su rendimiento académico y proponer acciones definidas de gestión externa, mismas que le proveen de una permanente conexión comunitaria (Navarro Rodríguez & Ortega Muñoz, pág. 1)”.

Navarro Rodríguez & Ortega Muñoz plantean que la vinculación exitosa debe ser estrecha e implica un trabajo comunitario, donde exista el compromiso de participación y se permita “la acción y propuesta de profesores, directivos y estudiantes hacia la comunidad, en donde los resultados y los servicios educativos van desde la escuela hacia el contexto externo inmediato (pág. 5)”. De manera clara, los resultados pueden verse en los resultados de aprendizaje y profesionalización docente, para lo cual, es necesario la gestión externa, el acercamiento, los círculos de estudio, los concursos académicos y profesionalización constante del personal docente.

En la acción y propuesta de autoridades educativas y docentes, la primaria “Niños Héroes” tiene una falla clave que desarticula la posibilidad de la vinculación exitosa. Ya que las autoridades no se acercan a los docentes para apoyar su ejercicio diario y promover su profesionalización. Debido a que quienes están de apoyo en la supervisión de zona, no ayudan a los educadores⁹ y de manera interna, tampoco existe el apoyo entre docentes.

Para ejemplo, la educadora de 3° expresa que para ella los consejos técnicos son una pérdida de tiempo en la medida que no se revisan las estrategias implementadas por los docentes, no se discuten los materiales a usar para las lecciones, tampoco se promueve el apoyo entre pares para promover la mejora de la práctica educativa o los incentivos para el trabajo por metas². En el mismo sentido, el docente de 6° añade que no existe el apoyo entre compañeros docentes para promover la enseñanza mutua en pro de lograr un mejor desempeño en el aula.

A lo mejor no ha habido un acercamiento, (...) con los mismos compañeros en el sentido de que (...) desconocemos algún tema, bueno, nos acercamos con el que conoce, ¿no?⁹.

En consecuencia, la solución para la falta de apoyo es buscar herramientas como la consulta de materiales disponibles en internet, como diccionarios.

Así, las solicitudes de apoyo por parte de las autoridades educativas son reiteradas, ya que reconocen que es un área de oportunidad para la mejora docente. Además, la falta de vinculación hacia la comunidad debe su falta en parte, al fallo de integración entre pares docentes. En la medida que exista la cohesión interna entre educadores y autoridades educativas que atiendan los intereses de sus educadores, se desarrollará la cohesión interna de la planta docente a fin de buscar la mejora en aprendizaje, la especialización docente y la vinculación exitosa para con la comunidad, en la que se promuevan las prácticas sociales que configuran la identidad.

- E. Lo siguiente es “generar situaciones didácticas que favorezcan la reflexión sobre la lengua para resolver los retos que se les presenten (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 21)”. Aunque, los intentos no han sido favorecedores, los educadores reconocen que, en diversos momentos han promovido la reflexión sobre el valor de la lengua indígena como vehículo de arraigo identitario, a pesar de la discriminación sistemática y menosprecio que ha vivido por generaciones la comunidad.

La estrategia de la educadora de 2° es pedir a los educandos que usen el hñähñu para pedir la salida al baño o solicitar la entrada al salón¹⁰, a fin de promover la competencia pragmática que resulta en hábitos y actitudes positivas hacia el entorno (Calafat Vila & Calero-Pons, 2019). Aunque en el proceso de enseñanza, se encuentra con que los educandos se apenan al hablar la lengua y la evitan en la medida de lo posible. La educadora no para y continúa reiterando la importancia de su uso.

Mientras que la directora comenta que ha invitado a la reflexión desde las madres y padres de familia, toda vez que les pide fomentar en casa el uso de la lengua, aunque que sea poco. Ella propone comenzar con dar instrucciones cortas en hñähñu.

Yo les he dicho, si ustedes hablan un poco el hñähñu, enséñeles un poco a sus hijos, con órdenes, en la casa (...). Porque si nosotros les enseñamos solamente el vocabulario de nada sirve. Aquí, va a funcionar cuando hay diálogo en casa³.

En ambos casos, las educadoras identifican el desinterés de las madres y padres de familia porque sus hijas a hijos aprendan la lengua en la escuela y en casa. Ya que no promueven, ni incorporan el uso de la lengua en las actividades cotidianas e incluso piden que no se les enseñe la lengua en la escuela, ya que no hay continuidad en los siguientes grados

escolares y se piensa que no hay utilidad en su aprendizaje^{3 2 10 9}. Pero aún hay madres y padres de familia que reconocen las desventajas de no saber, ni heredar el aprendizaje de la lengua. Una de las madres de 1° grado, ofrece una reflexión clave.

La madre de familia es trabajadora de limpieza en el hospital regional del Valle del Mezquital y narra que durante sus jornadas laborales observa que llegan al lugar personas de la tercera edad, quienes son monolingües en hñähñu, a solicitar el servicio médico. Se comunican en hñähñu, pero no hay personal capacitado para entender sus necesidades, es decir, el personal no habla la lengua indígena y ello impide que se brinde el servicio adecuado. Si bien, ella reconoce que la falta de aprendizaje de la lengua limita la comunicación de un sector específico de la comunidad, también señala que la educación indígena escolarizada es un espacio de oportunidad para su adquisición. Lamentablemente, no todas las madres y padres de familia comparten el reconocimiento del valor del uso, aprendizaje y enseñanza de la lengua indígena, más allá del espacio escolar, donde es requisito evaluarla.

- F. Por último, es requisito “evaluar el desarrollo de las actividades y el trabajo de los alumnos, a fin de contar con elementos para el seguimiento de sus aprendizajes (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 21)”. Aquí, el papel de los educadores es clave, ya que son ellos quienes deben asignar una calificación para la materia de lengua indígena, a través de diferentes mecanismos. Si bien, ya se ha reiterado que la enseñanza es limitada, ello no exime la evaluación constante que debe acompañarse por parte de la comunidad escolar, a fin de obtener mejores resultados.

Las estrategias implementadas por las y los educadores para evaluar es diversa. El educador de 6° apunta que evalúa por medio de un diálogo⁹ cuando reconoce que se han adquirido los aprendizajes suficientes, o bien, evalúa la adquisición del vocabulario que se revisó, como los números o las partes del cuerpo. Mientras que la educadora de 3°, lo realiza por medio de

Adivinanzas en hñähñu, un relato, de acuerdo en lo que se ve en los libros, en los contenidos².

Por su parte la educadora de 2°, afirma que realizar la evaluación es complicado, ya que no se cuenta con el material pertinente de acuerdo con el grado de bilingüismo de la comunidad escolar. Ella implementa sus propias estrategias para cumplir con la

evaluación, aunque reconoce que en por su semilingüismo, no logra dar un aprendizaje a los educandos.

En consecuencia, realizar una evaluación constante se ve limitada por la falta de material pertinente, la falta de docentes bilingües en hñähñu y castellano, el desinterés de madres y padres de familia por promover la enseñanza de la lengua, la falta de continuidad en el aprendizaje en los siguientes grados escolares, el desprestigio lingüístico por la pérdida de la lengua y la diglosia presente en todos los espacios comunitarios. Estas mismas razones, se han reiterado a lo largo del análisis, ya que son parte de los factores que dificultan la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El valor de la enseñanza y uso del hñähñu

Finalmente, aunque ya se ha mencionado el desinterés por el aprendizaje y enseñanza de la lengua indígena que las y los educadores identifican en las madres y padres de familia. Este apartado amplía el panorama, primero con una descripción de los espacios de convivencia lingüística de las diferentes lenguas (hñähñu, castellano, inglés) dentro de la comunidad, después se introducen las opiniones de educandos y madres de familia, quienes reconocen el valor de la lengua, así como la opinión de los educadores más allá de los requerimientos de la materia de lengua indígena.

De acuerdo con los educadores, existen dos posiciones claras hacia el aprendizaje de la lengua indígena por parte de las madres y padres de familia, a saber:

- Las madres y padres de familia quienes consideran que lo mejor para los educandos es aprender el castellano como L1 y continuar con el inglés como L2.
- Las madres y padres de familias quienes consideran que los educandos deben aprender el castellano como L1, el hñähñu como L2 y el inglés como L3.

Ambas posturas son resultado, en gran medida, de la migración exponencial que la región tuvo entre los años 1990 y 2000. La migración hacía los Estados Unidos produjo por un lado la modificación en la organización social. Ya que las madres quedaron a cargo de sus familias, no solo del cuidado, sino también de la economía que se alimenta de las remesas. Lo que modificó, luego, la dinámica de organización social de la comunidad. Ahora las madres tienen una participación más activa y presente dentro de las obligaciones comunitarias como las faenas y el consejo.

Luego, ha venido modificando la vida socio-comunicativa de los hablantes, debido a que se produjo el contacto lingüístico entre el hñähñu, el castellano y el inglés. Para ejemplo

la convivencia que se desarrolla los sábados durante los partidos de basquetbol en la cancha municipal, donde conviven jóvenes, adultos y adultos mayores. En el lugar, puede escucharse el fragmento de conversación entre un migrante y una hija de migrantes: una niña de aproximadamente 5 años dijo a un hombre adulto, *—I love you*. A lo que respondió— *Me too*¹⁶. Lo que apunta a que el contacto lingüístico promueve estas breves conversaciones, donde ambos participantes saben qué y cómo comunicar, debido a que el mensaje emitido encuentra su respuesta.

Otro ejemplo que se desarrolla en el mismo espacio es la convivencia entre adultos mayores que tiene su liga de basquetbol, un grupo de tres hombres, que conversan en hñähñu mientras observan el partido de mujeres adolescentes¹⁶. Y mientras suceden las interacciones lingüísticas antes descritas, el resto de las personas que observan los partidos y esperan en las gradas o bien, compran comida y la comparten con amigos y familiares, conversan en castellano¹⁶. Así, el espacio del territorio social, la cancha de basquetbol es el lugar en el que entran en contacto los tres sistemas lingüísticos que conviven a diario en la comunidad.

La escuela primaria, es otro espacio del territorio social en el que conviven el castellano y el hñähñu, durante los momentos de clase en los que las y los educadores asignan a la enseñanza del hñähñu; aunado a esta interacción, tenemos también la comunicación entre la directora del plantel y algunas madres de familia. Teniendo en cuenta que, como se ha mencionado, la directora es bilingüe. Por lo que, mientras se ocupa de atender las solicitudes de las madres y padres de familia, ha identificado quienes hablan hñähñu y enseguida, da pie a mantener la conversación en esta lengua.

MC: (...) incluso algunas señoras que sé que aquí hablan en hñähñu... (les dijo) vamos a hablar en hñähñu.

Sobre el segundo posicionamiento, las madres de familia de los educandos de 1° grado coinciden en reconocer la importancia del aprendizaje del hñähñu en el preescolar y la escuela primaria. Debido a que han presenciado la rápida pérdida de la lengua en su comunidad, así como la disminución de hablantes, quienes en su mayoría son personas adultas mayores.

T: Yo creo que como es una lengua indígena, bueno ahorita es muy importante que uno aprenda eso porque ya es una lengua que se está perdiendo prácticamente, porque no todos saben escribirlo o pronunciarlo, ahora sí que, mantener una

conversación hablando otomí. O sea, ahorita se está tratando de rescatar esa lengua porque ya se está perdiendo. Ahorita ya todos hablan en español y ya pocos son los que están hablando en otomí. Ahorita lo que están haciendo es medio transmitirles un poco los conocimientos a los niños ⁵.

La madres, afirman que la importancia de aprender el hñähñu radica en que la lengua contiene “nuestras raíces⁵”, es decir, la lengua es “un depósito cultural y una guía social (Rojo, 2005)” resultado de “el sedimento histórico de las diferentes culturas y cosmovisiones propias de las sucesivas generaciones que han hablado dicha lengua, formadas por distintos grupos sociales y comunidades culturales (Rojo, 2005)”. Además, cumple una “función de la acción cultural a través de las relaciones sociales ligadas a contextos específicos (Bernstein, 1985)”.

Es en el vínculo con las relaciones sociales que el hñähñu toma sentido en contextos como el vincularse con adultos mayores monolingües en lengua indígena.

T: hay veces que estoy en el hospital y llegan personas de la tercera edad (...) y ellos hablan en hñähñu. Y los doctores y enfermeras les preguntan ¿qué te duele? Y ellos les contestan, pero ellos (los doctores) no entienden el otomí. Entonces prácticamente, a lo mejor señalan la parte de su cuerpo, (...) ellos te contestan qué les duele, cómo se siente, pero ellos (los doctores) no entienden el otomí⁵.

Aunque se reconoce el valor e importancia de la lengua, no solo a nivel cultural, sino también como puente en la vinculación social. Las madres de familia coinciden en que el abandono de la lengua se debe, como ya se mencionó a la no transmisión intergeneracional y al desinterés por aprenderla.

T: (...) no lo (hñähñu) están enseñando como antes. En mi familia, (...) no se nos habla, y nosotros no se lo podemos enseñar a nuestros hijos. (...) Nosotros mismos no le enseñamos a nuestros hijos a hablarlo⁵.

T: (...) la gente no tiene interés por aprender. Porque a lo mejor si se les complica pronunciar o mantener una (...) conversación. porque lo básico te pueden decir —buenos días, buenas tardes, buenas noches⁵.

T: pues mi niño, pues ya el de la secundaria la verdad no, y mi nena (que va en primaria) se le hace difícil —es que yo no quiero aprender hñähñu— Y pues como que no tienen mucho interés⁵.

El desinterés está atravesado por la función social del lenguaje, ya que hay una relación asimétrica entre el castellano y el hñähñu, alimentada por el desprestigio lingüístico que promueve la discriminación. Las educadoras de 3° y 2° nos comparten:

MR: (...) de hecho, (...) piensan que (...) que si yo le enseño a mi niño pues lo van a humillar, lo van a maltratar².

MM: la misma sociedad, los mismos papás, no todos, pero si nos frenan a no hacerlo. ¿Por qué?, porque lo ven inferior, lo ven inferior¹⁰.

Hoy en día, el castellano domina la oralidad y escritura en la comunidad de El Mothe, resultado de la realidad diglosica que produjo el proceso de colonización. Que se alimenta de la imposibilidad de aprender y enseñar el hñähñu durante el preescolar y primaria, dadas las condiciones actuales de los educadores y miembros de la comunidad escolar, quienes no pueden enseñar o transmitir la lengua.

Otra dificultad es que el sistema escolar, no promueve la enseñanza de la lengua, ya que una vez que se ingresa a la educación secundaria en una comunidad indígena, se detiene por completo la enseñanza bilingüe. Es decir, no existen secundarias, bachilleratos, ni educación superior bilingüe indígena dentro de la Estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Por parte de los educadores dado que no son bilingües no pueden enseñar la lengua indígena. A pesar de ello, deben cumplir con impartir la materia y evaluarla a través de los medios disponibles y a su alcance, como ya se abordaba en el apartado de *La práctica docente*. Pero en su andar, algunas voces de las madres y padres de familia alimentan el desinterés por la enseñanza del hñähñu.

La educadora de 2° afirma que:

MM: (...) Yo no veo que tengan ellos el interés (...) sinceramente. No hay interés lo hacen porque es una asignatura más, y ellos responden a eso como un trabajo y ya. Pero (...) si hay algo que corregir no lo hacen, entonces, lo dejan, así como si fuera ya lo último. (...) Yo no vi tampoco el mínimo interés, ni los pequeñitos ni nada¹⁰.

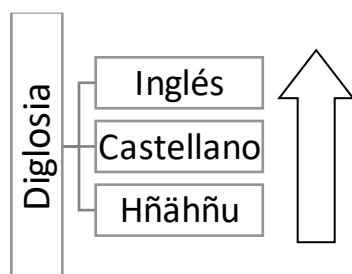
A lo que se suma, la diglosia entre el castellano, el hñähñu y el inglés. Donde el hñähñu se posiciona como la lengua de menor prestigio lingüístico, seguida por el dominio en la escritura y oralidad del castellano, y con la mayor relación asimetría, está el inglés, aun

sin tanta presencia oral u escrita, pero con un deseo social dentro de la comunidad escolar por incorporar la enseñanza-aprendizaje en la formación educativa.

A modo de ilustrar la diglosia presente, se muestra el siguiente diagrama:

Figura 21

La diglosia en la comunidad de El Mothe



NOTA. Elaboración propia.

La diglosia, dentro del espacio escolar, es influenciada por los requerimientos de SEN, donde el inglés se incorpora también como materia. Para las comunidades indígenas existen dos posibilidades para la asignatura de lengua indígena: la primera es lengua materna, lengua indígena, donde el hñähñu se reconoce como lengua de instrucción y objeto de estudio en el aula, el castellano es la segunda lengua y el inglés la tercera lengua de instrucción. O bien, segunda lengua, lengua indígena, donde el castellano es la lengua de instrucción y se promueve la enseñanza y adquisición del hñähñu como objeto de estudio, de acuerdo con el grado de bilingüismo de la comunidad escolar; y el inglés, se puede incorporar o no como tercera lengua de instrucción.

El preescolar y primaria indígenas bilingües de El Mothe, se inscribe en el segundo caso, donde la asignatura de lengua indígena es la segunda lengua y el castellano es la lengua materna de instrucción, dadas las condiciones de los HLI de la comunidad escolar. Aunque, el plan y programa de estudio no reconoce de manera oficial la materia de tercera lengua, inglés, las madres y padres de familia han solicitado su incorporación, debido a que, en el cambio de nivel a secundaria, el modelo de instrucción es lengua materna, castellano y segunda lengua, inglés. Así, a mayor grado de estudio, menor enseñanza de la lengua indígena, hñähñu.

En la primaria “Niños Héroe”, hasta antes de la pandemia, se tenía a una maestra de inglés, quien era subsidiada por las madres y padres de familia. La directora comparte la experiencia:

MC: (...) hemos tenido maestro de inglés aquí, llevan inglés. Pero desde que se vino la contingencia pues ya no se pudo (...). Los padres de familia daban su cuota para pagarle al maestro.

M: ¿Tienen como asignatura segunda lengua inglés?

MC: No. En las boletas aparece, pero pues no lo llevamos, así como tal, pero si los padres de familia aceptan pagar, pues se busca un maestro³.

Aunque no es oficial su enseñanza, los educadores coinciden en que las madres y padres de familia prefieren que los educandos aprendan inglés, como L2 antes que el hñähñu. En su voz, comunican:

MM: Un propio papá me decía, cuando yo llegué con esto del otomí de los colores, del juego y me hablo un papá (...) —Es que porqué usted viene a enseñar otomí a los niños, nosotros no queremos que aprendan eso. Lo que sí queremos es buscarles un maestro de inglés—¹⁰.

MO: (...) ellos (las madres y padres de familia) prefieren el inglés. ¿Por qué? porque (...) en la secundaria no te dan hñähñu, (...) te empiezan a dar inglés (...). Pero nosotros, está dentro de nuestros contenidos, tenemos que dar hñähñu. (...) Entonces (...) mucho interés que hubiera por parte de algún papá que me dijera —sí, enséñele (hñähñu)— No. —Mejor enséñale el inglés, porque el inglés lo va a ocupar en la secundaria y el hñähñu, ya no⁹.

Y para dar respuesta a estas solicitudes, la directora busca contar con el apoyo de un centro comunitario que se ubica en la localidad vecina de Taxhado, para el ciclo escolar 2021-2022 se pretende contar con el subsidio de pago al docente de inglés. O bien, buscar y contratar a un docente y que las madres y padres cubran su pago, como se hizo el año anterior³.

Pero, aún queda una voz por escuchar, y esa es la de los educandos, las niñas y niños de la comunidad escolar. Si bien con ellos no se realizaron entrevistas, sí se entablaron diálogos para conocer su opinión sobre el valor y uso que ellos hacen de la lengua indígena. Ya se estableció que, en su mayoría, son monolingües en castellano, quienes

podieran tener la posibilidad de ser bilingües tardíos, están aprendiendo hñähñu, gracias a la ayuda de las madres y abuelas de sus familias⁷.

Primero, el interés de los educandos es aprender el hñähñu para poder comunicarse con quienes también hablan otomí, ya sea sus padres, abuelos, tíos o sus madres. Quienes desarrollan el papel de portadoras y transmisoras de la lengua, son típicamente las mujeres. Los educandos reconocen que si bien, sus padres, tíos y abuelos hablan hñähñu, ellos nos les han enseñado, incluso, procuran hablarlo en su ausencia. Pero sus madres o abuelas les enseñan, incluso, son ellas quienes apoyan a la elaboración de tareas para la asignatura de lengua indígena⁷.

Este interés de las madres de familia se alimenta de la conciencia que como adultos han hecho, del valor de la lengua indígena y desean revitalizarla a través de la herencia intergeneracional. Ya que sus experiencias en el trabajo y con la familia, les han demostrado que la pérdida de la lengua les cierra las vías de trabajo y comunicación con otras y otros.

T: Yo me quedé con las ganas (...) de aprenderlo. Por ejemplo, ahí en el trabajo mis demás compañeras si hablan el hñähñu, así como que para que las otras enfermeras no sepan de lo que estamos hablando. Entonces, así como que ni cómo puedes continuar la conversación, porque si sé que están hablando, pero no sé cómo entrar a la plática para tener a la conversación

T: hora los niños que dicen no quieren, pero ya llegan a una edad y se arrepienten.

T: una sobrina de mi esposo es maestra, y ahora le hace falta. Quiere aprenderlo para ser una maestra bilingüe, porque le piden esa materia y no lo sabe. Entonces, sí les hace falta, pero dijeras tú, es cuando de veras lo necesitan⁵.

El COVID-19 en El Mothe

La aplicación del programa Aprende en Casa (I y II) y la modificación de la práctica docente

Para finalizar, se abordan las experiencias de las y los educadores desde el momento en que se declara la emergencia sanitaria por COVID-19, y cómo fueron modificando y adaptando sus estrategias de enseñanza a lo largo de los dos años de confinamiento. En medio del proceso, se analizan las implicaciones de la puesta en marcha del programa Aprende en Casa en la comunidad escolar de la Primaria “Niños Héroe”. Que estuvieron

atravesadas por las dificultades tecnológicas en la comunicación y enseñanza-aprendizaje que vincularon a los educadores con los educandos y sus familias.

Una vez declarada la emergencia sanitaria por COVID-19, la SEP dio instrucciones de suspender las clases presenciales, pero no estableció, con la misma inmediatez una estrategia pertinente para continuar con la educación en una modalidad distinta. Los educadores de la primaria “Niños Héroe”, siguieron las instrucciones y no pasó más de una semana para que comenzaran por contactar, vía WhatsApp a las madres y padres de familia, con quienes la vinculación previamente era mínima.

Si bien, había mucha incertidumbre en cómo comenzar a modificar y adaptar sus planeaciones de clase, en ningún momento dejaron de trabajar. Cada educador tuvo la autonomía para modificar sus clases e implementar estrategias distintas para las primeras semanas de clase, que poco a poco fueron modificándose a fin de realizar, lo mejor posible, el trabajo.

MO: Efectivamente, se suspendieron algunos días. No reaccionamos luego (...) porque (...) desconocía yo y dije —Bueno ¿ahora cómo empiezo?, ¿cómo le voy a hacer? Tenía yo que organizarme, tenía que reiniciarme como dijeran por ahí. Entonces si fue un poco (...) difícil, dije —Bueno, ¿cómo le voy a mandar los trabajos, la video llamada y todo eso cómo lo vamos a hacer? Y ya poco a poco (...) fui organizando (...) como una lista de cotejo para poder yo ir viendo qué es lo que me funcionaba y qué es lo que no⁹.

La respuesta de las familias fue inmediata, en la medida de sus posibilidades, ya que la comunicación requería contar con saldo en al menos un teléfono celular por casa o tener una computadora. Esta fue la primera dificultad, ya que no todos contaban con el dinero suficiente para garantizar la comunicación por internet por medio de la red de telefonía, o por medio de una red Wifi en casa. Si bien, la comunidad cuenta con red de telefonía y con la capacidad para solicitar el servicio de red de internet, la mayoría de los hogares no tiene internet en casa, solo cuentan con la red telefónica para hacer uso del internet. Además, dentro de la comunidad no se cuenta con un cibercafé o café internet, donde la comunidad escolar pueda asistir en caso de no contar con teléfono o internet en casa¹⁰.

MO: (...) incluía mucho la economía de ellos, decían —pues es que no tengo para el saldo— Entonces ¿cómo voy a dar yo mis clases? o ¿cómo los voy a atender a ellos si dice que nos teníamos que encerrar? Era totalmente contradictorio. (...)

Entonces a lo mejor algunos trataban de buscar su dispositivo primero o trataban de comprar una computadora, (...) pero sí fue un poco difícil⁹.

O bien, sí en los hogares contaban con un equipo celular, el dispositivo era de uso comunitario, es decir, hacía las veces de celular de la o el tutor⁵ en el trabajo fuera de casa, y otras, de aula virtual para que las y los educandos pudieran conocer qué actividades tenían para el día, enviarlas y resolver dudas con sus educadores. Así, un solo equipo celular en casa dejó en repetidas ocasiones a las y los educandos atrasados con sus actividades y a las y los docentes sin un horario fijo de trabajo. Ya que debían estar disponibles de lunes a domingo para resolver dudas, revisar tareas y continuar con el envío de actividades. Como afirma el educador de 6^o:

MO: prácticamente todos (los celulares) son de sus papás, no son de ellos (de los educandos). Entonces, yo considero que por esa situación no pueden acceder o no pueden mandar sus trabajos. De hecho, los papás (...) me han dicho —No puedo, porque yo llego tarde, yo voy a salir, no sé si hace los trabajos. Entonces sí hizo los trabajos, yo le mando (...) en la tarde— Entonces son varias situaciones que hay (...) con esta pandemia, porque hay veces que recibimos trabajos ya hasta media noche o quieren que les dé información (...). Eso me da a entender que el niño no tiene un dispositivo personal⁹.

A esta situación se suma, que las madres y padres de familia que llevan consigo el único teléfono celular, salen a trabajar y dejan a sus hijas e hijos sin supervisión para realizar las tareas asignadas por la o el educador. Este es un factor más que dejó tanto a los educandos atrasados con sus tareas, como a los educadores con más horas de trabajo. Así comparten su experiencia la educadora de 3^o y el docente de 6^o.

MR: Solos (...) hacen la tarea. No, yo platiqué con unas mamás. —No maestra es que yo le digo apúrate, báñate, cámbiate, haz las tareas, pero pues no hacen nada— Infinidad de situaciones. Y se les entiende, digo, hasta cierto punto, porque si no también (...) cómo cubren los gastos, ¿no? (...). Pero (...) si perjudican mucho a los alumnos².

⁵ “El Consejo Nacional de Población (CONAPO), señala que 53.9% de las viviendas donde el jefe o jefa es hablante de lengua indígena cuenta con teléfono fijo o celular (CDDH Nayarit. Comisión de Defensa de los Derechos Humanos para el Estado de Nayarit, 2019, pág. 3).

MO: (...) yo quise trabajar de esa manera, pero fue imposible viendo la situación de los niños, de los padres de familia que tenían que trabajar. Entonces es un poco difícil de que yo diga, bueno —A las dos de la tarde recibo todo, si ya no me entregan nada pues yo ya no recibo nada— Entonces sería yo incongruente, y no sería (...) empático con mis alumnos (...). Por esa razón (...) les he dado la libertad de que ellos me envíen los trabajos a la hora que ellos (...) puedan⁹.

Aun así, durante los dos años de confinamiento, la comunicación se estableció principalmente vía WhatsApp, que permite los mensajes y realizar videollamadas. Pero también, vía telefónica, en caso de no contar con el servicio de internet.

MO: Por medio (...) del dispositivo del celular, siempre ha sido por ese medio. Porque aquí no nos permiten de que se tienen que hacer reuniones o que tengamos que hacer una reunión y juntarnos presencialmente, entonces no está permitido. Entonces todo tiene que ser por medio de videollamadas o per medio del WhatsApp o por medio de una llamada directamente⁹.

Una vez establecida la comunicación con las familias, lo siguiente fue cómo enviar las actividades programadas por cada educador y cómo apoyar a las y los educandos en su realización a distancia. Ya que, en primer plano, estaba el aprendizaje de aplicaciones y plataformas de internet, urgente por parte de los educadores, quienes sí conocían y utilizaban WhatsApp y correo electrónico, pero quizá no sabían cómo adjuntar un documento o hacer una videollamada. Y en este aprendizaje apresurado, no tuvieron el apoyo de sus pares docentes, ni de las autoridades educativas. La autonomía que se les otorgó también implicó el aprendizaje autónomo y sin respaldo por parte de su comunidad.

MO: Pues solo. Buscamos aplicaciones. Creo que eso es lo que tendríamos o tuvimos que realizar. Buscar, ya tenemos la herramienta, tenemos el internet, entonces lo demás pues es buscar. Sí, en algunas ocasiones solicitaba yo el apoyo de alguien (...) si no tenía yo el conocimiento de ello⁹.

Conforme, los meses avanzaron, las estrategias de enseñanza se modificaron, de acuerdo con los resultados que se obtenían y las necesidades particulares de cada grupo. Por ejemplo, la educadora de 3° grado realizó videollamadas grupales, pero ante la dificultad de acceso a internet de los educandos, pronto suspendió la actividad. Posteriormente, realizó llamadas telefónicas o por mensajes de voz a cada educando para resolver dudas

particulares y no dejar de comunicarse. Aunque ambas estrategias no fueron efectivas y finalmente, solicitó a la directora asistir una vez por semana a las afueras de la escuela, para recibir las tareas físicamente y entregar las siguientes actividades a cada educando.

MR: Sí, de los que llegaban en ese momento pues a conectar, pues en realidad eran quince alumnos y si teníamos suerte pues eran diez (...) y si no pues tres, cuatro. Y si no por teléfono (...) o un mensaje de voz (...). Ya después (...) le dije a la maestra Ciri —Sabe qué maestra, como que esto no funciona. Yo creo que voy a ir los viernes por sus mochilas y todas sus tareas y libretas y lo que han hecho— Y ya venía yo los viernes y me los llevaba yo los viernes, y el domingo en la tarde venía yo a dejar con una sola persona, ahí se concentran y ahí venía yo y los dejaba. Sí, me las llevaba y (...) uno por uno ahí ya dejaba en su mochilita, pues un dulce, una gelatina, cualquier cosa. El chiste era (...) motivarlos².

Aunque esta última estrategia obtuvo mejores resultados, no todo fue alentador debido a que no todas las madres de familia podían asistir a dejar las mochilas. La educadora afirma que esta situación fue recurrente en varias de las madres de su grupo, no solo con esta actividad, sino con otras relacionadas. A pesar de sus esfuerzos por contactarlas para adaptarse a sus necesidades y resolver de la mejor manera para los educandos, siempre hubo madres de familia que no respondieron como se esperaba.

MR: sí es difícil. Y ya después vimos que no, que también que dos o tres mamás no, pues venía yo... venimos dos o tres veces hablar con ellos, directamente, la maestra Ciri los citó y ¿qué cree?, que al final de cuentas no recibimos el resultado. (...) Y así se terminó el ciclo escolar².

MR: con muchos retos (...) y dificultades. Porque (...) los papás (...) no apoyan como uno quisiera, ¿no? Bueno del otro grupo que dejé, (...), pues si son dos o tres mamás (...) en específico que no (...) apoyan a los niños. Que habla uno y (...) nunca dejamos de (...) venir. Inclusive con el permiso de la maestra y hablamos y por teléfono (...) pero no. Esa irresponsabilidad de muchos papás (...) a ellos no les interesa absolutamente nada. Y en este (...) ciclo escolar, pues así tengo a dos o tres papás (...) igual².

Mientras que la educadora de 2º, implemento las videollamadas también, pero de forma distinta. A continuación, narra su estrategia:

MM: si fueron más constantes las videollamadas (...) con los pequeños. (...) Yo me programaba sino era un miércoles, era un viernes (...) les decía a los papás, ellos ya sabían que horario tenían. A cada niño les estaba dando 40 minutos. (...) Prácticamente yo me la pasaba todo el día en el celular todo el día. (...) El resto el día ellos tenían que hacer su actividad, (...) a mí me tenían que estar mandando actividades y yo pues obviamente hacer la misma dinámica¹⁰.

Así como la educadora de 3°, la docente de 2° coincide en reconocer que las madres y padres de familia en ocasiones, no respondieron como esperaban. Pero esta situación no les desmotivó a dejar de trabajar y buscar incentivos para animar a los educandos y sus familias.

MM: De mi parte siempre, siempre se mantuvo actividades, actividades, actividades. O sea, no se dejó un día, o una semana sin actividades, sin revisar, sin nada. (...) nunca dejamos de tener contacto con los papás (...) siempre (...) hemos estado pegados de ellos de la mano. Al menos como docentes informándoles, a veces ellos, no todos los papás están ahí realmente al 100, hay otros que descuidan y divagan mucho¹⁰.

Dentro de las estrategias de enseñanza, los educadores innovaron su praxis al implementar recursos tecnológicos como videos y documentos disponibles en la red, con el fin de ampliar la información a las madres y padres para resolver las actividades. La educadores de 3° y 2° grado, narran sus experiencias:

MR: (...) yo inclusive desde la casa les bajaba yo los videos, les bajaba, todo lo que yo les pudiera ayudar. Inclusive si necesitaban algún documento yo lo bajaba y se los incluía. O sea, lo más que pude hacer lo hice, para que no me dijeran —no, sabe qué maestra es que no. (...) Para que no hubiera pretexto alguno, sí. Y (...) así se trabajó².

MM: sí les enviaba video, traté como de innovar. (...) Yo les decía a los pequeñitos, —Pues ni modo hay que adaptarnos a lo que ahorita tenemos, que es la tecnología y aprovecharlo al máximo— Incluso hicimos una actividad de crear su propio correo electrónico y ahí yo les mandaba (...) a lo mejor era cada quince días (...) una actividad. (...) Esta pandemia nos ha traído de todo un poquito, pero sobre todo como que innovar (...). No quedarnos con lo que ya sabíamos¹⁰.

Como resultado de implementar estrategias educativas innovadoras, tanto los educandos, como sus familias y las y los educadores también adquirieron nuevos conocimientos, sobre todo tecnológicos. Si bien, los educadores reconocen que tuvieron que aprender por su cuenta, el internet por medio de tutoriales, por ejemplo, les permitió autonomía en su aprendizaje. Como comparte la educadora de 2º:

MM: si pues yo creo que los tutoriales de YouTube, porque no, yo no lo podía hacer antes. (...) Digo Dios mío ahora nos encerramos en nuestro mundo que estamos acá eh pues las cositas que tenemos, trabajamos a lo que está a nuestro alcance, pero hay más allá y eso que yo les decía a los pequeños. Si nosotros nos ponemos a pensar, obviamente somos un país que está super atrasado, pero si tenemos la curiosidad vamos a explorar y encontrar tantas cosas (...). Los pequeñitos ya entraban a su correo y a Google a buscar¹⁰.

En medio de las modificaciones a la práctica docente, la SEP creó el programa Aprende en Casa (AEC) I, II y III a fin de complementar las actividades que las y los educandos enviaban, por medio de programas televisivos en televisión abierta. La experiencia de la planta docente de la primaria “Niños Héroe” con el AEC no obtuvo buenos resultados y al poco tiempo de su implementación, cada educador decidió quitarlo de su programa de actividades. Debido a dificultades como la mala recepción de señal televisiva en la comunidad, la falta de televisores en las casa e incluso, el desconocimiento de los horarios televisivos para cada grupo. Así como la falta de material que las madres y padres de familia en ocasiones no pudieron adquirir por el gasto que implicaba.

MO: algunos tenían dificultades porque pues no encontraban el canal, que por que no tenían Sky (televisión de paga) (...) por varias razones no todos veían las clases en televisión. (...) Yo les decía —Bueno, si tienen la oportunidad véanlo, para que refuercen más sus contenidos— En su defecto se les mandaban las actividades (...) bien digeribles o que se entendieran bien, para que el alumno absorbiera lo que estuviera conociendo⁹.

MM: me mandan las captura, yo reviso y hay que corregir y avanzar no me voy a detener por algo que pues realmente pues la mayoría se le está complicando mucho (AEC). Entonces sí, realmente yo no trabajé, lo intenté una semana la primer semana, no me funcionó, nadie me entregó actividades, nada más decía que no podían.

La madres de familia, por su parte, reconocen otras dificultades que tuvieron que resolver desde casa, a fin de entregar en la medida de sus posibilidades, las actividades. Y que revelan parte de las fallas en la aplicación del programa AEC, el cual, al ser homogéneo, no atendió a las necesidades particulares de la comunidad escolar de El Mothe y que terminó por erradicarse su aplicación dentro de las actividades escolares.

T: al principio yo creo que sí como que se emocionaban, pero a veces, por decir en la televisión, a cada rato pasaban lo que es el lavado de manos, como unos ejercicios. A veces, había como unos cuatro minutos que cambiaba el programa, pero casi seguía siendo lo mismo, entonces como que el niño le perdía el interés, porque dice "ah es que esto ya lo vi", otra vez nada más como que había un pedazo diferente a lo del programa, entonces se les hacía aburrido y ya no lo querían ver.

T: sí, pero yo la verdad a ella (educanda) ya no le llamó la atención (el programa AEC). (...) A veces (...) les tocaba repetido (la clase del programa), nada más era como en una sección (...) diferente, entonces (...) era todo lo mismo. (...) Y hay veces que los niños no lo quieren ver⁵.

T: (...) a veces era (el programa AEC) como un complemento, y a veces si tienes la hoja y como que más o menos (lo resolvían). Porque tienes que comprar este material para hacer esta actividad que sale en la tele y a veces si (lo compraban) y hay veces no. Porque (...) pedían muchas cosas. Me acuerdo una vez creo era de los animales, tenían que hacer una cara como de cartón de los sentimientos. Cual te causaba alegría, enojo, coraje (inaudible) y todos los materiales que te pedían para que ellos mostrarán sus emociones⁵.

Una vez que el programa AEC estuvo disponible en televisión, en menos de tres meses la comunidad escolar lo abandonó y siguieron con las actividades programas por los educadores. Ya que muy poco educandos podían ver el programa y realizar las actividades y los educadores reconocen que no podían detenerse y esperar que el programa resolviera todo el conocimiento que debían adquirir en el ciclo escolar. Así, el programa no funcionó ni como complemento o como actividad de refuerzo de las tareas diarias.

En conclusión, una de las mayores dificultades que la comunidad escolar identifica es a falta de un espacio en casa destinado exclusivamente al estudio. Es decir, desde el mobiliario como escritorio y silla, hasta las condiciones medioambientales como silencio para realizar las tareas de la mejor manera, debido, por un lado, al inesperado

confinamiento y a la falta de recursos económicos para modificar los espacios en casa que permitieran el desarrollo óptimo de la educación a distancia. Una de las consecuencias más notorias y que la comunidad escolar coincide en reconocer, es el estrés, tanto de madres de familia, educandos y educadores.

La educadora de 2° afirma que:

MM: realmente el espacio que uno tenga para trabajarlo, pues como tal no, no existe. Pero pues uno ya tiene que adecuar un espacio verdad y ha sido muy complicado porque no es lo mismo, no es, no es la misma atención que yo le pueda dar a un niño que me marque. Porqué, porque existe mucho distractor. Y (...) si es muy difícil, yo creo que hasta estresante porque (...) uno no puede trabajar. (...) Me tocaba con pequeñitos que están ahorita en 5°, que yo les marcaba (...) y atrás pasaba alguien (...) ellos también se distraen. Porqué (...) realmente todos en casita no tenemos un espacio fijo (...) como tipo tu estudio (...). Nos adaptamos al poco espacio que uno tenga (...). Me tocaban pequeñitos que tenían que salir (...) en su patio como que para que nadie pasara. U otros en su cocinita, pero ya estaba la licuadora. (...) Y se estresaban y se enojaban. (...) Porque (...) las casa son muy reducidas aquí (...). Porejemplo (...) la semana pasada me decía un niño —Maestra yo quisiera (...) como en el salón (...) así que esta que el abecedario, que hay colores (...). Y yo sentí tan feo. Le dije a la maestra Cirila —Voy a requerir papel crepe y hacer (...) como lluvias y ponerlo atrás de donde trabajan y ellos se emocionan y (...) me lo pedían¹⁰.

Como afirma la educadora, el espacio que los educandos ocupaban para hacer sus tareas en casa, era la mesa de la cocina o comedor. Con los distractores que el espacio implica como el ruido de los electrodomésticos o la televisión. En el mejor de los casos, algunas madres de familia adaptaron un espacio mínimo de la cocina con material escolar de apoyo visual.

T: Pues sí, (inaudible) con las letras de las vocales, los colores, los números, así como que lo más esencial. Para que más o menos, si no los quiere escribir, (...) que ahí vean cómo son los números, los colores, como se escribe⁵.

Así como se modificaron los espacios en casa, también lo hicieron las dinámicas del día a día. A fin de intentar establecer una rutina con los educandos para realizar las tareas escolares. Las tutoras comparten sus distintas experiencias:

T1: Más o menos como al medio día (realizaban las tareas escolares), porque (...) teníamos que hacer en la casa (...). Y era (...) pues de una a dos horas⁵.

T2: Uno tenía que apurarse con los quehaceres. Y a veces no daba tiempo y ya teníamos que mandar un mensaje a la maestra, de que no se pudo hacer la tarea, porque había mucho trabajo⁵.

A pesar de las dificultades ya mencionadas, tanto madres de familia como educadores concurren en afirmar que, en la medida de sus posibilidades, continuaron trabajando. Y si bien, el estrés y los contagios en las familias por COVID-19 en algunos momentos detuvieron las labores, nunca se abandonó a los educandos y, aunque reconocen que los aprendizajes esperados no se cumplieron, no fue a causa del abandono escolar.

Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en El Mothe

El apartado anterior estableció las condiciones, en materia de telecomunicaciones, en las que se encontraba la comunidad en el momento del cierre de la escuela por la pandemia sanitaria. Es decir:

- Las familias disponen de un teléfono celular por hogar a cargo de la madre o padre de familia.
- No se cuenta con un equipo de cómputo en cada hogar.
- No se cuenta con red de internet en cada hogar.
- La señal televisiva es limitada.
- No todos los hogares cuentan con una televisión.
- No se cuenta con cibercafé en la comunidad, para consultar y realizar tareas.
- No se cuenta con papelerías en la comunidad, para fotocopiar el material solicitado por los educadores.
- Los recursos económicos familiares no permiten comprar equipo de cómputo o telefonía adicional, tampoco contratar red de internet para el hogar y mucho menos, realizar recargas de saldo telefónico constantemente.

A pesar de estas condiciones, la respuesta de las familias fue inmediata, en la medida de sus posibilidades. Esta situación confirma la afirmación de FILAC (2020) sobre la falta de conectividad y tecnologías de la información para continuar con el desarrollo educativo en las comunidades indígenas, como se hizo en las urbes. Si se afirma que la mayor comunicación durante la pandemia, en El Mothe, se realizó vía WhatsApp, habría que abordarse la situación de las telecomunicaciones para la comunidad otomí.

Si bien, el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) señala que: “en los estados de Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas el 97% de la población indígena cuenta con cobertura del servicio móvil en al menos una tecnología” (2G, 3G, 4G) (IFT. Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2021). En específico, el 98% de la población otomí (ubicado en Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Veracruz, Puebla y Querétaro) dispone de cobertura del servicio móvil, de la cual, el 95% cuenta con al menos una tecnología (2G, 3G, 4G); en su mayoría la cobertura es 3G (97%, frente al 94% 2G y 87% 4G). Aunque, solo el 37% de la población cuenta con un teléfono móvil (IFT. Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2021, págs. 131, 132).

En cuanto a la bajísima disponibilidad de teléfonos móviles dentro de las comunidades, habría que cuestionar ¿qué tipo de dispositivo es? y ¿con qué tecnología cuenta? Sobre esta última cuestión, la tecnología, el hecho de tener 3G y 2G con mayor presencia, implica que los dispositivos móviles solo permiten realizar y recibir llamadas de voz, enviar y recibir SMS; pero no permite el acceso a internet. Por su parte el 3G está disponible solo para smartphone con acceso a internet, pero es limitado. Es decir, se pueden enviar y recibir correos; usar aplicaciones de manera limitada, y la mensajería WhatsApp es restringida en cuanto a videollamadas y envío de archivos; incluso los mensajes no se envían con facilidad.

La situación se traduce en primer lugar, que si bien, las compañías proveedoras del servicio han aumentado su cobertura para la comunidad otomí⁶, esto no garantiza el acceso. Por otro lado, la menor disponibilidad de red 4G implica el uso limitado de dispositivos y aplicaciones. Además, en caso de contar con 4G los usuarios deben tener la capacidad económica de adquirir un smartphone con buen procesador y capacidad de almacenamiento.

No obstante, la problemática mayor radica en que las comunidades indígenas continúan al margen del acceso a las telecomunicaciones porque “las tecnologías inalámbricas más innovadoras no están repartidas por igual y (...) no llegan a todos los indígenas (Bravo, 2021)”. La disparidad es clara “sólo 52.6% de las viviendas de hablantes de lengua indígena tiene teléfono celular y apenas 9.8% cuenta con Internet, cuando el promedio

⁶“(…) En el cuarto trimestre 2019, frente a la reportada al cuarto trimestre del año 2020, se observó un incremento del 1% de localidades cubiertas con tecnología 4G, un incremento del 3% en la tecnología 3G y un incremento del 1% en la tecnología 2G (IFT. Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2021, pág. 133)”.

nacional es de 78.6% y 32.9%, respectivamente (Bravo, 2021 como se cita en INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015)”.

En cuanto al acceso a internet, de acuerdo con INEGI (INEGI; IFT, 2021, pág. 10) para 2021, solo el 45.3% de las viviendas hidalguenses contaban con internet en casa. Lo que los sitúa en los estados con valores más bajos de acceso. Esta cifra contrasta con la entidad con mayor acceso, CDMX, con 80.5%. Aunque el no contar con red Wi-Fi en el hogar, no implica que no se haga uso de internet por otros medios, como smartphones, ya que el 69.1% de hidalguenses es usuario de internet. La necesidad de uso de internet va en aumento, mientras que las posibilidades de acceso al servicio, ya sea en el hogar o fuera de él, en Hidalgo se encuentran muy por debajo de las entidades como “(...) Sonora (79.5%), Nuevo León (78.8%) y Baja California (75.8%) (INEGI; IFT, 2021, pág. 10)”.

Dentro de la comunidad escolar de El Mothe, si bien la mayor comunicación para continuar con la educación durante la pandemia se realizó por mensajería WhatsApp. El uso de la aplicación exige contar con internet, ya sea Wi-Fi o por medio de datos, es decir, saldo. La posibilidad de pagar la red de internet en casa fue mínima, frente a quienes realizaron recargas telefónicas para continuar con las actividades solicitadas.

M: ¿Y el internet? ¿tienen internet en casa o todo por saldo?

T: saldo

T: yo hasta este curso, agosto, octubre, tengo internet⁵.

La situación revela que si bien, la comunidad cuenta con acceso a telecomunicaciones para la telefonía, así como con proveedores de internet para contratar en casa. La brecha económica de la comunidad, no les permite acceder al pago de los servicios que garantice el acceso de la educación a distancia, que emergió de la contingencia sanitaria. En consecuencia, el derecho humano a la libertad de opinión y expresión se ve violentado. Ya que “(...) tal derecho asegura el intercambio de información y el acceso a espacios y medios tecnológicos y sociales, y promueve la participación democrática de las personas para informar e informarse (CDDH Nayarit. Comisión de Defensa de los Derechos Humanos para el Estado de Nayarit, 2019, págs. 2, 3)”

Por su parte, la disposición de equipo de cómputo en casa ya sea portátil, de escritorio, o bien Tablet, para el 2020 fue de 30.5%; 10 puntos de diferencia respecto a 2010, cuando solo el 20.3% de los hogares contaban con dichos equipos (INEGI. Instituto Nacional de

Estadística y Geografía, 2020). El aumento se debió a la llamada “nueva normalidad” que trajo el COVID-19 (Alfaro, 2021). Pero como ya se mencionaba, no todas las familias tuvieron la posibilidad de comprar un equipo, debido a la falta de recurso económicos. Mientras que otras se vieron en la urgente necesidad de hacerlo por la cantidad de estudiantes, de diferentes grados, que tienen en casa.

M: ¿En algún momento ustedes tuvieron que comprarles (...) teléfono, una tableta, una computadora?

T: yo creo que, aunque quisiéramos...

M: a ti que tienes hijos más grandes, ¿sí tuvieron que...?

T: sí, más al que iba en la universidad⁵

Por último, el programa AEC, para la comunidad de El Mothe se presentó en formato televisivo. Para lo que era necesario contar con una televisión y señal aérea para ver el contenido. Para 2020 el 88.7% de los hogares de Hidalgo, contaban con televisor, pero se desconoce si el porcentaje de señal aérea era el mismo. Lo cual representa la dificultad de no poder consultar los canales del programa, aunque se cuente con el equipo. Incluso, la opción de consultar los programas en el canal de YouTube del programa se imposibilitó, debido a la falta de internet o equipo para verlos. Así, como se anunció en el apartado anterior, esta fue una causa más para que en menos de tres meses, la comunidad escolar, abandonara el programa como complemento educativo.

Como muestra el análisis, si bien se ha extendido el acceso a los diversos servicios de telecomunicaciones y tecnologías de la información en los últimos años, el crecimiento no se traduce en que los avances se acompañen de la reducción de inequidad hacia la comunidad otomí. Debido a la mala distribución de los bienes y servicios, donde las urbes centralizan el goce óptimo de los mismos. Y las comunidades indígenas, entre más alejadas de los centros económicos y urbes, menor acceso a servicios tecnológicos tendrá. Es decir, las comunidades viven al margen del acceso a sus derechos, tanto geográfica como territorialmente.

La pandemia agudizó y evidenció la precariedad en que han vivido y se encuentran las comunidades indígenas, en específico, en el ámbito socioeconómicos sufrieron consecuencias, debido a las prohibiciones impuestas por el gobierno local, a fin de frenar los contagios. Como la menor entrada de dinero por la disminución de trabajo, en muchas ocasiones, informal (venta de fruta, verdura, productos ganaderos⁶⁵). Como señala la OIT “más del 86% de las personas indígenas de todo el mundo, en comparación con el 66%

de sus homólogos no indígenas, trabajan en la economía informal, donde se enfrentan a condiciones de trabajo deficientes, entre ellas salarios bajos y ausencia de protección social (OIT. Organización Internacional del Trabajo, 2020, pág. 2)

La disminución del trabajo se tradujo al menor acceso a servicios de telecomunicaciones y tecnologías de la información, como la compra de equipos de telefonía, tablets, computadoras o internet en casa. Las condiciones materiales que dispusieron las comunidades indígenas al momento de la pandemia aumentan las desigualdades y recuerdan la disparidad de la situación de pobreza de las personas indígenas frente a las no indígenas ni afrodescendientes. Donde el 52.2% de la población indígena se encuentra en situación de pobreza a nivel nacional. En contraste con el 35.7% de la población no indígena en situación de pobreza del país (CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, pág. 14).

Un regreso a pausas

En agosto del 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP) envió un comunicado para comenzar el regreso a las aulas de manera paulatina y escalonada. La SEP solicitó una serie de requerimientos sanitarios mínimos para permitir el acceso a las aulas, así como un protocolo de acción frente a riesgos sanitarios. Además, de que estableció que cada escuela tenía la autonomía para decidir regresar o no a las aulas; por el contrario, el gobierno del estado de Hidalgo afirmó que no se regresaba a clases, pues no existían las condiciones para hacerlo, y las escuelas que decidieran comenzar clases presenciales, deberían hacerlo bajo su derecho de autonomía, pero sin respaldo gubernamental en caso de emergencias sanitarias por contagios.

Ante este panorama, la comunidad escolar de El Mothe planteó el regreso a clases presenciales de manera paulatina. Para lo que se necesitó primero la vinculación de los educadores con las madres y padres de familia del comité escolar debido a que, muchos de los requisitos implicaban reestructurar el mobiliario, construir lavabos y tener lo necesario para los filtros sanitarios. De tal modo que, una vez que la directora comunicó todo lo necesario para activar las clases, el comité de padres se apoyó de los pobladores de El Mothe, para cumplir con lo solicitado por medio de una faena.

El resultado de la vinculación entre la comunidad de El Mothe y la planta docente de la primaria rindió excelentes frutos. Ya que desde que comenzó el confinamiento su

vinculación se estrechó y ahora coordinar las actividades a fin de volver a clases, fue posible. En cuestión de casi dos meses, quedó listo el preescolar y la primaria para comenzar el regreso paulatino a las aulas. A finales del mes de septiembre e inicios de octubre la primaria “Niños Héroe” dio inicio al ciclo escolar presencial 2021-2022. Los alumnos se presentaron una vez por semana para cada grado, en sesiones de dos horas y media y los grupos se dividieron en dos secciones para cumplir con la sana distancia en espacios cerrados.

Mientras el resto de la semana, las clases continuaron a distancia; es decir, el día de clase presencial las y los educadores resolvían dudas sobre las actividades de la semana y, en la medida de lo posible, daban un tema nuevo, aunque, durante los primeros meses, se enfrentaron a tener que enseñar conocimientos que los educandos no adquirieron en el ciclo anterior y que son indispensables para avanzar al siguiente grado. Una herramienta utilizada como parte de este proceso de reconocer los conocimientos no adquiridos durante el ciclo pasado, fue la aplicación de un examen diagnóstico.

Al tiempo que la SEP envió un comunicado donde también solicitaba la aplicación de La Evaluación Diagnóstica para los Alumnos de Educación Básica, al inicio del ciclo escolar 2021-2022. Esto con la finalidad de “obtener un diagnóstico de los aprendizajes que han adquirido los alumnos en las áreas de Lectura y Matemáticas (SEP. Secretaría de Educación Pública, 2021)”. Las y los educandos de 2º a 6º grado realizaron la evaluación de manera presencial durante dos sesiones con duración de 90 minutos.

Durante la aplicación de la evaluación las y los docentes observaron las siguientes dificultades. Primero:

La falta de evaluación del resto de las materias correspondientes a cada grado, así como de la falta de evaluación de la materia de lengua indígena. Ya que si bien, para esta última la directora pidió incorporar una evaluación, no les proporcionó los instrumentos y parámetros necesarios, por lo que ,las y los educadores tuvieron que construir su diagnóstico con las escasas herramientas disponibles y sin conocer la lengua.

Segundo, la cantidad de preguntas para cada área era excesiva para el nivel de conocimientos de los educandos. Pues, muchos no saben leer con fluidez y no han afinado la lectura de comprensión. Por lo tanto, los educadores tuvieron que extender el tiempo de las sesiones de evaluación y apoyar en todo momento a los educandos para responder el diagnóstico; respecto a este tema, la educadora de 3º afirma que:

MR: La dichosa evaluación que se hizo (...) es la (...) PLENEA. (...) Inclusive, nada más ahí se evalúa español y matemáticas (...). Yo le decía a la maestra —Maestra es que es muchísimo. O sea, son setenta y tantas preguntas por matemáticas. Y yo se las tuve que hacer en dos días a mis alumnos, y así bien forzado, ayudándoles a leer. Porque si yo los pongo a que ellos lean, nunca hubiéramos terminado².

Conjuntamente, los educadores comprenden que las evaluaciones no están contextualizadas, es decir, manejan una serie de palabras, situaciones y tecnicismos que no corresponden a la realidad de la comunidad escolar; por lo que, el diagnóstico es un estándar que promueve mitigar las diferencias y homogeneizar los conocimientos que deben adquirirse a cada grado (1° a 6°) y en cada tipo de servicio (general, indígena, comunitario). Lo que implica consecuencias graves para las comunidades indígenas, como el no poder responder preguntas por falta de referentes empíricos. Situación que ejemplifica la educadora de 3°:

MR: es que eso (el diagnóstico) tiene mucho tecnicismo. Lo hacen como si todos los niños vivieran en un mismo contexto, ni siquiera los exámenes son contextualizados. Todo es igual y ¡vámonos parejo! Pero no. Inclusive poníamos el ejemplo. Usted pone de los aviones, pero nosotros así tan rápido y sencillo, de un semáforo, verdad, y decíamos, en el pueblo no hay semáforos, así de simple y sencillo. Entonces, sí, eso es lo que tienen, ellos no contextualizan los exámenes, los hacen así, estandarizan, todos parejitos y vámonos².

Una de las situaciones más graves, derivadas de la no adquisición de conocimientos previos, fue el no saber leer y escribir. Como el caso de los educandos de 2°, quienes no pudieron completar la prueba.

MM: yo creo que cuatro niños lograron, no al cien por ciento, yo puedo considerar que como un cincuenta por ciento en contestarlo (...), independientemente (...) yo les estuve haciendo preguntas (...). Tuve, la mayoría de los niños, con una sinceridad, en serio que no saben o no sabían leer. Entonces, prácticamente el examen todo fue explicándoles, ellos iban razonando, unos lo lograban, unos pues no. Fue muy difícil¹⁰.

Una vez aplicado el diagnóstico, los educadores evaluaron los resultados y como ya pronosticaba la aplicación, el rezago educativo que dejó la pandemia fue de al menos un

ciclo escolar para El Mothe. En palabras de la docente de 2º, quien recibió a los educandos que estuvieron en 1º grado durante la pandemia:

MM: Entonces, tuve que empezar de cero, así como los de primero, así tal cual, que las vocales, todo el proceso¹⁰.

Lo siguiente fue planear una estrategia que permitiera dar afrenta al rezago y al mismo tiempo comenzar con los conocimientos del grado correspondiente. Los educadores propusieron que, a más tardar en dos meses, las y los educandos pudieran recuperar parte de los conocimientos faltantes. Aunque, el panorama no fue alentador, y el tiempo fuera apremiante, era momento de comenzar de lleno y no parar hasta lograr nivelar a los educandos. Así, las clases escalonadas, de una sesión presencial por semana, continuaron hasta el mes de diciembre, cuando comenzaron las vacaciones de Navidad. Aunque el calendario SEP establecía el regreso vacacional para el tres de enero del 2022, eso no ocurrió para el estado de Hidalgo. Ya que las clases se detuvieron a causa del paro de labores promovido por la sección 15 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La SNTE reclamaba “el pago de un bono para personal jubilado y aguinaldo para docentes homologados (Rincón, 2022)”. El paro dejó sin la posibilidad de continuar con las clases presenciales y a distancia. Las madres y padres de familia al ver nulo avance para resolver las demandas del sindicato resolvieron hacer también un paro a partir del 31 de enero, además de no pagar las cuotas escolares; en medio de ambos paros y esta presión hacia el gobierno del estado, llegó la cuarta ola de contagios de la variante OMICRÓN del virus SARS-COV 2. Motivo por el cual, el gobierno del estado de Hidalgo resolvió un regreso seguro a partir de 31 de enero, de acuerdo con el semáforo epidemiológico.

En medio de un retorno a pausas, otra de las consecuencias de las medidas sanitarias fue la suspensión definitiva del servicio de desayuno, que otorgaba el Espacio de Alimentación Encuentro y Desarrollo “Ra Hoga Hñuni” (EAED) a cargo del Desarrollo Integral de las Familias (DIF) atendido por las madres y padres del comité escolar³. Lo que supuso poner en riesgo la seguridad alimentaria de las niñas y niños de la comunidad indígena, quienes no reciben el desayuno desde que comenzó la pandemia y una vez que iniciaron las clases presenciales el comedor cerró por órdenes de Ejecutivo. Por lo que los educadores solicitaron a las madres y padres de familia, enviar a sus hijas e hijos desayunados y solo con una botella de agua.

Por último, la medida de prescindir de los comedores se sumó a la eliminación de las escuelas de tiempo completo. La escuela primaria “Niños Héroe” dejó de ser de tiempo completo en cuanto se regresó a las clases presenciales y se estableció el horario curricular, es decir de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. Lo que implicó una mayor limitante para los educadores, quienes ahora debían aprovechar al máximo la corta jornada presencial, mientras continuaban con las actividades a distancia el resto de la semana. Y para las madres, tutores o cuidadores de los educandos vulnera “el derecho que asiste a los menores de recibir educación, cuidado y atención mientras (...) ellos no tienen empleo, buscan un empleo, o su trabajo no les permite el acceso a los servicios de cuidado y atención infantil (Cruz, 2022)”.

Conclusión

El presente apartado ofrece un cierre al proyecto de investigación, en el que se desarrollan las respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo introductorio. Por medio de una radiografía etnográfica que comenzó desde el capítulo cuarto, la presente sección amplifica la mirada a la sección particular del aprendizaje-enseñanza de la lengua indígena y los desafíos frente a la pandemia. El análisis ofrece un tejido a tres hilos, que integra las categorías teóricas, las categorías de interpretación como investigadora y las categorías sociales de los sujetos de investigación. Así, se tiende un puente entre las redes mencionadas que sirven para develar una realidad distinta a lo previsto desde el planteamiento del proyecto, aunque la problematización ya daba pistas de algunas piezas que aquí terminan de tomar posición.

De tal forma, el presente análisis es el puente para llegar a las reflexiones finales sobre las bases necesarias y pertinente para la comunidad hacia un cambio metodológico en la enseñanza de la lengua indígena hñähñu como L2. Asimismo, se ofrecerán los primeros pasos para investigaciones futuras que tengan como origen esta investigación.

REFLEXIONES FINALES

Sentar las bases de un cambio metodológico

El viaje de este proyecto de investigación comenzó con el planteamiento de analizar la educación de la lengua indígena a nivel primaria durante la pandemia en una comunidad indígena, idealmente bilingüe e incluso con algún proyecto educativo autónomo en gestación. Pero, los preparativos y primeros pasos me llevaron a El Mothe, que si bien, durante los diálogos iniciales con mis informantes, se adelantaba un panorama muy distinto al esperado, la escuela primaria “Niños Héroe” abrió sus puertas de forma magnífica al proyecto de investigación; la disposición y buenaventura fueron decisivos para comenzar a hacer las maletas de este viaje, que llega a ¿su fin?

Una vez que el destino se decidió planear el itinerario de viaje y hacer las maletas con lo necesario para lograr dar respuesta a las preguntas de investigación. Aunque desde la problematización se daban a conocer las posibles dificultades y escenarios con las que me encontraría, no previa tan alejada la realidad que fue reconfigurándose en el andar, debido a la pandemia, los conflictos comunitarios e incluso, las inclemencias climáticas.

Al inicio, mi informante, el maestro Nicholas Rodríguez, fue el actor principal que guio los primeros pasos que fueron muy accidentados y lentos. Lograr llegar a la visita exploratoria fue el primer reto, en medio de una pandemia que no cedía y un conflicto comunitario con el gobierno, me aventuré sin avisar a mi informante o a la comunidad escolar. Sin más herramientas que un celular para los registros fotográficos, un mapa de Google Maps, un diario de campo y una grabadora de mano.

Mi llegada a la comunidad y sus alrededores me permitieron reconocer el territorio social con sus lugares y no lugares que configuraron la cartografía etnográfica, y la etnografía en sí misma. Ya que los pobladores son los ocupantes del territorio geográfico y su estadía, lo configura como territorio social. Así comenzaron los registros de observación, que se acompañaron por los registros fotográficos. El territorio geográfico fue el siguiente actor que me permitiera establecer parte de la narrativa identitaria de El Mothe en su diario vivir.

Para las visitas subsecuentes, me contacté con la directora del plantel, mi tercer actor. Ella me permitió conocer en qué punto del ciclo escolar se encontraban como equipo docente, y que tan viable era mi visita en ese momento. Fue, además, mi primera entrevistada, informante del desarrollo educativo a raíz de la declaración de pandemia y facilitadora de

la entrada a campo con el resto de la planta docente. De ahí que, el cuarto actor sea la planta docente de la escuela primaria “Niños Héroes”, es decir, los educadores de 1º a 6º grado, quienes me permitieron realizar encuestas, entrevistas y observación participante en sus aulas.

Finalmente, las familias de los educandos y los educandos son el quinto actor del proyecto, pues en ellos recae y repercute la praxis educativa, además encarnan la identidad indígena de El Mothe. En esta praxis el tejido se construyó en la investigación para poder conocer desde la geografía, hasta la organización comunitaria, y toma sentido en las familias como pobladores de un territorio social, El Mothe. Las familias y los educandos me permitieron no solo entrar a su comunidad, sino también abrieron las puertas de sus casas para realizar entrevistas, me permitieron observar sus prácticas y entablaron el diálogo abierto sobre su diario vivir.

Así, pude tejer finamente la interpretación de “los procesos de aprendizaje y de enseñanza determinados por la cultura, así como los comportamientos, valores, rutinas, costumbres y funciones lingüísticas” (Bertely Busquets, 2000, págs. 28-29) de la comunidad de El Mothe y su escuela primaria “Niños Héroes”. Sobre esta última cuestión, las funciones lingüísticas, es que el tejido toma su principal hebra, la lengua.

La lengua “se entreteje en la tela que nos reviste de identidad (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 41)”. Perder la lengua es cancelar un medio de transmisión de saberes directos que configuran la cultura, es decir, “las ideas, los valores y los patrones de comportamiento” (Wright & Charles, 2005, pág. 26) que surgen de las relaciones inter-e-intra de la comunidad (Fabregas, 2012, pág. 14). La lengua contiene y transmite los saberes indígenas que configuran el corpus de la cosmovisión como producto de la cultura. Esta da forma a las distintas conveniencias de expresar, vivir y ser en el mundo; es la manera en que se expresa, a través de la lengua, la concepción del mundo, donde lo social y natural explican los fenómenos de la realidad.

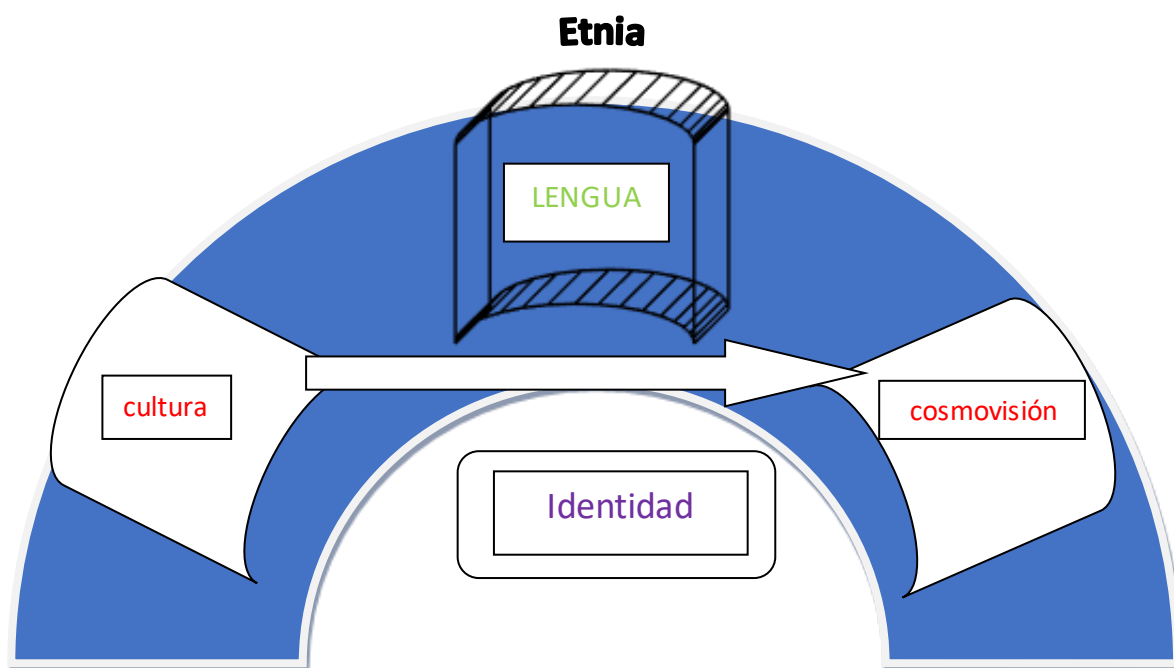
Así es que la lengua y la cultura se integran en el concepto de etnia que implica la afinidad no solo lingüística, sino biológica, social, económica e ideológica. En el vivir étnico la lengua transmite los códigos y significados que dan sentido a la identidad para enfrentar un contexto histórico específico a partir del sentir colectivo dado por la identidad, por ello, la lengua es el motor de la cultura cuando los pueblos deben enfrentarse a contextos

de dominación o subordinación de otras lenguas, otras culturas y otras formas de ver el mundo.

A modo de ilustrar lo anterior se ofrece el siguiente esquema. Donde la lengua es la piedra angular de la etnia, la cultura y la cosmovisión son dovelas⁷ que guardan un estrecho vínculo, pues, la cosmovisión es producto de la cultura. Para finalizar se encuentra la identidad abrazada por la lengua, la cosmovisión y la cultura, ya que hacen parte de la tela que nos reviste de identidad.

Figura 21

La lengua como piedra angular de la etnicidad.



NOTA. Elaboración propia.

A partir de esto, es que llegó a El Mothe, una comunidad de reciente nombramiento como pueblo indígena (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Ya que, de acuerdo los datos estadísticos el 75.98% de sus pobladores son hablantes de una lengua indígena, el hñähñu. Aunque la auto adscripción como indígena basta, además de la lengua, son necesarios elementos de la organización social como los usos y costumbres y

⁷ "Piedra labrada en forma de cuña, para formar arcos o bóvedas (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2022)".

el modo de gobierno de la comunidad. Con esta información de telón, lo que hallé tras bambalinas fue una realidad distinta a los documentos oficiales.

Desde la visita exploratoria observé que la mayoría de las personas hablan castellano en los espacios públicos y de convivencia comunitaria y, quienes llegan a hablar hñähñu son los ancianos, tanto mujeres como hombres, que dialogan con sus pares generacionales, no así con sus hijas, hijos, nietas o nietos. En este sentido, la escuela como espacio socializador, tampoco vive la lengua. Debido a que la enseñanza de esta se limita a una clase o bien, a un momento del día, en el que se enseña a leer o escribir algunas palabras en hñähñu.

Otro de los primeros hallazgos fue el reconocer los lugares del territorio social, es decir, aquellos en que la vida comunitaria y la convivencia son el centro del tránsito geográfico. Por ello, como mencioné al inicio del apartado, el territorio geográfico rápidamente tomó un papel principal para llevar a cabo la labor etnográfica que además motivó la cartografía, lo que me llevó a reflexionar sobre la configuración geográfica distinta que tiene El Mothe, frente a su vecino Xuchitlán o Ixmiquilpan, pues no cuenta con iglesia ni mercado. Su centro es la cancha deportiva que comparte espacio con el preescolar y la primaria y justo es dentro de este espacio, en la primaria, que se desarrolla el siguiente hallazgo.

El uso de la lengua como objeto de estudio. Ya que, si bien se enuncia la escuela como bilingüe indígena, a partir de la observación participante en clases y entrevistas es que encuentro que la práctica y uso de la lengua en las aulas es más bien solo una clase breve, quizá unos minutos antes de terminar el día, donde se enseña vocabulario y un poco de escritura en hñähñu. No es la lengua el objeto de estudio ni de instrucción. Lo que me llevó a descubrir que la pérdida de la lengua se gesta desde los hogares y los espacios de convivencia comunitaria. Donde el hñähñu ha perdido espacios de uso y vive sometido por el castellano y, aunado a este, está siendo empujado aún más por el inglés, debido a que la etnografía se presta para observar las consecuencias de la migración; en primer plano, como factor de cambio para el desarrollo social que se refleja en el diseño territorial; y en segundo, como factor que modifica la organización comunitaria, la estructura familiar y la lengua.

La migración ha provocado que la lengua hñähñu también se someta al inglés, lengua que gana terreno por la visión de colonialidad impuesta a los pueblos indígenas. El proceso

de colonialidad y la castellanización triunfaron, porque se impuso el uso del castellano como lengua superior frente a las lenguas indígenas y lograron minimizar los espacios de uso de estas que hoy están en riesgo de desaparecer. A partir de ello es que las madres y padres de la comunidad quieren realizar el bilingüismo deseado, castellano-inglés. Y eliminar aquel que tantos dolores de cabeza ha provocado al proyecto de unidad nacional, el bilingüismo lengua indígena-castellano.

Aunado a esto, me encontré con que si bien, los educadores son conscientes de la pérdida de la lengua y el desprestigio lingüístico en que se encuentra el hñähñu, no cuentan con las herramientas para poder abordarlo, debido a que ellos mismos no son bilingües en hñähñu-castellano, ni recibieron o reciben formación para lograr ser docentes en lengua indígena, incluso cuando sus acreditaciones así los enuncien o ellos mismos se autoadscriban como indígenas.

Es desde este hallazgo se desprende mi mayor enseñanza: la información que se enuncia como oficial, no es siempre la que refleja la realidad de estas etnias. Es incorrecto asumir que el que existan organismos institucionales u organizaciones civiles que toman la responsabilidad de llevar a cabo la revitalización de las lenguas, esto no es garantía de que los pueblos ejerzan su derecho a disfrutar de sus lenguas y a ejercer sus derechos humanos.

Como lingüística esta fue mi principal motivación, dejar de ver a las lenguas como entes aislados de los pueblos y comenzar a observar cómo la lengua se entreteje con la cultura, la cosmovisión y la identidad dentro del espacio educativo, para lograr así llegar a conocer el proceso individual que vive cada comunidad, entender sus necesidades, así como el origen y evolución de la situación en la que el día de hoy se encuentran.

La muerte de una lengua no proviene solo de la extinción de sus hablantes, sino de una violación sistemática a los derechos humanos de los pueblos indígenas. Porque la lengua es un derecho humano y “lo lingüístico es político (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 78)”. Así, confirmé lo que Aguilar (2020, pág. 101) señala: el sistema educativo es uno de los espacios donde los derechos lingüísticos son violentados constantemente. Y el “aparato administrativo e institucional son (...) incapaces de enfrentar los retos que una sociedad multilingüe les plantea (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 103)”.

Razón que me llevó a reflexionar: ¿es solo responsabilidad del gobierno garantizar los derechos humanos a los pueblos indígenas? Porque una cosa es clara, tienen

responsabilidad en la medida en que deben proveer educación que use la lengua materna como lengua de instrucción; lo que implica capacitar a los docentes para impartir una educación bilingüe e intercultural, así también, como es su responsabilidad ofrecer condiciones justas para los hablantes a nivel político, de salud y de impartición de justicia. Pero, para lograrlo, es necesario mucho más, hace falta permitir a los pueblos una autonomía significativa para fortalecer sus lenguas. Comprendí que para lograr llevar a cabo un cambio metodológico es necesario primero, conocer el terreno, luego establecer los cimientos y de esta manera, lograr entonces la construcción, tabique a tabique para el cambio asumiendo como parte primordial de los cimientos a la comunidad de El Mothe. En la medida que sus pobladores luchan por su autonomía, entonces podrán fortalecer y revitalizar su lengua, porque hablar una lengua o tener conciencia de su importancia, no garantizan la transmisión intergeneracional. Es necesario promover el disfrute de la lengua con acciones concretas, incluso cuando aparentemente no existan las condiciones para hacerlo, la cosa es comenzar “un poquito atrás y trabajar para crear las condiciones (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 125)”. Sobre este punto, el siguiente apartado dará luces del cómo comenzar.

La razón de limitar la investigación al momento de pandemia, que en realidad continúa, fue conocer qué estaba pasando con los pueblos indígenas en medio de una situación sin precedentes la cual se anunció como la peor catástrofe causada por un patógeno respiratorio. Mi necesidad, entonces, era dar voz a quienes sistemáticamente se han relegado al olvido. La entrada a campo me permitió reconocer de primera mano lo que había leído en medios nacionales e internacionales: la pandemia recrudeció la situación de vulnerabilidad y desigualdad en que viven las comunidades indígenas.

Desde el ámbito económico que previamente situaba a las comunidades con alta o muy alta marginación, ahora, se precarizaban los empleos y, por tanto, la economía familiar. Como consecuencia, no podían contar con las condiciones materiales necesarias para prevenir y disminuir los contagios y, en particular, dentro del ámbito escolar, la economía imposibilitó el acceso a los equipos tecnológicos adecuados para continuar con la educación. Situación que confirma la desigualdad que viven frente al resto de las poblaciones urbanas, pues dentro de la respuesta del gobierno a esta problemática, el programa Aprende en Casa, no considero las condiciones y necesidades de cada comunidad para saber si era viable, o no, poner en marcha dicho programa; incluyendo a su versión radiofónica, pues tampoco tuvo el alcance dentro de comunidades como El

Mothe. Así, la escuela y su planta de docentes tuvieron que afrontar con lo que tenían, intentando dar continuidad a clases, en este periodo tan complicado; sin apoyo gubernamental, ni soporte de autoridades escolares.

Con ello aprendí que, en momentos cruciales para salir adelante, se necesita la unidad. Si bien, El Mothe tiene una organización específica de usos y costumbres, su unidad sucedía entre los pobladores. Su vinculación con la escuela primaria se limitaba a apoyar con la mejora de infraestructura por medio de la faena y responder a las solicitudes específicas de los docentes, pero la pandemia les obligó a fortalecer el vínculo. Ahora, los docentes conocen y platican constantemente con las madres y padres de familia para llevar a cabo la continuación de estudios. Piden ayuda con tareas, solicitan asesorías, están al tanto del avance de sus hijas e hijos, y la organización de padres y madres de familia ahora debe estar presente cada día de clases presenciales, pues ellos se encargan del filtro sanitario que ahora se exige a los planteles.

A partir de estos acontecimientos es que llego a El Mothe, una comunidad de reciente nombramiento como pueblo indígena (INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Pero su origen y pasado no necesitaron de un documento que la acreditase; de ahí que la configuración identitaria se nutra de las características del campo jurídico, el campo político, el campo religiosos-ceremonial y el campo de trabajo colectivo, teniendo que tomar como el centro la lengua en toda la extensión de la palabra, como bastión diferenciador y guía del presente proyecto. Porque en la lengua reside la fuerza de la cultura, porque contiene el saber indígena, saber que se integra en la lengua, la cultura y la identidad, que refleja la realidad social de la comunidad. “La lengua se entreteje en la tela que reviste la identidad (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 41)”.

La realidad lingüística revela que la comunidad está en proceso de pérdida de su lengua, a pesar de que el INEGI señale que el 75.98% hablan una lengua indígena, pues esto no garantiza que la lengua se hable cotidianamente en todos los espacios de la comunidad. Las causas son claras: la diglosia, convivencia no simétrica, no justa y no neutral, que posiciona al castellano y al inglés por sobre el hñähñu a razón del desprestigio lingüístico y social, producto del proceso de castellanización; y del proceso de colonialidad reproducido por la escuela, que mantiene el sistema jerárquico de estructuras y relaciones dominantes donde el conocimiento eurocéntrico es el único válido y borra las resto de saberes como las cosmogonías indígenas y sus lenguas; además de la discriminación

constante y sistemática, el deseo aspiracional y de progreso y la alta migración de los años 1990 y 2000 del estado.

Estos elementos son el pasado que sigue causando estragos en la comunidad y revelan que, si bien, el proyecto castellanizador no logró la unidad lingüística, fue exitoso porque logró luchar contra su uso (Aguilar Gil Y. E., 2020) y desplazó a las lenguas indígenas lo suficientemente para privarlas de existir en lo público. Ahora, en el mejor de los casos el hñähñu vive en los espacios privados como el hogar, pero incluso dentro del hogar es aislado al lugar de quienes son y fueron abuelas, abuelos, bisabuelas y bisabuelos.

La no transmisión intergeneracional de la lengua es la mayor causa actual de la pérdida de la lengua, y hace parte en las consecuencias, porque son las causas ya enunciadas que provocan la no transmisión. En El Mothe, el hñähñu se está extinguiendo “como consecuencia directa de una violación sistemática de los derechos humanos (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 120)” y lingüísticos de la comunidad durante los últimos siglos. Lo que ha provocado, de manera aparentemente “natural”, que tanto las madres y padres de los educandos, así como los educandos sean monolingües en castellano.

La comunidad es el ámbito social de reproducción de las lenguas indígenas, y desde el sentido antropológico, “es concreta, existen rostros y (...) tienen nombres propios (Coalla, 2011, pág. 24). En ella se habla, se interactúa y se sanciona la producción lingüística. En cambio, el sentido de nación es una concepción imaginaria, aquella que deseaban lograr los reyes españoles y que permitió la violación sistemática de pueblos. La misma que promovió que el bienestar y progreso estuvieran ligados a eliminar la diversidad lingüística del país a través de un sentido de identidad común, construido por la ideología de “compartir una historia y tradiciones comunes en un mismo territorio (...) y hasta nos convence que hablamos igual” (Coalla, 2011, pág. 26).

La nación mexicana que hoy conocemos al mismo tiempo que promueve la valoración positiva de la diversidad, la multiculturalidad y el plurilingüismo, mata a las muchas lenguas que luchan por sobrevivir en su territorio. Y “cuando se muere una lengua, muere una forma de ver el mundo (Blanco, 2019)”. La lengua es la piedra angular de nuestra identidad y visión del mundo como seres humanos. Es también el vehículo que nos permite nombrar y hablar la realidad. Y, por último, pero no menos importante, es el enlace entre lengua, pensamiento y cultura.

En México, no comprendemos que la realidad social de los hablantes de lenguas indígenas no es culpa de la diversidad lingüística, ni de los saberes indígenas que son minorizados por la colonialidad del saber y del ser. Las lenguas “no son la razón ni las responsables de la marginación y la pobreza (Coalla, 2011, pág. 24)”. Pero lo que es claro es que “la muerte de una lengua, más que un asunto lingüístico es un asunto de derechos humanos (Aguilar Gil Y. E., 2020, pág. 120)”. El derecho a la lengua es un derecho humano y las políticas lingüísticas no ejercen los aspectos fundamentales para el respeto a los derechos lingüísticos y la construcción de una sociedad de respeto y disfrute por la diversidad de las lenguas.

En el ámbito educativo lo que se ofrece a la comunidad educativa de El Mothe no están ni siquiera cerca de ser una educación intercultural bilingüe, aunque así se promueva. Debido a que no incorpora los elementos culturales, de la cosmovisión y la identidad otomí por medio de la lengua como objeto e instrumento de estudio, que si bien, se ha ido difuminando por el proceso de colonialidad, sigue presente en la comunidad. Y aunque los docentes intentan promover las relaciones horizontales interlingüísticas entre el hñähñu, el castellano y el inglés, las madres y padres de familia han arraigado el discurso binarista que planea la superioridad de las lenguas. En el mejor de los casos, se ha logrado la alfabetización rudimentaria en hñähñu. Ya que enseñar el vocabulario de otras asignaturas para abordar la materia de la lengua indígena no posibilita ni siquiera la enseñanza del hñähñu como segunda lengua (L2), ni perfila hablantes tardíos de hñähñu.

Y aunque la responsabilidad quisiera dejarse solo a la planta docente, quienes, a pesar de tener formación como educadores indígenas, no son bilingües y por tanto no usan la lengua como objeto de estudio y como lengua de instrucción. La responsabilidad de la práctica educativa hacia los indígenas tiene origen en las políticas lingüísticas y educativas que no existen en la praxis, toda vez que predomina la enseñanza del castellano para comunidades indígenas. Panorama que se repite a lo largo del territorio mexicano, donde “no hay un solo lugar donde se enseñe, ni para bien ni mal, el castellano como L2 a hablantes de lengua indígena (Coalla, 2011, pág. 71)”.

Pero, si las políticas no accionan en la realidad y el estado mexicano no garantiza las condiciones justas para los hablantes del hñähñu y del resto de las 68 voces, 68 lenguas originarias ¿quién puede lograr la refuncionalización del hñähñu en El Mothe? La comunidad de El Mothe con el ejercicio de su autonomía puede lograrlo. Hoy en día

sabemos que el 98.96% de los pobladores son indígenas, de los que el 75.98% son hñähñu-hablantes. Su uso de la lengua configura una identidad única frente al resto de los pueblos otomíes, debido a la configuración de contrastes.

León Portilla (UNAM, 1998) enuncia: “(...) cuando muere una lengua se cierra a todos los pueblos del mundo una ventana, una puerta, un asomarse de modo distinto a cuanto es ser y vida en la tierra”. La extinción de una lengua implica la pérdida de una forma de ver el mundo, de una cosmovisión que toma su fuerza de la lengua y la cultura para configurar la identidad. La lengua contiene los saberes “respecto al territorio, a los recursos, a las formas de gobierno, a las actividades productivas, a las tecnologías para el aprovechamiento de los recursos, a las formas de ayuda mutua, a las actividades ceremoniales, a las normas y valores y la vida comunitaria (Bastida, Melo, & Oulhaj, 2010, pág. 150)”. Y “a partir de la lengua se nos abre un camino hacia la realidad pensada y vivida por el pueblo que habla el idioma (Lenkersdorf, 2005, pág. 28). La lengua no solo comunica, sino que expresa los valores ancestrales y la forma de concebir el mundo.

Sin embargo, mientras la comunidad de El Mothe no tome el control del funcionamiento de su sistema educativo, es decir, autonomía lingüística, para que el hñähñu tome el papel principal en la educación. No habrá mayores posibilidades de mantener viva la lengua en la comunidad, se extinguirá a la muerte de sus hablantes. Hasta ahora el hñähñu continúa perdiendo espacios de uso y no se garantiza la transmisión intergeneracional, a pesar de que los pobladores reconocen la pérdida del hñähñu e incluso tanto educadores, como madres y educandos dan razón positiva al bilingüismo hñähñu-castellano, no se han logrado modificar los hábitos lingüísticos.

No son suficientes los mejores argumentos de expertos y activistas lingüísticos, sobre la importancia del hñähñu, para cambiar los hábitos, lo indispensable es crear las condiciones para lograrlo, comenzando por acciones concretas en la comunidad que posibiliten comenzar a gestar un proyecto que responda al contexto sociolingüístico de El Mothe. La comunidad, tiene la capacidad de ejercer la resistencia, toda vez que hablan su lengua y así tienen la posibilidad de erradicar, de a poco, los factores sociales y políticos que promueven la discriminación hacia el hñähñu y sus hablantes.

Luego, es indispensable suscitar el pleno disfrute de vivir en hñähñu por medio de la refuncionalización diaria con prácticas en espacios públicos y privados. Si el espacio deportivo, como parte del territorio social de la comunidad pudiera promover el uso de

su lengua dando, por ejemplo, las clases de basquetbol en hñähñu, así como narrar los partidos; o realizar las ventas de los fines de semana haciendo uso también de esta lengua, o promover que el resto de los días, se pudieran impulsar los saludos y normas de cortesía entre vecinos o familiares, priorizando la lengua endémica; hablar hñähñu en casa, en lo virtual (conversaciones vía WhatsApp, publicaciones en redes sociales, por ejemplo), a fin de que prevalezca la interacción en su lengua indígena. Estas serían pequeñas, pero significativas sugerencias que abrirían un sendero con fin de volver hábito el uso del hñähñu.

Para el espacio educativo es importante continuar con la vinculación interna de la comunidad y expandirla hacia la sociedad de educadores y autoridades educativas, con el fin de coordinar a la par las tareas de cada asignatura, incluyendo la de lengua indígena. Hace falta también, promover el uso del hñähñu en el espacio educativo, ya sea en el contexto de reuniones con padres de familia por medio de las juntas con madres, padres o tutores, las reuniones de consejo académico, las entregas de boletas y cualquier evento en el domine el diálogo y donde se pudiera abrir una brecha en la que se priorice el uso de esta lengua indígena, pues sería un punto de apoyo que serviría para cambiar la perspectiva de educandos y miembros de la comunidad que piensan que no tiene funcionalidad hablar la lengua en cuestión. En la medida en que los pobladores a su alrededor tomen conciencia del uso y revitalización de esta lengua, el cambio de hábitos se contagiará entre los miembros de la comunidad de El Mothe y no se dejará al azar la pérdida de la lengua.

Así, la lengua indígena puede vivir en el espacio público de la vida comunitaria, no solo en la enseñanza en casa o en el amparo de un título que sólo queda impreso “escuela bilingüe indígena”, sino también en el uso lúdico, cotidiano, en la expresión de una forma de vida, en su cotidianidad privada y pública, en la visibilización de esta dentro espacios públicos, que al final lograra revertir los hábitos lingüísticos actuales. Lo indispensable es que el castellano ya no sea la lengua dominante, sino que haya una convivencia simétrica y justa con el hñähñu e incluso con el inglés. Ninguna lengua es más útil, más bonita o mejor que otra, La valoración negativa hacía las lenguas indígenas proviene de “las estrategias identitarias de las personas, del deseo, del poder o por el gusto que se tiene por excluir (Coalla, 2011, pág. 17)”. Todas las lenguas tienen lo necesario “para cumplir rigurosamente con (...) sus funciones sociales (Coalla, 2011, pág. 18)”.

Por último, como ya se pronosticaba desde 2020, la comunidad sufrió regresiones en materia de desarrollo social por la falta de apoyo gubernamental que les garantizara la seguridad alimentaria, laboral, educativa y en materia de derechos lingüísticos y humanos para afrontar la crisis sanitaria de la mejor manera. En el área educativa, se recrudeció el rezago educativo durante los dos años de la pandemia, para la comunidad indígena, y en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena hubo un estancamiento que provocó el nulo aprendizaje.

La comunidad de El Mothe y su escuela primaria continúan al margen de la sociedad a causa de la desigualdad de atención a la educación. Si bien nunca se suspendieron las clases y no hubo bajas escolares durante la pandemia, los educadores tuvieron que enfrentar por su cuenta las dificultades que surgieron en la marcha; asimismo, abordaron distintas técnicas para adaptar y modificar sus estrategias metodológicas educativas para las distintas materias y, en particular, la asignatura de lengua indígena quedó sin atención y con mayor dificultad para avanzar en los contenidos debido al inexistente apoyo entre docentes y por parte de las autoridades escolares de zona.

A pesar de los esfuerzos de los educadores, no hubo un proceso educativo continuo, ni la vinculación hacía las familias para lograr generarlo. Las madres y padres no aceptaron tomar el papel de ser educadores desde casa, debido a que tuvieron que sortear la educación a distancia bajo sus posibilidades, al tiempo que se sumaron la precariedad económica recrudecida por la pandemia, la falta de conectividad y tecnologías de telecomunicación pertinentes para realizar una educación a distancia y, sin condiciones sanitarias para afrontar el virus.

Sobre el uso de las diferentes tecnologías de la información que se promovieron como respuesta a la educación a distancia, el programa Aprende en Casa no respondió a las necesidades de El Mothe, toda vez que no consideró la falta de conectividad y medios electrónicos para su uso, tanto en su modalidad vía televisiva como en radiofónica. En esta última el programa ni siquiera incluyó al hñähñu en su programación. Situación que no fue única de El Mothe, sino de muchas comunidades indígenas que continúan siendo atendidas con políticas creadas desde el centro para el resto del país, sin atender las necesidades particulares de cada comunidad, pues aunque el uso de tecnologías de la información para los procesos educativos puede ser posible en El Mothe, habría que plantear herramientas digitales contextualizadas, ya que la brecha digital en las

comunidades limita el conocimiento que pudiera verse en estos espacios. Es necesario evaluar el capital tecnológico⁸ disponible para luego plantear el aprendizaje del hñähñu por estos medios, como aplicaciones, blogs, bibliotecas especializadas, entre otros.

Existe escasez de materiales y recursos educativos que atiendan a las necesidades formativas para la enseñanza y aprendizaje del hñähñu. Tengo conocimiento de tres: un libro electrónico que promueve la salud alimentaria con foco en el uso del maíz; la escritura se hace con la variante hñähñu del Valle del Mezquital; un blog multilingüe hechos por niños y niñas de las regiones de la Huasteca, el Valle del Mezquital y Pachuca, con la intención de compartir cuentos, leyendas, adivinanzas, anécdotas o refranes y que deseen dar a conocer ya sea en alguna lengua indígena nacional o en español; y el material del INPI “Mi Primer Libro en Lengua Hñähñu” que contiene cuentos de las cosmovisión otomí en hñähñu y castellano con ilustraciones y audios de vocabulario hñähñu.

Recuperación de posibilidades de acción

El apartado anterior adelantaba que para garantizar la preservación de las lenguas indígenas es necesario dotar de autonomía a los pueblos para permitirles gestionar, a través de acciones concretas, el disfrute de su lengua. Así, este apartado recupera experiencias de otras comunidades indígenas que han llevado a cabo acciones para fortalecer, revitalizar y refuncionalizar su lengua.

Aguilar Gil, Aguilar y Montaña (Serie de Conversatorios Comunidad y Lengua. Diálogos entorno al fortalecimiento lingüístico, 2022) reflexionan en torno a las estrategias para revitalizar las lenguas indígenas. Esta conversación plantea que las acciones tomadas para revitalizar las lenguas no hegemónicas (como lo son las lenguas indígenas) en su aprendizaje como segundas lenguas es contrahegemónico en el sentido que “le dicen (...) un no constante al sistema que borró la lengua, (...) para revertir una vivencia muy fuerte (Aguilar Gil, Aguilar, & Montaña, Serie de Conversatorios Comunidad y Lengua. Diálogos entorno al fortalecimiento lingüístico, 2022, 36m17s)”.

Para garantizar la transmisión intergeneracional de la lengua en la comunidad, establecen las siguientes claves: abolir la discriminación estructural hacia las lenguas indígenas, reconocer el bilingüismo lengua indígena-castellano como positivo, reconocer la pérdida de la lengua, acordar la metodología para recuperar la lengua de acuerdo con el contexto sociolingüístico, revitalizar desde casa, priorizar la interacción en lengua indígena, no dejar que el castellano tome el lugar de

⁸ El capital tecnológico comprende al conjunto de saberes, savoir-faire (saber hacer) y saber usar que tienen los agentes sociales de las TIC. Su posesión es un atributo que diferencia a los individuos y les permite competir de mejor manera en muy diversos campos y espacios sociales (Casillas Alvarado, Ramírez Martinell, & Ortiz Méndez, 2013).

lengua dominante, no dejar al azar el aprendizaje de la lengua. Pero coinciden en que lo más importantes es la resistencia con prácticas diarias en lengua indígena, realizar acciones concretas no afirmaciones abstractas acerca de la importancia de revitalizar las lenguas.

Con la finalidad de lograrlo se puede comenzar con pequeñas, pero significativas acciones como: realizar conversaciones vía notas de voz en WhatsApp en lengua indígena; promover espacios públicos, no solo de enseñanza, sino también lúdicos para el uso de la lengua. Y para ejemplo las acciones que han llevado a cabo las siguientes comunidades:

En San Juan Mixtepec, Oaxaca, tierra Mixe, Aguilar (2022, 40m50s) promueve, con sus propios medios económicos, talleres sobre cualquier tema para promover momentos de uso exclusivo de la lengua indígena entre niñas, niños y adultos a fin de propiciar el contacto intergeneracional con el propósito de enriquecer el vocabulario de los más jóvenes. Los talleres que se han realizado son ajedrez, damas chinas, uso del barro, aprender a tocar la armónica.

El pueblo zapoteco de Santa María Yaviche, Oaxaca lleva a cabo la “Compartencia Comunitaria” en la explanada municipal. Realizan juegos tradicionales como la lotería, destrezas y habilidades; talleres como armado de antenas para televisiones; conversatorios sobre el café que se produce en la región, conciertos con la participación del ensamble musical de la Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria. Todas ellas en lengua Xhidza (Yaviche, 2022).

Aunque, no se deja afuera el uso de las TIC para fortalecer el uso de las lenguas y se conoce su gran utilidad, Aguilar Gil, Aguilar y Montaña (Serie de Conversatorios Comunidad y Lengua. Diálogos entorno al fortalecimiento lingüístico, 2022) remarcan la importancia de enmarcar el aprendizaje de la lengua por medio de en el contexto social, ya que la brecha digital en las comunidades limita el conocimiento vertido en estos espacios. Por ello, las herramientas digitales deben contextualizarse. Puede ocurrir que las aplicaciones de internet pueden fallar y la información vertida se pierde. No se puede dejar solo en el internet o aplicaciones el uso de la lengua.

Por último, Aguilar Gil (Serie de Conversatorios Comunidad y Lengua. Diálogos entorno al fortalecimiento lingüístico, 2022) deja en el tintero una metodología para la enseñanza de la lengua indígena, en la que actualmente trabaja. Un manual para mamás en el que se establece el papel de las mujeres desde el nombre de lengua materna, toda vez que se piensa que solo es responsabilidad femenina la crianza y, por tanto, la transmisión de la lengua. Esta pincelada teje perfectamente su hilo con el último planteamiento del apartado ***El valor de la enseñanza y uso del hñähñu*** donde se afirmó que quienes desarrollan el papel de portadoras y transmisoras de la lengua, son típicamente las mujeres de El Mothe.

El viaje continúa

Parece que el viaje llega a su fin, pero este es solo un cierre parcial. Ya que la investigación desea promover el interés por el tema y servir como base o peldaño para futuras investigaciones. Algunas áreas de interés que surgen en mí son las siguientes:

- Ampliar el trabajo etnográfico de la cartografía a fin de afinar el mapa y tejer, con la colaboración y manos de la comunidad, un bordado Tenango similar a los hecho en Sam Nicolas de Hidalgo. Para crear un mapa de los lugares del territorio social de El Mothe y vinculación con las comunidades vecinas.
- Medir el grado etnolingüístico con base en el índice de reemplazo etnolingüístico (IRE) de la comunidad. A fin de medir la capacidad de reproducción lingüística de El Mothe, es decir, la transmisión del hñähñu de padres y madres a hijas e hijos, o en las relaciones de ancestros y descendientes.
- Proponer a la comunidad la gestación de un proyecto para revitalizar la lengua. Por medio de la Investigación Acción Participativa (IAP), que promueva el uso cotidiano del hñähñu como segunda lengua para las generaciones más jóvenes y como fomento a su primera lengua a quienes tienen algún grado de bilingüismo. El proyecto, además plantearía ser situado y pertinente de acuerdo con las condiciones materiales y del sentipensar comunitario.

Aunque estas son inquietudes particulares, son la invitación a abrir el abanico de preguntas y posibilidades que la investigación educativa presente puede incentivar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Urbano, L. (07 de abril de 2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua. *Revista Digital INESEM*. Obtenido de <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>
- Admin. (27 de marzo de 2012). *Siempre! Presencia de México*. Obtenido de La revolución educativa de Narciso Bassols: http://www.siempre.mx/2012/03/la-revolucion-educativa-de-narciso-bassols/#_edn1
- Aguilar Gil, Y. (20 de febrero de 2021). Kumä'äy. Mensajes desde un futuro multilingüe. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/mexico/opinion/2021-02-21/kumaay-mensajes-desde-un-futuro-multilingue.html?event=go&event_log=go&prod=REGCRARTMEX&o=cermex
- Aguilar Gil, Y. E. (septiembre de 2017). Ëëts, atom: Algunos apuntes sobre la identidad indígenas. *Revista de la Universidad de México*(828), 17-23.
- Aguilar Gil, Y. E. (2020). *Ää: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. México: Almadía.
- Aguilar Gil, Y., Aguilar, V., & Montañó , C. (28 de febrero de 2022). Serie de Conversatorios Comunidad y Lengua. Diálogos entorno al fortalecimiento lingüístico. *Hablantes de herencia y estrategias de recuperación lingüística*. (A. Alonso, Entrevistador) Obtenido de <https://www.facebook.com/ffiuaq/videos/528354845278655>
- Alfaro, Y. (10 de abril de 2021). Encierro por covid-19 impulsa venta de laptops en México. *Milenio*. Obtenido de <https://www.milenio.com/negocios/venta-de-laptops-en-mexico-es-impulsada-por-covid-19>
- Alonso, L. (junio de 2000). El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento. *Educere*, 3(9), 61-68. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630911.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2019). Documento final estratégico del Año Internacional de las Lenguas Indígenas (2019). *Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas*, (pág. 28). Ciudad de México. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371494_spa

- Augé, M. (1993). *Los no-lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. (M. Mizraji, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Ávila Méndez, A. (2003). Sistemas sociales indígenas contemporáneos. En C. N. Humanos, *Los derechos de los Pueblos Indígenas. Fascículo I* (págs. 71-82). México, D.F, México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Obtenido de http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/DH_8.pdf
- Báez Cubero, L., Garret Ríos, G., Pérez González, D., Moreno Alcántara, B., Fierro Alonso, U. J., & Hernández García, M. G. (2012). *Los pueblos indígenas de Hidalgo. Atlas Etnográfico*. (I. N. Hidalgo, Ed.) Distrito Federal, México. Obtenido de <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/libro%3A445>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barón Birchenalla, L., Galindo, Ó., & Müller, O. (2014). La percepción del habla durante el primer año de vida. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 12-23. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-articulo-la-percepcion-del-habla-durante-X0120053414519802?referer=buscador>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía Zapatista en Chiapas. *Convergencia*, 22(67), 85-110. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000100004#notas
- Bastida, M., Melo, F., & Oulhaj, L. (2010). *Sistematización del concepto de desarrollo desde la perspectiva de los pueblos indígenas y sus prácticas: estudio de dos comunidades en México*. México: CDI-PNUD.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, 15. doi:<https://doi.org/10.17227/01203916.5117>
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

- Blanco, J. M. (20 de febrero de 2019). *Dirección General de Comunicación Social*. Obtenido de Boletín UNAM-DGCS-122. Ciudad Universitaria.: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_122.html
- Brambila Paz, R. (2005). El centro de los otomíes. *Arqueología mexicana*, XIII(73), 21-25.
- Bravo, J. (01 de enero de 2021). Telecomunicaciones y espectro para los indígenas. *El Economista*. Obtenido de Telecomunicaciones y espectro para los indígenas: <https://www.economista.com.mx/opinion/Telecomunicaciones-y-espectro-para-los-indigenas-20210101-0001.html>
- Bruzual, R. (enero de 2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 24(46), 46-65. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000100006
- Calafat Vila, R., & Calero-Pons, À. (2019). Actitudes y hábitos lingüísticos entre el alumnado del Grado en Educación Infantil (UIB). *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 243-261. doi:<https://doi.org/10.5209/dida.65951>
- Camacho, E. (08 de agosto de 2020). Comunidades indígenas, condenadas al rezago educativo. *El Sol de México*. Obtenido de <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/comunidades-indigenas-condenadas-al-rezago-educativo-5598466.html>
- Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (enero-abril de 2013). Entre la fe y la ciencias: La teoría de la cultura mundial y la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 243-267. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev172FIRinv.pdf>
- Carrera Díaz, G. (s.f.). La cartografía etnográfica como herramienta técnica y metodológica en investigaciones antropológicas. El caso de Constantina. *Amigos de los museos*, 72-81.
- Casillas Alvarado, M. Á., Ramírez Martinell, A., & Ortiz Méndez, V. (2013). El Capital Tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. En

U. Veracruzana (Ed.), *XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, (págs. 1-10). Guanajuato, México. Obtenido de Brecha digital: <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2013/11/1750.pdf>

Castillo, I. (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación*. México: UPN-Editora y Distribuidora EDDISA.

CDDH Nayarit. Comisión de Defensa de los Derechos Humanos para el Estado de Nayarit. (2019). *Pronunciamiento de la CDDH Nayarit en relación a las medidas adoptadas por la autoridad educativa del estado y la falta de atención a las necesidades específicas de comunicación e infraestructura tecnológicas de las comunidades indígenas*. Obtenido de <http://www.cddhnayarit.org/sites/default/files/pdfs/pronunciamientos20/pronunciamiento%20Educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Obtenido de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46543/S2000817_es.pdf

Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.

Coalla, L. V. (2011). La unidad lingüística en torno a la diversidad: discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua, 10 de marzo de 2011. *Leopoldo Valiñas Coalla; Respuesta de Concepción Company Company* (pág. 82). México, D.F.: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial: Academia Mexicana de la Lengua.

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (julio de 2019). *Medición de la pobreza*. Obtenido de *Hacia la medición de la pobreza 2020*: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Hacia_la_medicion_de_pobreza_2020.aspx

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-Co V-2*

- (COVID-19) en México. Ciudad de México: CONEVAL. Obtenido de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Efectos_COVID-19.pdf
- Contreras Román, R. H. (2016). Indio, campesino y migrante. Los proyectos históricos en la construcción del Valle del Mezquital como región. (U. N. Antropológicas, Ed.) *Estudios de Cultura Otopame*(10), 13-57.
- Córdova Aguilar, H. (2008). Los lugares y no lugares en geografía. *Espacio y Desarrollo*(20), 5-17. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5339536>
- Corenstein, M. (1992). *Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: un primer acercamiento* .
- Cortés Rivera, D., Granados Alcantar, J. A., & Quezada Ramírez, M. F. (03 de junio de 2020). La migración internacional en Hidalgo: nuevas dinámicas y actores. *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. xx(63), 429-456. doi:<https://doi.org/10.22136/est20201557>
- Cruz Vázquez, M. (04 de septiembre de 2016). *La faena: Práctica para la organización comunitaria*. Obtenido de Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/uvi/general/la-faena-practica-para-la-organizacion-comunitaria/>
- Cruz, N. (31 de marzo de 2022). Una jueza revierte la decisión del Gobierno de cerrar las Escuelas de Tiempo Completo. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/mexico/2022-03-31/una-juez-revierte-la-decision-del-gobierno-de-cerrar-las-escuelas-de-tiempo-completo.html#?prm=copy_link
- Devalle, S. (1992). *Discourses of Ethnicity: Culture and Protest in Jharkhand*. Nueva Delhi: Sage Publications.
- Diez Itza, E. (1992). Gramática Universal y adquisición del lenguaje: algunos problemas en torno a la investigación de la referencia anafórica infantil. *Psicothema*, 4(2), 469-477.
- Eyles, J. (1989). The Geography of Everyday Life. *Horizons in Human Geography*, 102-117.

- Fabregas, P. A. (2012). *El Mosaico Chiapaneco. Etnografía de las culturas indígenas*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Fals Borda, O. (2009). *1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina*. (U. s. Latina, Ed.) Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Feltes, J. M. (2011). Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro estudios de caso. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-9. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0822.pdf
- Ferguson, C. (1984). Diglosia. En P. Garvin, & Y. Lastra de Suárez , *Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística* (2ª ed.). Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.
- Fernández Ham, P. (s.f.). Indígenas de sociedades contemporáneas: retos estadísticos. *XI Encuentro Internacional de Estadísticas de Género y Políticas Públicas Basadas en Evidencias Empíricas* , (págs. 1-27). Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/eventos/2010/genero/01_Patricia%20FernandezHam_IndigenasAgs2010.pdf
- FILAC. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. (2020). *Resumen ejecutivo del primer Informe de la Plataforma Regional*. FILAC. Obtenido de <https://www.filac.org/resumen-ejecutivo-del-primer-informe-de-la-plataforma-regional-mayo-de-2020-2/#>
- Fishman, J. A. (April de 1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of social issues. A journal of a society for the Psychological Study of Social Issues*, XXIII(2). doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Fonoteca del INAH. (1993). *Voces de Hidalgo: la música de sus regiones*. Obtenido de Mediateca INAH: [https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/disco%3A24#:~:text=La%20polla%20pinta%20\(Son%20tradicional,Los%20magueyes%20\(Huapango%20tradicional](https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/disco%3A24#:~:text=La%20polla%20pinta%20(Son%20tradicional,Los%20magueyes%20(Huapango%20tradicional)

- Foto y Video Elegancefilms. (29 de enero de 2019). *El Mothe San Salvador, Hidalgo - Feria 15 de diciembre 2018*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=txiQPe-b8qQ>
- Foucault, M. (1997). *Defender la Sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Fraile, A., & Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 119-132. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723008>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (s.f.). *Los nadies*. Obtenido de Material de estudio. Prof. Walter MIRWALD: <https://waltermirwald.files.wordpress.com/2019/02/eduardo-galeano-los-nadies.pdf>
- Gallero, M. C. (2019). La Cartografía Etnográfica: Una Metodología Para El Estudio Del Poblamiento De Misiones, Argentina. *Vivência 52: Revista de Antropología*(52), 14-39.
- Gamio, M. (s.f.). *SIL México*. Obtenido de El Instituto Lingüístico de Verano en México: <https://mexico.sil.org/es/acerca/qui%C3%A9nes-somos>
- Giménez, G. (enero-abril de 2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. (U. A. León, Ed.) *Trayectorias*, VII(17), 8-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60722197004>
- Giroux, H. (julio-diciembre de 1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*(44), 36-65.
- Gómez Navarro, D. A. (2020). Brechas digitales indígenas en tiempos de Covid-19. *Ichan Tecolotl*. Obtenido de <https://ichan.ciesas.edu.mx/brechas-digitales-indigenas-en-tiempos-de-covid-19-2/#post-8543-footnote-ref-1>
- Gómez, E. (2020). Etnografía Digital: Del Ciberespacio a la Cultura Algorítmica. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=us648G3XAfE&t=136s>

- González Pérez, J. M. (2003). La pérdida de espacios de identidad y la construcción de lugares en el paisaje turístico de Mallorca. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*(35), 137-152.
- Gutiérrez Cristóbal , M. G. (noviembre de 2010). Reproducción de la lengua y cultura Hñä hñu desde la educación intercultural bilingüe. Las. México.
- Gutiérrez Cristóbal , M. G. (noviembre de 2010). Tesis que para optar por el grado de maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación. *Reproducción de la lengua y cultura Hñä hñu desde la educación intercultural bilingüe. Las. México.*
- Hamel , R. E., & Sierra, M. T. (diciembre de 1983). Diglosia y conflicto intercultural la lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropológia americana*, 8, 89-110.
- Hamel Wilcke, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de la investigación sociolingüística. *In Política lingüística na América Latina Orlandi, Eni P. , 41-73.*
- Hamel Wilcke, R. E., Brumm, M., Carillo Avelar, A., Loncon , E., Nieto, R., & Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con las castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 83-107.
- Hamel, R. E. (2001). Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación. *La Jornada.*
- Hamel, R. E. (2001). *Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación.* Obtenido de La Jornada: <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2001%20La%20Jornada%20Educacion%20bilingue.pdf>
- Hamel, R. E., & Muñoz Cruz, H. (1981). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital. *Estudios Filológicos*(16), 127-162. Obtenido de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1981%20bilinguismo%20educacion%20indigena%20y%20conciencia%20linguistica%20en%20comunidades%20otomies%20del%20Valle%20de%20Mezqu.pdf>

- Heath, S. B. (1972). La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación. *Colección Sepini, 13*, págs. 317-320. México: Instituto Nacional Indigenista. Obtenido de <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/1230>
- Hernández Cruz, L., & Victoria Torquemada, M. (2010). *Diccionario del Hñähñu (otomí) del Valle del Mezquital estado de Hidalgo* (2ª ed.). México: Instituto Lingüístico de Verano. Obtenido de <http://filosofia.uaq.mx/yaak/fils/otomi/gd/dicvalle.pdf>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura, 24*(2), 363-386. doi:10.17533/udea.ikala.v24n02a10
- Hernández, E. (22 de mayo de 2021). Hidalgo, con poco avance en el equilibrio de su biodiversidad. *Milenio*. Obtenido de <https://www.milenio.com/politica/comunidad/hidalgo-con-poco-avance-en-el-equilibrio-de-su-biodiversidad>
- Huguet Canalís, Á. (2001). Lenguas en contacto y educación. Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*(326), 355-371.
- IFT. Instituto Federal de Telecomunicaciones. (9 de agosto de 2021). *Instituto Federal de Telecomunicaciones*. Obtenido de Cobertura de servicio móvil en los pueblos indígenas con base en información proporcionada por los concesionarios en el año 2020: https://www.ift.org.mx/sites/default/files/cobertura_movil_pueblos_indigenas_2020.pdf
- INALI. (10 de enero de 2020). *INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*. Obtenido de <https://www.inali.gob.mx/es/comunicados/784-2020-01-10-23-25-31.html>
- INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (15 de enero de 2019). *2019, Año Internacional de las Lenguas Indígenas*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.inali.gob.mx/es/comunicados/697#:~:text=La%20lengua%20es%20un%20eje,en%20las%20culturas%20ind%C3%ADgenas%20afectadas.>

- INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (s.f.). *Mapa Intercativo de Lenguas Indígenas*. Obtenido de Familias Lingüísticas: <https://mapalenguasindigenas.centroculturadigital.mx//>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: caracterización del problema y la política educativa*. Estudio exploratorio, INEE, Dirección de Evaluación de Políticas y Programas Educativos de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del INEE, Ciudad de México. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/atencion-educativa-ninez-indigena-politica-educativa.pdf>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (10 de abril de 2020). *Autoridades Educativas*. Obtenido de <https://historico.mejoredu.gob.mx/audiencia/autoridades-educativas/>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (s.f.). *Autoridades Educativas*. Obtenido de <https://historico.mejoredu.gob.mx/audiencia/autoridades-educativas/#:~:text=Las%20autoridades%20educativas%20tienen%20la,recibir%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20calidad.>
- INEGI. (30 de enero de 2020). *INEGI*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Cuéntame... Información por entidad*. Obtenido de Número de habitantes: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/default.aspx?tema=me&e=13>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Anuario estadístico y geográfico de Hidalgo 2014*. México: INEGI. Obtenido de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/anuario_14/702825066192.pdf
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*. Obtenido de

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. México: INEGI. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf>

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Presentación de Resultados: Hidalgo*. México: INEGI. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_hgo.pdf

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f.). *INEGI*. Obtenido de México en [cifras: https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=13&fbclid=IwAR0Yd2RxHa4G78GyUWohgwFQIuvGk2a3n3C3RLUbBtcFtprXy6cVHI2EHl4#collapse-Resumen](https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=13&fbclid=IwAR0Yd2RxHa4G78GyUWohgwFQIuvGk2a3n3C3RLUbBtcFtprXy6cVHI2EHl4#collapse-Resumen)

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Lengua indígena*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

INEGI; IFT. (2021). *COMUNICADO DE PRENSA NÚM. 352/21*. México. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

INPI | Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (07 de junio de 2017). *Relatos y cuentos de las comunidades del Valle del Mezquital*. Obtenido de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/relatos-y-cuentos-de-las-comunidades-hnahnus-del-valle-del-mezquital>

INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (s.f.). *ECOS Indígenas*. Obtenido de XHCARH / XECARH. La Voz del Pueblo Hñähñú: <https://ecos.inpi.gob.mx/xecarh/#1597851917162-8b2783a7-8e19>

INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas / INALI. (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. Obtenido de Otomíes-Etnografía: <http://atlas.inpi.gob.mx/otomies-etnografia/>

- INPI. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (21 de febrero de 2020). *Gobierno de México*. Obtenido de Día Internacional de la Lengua Materna 2020: <https://www.gob.mx/inpi/es/articulos/dia-internacional-de-la-lengua-materna-2020-235604?idiom=es#:~:text=En%202016%20el%20Foro%20Permanente,Ind%C3%ADgenas%20con%20el%20fin%20de>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2002). *Enciclopedia de los Municipios de México. Estado de Hidalgo. San Salvador*. Obtenido de <http://intranet.e-hidalgo.gob.mx/enciclomuni/municipios/13054a.htm>
- Jamióy Muchavisoy, J. N. (septiembre de 1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. (U. Central, Ed.) *Nómadas (Col)*(7), 64-72. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909006.pdf>
- Johnson, I. W., & Ramírez, R. (mayo-junio de 2005). Indumentaria otomeca en el Museo Nacional de Antropología. *Arqueología Mexicana*, XIII(73), 46-51.
- Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagra, a.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf
- Lara Galicia, A. (2019). *Las manifestaciones ruprestres en México: Técnica, iconografía y paisaje* (Vol. 7º). Sevilla, España: AcerVos .
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Leartes.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- López, M. I. (2011). Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2(9), 509-521.
- López-Quinterio, A. E. (2018). 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, México. *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*, 22(75), 9-23. Obtenido de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/186>
- Márquez-Caraveo, M. E., & Auza Benavides, A. (s.f.). Desarrollo típico del lenguaje de 0 a 5 años.
- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *Multiculturalismo y Educación*, (págs. 1-9). México.
- Medina Melgarejo, P., López, S., & Angeles, I. (29 de noviembre de 2011). Comunidades-comunalidades. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*(34), 143-178. Obtenido de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/578>
- Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática. *Universitas humanística*(63), 55-179.
- Montoya C., Z. (2014). La importancia de la comprensión de la lengua materna. *Valle de Lili*(215). Obtenido de <https://studylib.es/doc/7850727/la-importancia-de-la-comprensi%C3%B3n-de-la-lengua-materna>
- Moragas Segura, N. (2013). Sociedades en colapso: la transición del clásico al epiclásico en Teotihuacan. *Diálogo Andino*(41), 185-197.
- Motolinia. (1971). *Memoriales o Libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella*. (E. O'Gorman, Ed.) México: IIH, UNAM.
- Navarro Rodríguez, M., & Ortega Muñoz, M. (s.f.). La vinculación hacia la comunidad: narrativas de profesores, directivos, padres de familia y agentes externos en una escuela secundaria técnica. *X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | área 13: política y gestión*, (págs. 1-14). Obtenido de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0644-F.pdf
- Navarro Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2 (2010), 115-128.

- Nicolás Flores, Y. (2022). *Taller artesanal de ixtle*. Obtenido de Secretaría de Cultura del Estado de Hidalgo: http://cultura.hidalgo.gob.mx/patrimonio_pci/taller-artesanal-ixtle/
- Nolasco, M. (1997). Educación bilingüe. La experiencia en México. En M. Bertely Busquets, & A. Robles, *Indígenas en la escuela, col. Investigación Educativa* (págs. 35-51). México: COMIE.
- OIT. Organización Internacional del Trabajo. (03 de junio de 2020). *La COVID-19 y el mundo del trabajo: un enfoque en los pueblos indígenas y tribales*. Obtenido de Reseña de políticas: https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/publications/WCMS_746902/lang--es/index.htm
- OIT. Organización Internacional del Trabajo. (12 de junio de 2020). Según la OIT y UNICEF, millones de niños podrían verse obligados a realizar trabajo infantil como consecuencia de la COVID-19. *OIT Noticias*. Obtenido de https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_747587/lang--es/index.htm
- Ortiz Quijano, D. E. (09 de diciembre de 2014). El Valle del Mezquital, una síntesis cultural. *Milenio*. Obtenido de <https://www.milenio.com/opinion/varios-autores/universidad-tecnologica-del-valle-del-mezquital/el-valle-del-mezquital-una-sintesis-cultural>
- Parra Sabaj, M. E. (2005). Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales. Santiago, Chile: Facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PEN Internacional. (11 de julio de 2019). *Escribir el futuro en Lenguas Indígenas*. Obtenido de Comité de Traducción y Derechos Lingüísticos: <https://pen-international.org/es/noticias/escribir-el-futuro-en-lenguas-indigenas>
- Podesta C., P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25-39.

- POXI-NOTICIAS aguilamensajera. (29 de mayo de 2018). *Artesanías de Ixtle, La Flor, Municipio de San Salvador Hidalgo*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=HQmO1kHu1p0>
- Primaria Centro Escolar Hidalgo. (2002). *Red escolar*. Recuperado el 2021 de junio de 02, de Otomies de Ixmiquilpan: https://redescolar.ilce.edu.mx/20aniversario/componentes/redescolar/publicaciones/publi_mexico/publiotomies.htm
- Pueblos America. (27 de mayo de 2021). *PueblosAmerica.com*. Obtenido de El Mothe (Hidalgo) San Salvador | PueblosAmerica: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/el-mothe/#fotos>
- Pueblos América. (s.f.). *El Mothe (Hidalgo)*. Obtenido de PueblosAmerica.com: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/el-mothe/#fotos>
- Quezada Ramírez, M. F., & Franco Sánchez, L. M. (2010). *Distribución geográfica de la migración internacional y las remesas en el Estado de Hidalgo*. Obtenido de UAEH. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4900/>
- Raid Phillip, R., & Santos Rego, M. (1985). En torno a los códigos sociolingüísticos de Basil. *Educación y Sociedad*, 4, 113-128.
- Ramírez-Cruz, H. (2014). El bilingüismo: tipos, contextos y consecuencias. En U. d. Andes (Ed.), *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (págs. 55-107). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ramírez-Cruz, H. (2014). El bilingüismo: tipos, contextos y consecuencias. En N. Agray Vargas, W. Sánchez Amézquita, & H. Ramírez Cruz, *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (págs. 65-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2022). *Diccionario de la lengua española 23.ª ed. [versión 23.5 en línea]*. Recuperado el 17 de agosto de 2022, de <https://dle.rae.es>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. (U. F. Brasil, Ed.) *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

- Rincón, E. (25 de enero de 2022). SNTE deja sin clases a 657 mil alumnos de Hidalgo. *Excelsior*. Obtenido de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/snte-deja-sin-clases-a-657-mil-alumnos-de-hidalgo/1494858#:~:text=La%20secci%C3%B3n%2015%20del%20SNTE,en%20el%20ciclo%202021%2D2022>.
- Ríos-Colmenarez, M. (2020). Enseñanza de lenguas indígenas mediadas por las TIC en América Latina. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 20-27. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/5447>
- Rojo, J. A. (14 de enero de 2005). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de ¿Una lengua, una visión del mundo? : https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/enero_05/14012005.htm#:~:text=Una%20lengua%20no%20contiene%2C%20pues,grupos%20sociales%20y%20comunidades%20culturales.
- Rubial García, A. (2014). Hernán Cortés y los religiosos. *Arqueología mexicana*, 21(127), 26-36.
- Sámano Rentería, M. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis. En J. E. Ordóñez Cifuentes, *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho. XII Jornadas Lascasianas* (págs. 141-158). México: Universidad Nacional Autónoma de México .
- San Salvador. (s.f.). *Presidencia Municipal San Salvador Hidalgo*. Obtenido de <https://sansalvador.gob.mx/tumunicipio/nomenclatura>
- Sancho Gil, J. M., & Martínez Pérez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. (U. A. Educación, Ed.) *Tendencias Pedagógicas* 24, 225-240.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. India: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Santoyo R., M., & Arellano S., J. (1997). El Instituto Lingüístico de Verano y el Protestantismo en México. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*(1996, 1997), 231-262.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada. S.A.

Schmelkes, S. (25 de febrero de 2019). *En México la población indígena y la hablante de lengua indígena registran una mayor tasa de analfabetismo y un menor nivel de escolaridad: Sylvia Schmelkes*. Obtenido de INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México: <https://historico.mejoredu.gob.mx/en-mexico-la-poblacion-indigena-y-la-hablante-de-lengua-indigena-registran-una-mayor-tasa-de-analfabetismo-y-un-menor-nivel-de-escolaridad-sylvia-schmelkes/>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Lengua indígena Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).

SEDESOL. Secretaría de Desarrollo Social. (2016). *San Salvador, Hidalgo*. Hidalgo: SEDESOL. Obtenido de Informe anual sobre : http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2016/Hidalgo_054.pdf

Senado de la República. (1989). *Convenio (No. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Publicación Diario Oficial de la Federación, OIT, Ginebra, Suiza. Obtenido de https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2011). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. México, D.F.: SEP.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. Ciudad de México: SEP.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2021). *Diagnóstica Educación Básica*. Obtenido de http://planea.sep.gob.mx/ba_drev/

SEP. Susecretaría de Educación Básica y Normal. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y niños indígenas*. (D. G. Indígena, Ed.) México.

- Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera. (25 de febrero de 2020). *Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera*. Obtenido de Fundación de Hidalgo: <https://www.gob.mx/siap/es/articulos/fundacion-de-hidalgo?idiom=es>
- Signoret Dorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, XXV(102), 6-21.
- Solís Domínguez, D. (jul./dic. de 2010). Religión y construcción simbólica de territorios identitarios urbanos en la ciudad de Guadalajara: El Bethel y Santa Cecilia. *Cuicuilco*, 17(49), 261-282. Obtenido de [mx/scielo.php?script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n49/v17n49a14.pdf)
- Solís Domínguez, D. (julio-diciembre de 2010). Religión y construcción simbólica de territorios identitarios urbanos en la ciudad de Guadalajara: El Bethel y Santa Cecilia. *Cuicuilco*(49), 261-282. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n49/v17n49a14.pdf>
- Torres Ortíz, S. (2005). Las "primeras letras" impartidas por los agustinos y franciscanos en San Luis Minas del Potosí. *Memoria XVIII 2005 Encuentro Nacional de Investigadores del Pensamiento Novohispano* (págs. 541-552). San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Torres Sánchez, N. (2019). ¿Cómo medir el bilingüismo individual en una situación de contacto? *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, I(3 (Especial)), 63-89.
- UNAM. (junio de 1998). *Revista de la Universidad de México*. Obtenido de Cuando muere una lengua Ihuac tlahtolli ye miqui: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8f3f8318-bc72-466d-8050-fc9bfb77c63c/cuando-muere-una-lengua-ihcuac-tlahtolli-ye-miqui>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (04 de agosto de 2020). *Pueblos indígenas y COVID-19: una mirada desde México*. Obtenido de Coalición Mundial para la educación: <https://es.unesco.org/news/pueblos-indigenas-y-covid-19-mirada-mexico>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (agosto de 2013). Obtenido de http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/comunidades_indigenas/Archivos-comunidades/HGOSSL/HGOSSL018.pdf

- Ureste, M. (24 de agosto de 2020). Comunidades indígenas enfrentan el regreso a clases a distancia sin acceso a televisión ni internet. *Animal Político*. Obtenido de <https://www.animalpolitico.com/2020/08/comunidades-indigenas-regreso-clases-distancia-sin-tv-internet/>
- Usategui Basozábal, E. (1992). La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar. *Revista de Educación*(298), 163-197.
- Vega, A. (25 de agosto de 2020). 'El rezago será peor': Pobreza y falta de acceso a tecnología obstaculizan aprendizaje en nuevo ciclo. *Animal Político*. Obtenido de <https://www.animalpolitico.com/2020/08/pobreza-falta-acceso-tecnologia-nuevo-ciclo-escolar/>
- Velázquez Gallardo, P. (1978). *Diccionario de la lengua phorhepecha*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vergara Hernández, A. (2016). Recursos visuales en la evangelización del estado de Hidalgo. En C. Lorenzo Monterrubio, *Perspectiva histórica del arte I* (págs. 55-70). Pachuca de Soto, Hidalgo, México: Fondo Editorial.
- Villoro, L. (1950). *Los grandes momentos del indigenismo*. México: El Colegio de México, El Colegio Nacional. Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento*(24 enero-junio), 38.
- Walsh, C. (mayo-agosto de 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, XIX*(48), 25-35.
- Wikipedia. (21 de diciembre de 2021). *Cultura del estado de Hidalgo*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_del_estado_de_Hidalgo#cite_note-AcademiaH%C3%B1ah%C3%B1u-336
- Wikipedia. (01 de mayo de 2021). *Justicia spicigera*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Justicia_spicigera
- Wolf, E. (1956). Aspects of Group Relations in a Complex Society. *American Anthropologist, 58*(6), 1065-1078.

- Wright Carr, C. D. (mayo-junio de 2005). Zidada Hyadi. El venerado padre Sol en la Parroquia de Ixmiquilpan, Hidalgo. *Arqueología Mexicanana*, XIII(73), 39-45.
- Wright Carr, D. C. (mayo-junio de 2005). Hñahñu Ñuhu Ñhato Ñuhmu. Precisiones sobre el término "otomí". *Arqueología Mexicana*, XIII(73), 19.
- Wright Carr, D. C. (mayo-junio de 2005). Lengua, cultura e historia de los otomíes. *Arqueología Mexicana*, XIII(73), 26-29.
- Wright, C., & Charles, D. (Mayo-Junio de 2005). Precisiones sobre el término "otomí". *Arqueología mexicana*, 8(73), 19.
- Yaviche, U. U.-C. (23 de junio de 2022). Compartencia comunitaria. Oaxaca, Santa María Yaviche, México. Obtenido de <https://www.facebook.com/UNIXHIDZA/photos/a.263897475511721/498990182002448/>
- Zapata, A. (2000). *Apuntes sobre el concepto*. Cali: Univalle.
- Zimmermann, K. (1997). La descripción del otomí/hñahñu en la época colonial: lucha y éxito. 113-132.
- Zolla, C., & Zolla Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. (UNAM, Productor) Obtenido de https://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=64

ANEXOS

A fin de de ampliar y respaldar el análisis de resultados y la investigación etnográfica realizada para este proyecto, a continuación, se ofrecen los enlaces correspondientes al material de los registros de observación completos, las guías de entrevistas, las transcripciones de entrevistas, el cuestionario de uso de lenguas, entre otros documentos.

- Guías de entrevistas:



- Transcripciones de entrevistas:



- Registros de observación:



- Cuestionario del uso de lenguas:



- Repositorio de material para el aprendizaje en hñähñu



- Cartografía etnográfica, mapa:

