

“CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES Y LINGÜÍSTICAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN UNA COMUNIDAD HÑÄHÑU (OTOMÍ) DE IXMIQUILPAN, HIDALGO”

Mtra. Leonora Patricia Arias Lozano
leonorarias@yahoo.com.mx

Sumario

El objetivo principal de este estudio es describir las características del contexto lingüístico, sociocultural y económico de los maestros de Educación indígena bilingüe hñähñu (otomí) en la región del Valle del Mezquital en México en cuanto a su historia lingüística, formación profesional en lenguas y usos en el salón de clase.

Al analizar las características socioculturales y lingüísticas de los maestros de educación indígena bajo la perspectiva del modelo de presiones, es posible observar que el problema del desplazamiento de las lenguas indígenas no es causado por la actitud, ni por la competencia lingüística de los hablantes. Sino que estos comportamientos son la manifestación del desequilibrio de las relaciones sociales, económicas y culturales de poder que se ejercen en la vida cotidiana en los procesos de comunicación que vive la población indígena en diferentes dominios (educación, familia y trabajo).

Una de las características de estos maestros es el antecedente de alfabetización que vivieron mediante la castellanización, situación que los llevó a construir un conocimiento socialmente compartido en español, acerca de los contenidos académicos de la escuela, y que actualmente se traduce en una facilidad compartida que reproducen día a día durante el ejercicio de trabajo docente con sus alumnos; de tal manera que la lengua indígena queda excluida del dominio escolar.

Por otra parte la autopercepción de su competencia lingüística es un factor que actúa como presión contradictoria, pues el temor al fracaso en la comunicación, los lleva a experimentar un conflicto ideológico dentro del paradigma de la competitividad que reafirma la historia de opresión que ha vivido el pueblo indígena durante siglos.

Las características señaladas anteriormente junto con la escasez de materiales didácticos y textos en hñähñu, la falta de un plan y programas definidos para la enseñanza de la indígena y la presencia cada vez más grande de un trilingüismo, producto de los fenómenos migratorios, son hechos que poco contribuyen a la vitalidad de esta lengua minoritaria.

PRESENTACIÓN

Al enfrentarse al campo de la Educación indígena bilingüe, surgen diferentes preguntas sobre los actores que en ella intervienen, tal es el caso de los maestros de primaria, sobre quienes nos preguntamos acerca de su historia lingüística que incluye dos líneas básicamente: Por una parte está lo concerniente al contacto que tuvieron con el español y el hñähñu en el dominio lingüístico de la familia y la competencia alcanzada en ambas lenguas. Como su proceso de formación profesional, pues esto también determina su actual desempeño docente y que se relaciona con la lengua que utilizan para la enseñanza, los materiales y estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de las lenguas.

OBJETIVO

Describir las características del contexto lingüístico del contexto sociocultural, económico y lingüístico de los maestros de Educación indígena bilingüe en la región del Valle del Mezquital en México en cuanto a su historia lingüística, formación profesional en lenguas y usos en el salón de clase.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EL MODELO DE PRESIONES

Aún cuando la educación indígena se institucionalizó oficialmente en 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (Jordá 2002 y Bello 2006), la atención educativa de la población indígena, el reconocimiento de sus lenguas y su cultura ha sido objeto de diferentes tendencias en la política educativa (Martínez 2006, Carbó 2006, Díaz-Couder 1996; ya que la diversidad cultural y lingüística se ha visto desde dos vertientes: La primera como un obstáculo para la integración socioeconómica y cultural de la población indígena. Lo cual ha generado la vehemencia por los procesos de castellanización y aculturación mediante la imposición de la lengua oficial y que en los planes de educación se denominó hasta la década de los setentas “Lengua nacional”.

Esta política educativa de castellanización se encuadra dentro de lo que Martel (2006) denomina ideologías de la competencia, lo cual representa dentro de la Ecología del lenguaje la constante opresión del español como lengua dominante sobre las lenguas indígenas. Hecho que ha repercutido en el paulatino desplazamiento de las lenguas autóctonas.

La segunda vertiente comprende la diversidad lingüística como una fuente de enriquecimiento sociocultural en la interacción cotidiana de un país pluriétnico; esta segunda postura se ubica dentro del paradigma de las ideologías de solidaridad.

No obstante los esfuerzos por contrarrestar la inercia del proceso de dominación y castellanización, los resultados han sido lentos y escasos; pues es hasta 1992 cuando en el Artículo 4° de la Constitución Política se reconoce la condición multicultural y plurilingüística del pueblo mexicano.

Como ya lo han señalado Terborg y Velázquez (2005) dentro de una ecología de presiones, las lenguas indígenas han sufrido un desplazamiento frente al español por el conflicto que han enfrentado durante 500 años; creando una inercia que se sigue manifestando en el dominio de la educación, al ser mayoritariamente el español la lengua de uso en la instrucción escolar indígena bilingüe.

LA COMUNIDAD Y EL PUEBLO HÑÄHÑU

El Defay pertenece al Municipio de Ixmiquilpan¹ en el estado de Hidalgo, en lo que se considera la zona del Valle del Mezquital en México. El tipo de actividad laboral que prevalece es el de la agricultura y la crianza de animales de granja con una producción básica de autoconsumo de muy baja comercialización. Los ingresos obtenidos básicamente provienen de las remesas de los migrantes ilegales en EUA o de los inmigrantes dentro de

¹ “El nombre original de Ixmiquilpan es el otomí *n-c tk āni* (locativo) ‘verdolaga’. La etimología del nombre náhuatl es *itz* ‘pedernal?’, *mi* de *milli* ‘tierra cultivada’ *quil-* de *quilitl* ‘quelite?’ —*pan* (locativo). O sea que en las dos lenguas el topónimo significa ‘lugar de verdolagas’. (Lastra 2006: 127).

la propia República Mexicana. Esto ha hecho que se incrementen los oficios relacionados con la construcción y haya mayor circulación de dinero, pero las condiciones de pobreza y la falta de fuentes de trabajo persisten.

De acuerdo al Censo de Población y vivienda 2005 (INEGI 2005) Hidalgo es el 5° estado con mayor porcentaje 15.5 % de hablantes de lengua indígena de 5 años y más. El grupo de hablantes ñähñu es uno de los que presenta más baja tasa de monolingüismo 4.4 aunque es la séptima lengua con mayor número de hablantes 239, 850, lo cual nos habla del considerable decremento que ha sufrido la lengua. Esto coincide con las observaciones en la comunidad, en donde se ha podido constatar que los espacios de uso social del hñähñu se circunscriben a la comunicación familiar, principalmente con los abuelos y en menor frecuencia con los padres, y a algunas situaciones sociales como el comercio, donde se llega a dar una alternancia entre español y hñähñu.

El fenómeno de migración ha acentuado la fragmentación familiar y la pérdida de prácticas socioculturales propias del grupo indígena, con el consecuente desplazamiento de la lengua indígena (LI). Por otra parte el uso de la LI a nivel familiar se polariza entre los abuelos y los nietos con mayor tendencia al monolingüismo en hñähñu por los primeros y en español (LE) por los segundos.

El incremento de diversas creencias religiosas (cristianas y evangélica), también ha deteriorado la identidad cultural y lingüística pues impone tácitamente prácticas que acaban con la cultura indígena. Tal es el caso de cantos, cuentos y oraciones que se realizan exclusivamente en español.

Es así como el grupo de hablantes del hñähñu se vuelven minoría frente al grupo de hispanohablantes y se ubican en una posición de desventaja y sometimiento; pues el grupo que detenta el poder impone el uso del español en diferentes dominios el económico, el religioso, el jurídico y escolar.

LAS LENGUAS

La lengua indígena hñähñu (otomí) pertenece a la familia del otopame, que a su vez forma parte del tronco otomangue. “En cuanto a las lenguas otopames, es decir, aquellas que están más emparentadas con el otomí, podemos decir que se subdividen en tres ramas, el pamechichimeca, el otomí-mazahua y el mazahua-ocuilteco.” (Lastra 2006: 33). Cabe señalar que el uso del nombre otomí y hñähñu depende básicamente de la decisión tomada por los hablantes de las diferentes regiones; tal es el caso del Valle del Mezquital, donde este grupo Indígena desde 1984 desechó el término “otomí” por ser un vocablo peyorativo del nahuatl “otomitl” que significa “ser perdido de razón”². Mientras que en el Estado de México se asumen como otomíes (ver Martín y Gómez, s/f, p. xi).

Al respecto Lastra (2006: 56) dice: “la lengua *otomí* a pesar de que algunas personas han propuesto que no se le llame así, sino que se emplee el nombre que los propios hablantes utilizan. Muchos sugieren llamarle *ñahñú* porque así se le llama el Mezquital, que como hemos visto es una zona en la que se conserva bastante vigorosa la lengua y en donde ha habido diversas innovaciones lingüísticas.”

² Nota: Hekking (2002) cuestiona la idea del significado del término ñähñu “el que habla apoyado en la nariz” y presenta la hipótesis de que el término hñähñu realmente es una contracción de xi hño de tal manera que su significado es “lo que se habla bien”.

El hñähñu al estar en una situación de conflicto con el español y por la correlación de fuerzas ha sido desplazado en varias de sus funciones y usos, por lo cual a pesar de ser originariamente la lengua materna, se constituye actualmente en una segunda lengua o en una lengua de adquisición simultánea.

Por su no consolidada estandarización de la escritura, reducida producción de textos literarios y académicos, el uso restringido a la comunicación cotidiana y la creciente polarización en los adultos, como lo plantean Terborg y Velázquez (2005: 44) “Cuando una lengua es debilitada frente a otra, esto obviamente implica un desequilibrio de presiones entre sus hablantes, hecho que se ve reforzado cuando aumentan las desventajas de los hablantes de la lengua minoritaria (la lengua menos poderosa) que se está desplazando. Emerge una situación de poder desfavorable para ellos, debido al desequilibrio de presiones que a su vez nacen en relación con los intereses en el estado actual del mundo”.

METODOLOGÍA

Instrumento

Se diseñó un cuestionario del cual aparecen sólo algunas partes (anexo 1) con preguntas abiertas y cerradas sobre la historia lingüística y usos de las lenguas de los maestros indígenas que trabajan en la escuela primaria “Julián Villagrán” de la comunidad El Defay del municipio de Ixmiquilpan en el estado de Hidalgo.

Participantes

Fueron 7 maestros de grupo y 1 director de la escuela, este último en algunas ocasiones trabaja directamente con los grupos. El cuestionario se les dio a los maestros para que lo contestaran individualmente y posteriormente se tabularon los datos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

HISTORIA LINGÜÍSTICA DE LOS MAESTROS, SU FORMACIÓN Y SU INFANCIA

La escuela primaria indígena bilingüe “Julián Villagrán” cuenta con los seis grados escolares, un grupo de cada uno y dos de tercero. Un total de 7 maestros frente a grupo, 1 director y una persona de intendencia. A diferencia de lo que ocurre en las zonas urbanas, la presencia del sexo masculino 50% en el magisterio es más elevado, pues la profesión de maestro ofrece todavía alternativas de movilidad social, estatus y una fuente de ingreso más o menos estable.

Se trata de maestros cuya edad promedio es de 43 años, lo cual indica que ellos fueron alfabetizados³ bajo el modelo de la castellanización y su formación estuvo permeada por el modelo de la ideología de competencia. Generalmente sus padres y anteriores generaciones sufrieron el proceso de discriminación por su pertenencia a un grupo indígena, lo cual ha llevado a perder motivación por cultivar la lengua indígena, pues el razonamiento era y sigue siendo con suma frecuencia que el bilingüismo causa interferencia y es un problema

³ Se entiende la alfabetización de acuerdo a Garton y Pratt (1991) como un proceso amplio que incluye no sólo la adquisición de la lengua escrita, sino el aprendizaje de otros conocimientos del currículum oficial básico.

para el aprendizaje de los niños. Esto se puede ver ilustrado en el siguiente comentario de una maestra de la escuela⁴:

[mis papás me hablaban sólo en español, no querían que aprendiera el otomí para que no me revoliera y me atrasara en la escuela... yo los oía platicar entre ellos y con mis abuelos, pero conmigo no, por eso no lo entiendo o bueno sí lo entiendo poco pero no lo hablo.]
(Notas: sic. MU.08/01/07)

Esta situación nos habla de como aún cuando esté presente el input lingüístico, si no existe la intención comunicativa, no hay la necesidad de comprender ni el significado, ni el sentido de lo que se está escuchando y por tanto ese estímulo no se integra como un elemento constitutivo del sistema comunicativo lingüístico y sólo adquieren sentido los elementos constitutivos del código del español. Es decir aunque la lengua indígena esté presente no forma parte de los conocimientos lingüísticos que adquiere el niño para su comunicación.

La visión que proporciona otra maestra frente al proceso de castellanización muestra la experiencia y de marginación generada por una dificultad para participar exitosamente en la comunicación:

[Yo sufrí mucho porque no hablaba con nadie, nomás estaba callada, no tenía amigas, aprendí español en la telesecundaria...hablaba pero yo en mi mente platicaba... hasta que una amiga me dijo que ¿por qué no hablaba? Y le dije es que yo no sé español y ella me dijo no te preocupes vamos a ver poco a poco fui soltándome... sí da vergüenza cuando uno no se puede expresar bien y por eso creo que luego también los padres sólo quieren enseñar el español a sus hijos.]
(Notas: sic. MJ.14/10/06)

Dentro del modelo de ecología de presiones se parte del supuesto que “dos individuos o dos grupos que sienten presiones comunes para actuar experimentan una relación equilibrada de poderes. Sin embargo, en el momento en que uno de ellos siente más presión, éste cede su poder al otro” (Terborg y García 2006: 164). Es decir en lo expresado por las maestras puede verse claramente como los progenitores han experimentado el efecto de las lenguas en conflicto y han vivido las consecuencias de la desigualdad de las presiones que se generan en la interacción personal durante el acto comunicativo. Además de que la ideología compartida por las maestras radica en la percepción de que su competencia lingüística puede no ser eficaz; por tanto genera una ansiedad y una presión negativa hacia la lengua indígena. Hecho que al parecer es compartido por una comunidad de hablantes y que por tanto pretenden evitar que sus hijos experimenten la misma situación.

Al preguntar a los maestros sobre la lengua hablada en su infancia con su familia 7 de 8 respondieron que el hñähñu (LH) ver Tabla 1, con respecto a la lengua usada con sus

⁴ Información obtenida de las Notas del trabajo de campo. MU corresponde a la maestra U Por el criterio de confidencialidad sólo se utiliza la primer letra de su nombre, a continuación aparece la fecha en que se registró el comentario 08 de enero de 2007. Lo mismo sucede con el siguiente fragmento.

amigos de infancia 6 de 8 contestaron que LH. Estas respuestas confirman el proceso de adquisición simultánea del español y del hñähñu; sin embargo por el proceso de alfabetización llegan a manejar de mejor manera el español. Por otra parte puede verse el deterioro de la vitalidad de la lengua entre los adultos, los abuelos y los niños. Pues la generación de los actuales abuelos, tenía un mayor predominio del hñähñu, que podría clasificarse como bilingüismo con predominancia del hñähñu, muy cercano al monolingüismo; mientras que la generación de los padres actuales es de bilingüismo, en tanto que los actuales niños, se encuentra caracterizada como un bilingüismo con predominancia al español.

Lengua	Lengua hablada con la familia	Lengua hablada con los amigos	Lengua hablada en la escuela	Lengua utilizada actualmente con la familia
Hñähñu	7	6	6	0
Español	1	1	1	8
Ambas	0	1	1	0
No contestó	-	-	-	-
Total	8	8	8	8

Tabla 1. Lenguas utilizadas durante la infancia y escolarización de los maestros indígenas bilingües

Un dato altamente significativo con respecto a la pérdida de vitalidad de la lengua indígena es que las prácticas comunicativas y lingüísticas entre la generación de los padres ha introducido un deterioro muy fuerte en la transmisión oral del propio grupo, pues todos los maestros refirieron hablar en español (LE) con sus hijos y esposas o esposos (ver Tabla 1). Esto muestra claramente la pérdida de la lengua entre una generación y otra, al mismo tiempo que explica la existencia actual de dos polos lingüísticos en el grupo hñähñu: los niños monolingües en español y los abuelos monolingües en lengua indígena. En otras palabras la lengua indígena está dejando de ser utilizada en el dominio sociolingüístico de la familia.

Por otra parte de acuerdo a la generación que pertenecen, seguramente fueron alfabetizados bajo la modalidad de la castellanización que imperaba hace tres o cuatro décadas. Esto se ve confirmado con la respuesta a la lengua usada en su escolarización 6 reportaron que había sido el español, 1 reporta la alternancia de códigos, él preguntaba en hñähñu y el maestro le contestaba en español.

El 100 % de los maestros reportaron haber tenido una preparación profesional en docencia, por tanto, aprendieron a manejar estrategias didácticas de enseñanza de las diferentes asignaturas y contenidos, pero en español. La escuela y su política de castellanización, durante la época en que los maestros atravesaron por la educación primaria se ve reflejada en su práctica docente actual al repetir los patrones de enseñanza que vivieron. Esto es, el proceso de adquisición del bilingüismo por parte de los maestros ha sido por una situación de inmersión y proceso de aculturación durante toda su trayectoria escolar, que podría considerarse aproximadamente de 16 años; no han tenido en su experiencia de vida el estar en contacto con estrategias de enseñanza de una lengua, lo han adquirido “naturalmente”. De tal manera que la construcción e internalización de conocimientos y el compartir los saberes académicos se dio en español. Esto resulta significativo, por el hecho que de acuerdo a quienes han estudiado la práctica docente

manifiestan que los maestros recurren a la experiencia vivida y la reproducen en el aula (Pérez 1995, Torres 1998, Perrenaud 2004), esto es que los maestros reproducen el modelo de castellanización porque es el único que han experimentado en su paso por la escuela en la infancia y en su formación como docentes.

De ahí que sea necesario que los docentes inicien un proceso de reconstrucción de esos conocimientos académicos en la lengua indígena, como lo plantea J. Gashé (ETSA 1996) el hacer aparecer el discurso de la cultura occidental en la lengua indígena y hacer aparecer el discurso de la cultura indígena en español.

Es recientemente que a partir de la modificación de los Planes y programas de estudios de 1997 en la formación de maestros indígenas, cuando se integra una materia de contenidos regionales y manejo de la lengua indígena. Sin embargo, todavía no se proporcionan estrategias didácticas de enseñanza de lenguas y únicamente se trabajan técnicas de contrastación y traducción. Independientemente de que se enfrenta el problema de la falta de estandarización de la escritura de la lengua y la carencia de una cultura escrita y académica en lengua indígena.

AUTOPERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LE Y LH

Dentro de los aspectos a investigar en el cuestionario se manejó la autopercepción que tienen los maestros de sus habilidades lingüísticas en ambas lenguas y esto fue lo que se obtuvo.

Con respecto a la *expresión oral* hay mayor variación en el hñähñu, sin embargo la mayoría se califica entre bien 5 maestros y muy bien 2 maestros, con tan sólo 1 maestro que se evalúa como deficiente. En el manejo del español 6 profesores se ubican en **bien** y sólo 2 en regular, lo cual indica que en términos generales se consideran competentes sobre el manejo del español, a diferencia del manejo del hñähñu.

En la *comprensión auditiva* fue posible ver que la mayoría, 7 maestros, se ubican con un **nivel bueno** de comprensión del español, a diferencia del hñähñu en donde sólo se ubican 5 maestros con una comprensión auditiva buena.

En *comprensión lectora* es aún más palpable la diferencia que experimentan los maestros, aunque 5 de ellos se agrupan en **bien**, hay mayor dispersión que va entre muy bien 1, regular 1 y deficiente 1. A diferencia del español, donde 7 docentes se ubican con un buen dominio de la comprensión lectora y sólo uno regular.

Al respecto de la *escritura* 5 maestros se encuentran en el lugar de **regular** en hñähñu, mientras que en español 6 consideran estar **bien**.

Esto seguramente está asociado al proceso de alfabetización que han tenido básicamente en español. Además de la dificultad en la estandarización de la escritura del hñähñu y la falta de mayor experiencia con textos escritos en esta lengua. Es decir en el proceso que vivieron al convertirse en bilingües mediante la alfabetización escolar en español, devino un cambio inverso, en donde se sobrepuso el español por encima de la lengua indígena, ya que la construcción de los conocimientos y la internalización de la cultura académica fue en español, en detrimento de su lengua materna.

Como puede verse los mentores presentan diferente nivel de competencia con respecto a las cuatro habilidades lingüísticas en las dos lenguas; sin embargo existe una percepción más homogénea con respecto a su dominio del español. Lo cual nos lleva a pensar que aun cuando se reconoce que la lengua materna es el hñähñu y quedó adquirido

en la primera infancia, el español quedó mejor consolidado por efectos de la alfabetización escolar en español generando un bilingüismo de tipo sustractivo y el dominio del lenguaje cognitivo académico (Cummins 2002) se instaló en español.

Por otra parte dentro del sistema ecológico de presiones, en un mundo donde la cultura académica se encuentra básicamente ubicada en la escritura, las lenguas ágrafas o con el problema de la estandarización de la escritura se encuentran en desventaja frente a una lengua social e históricamente fuerte como es el español.

Como parte de los resultados, solamente un profesor considera hablar y escuchar regular el inglés, leerlo y escribirlo deficiente esto nos habla de que el contexto lingüístico de la comunidad ya no sólo es bilingüe, sino que empieza a registrar la presencia de una tercera lengua, en este caso el inglés como una lengua extranjera y que también contribuye al desplazamiento de las lenguas indígenas, situación que ya ha sido documentada por Terborg y Velázquez (2005). Cabe mencionar que el 57% de los niños que asisten a esta misma escuela tienen antecedente de migración hacia los EUA por parte del padre, más un 12% donde ambos progenitores son o han sido migrantes.

LOS MAESTROS Y LAS LENGUAS

La educación indígena tiene como meta lograr un bilingüismo coordinado y una educación intercultural (Bello 2006 y Jordá 2002), lo cual implica que la escuela debe enseñar lenguas para alcanzar una comunicación en dos lenguas, debe trabajar por conseguir el dominio de estrategias discursivas, que no sólo están relacionadas con un tipo de registro comunicativo y lingüístico, sino con el uso de las lenguas como herramientas del desarrollo cognitivo. Sin embargo esto no sucede así, pues al término de la Educación primaria indígena, generalmente los niños saben hablar, escuchar, leer y escribir en español; mientras que en LI estas cuatro habilidades se presentan con un menor dominio. En otras palabras, aunque oficialmente el dominio sociolingüístico de la escuela es abierto y bilingüe, en la realidad es un dominio cerrado por el mismo contexto determinado por la lengua en que se enseña, el uso de materiales, rituales o prácticas estereotipadas y documentos con que se trabaja son en español. Nuevamente puede observarse que las presiones dentro de la ecología de las lenguas se unen en favor del empoderamiento del español.

Al preguntar a los maestros sobre la lengua que se utiliza para la enseñanza 6 profesores contestaron que en español. No sólo las prácticas de enseñanza, sino también las prácticas de otras actividades escolares (formación, indicaciones, interacciones al solicitar ir al baño o pedir permiso para salir o realizar cualquier acción) son realizadas principalmente en español, quedando relegado el uso del hñähñu.

En lo referente al tiempo y periodicidad con que se enseña la lengua indígena, tenemos que únicamente se trabaja 1 o 2 veces a la semana en sesiones de 30' a 35', lo cual es muy poco para los niveles que generalmente se requieren para la enseñanza de una lengua extranjera. Además de que los maestros, como ya se dijo anteriormente, no han vivido el que se les enseñe un idioma, simplemente han ido adquiriendo las dos lenguas de forma "natural" por estar inmersos en ese contexto, no por un proceso específico de enseñanza y aprendizaje sistematizado e intencional.

Al explorar el tipo de interacción que se da en la clase entre el maestro y los niños que fueron evaluados como bilingües con predominancia del hñähñu, se pudo observar que cuando los docentes perciben una falta de comprensión en la tarea o en la explicación del

tema, hacen una pequeña intervención en hñähñu, dando claves o pistas centrales que ayuden al niño a construir el sentido de la comunicación. Esto es, realizan un cambio de código, como ayuda pedagógica, para garantizar la comprensión de la intención comunicativa por deficiencia en el manejo del código lingüístico o en el referente sociocultural; de tal manera que la lengua indígena funciona únicamente como herramienta de traducción.

McConnell⁵ ha manifestado que “the language teaching is become in language learning”, esto es al utilizar el español como lengua de enseñanza está implícita una lengua de aprendizaje de tal manera que se constituye en una forma de socialización y como los niños aún están en una etapa de adquisición y consolidación discursiva es más permeable a la influencia de la castellanización de tal manera que pierde fuerza lo que pueda estar dando la comunidad y la familia en torno al manejo de la lengua y la cultura. Por otra parte las funciones y usos sociales de la lengua es el origen de las situaciones microlingüísticas, por lo tanto determinan las formas en que se da el acto comunicativo, que a su vez determinan la forma de interactuar y va creando un sistema común de referencia; dentro del cual la lengua indígena va perdiendo presencia.

Con respecto al uso de materiales didácticos y libros publicados por la Secretaría de Educación Pública, como puede verse en la Tabla 2 los maestros realizan el proceso de alfabetización básicamente en español. La falta de materiales didácticos y textos en hñähñu es uno de los factores intervinientes para que se vea limitada la enseñanza de la lengua indígena, pues el maestro sólo cuenta con un libro de lecturas para los seis grados, algunos videos y el alfabeto. Como lo ha expresado McConnell dado que “la escuela es uno de los dominios más fuertes pues ahí conviven diferentes generaciones, se transmiten conocimientos que son patrimonio cultural de un grupo y se da fuerza a una lengua al ser objeto de estudio y consolidarla por la escritura”, la vitalidad de la lengua indígena se ve disminuída. Si se retoman estos datos desde la perspectiva de las fuerzas centrípetas de la escuela hacia el proceso de socialización primaria del niño vemos como nuevamente se ubica en el español.

Por otra parte es muy escasa la creación de materiales didácticos propios, lo cual puede ser por desconocimiento de la escritura de la propia lengua, por la inexistencia de un programa en el que propiamente se trabajen los contenidos con la lengua indígena, por falta de un saber colectivo construído en LH y por falta de motivación. Esto también repercute negativamente en el desplazamiento de la lengua indígena, pues al no contar con una producción de cultura escrita queda relegada institucionalmente, aunado a que tampoco tiene un rol de operación en la vida cotidiana.

	Frecuente	Poco frecuente	Nunca	No contestó	Total
Español	7	0	0	1	8
Hñähñu	0	6	2	-	8

Tabla 2. Uso de libros y materiales de la SEP en Español y en Hñähñu

⁵ Ideas expresada por el Dr. Grant McConnell en el seminario “Vitalidad de las lenguas”, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Otro dato importante que se obtuvo fue la percepción que los mentores tienen acerca del manejo de las lenguas por parte de los niños, ubicaron mayoritariamente el desempeño de sus alumnos en español de **suficiente a muy bien**, centrado en **bien** en las cuatro habilidades lingüísticas. Mientras que en hñähñu lo ubicaron de **deficiente a bien** centrado en **suficiente**; es decir, advierten que existe un mayor dominio del español, lo cual vuelve a coincidir con una paulatina desaparición generacional de la lengua indígena, este dato se corrobora con la evaluación del bilingüismo de los niños donde el monolingüismo en español se carga en los tres primeros grados. De acuerdo a McConnell la percepción de la competencia lingüística del otro juega un papel muy importante, de tal manera que los maestros usan la lengua que tiene mayor alcance en su grupo de alumnos y como requieren de asegurar la comprensión del mensaje utilizan la lengua dominante del otro que en este caso es el español, pues actualmente el bilingüismo de los niños está de la siguiente forma 48 % evaluados como bilingües español-hñähñu, 31 % bilingües con predominancia del español y 21 % monolingües en español⁶.

Al retomar todos estos datos y revisarlos desde el modelo de las presiones, puede verse como se construye un marco en el que la lengua indígena ocupa menos espacios.

CONCLUSIONES

Estamos frente a uno de los casos de desplazamiento de la lengua indígena en sus funciones. Generado en parte, por el lugar del español usado como lengua de instrucción y en parte por las políticas de homogeneización cultural y lingüística iniciadas en México durante la Colonia y como consecuencia de la construcción del nacionalismo del siglo XIX y las políticas subsecuentes.

Desde una perspectiva política y sociocultural, a pesar de haber sido el hñähñu la lengua originaria, actualmente es la débil, por el desplazamiento que ha sufrido social y políticamente.

La connotación y práctica socioeconómica discriminatoria que implica el hablar una lengua indígena ha sido una de las principales causas de este debilitamiento dentro de un marco de ideología de la competitividad.

La política educativa de castellanización ha contribuido desgraciadamente en el enorme deterioro y pérdida de la vitalidad del hñähñu.

Los propios maestros no cuentan dentro de sus saberes pedagógicos con formas específicas de enseñanza de lenguas.

Los maestros son bilingües pero con diferentes niveles de competencia y por tanto encuentran mayor o menor facilidad para comunicarse en español.

No tienen un dominio de la ortografía de la lengua indígena porque a su vez ellos fueron formados bajo una política de castellanización y no existe un conocimiento socializado de los contenidos educativos en hñähñu.

Los maestros requieren de una nueva construcción del conocimiento académico en la lengua indígena para poder enseñarlo, lo cual va más allá de una simple traducción, sino que implica una reconstrucción de esos saberes.

⁶ Se cuenta con los datos de los niños porque este estudio es parte de un proyecto de investigación más amplio denominado "Producciones narrativas y descriptivas escritas de niños indígenas bilingües hñähñu".

Son escasas las actividades de enseñanza del hñähñu y no se realizan actividades de enseñanza de los contenidos del currículo básico utilizando esta lengua.

En la medida que se logre revertir estas acciones puede restituirse fuerzas a la lengua minoritaria para equilibrar el modelo de presiones en que actualmente se encuentra y trasladarse a un sistema ideológico de solidaridad dentro de la ecología de las lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

Bello Domínguez, Juan (2006) "Proyección histórica de la Educación indígena en México"
En: *Matices*. México: Facultad de Estudios Superiores Aragón. Año 1, Cuatrimestre III, Septiembre-Diciembre No. 1.

Carbó, Teresa y Eva Salgado Andrade (2006) "Invisibilidad de las lenguas indígenas en la Prensa nacional mexicana, o: el recuento de un ¿olvido? (1989-1995)". En: Terborg, R. y Laura García Landa (comp.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. II. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 525 - 562.

Cummins, Jim (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos Fuegos*. Madrid: Morata.

Díaz-Couder, Ernesto. (1996). "Diversidad sociocultural y educación en México". En: *Escuela y educación: El estado de la reflexión en México*. México: CNCA.

ETSA (1996), "Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora", en: Godenzzi Alegre, Juan (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: CBC Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". pp. 187 -294.

Fishman, Joshua A. (1991), How threatened is "threatened"? (a typology of disadvantaged languages and ameliorative priorities) en: *Reversing language shift. theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. England: Multilingual Matters Ltd. pp. 81-121.

Garton, Alison y Pratt, Chirs (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona: Paidós.

Hekking, Ewald (2002). "Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñähñu", en: *Estudios de cultura otopame*. Revista bienal 2002/año 3/ no. 3. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 221 – 248.

INEGI. *Censo General de Población y Vivienda, 2000*. <http://www.inegi.org/>
Fecha de consulta 10.08.2006.

INEGI. *Conteo de Población y Vivienda, 2005*. <http://www.inegi.org/>

Fecha de consulta 10.08.2006.

- Jordá Hernández, Jani (2002) *Ser maestro e bilingüe en suljaa': lengua e identidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de maestría inédita.
- Lastra, Yolanda (2006). *Los otomíes, su lengua y su historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Martel, Angéline (2006) "Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas" en: Terborg, R. y Laura García Landa (Coords.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. pp. 133-162.
- Martínez Casas, Regina (2006) "Diversidad y educación intercultural" en: Gutiérrez Martínez, Daniel *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Colegio de México/Siglo XXI. pp. 241-260.
- Martín Contreras, Donaciana y Victorino Gómez Barranco (s/f), *N'a tui rä hmunts'ä nt'ofö rä hñähñu: Rä hai rä b'atha rä b'ot'ähi. Breve Gramática del idioma hñähñu (otomí): Región Valle del Mezquital*, México: Dirección General de Educación indígena; Centro Social de Cardonal, A.C.
- Pérez Gómez, Ángel (1995) "Las funciones sociales de la escuela de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Phillippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó
- Terborg, Roland (2004) *El desplazamiento del otomí en una comunidad del Municipio de Toluca*. México: tesis doctoral inédita.
- Terborg, Roland y Laura García Landa (2006) "Cómo los conceptos pueden influir en la planificación del lenguaje: La competencia y su impacto en las relaciones de poder y desigualdad" en: *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. pp. 163-182.
- Terborg, Roland y Virna Velázquez Vilchis (2005) "Enseñanza de lenguas y su impacto en la ecología lingüística" en: *Estudios de Lingüística Aplicada*. Año 23, Número 41, Julio 2005. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. pp. 39-54.
- Torres, Rosa María (1998) *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de educación y*

contenidos curriculares. México: Secretaria de Educación Pública/Biblioteca Normalista.

CUESTIONARIO USO DE LENGUAS

INSTRUCCIONES

Procure contestar las preguntas lo más apegado a la realidad de acuerdo a lo que ha observado y a su experiencia.

ANTECEDENTES DE ESCOLARIDAD

1.- Nombre (opcional) _____

Edad: _____ Sexo: _____ Lugar de residencia: _____

Maestro bilingüe

2.- Formación profesional (Tache con una cruz la opción elegida, pueden ser varias):

Normal básica () Titulado Sí () No ()
 Licenciatura en Educación primaria () Titulado Sí () No ()
 Licenciatura relacionada con educación () Especifique: _____ Titulado Sí () No ()
 Posgrado () Especifique: _____ Titulado Sí () No ()
 Otros () Especifique: _____ Titulado Sí () No ()

3.- Años en servicio

1 año () 2 a 5 años () 6 a 10 años () 11 años o más ()

4.- ¿Cuántas lenguas sabe usted?

1 () 2 () 3 o más () ¿Cuáles? _____

6.- ¿Cuál es su lengua materna? _____

7.- Considera que el manejo de las lenguas que habla es: MB muy bueno, B bueno, R regular, D deficiente, MD muy deficiente.				
	Expresión oral	Comprensión auditiva	Escribir	Leer
Hñä hñu				
Español				
Otra lengua				

8.- Con respecto a usos y preferencias de las lenguas que habla:

Lengua preferida	
Lengua más útil	
Lengua más usada	
¿Cuál lengua habla mejor?	

9.- ¿Qué lengua hablaba usted con sus padres cuando era niño(a)? _____

10.- Considera que el manejo del español de sus padres era: MB muy bueno, B bueno, R regular, D deficiente, MD muy deficiente.				
	Expresión oral	Comprensión auditiva	Escribir	Leer
Padre				
Madre				

11.- En la escuela primaria, ¿qué lengua(s) hablaba con sus maestros? _____

12.- ¿En qué lengua hablaba con sus amigos de infancia? _____

13.- Actualmente, ¿qué lengua(s) habla usted en su casa y con quién? _____

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL Y DE HÑÄHÑU

14.- ¿En qué lengua enseña usted la mayor parte del tiempo? (Escriba el porcentaje aproximado).

Español _____% Hñähñu _____%

15.- Semanalmente realiza actividades de enseñanza del hñä hñu con su grupo:

_____ 1 ó 2 veces _____ 3 ó 4 veces _____ 5 veces o más

16.- Las actividades de enseñanza de las lenguas tienen una duración aproximada de:

	30' a 60'	Menos de 30'	Más de 60'
Español			
Hñähñu			

17.- Marque la frecuencia con que usa los siguientes materiales en la enseñanza del español y del hñä hñu

	Español			Hñä hñu		
	F Frecuente- mente	PF Poco frecuente	N Nunca	F Frecuente- mente	PF Poco frecuente	N Nunca
Libros de texto						
Otros de libro de texto oficiales						
Material de apoyo de la SEP						
Otros libros						
Textos y material elaborados por usted						
Textos y material elaborados por sus colegas o en equipo						

18.- Describa brevemente los temas o actividades que más trabajo le cuesta aprender a los niños con respecto al manejo del español. _____

19.- Escriba qué tipo de temas sería conveniente tratar en un curso de actualización para mejorar su trabajo con respecto a la enseñanza de las dos lenguas. _____

20.- Actualmente a cuántos de sus alumnos asignaría estas calificaciones en cuanto al manejo de las lenguas.

	Español				Hñä hñu			
	MB (Muy bien)	B (Bien)	S (Suficiente)	D (Deficiente)	MB (Muy bien)	B (Bien)	S (Suficiente)	D (Deficiente)
Expresión oral								
Comprensión auditiva								
Lectura								
Escritura								