

41070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

“SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE NIÑOS Y NIÑAS ÑAHÑU EN EDAD
PREESCOLAR (4 A 5 AÑOS) EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA
DEL VALLE DEL MEZQUITAL”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

EUTIQUIO FLORES SÁNCHEZ

ASESOR: MTRO. ANTONIO CARRILLO AVELAR

MÉXICO

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

(MFENI)
PENSAMIENTO

Yá t'u bátsi
Los niños

"Yá t'u bátsi hinte ja
Los niños no tienen nada
nuju go ya ja miamfenitá
nosotros que ya pensamos
ma hyóni
hace falta
dã ra gã benitá di ge'u,
que pensemos por ellos,
hãnja gã jahu
cómo hacerle
pa ga'tho dã bãdi xãño
para que todos aprendan bien
ma'ã xãño 'ne nu'ã hingi ño
qué es bueno y qué es malo
pa xudi ndãmahi
para que mañana o pasado
dã benju xãño
se acuerden muy bien
nuna hoga m'ni
de esta buena vida
'rak'ju rá makã ximhai."
que nos da la madre tierra."

Eutiquio Flores Sánchez.

AGRADECIMIENTOS

Al Maestro Antonio Carrillo Avelar, por compartir sus conocimientos, experiencias, por su esmero y paciencia al dirigir esta investigación de esta manera poder construir y materializar esta idea y de esta forma aportar un granito de arena en la construcción de alternativas educativas desde la visión indígena para los indígenas, además, por ser una persona que entiende y comprende la cuestión étnica de los pueblos indios de México.

Al Dr. Enrique Hamel por su apoyo incondicional al tomarme en cuenta para formar parte de su equipo de investigadores, que fue clave para mi desarrollo profesional en el campo de la investigación educativa en el medio indígena, y por los apoyos de asesorías que me sirvieron para orientar este proyecto propuesto desde el inicio.

A todos los compañeros de Michoacán e Hidalgo que conformaron el equipo de investigación; Vicente Arroyo Aguazul, Hilario Callejas Nopal, Hipólito Rubio López, Higinio Cruz Cardón, y otros más.

A los profesores de posgrado de la ENEP Aragón: Juan García Cortés, Fernando Nieto Mesa, Juan Bello Domínguez, Ma. Teresa Barrón Tirado, Elisa B.

Velásquez Rodríguez, Daniel Gómez Ramírez, Alicia Rodríguez Ruiz, José Luis Ortiz Villaseñor, José Sánchez Fabián y Enrique Cruz García que compartieron sus experiencias académicas y dispusieron parte de sus tiempos en cada sesión de trabajo a lo largo de mi formación, así mismo agradezco sus observaciones durante los distintos foros académicos donde se dieron a conocer los avances del presente trabajo.

También a los compañeros de la maestría: Aramis Torres Garduño, Silvia Flores Quijas, Edith Balleza Beltrán, Fernando García Aguirre, Fernando Monroy Dávila, Leticia Díaz Álvarez y Cecilia Rivera Martínez por esa solidaridad que mostraron al compartir parte de sus experiencias desde una visión propia y que fueron valoradas en su momento para tener un acercamiento en el terreno teórico.

A los compañeros de los diferentes centros de trabajo de la región Valle del Mezquital Directora de la escuela del Mejay profesora Isidora Barrera Ramírez y a la compañera Rosa García Palma de la zona de Ixmiquilpan , a la compañera Leonila Cantera de la escuela de Nequeteje, al compañero J. Guadalupe Yerbafría Santiago, Cuesta Colorada, de la misma zona, y a otros más que accedieron y dispusieron parte de sus tiempo para apoyarme en la aplicación de entrevistas, permitir observaciones, hacer consultas etc. y gran parte de sus aportes fueron valorados y expuestos en este trabajo de investigación.

De igual manera a los compañeros de la Academia de la Cultura Hñahñu especialmente al Profr. Vicente Lara por ese apoyo en sus observaciones en la escritura hñahñu.

Al Profr. Élfego Nicolás Rodríguez por concederme una entrevista que me apoyó para conocer parte de la radio indígena en el Valle del Mezquital.

Al Jefe del sector 07 del Valle del Mezquital, Profr. José Cruz Mayorga, al permitirme desarrollar el trabajo de investigación dentro de su área de trabajo.

Al actual supervisor escolar de la zona 054 de Nequeteje Ixmiquilpan, Hgo.

Profr. Gregorio Pérez Coello, que sin su colaboración no hubiera sido posible el acceso a la zona escolar y desarrollar este trabajo de investigación.

Y por último, agradecerle a esos 17 niños y niñas que acudieron diariamente a la escuela hñahñu sin tener idea cierta de su futuro en ella y que fueron los soportes de este trabajo de investigación ya que sin ellos no tendría sentido lo aquí expuesto.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

I.- ACOTACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.

| | |
|---|----|
| 1.1. Precisiones de la investigación..... | 13 |
| 1.2. Perspectivas teóricas. | 20 |
| 1.3. Objetivos. | 25 |
| 1.4. Estructura de la investigación. | 26 |

CAPITULO II

II.-LA LENGUA HÑAHÑU COMO REFERENTE ACADÉMICO A REVITALIZAR

| | |
|--|----|
| 2.1. Datos estadísticos..... | 31 |
| 2.2. Municipio que conforman el Valle del Mezquital y la población hñahñu. | 31 |
| 2.3. Educación indígena en el Valle del Mezquital..... | 32 |
| 2.4. Datos básicos sobre la educación indígena en el Estado. | 32 |
| 2.5. Datos básicos sobre la educación indígena en el Valle del Mezquital. | 33 |
| 2.6. Estadística de la zona escolar 054 Nequeteje Ixmiquilpan Hgo. Preescolar Indígena, ciclo escolar 2001-2002. | 34 |
| 2.7. Perfiles de los (as) Educadores (as) de la zona escolar 054 de Nequeteje Ixmiquilpan Hgo. | 34 |
| 2.8. Censo lingüístico de población general de El Defay Ixmiquilpan Hgo. | 36 |
| 2.9. Nos entendemos..... | 37 |
| 2.10. El Defay y su desarrollo..... | 38 |
| 2.11. El ñahñu como medio de comunicación en los adultos..... | 41 |
| 2.12. El hñahñu en las reuniones comunitarias..... | 44 |
| 2.13. La radio como elemento de rescate cultural y lingüístico en la región. | 47 |
| 2.14. Los etnolingüistas al rescate de la lengua ñahñu en las escuelas indígenas. | 49 |
| 2.15. La familia como instancia en donde se reprueba o se desarrolla el ñahñu..... | 51 |
| 2.16. El niño curioso..... | 53 |
| 2.17. Hñanja tsugi (¿porqué me tiene miedo?)..... | 54 |
| 2.18. Lo cotidiano de los niños ñahñu..... | 55 |

CAPITULO III

III.- LOS DOCENTES INDÍGENAS FRENTE A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ÑAHÑU.

| | |
|---|----|
| 3.1. El ser docente ñahñu.----- | 58 |
| 3.2. La diversidad lingüística de los niños como problema.----- | 64 |
| 3.3. La niña y la maceta----- | 65 |
| 3.4. La resistencia de los docentes ñahñu en una práctica educativa bilingüe. --- | 71 |
| 3.5. Los niños ñahñu en la escuela.----- | 75 |
| 3.6. Los niños y niñas nahñu dentro del salón de clases.----- | 78 |
| 3.7. La niña y los patos----- | 78 |
| 3.8. El nivel de desarrollo académico de los niños ñahñu. ----- | 84 |

CAPITULO IV

IV.- LA NECESIDAD DE RECUPERAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ÑAHÑU COMO UN RECURSO DIDÁCTICO EN EDAD PREESCOLAR (4 A 5 AÑOS).

| | |
|---|-----|
| 4.1. Punto de partida de la investigación.----- | 87 |
| 4.2. Revisión de algunas pruebas lingüísticas existentes.----- | 88 |
| 4.3. Diferentes propuestas de pruebas lingüísticas.----- | 88 |
| 4.4. La viabilidad de la construcción de una prueba lingüística para niños y niñas de 4 a 5 años de edad en dos lenguas.----- | 90 |
| 4.5. Resumen de la propuesta lingüística en dos lenguas hñahñu y español.----- | 92 |
| 4.6. La asesoría de expertos en lingüística para el diseño de la prueba.----- | 92 |
| 4.7. Piloteo del primer borrador de la prueba lingüística.----- | 93 |
| 4.8. Acceso a los niños de esta edad (4 a 5 años)----- | 94 |
| 4.9. Obstáculos para su aplicación.----- | 95 |
| 4.10. Opiniones de los padres de familias.----- | 95 |
| 4.11. Ajustes de la prueba después del piloteo.----- | 97 |
| 4.12. Prueba piloteada y corregida.----- | 99 |
| 4.13. Fórmula para encontrar la diferencia.----- | 102 |
| 4.14. Pasos operativos que se pretende realizar con los niños y niñas para la aplicación de la prueba.----- | 103 |
| 4.15. Primer momento----- | 103 |
| 4.16. Segundo momento----- | 103 |
| 4.17. Tercer momento----- | 105 |
| 4.18. Cuarto momento----- | 106 |
| 4.19. Primera lámina.----- | 107 |
| 4.20. Segunda lámina.----- | 108 |
| 4.21. Tercera lámina.----- | 109 |
| 4.22. Hoja de respuestas.----- | 110 |
| 4.23. Comentarios del capítulo.----- | 111 |

CAPITULO V

V.- PROCESO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA LINGÜÍSTICA Y LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.

| | |
|---|-----|
| 5.1. Aplicación de la prueba lingüística en niños de 4 a 5 años en preescolar indígena. ----- | 113 |
| 5.2. Análisis de los resultados obtenidos ----- | 114 |
| 5.3. Interpretación cuantitativa----- | 114 |
| 5.4. Gráfica 1 sobre género en el grupo----- | 115 |
| 5.5. Gráfica 2 Distribución lingüística en el grupo----- | 116 |
| 5.6. Interpretación cualitativa de cinco casos -- | 117 |
| 5.7. Caso Marisol (2)----- | 117 |
| 5.8. Caso Silvia (4)----- | 121 |
| 5.9. Caso Fermín (5)----- | 124 |
| 5.10. Caso Margarita (14)----- | 128 |
| 5.11. Caso Edson (17)----- | 133 |
| 5.12. Algunas conclusiones de la investigación----- | 136 |
| 5.13. Prospectivas----- | 139 |

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS.----- 140

ANEXOS. ----- 148

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad el aprendizaje de la segunda lengua ha sido uno de los aspectos más importantes y una de las mayores preocupaciones de las culturas del mundo. Los sumerios y los akadios, que posiblemente fueron las civilizaciones más antiguas, que tenían escribas dedicados exclusivamente a aprender las lenguas de los pueblos conquistados.

En los Colegios Reales de Babilonia los estudiantes recibían una rigurosa educación lingüística durante varios años y después de esto se esperaba que dominaran una o más lenguas como hablantes nativos. El Griego fue la lengua de comunicación durante el período antiguo, su influencia dominó Egipto, Asia Menor y Roma. Los pobladores de estas áreas hablaban griego como segunda lengua. En la Edad Media la lengua internacional fue el latín.

El aprendizaje de la segunda lengua es una actividad que se ha desarrollado desde la antigüedad debido a la gran cantidad de lenguas existentes y a los diversos contactos que se establecen entre los hablantes. En la actualidad, de acuerdo con algunos investigadores, en el mundo se hablan más de 4000 lenguas.

¹ Agradezco mucho por querer conocerme.

En África por lo menos 100 lenguas diferentes; en la India hay más de 150 aunque sólo se reconozcan 14. En el caso de México se reconocen 56 lenguas indígenas.

El problema lingüístico en nuestro país está vigente desde antes de la llegada de los españoles. El nahuatl y el maya eran las lenguas que predominaban en el centro y el sureste del país, respectivamente. La coexistencia de varias lenguas en el territorio que hoy ocupa México ha sido uno de los principales problemas para establecer comunicación entre los distintos grupos que integran la población nacional.

Debido a la importancia que tiene el español como segunda lengua en las comunidades indígenas, se realizó la presente investigación y se aplicó una prueba lingüística para conocer el nivel de dominio en ambas lenguas hñahñu y español, en niños y niñas de edad preescolar en la comunidad de El Defay Ixmiquilpan Estado de Hidalgo, Región Valle del Mezquital, a 165 kilómetros de la Ciudad de México. La prueba lingüística analiza dos habilidades del lenguaje, escuchar y hablar ya que se trata de niños que aún no leen ni escriben.

El objetivo de este trabajo de investigación es analizar el manejo oral del hñahñu y del español en los niños antes de la influencia de la institución preescolar.

El trabajo no responde a las exigencias de un análisis gramatical exhaustivo, sino que intenta describir la oralidad que posee cada niño en este contexto.

En el primer capítulo muestro una exposición de las teorías más conocidas sobre diversidad que explican las diferentes formas de concebir el mundo y la situación lingüística de los niños indígenas, después la función de la escuela en la sociedad, la teoría de la reproducción para explicar la teoría de la resistencia y finalmente la estructura de la propuesta metodológica que rige este trabajo.

En el segundo capítulo ofrezco un panorama histórico acerca del vínculo escuela comunidad, cómo se ha debilitado esta relación desde los inicios de la escuela bilingüe

mexicana (1964), cómo la dinámica de la propia institución ha descuidado las propias expectativas culturales de los sujetos que en ella asisten, de allí que éstos la recreen desde sus propios referentes culturales.

El tercer capítulo muestra cómo el docente indígena se enfrenta a esa diversidad que existe en el interior de las aulas indígenas del Valle del Mezquital, y algunos eventos comunicativos en hñahñu.

En el cuarto capítulo se analizan algunas propuestas de pruebas lingüísticas existentes y la construcción de una propuesta nueva pero dirigida a niños de edad preescolar y de manera bilingüe.

En las páginas siguientes se muestran parte de los resultados logrados en la investigación, además los resultados de la evaluación lingüística con la prueba oral aplicada en un período determinado que se aplicó en el inicio del curso escolar.

Y para terminar planteo algunas conclusiones retomando el escenario lingüístico de las niñas y niños que con esa inocencia participaron de manera directa.

Este trabajo de investigación centra su atención en la transmisión cultural que se vive y se realiza en el acto y espacio educativo formal e informal, transmisión que está mediada por múltiples factores fundamentales de orden social.

CAPÍTULO I

Debes saber quién es el objeto
y quién es el sujeto de una oración
con el fin de saber si eres el objeto
o el sujeto de la historia.

PINON

I.- ACOTACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

El presente escrito, es un reporte de la investigación que recientemente realicé en una comunidad indígena del Valle del Mezquital (El Defay) en la escuela “Maurilio Muñoz Basilio” del nivel preescolar, en donde me propuse dar cuenta de la situación actual sobre el nivel de bilingüismo² que existe en los niños de esta edad. Es decir mi propósito es mostrar la realidad sobre la lengua que poseen los niños, en la casa, en la calle, y en la escuela etc., antes de ingresar en una institución escolarizada; de igual manera retomo algunos registros de eventos comunicativos en lengua ñahñu.

En este capítulo lo que pretendo es mostrar los antecedentes, el por qué de la investigación, dónde nace, cómo inicia, además mi preocupación hacia los niños y niñas que solamente hablan la lengua hñahñu y que son discriminados, en ocasiones algunos docentes afirman que ya no hay niños que hablen solamente el hñahñu. En esta primera parte de la investigación se exponen algunas teorías que sustentan el trabajo, el por qué en el nivel preescolar, y así mismo se presenta un panorama de cómo está estructurada la investigación.

² Desde Mackey, en donde lo define como el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo individuo.

1.1. Precisiones de la investigación.

El proyecto de investigación nace a raíz de mi participación con el equipo de trabajo dirigido por el Dr. Enrique Hamel, y el Mtro. Antonio Carrillo, en el proyecto “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” de la Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Antropología, donde las vivencias en un periodo de dos años en el Valle del Mezquital fueron teniendo sentido, en este tiempo mis ideas se clarificaron y tomaron forma para ir desarrollando toda una estrategia de cómo abordar ciertas problemáticas en el medio indígena en el ámbito educativo.

Estas experiencias de trabajar en equipo con personas dedicadas a la investigación educativa me orientaron para ver la realidad con otros ojos.

Las sesiones de trabajo de evaluación periódicas en espacios no adecuados (cafeterías, bares y en ocasiones en casas particulares de los mismos compañeros, lejos de los domicilios de cada uno de nosotros como equipo) representaban desgaste, cansancio pero aún así los ánimos no se reducían, esto motivaba para seguir en el proyecto e ir pensando en otros problemas pero sin perder el hilo conductor.

La lengua hñahñu como lengua local y potencial lingüístico en las comunidades indígenas, está perdiendo terreno en espacios educativos pero en los ambientes familiares de las poblaciones indígenas se sigue practicando y desarrollando con o sin el apoyo de las escuelas.

Con el primer acercamiento sobre la problemática, al plantearlo en el equipo de trabajo, con el apoyo del Dr. Hamel les pareció interesante la idea de trabajar sobre la lengua y reforzar la investigación que se estaba desarrollando, de tal forma que no se perdiera de vista el proyecto sobre la comunidad indígena y educación intercultural bilingüe y surgieran otras investigaciones afines pero con mayor profundidad y particularidad como en este caso sobre: “Situación lingüísticas de niños y niñas hñahñu en edad preescolar (4 a 5

años) en una comunidad indígena de Valle del Mezquital”.

El abordar esta problemática que enfrentan los niños de edad preescolar me invita a comprenderlos con un espíritu crítico y un firme deseo de contribuir a la transformación de la situación actual del subsistema de educación indígena y desear para ellos un mundo mejor, y porque no decirlo pretender mejorar como docentes comprometidos y aspirar mejores condiciones de vida para las próximas generaciones.

Al hecho de ser docente indígena, pertenecer, identificar y sentirme parte del grupo étnico ñahñu emprendo la tarea de diseñar un proyecto en donde los niños y niñas ñahñu sean los protagonistas y actores de esta investigación.

La primera fase se dió iniciando el mes de septiembre del año 1998 cuando tomé y acepté la comisión de Asesor Técnico Pedagógico (A. T. P.) en donde, en los recorridos en los centros de trabajo, la afirmación de los maestros es que había niños que presentaban problemas de comprensión, además por la falta de formación pedagógica que padecían los maestros no podían apoyar a los niños que presentaban dificultades en la comprensión, estas exigencias me obligaron a buscar algunas alternativas para poder apoyar a los compañeros en servicio, inscribiéndome a cursos de formación permanente y poder apoyar a los niños y maestros. En estos días se presenta el equipo de investigación dirigida por el Dr. Enrique Hamel y me invitan a formar parte de su equipo, con ellos participo de manera activa en el proceso de trabajo, y tuve la oportunidad de conocer como se desarrolla una investigación en donde me sentí parte del proyecto, los recesos eran pocos y cortos en todas las actividades realizadas.

Esta experiencia me motivó para ir teniendo claridad de los problemas que se enfrenta en el subsistema de Educación Indígena y del que yo formo parte, con esta claridad y visión desde afuera me nace la idea de diseñar un proyecto en donde los docentes reflejan su preocupación, “la no-comprensión lectora”. Éste es el que retomo como un problema y me dedico a tratar de entenderlo clarificarlo desde afuera.

Después de un análisis y revisión de algunos datos recabados en los diferentes centros de trabajo resulta que los niños y niñas que presentan dificultades con la comprensión lectora son niños ñahñu cuyo dominio en español es muy limitado, o sea son más ñahñu que español, la lengua materna de estos niños es la lengua hñahñu.

Pero ¿porqué no comprenden los niños con estas características?. Después de visitar las escuelas con frecuencia encuentro que el docente se olvida que en su salón acuden niños y niñas ñahñu y niños y niñas español.

Si lo vemos a simple vista resulta que existen dos tipos de niños y niñas, pero no es así, existe una diversidad de niños y niñas en el plano lingüístico; desde niños y niñas monolingües ñahñu, bilingües, monolingües español y niños y niñas con dominio ya sean en español o en hñahñu, estos elementos que existen no son valorados por el docente y se concreta a pensar por un solo tipo de niños y niñas, y generalmente enseña en español.

Con el conocimiento del problema lo que me propongo es pensar en cómo apoyar al docente frente a grupo e ir erradicando el problema desde el principio, en donde lo que pretendo es darle a conocer a los docentes en servicio que el problema sólo se puede solucionar teniendo conocimiento real de cada uno de sus alumnos, de qué lengua domina más, aceptar esa diversidad de niños que acuden diariamente en la escuela y en particular en el salón de clases.

En este proceso de construcción del proyecto se fueron encontrando elementos³ que clarificaron y le dieron sentido al trabajo de investigación.

La ubicación del objeto de estudio se realizó en el mes de febrero del 2000 la segunda fase de esta investigación se inició el mes de marzo y finalizó en julio; a fines de este mes se revisaron algunas propuestas de pruebas lingüísticas y posteriormente se construyó una propuesta de prueba lingüística, que más adelante se muestra, por último se

³ Niños tan diversos, la lengua hñahñu como medio de comunicación entre niños etc.

realizó el periodo de piloteo de la prueba elaborada en dos lenguas desde una visión bicultural, lenguas hñahñu y español con ilustraciones adecuadas al medio.

Después de realizar la selección minuciosa del material que se obtuvo durante estos periodos, se concretó en valorar algunos elementos relevantes sobre situaciones lingüísticas o eventos comunicativos en lengua hñahñu para mostrar en este trabajo y poner énfasis de la importancia de la comunicación hñahñu en espacio el familiar, escolar, la comunidad, la cual se ha venido perdiendo con la influencia de una cultura ajena mediante las diferentes instituciones (escuela, iglesia, médicas, sistemas de producción capitalista etc.).

Como parte del proceso de investigación, la primera tarea realizada fue un recorrido general de la región para tener claridad de la situación lingüística de los niños que reciben el servicio de educación bilingüe.

El primer aspecto a tomar en cuenta para esta elección fue: que existiera el servicio de educación preescolar y primaria indígena.

El segundo aspecto: que en la comunidad se hable la lengua nativa (hñahñu) para comunicarse entre personas adultas.

El tercer aspecto: que la escuela primaria fuera de organización completa (de preferencia la escuela más grande en matrícula de la zona escolar).

Después de revisar algunos registros y observaciones de clases se encontró que en la gran mayoría de los centros de trabajo, los docentes no empleaban la lengua hñahñu en la exposición de los contenidos, esto motivó indagar otros aspectos como: el lingüístico de los niños en la casa, en la escuela y en el salón de clases, en donde en algunas comunidades (zona de Tecozautla) ya no se habla la lengua hñahñu pero existe indicio que en un tiempo la hablaron, prueba de ello existen comunidades con nombres hñahñu, “Pa’hñe” (barranca caliente), “El boxi” (El gallo), “Ranza” (Puente de madera), etc.

Estos tres elementos fueron claves para la selección de la comunidad, en la cual se realizaría los otros aspectos a valorar fueron secundarios como: los servicios (agua, luz, teléfono, servicio médico, carretera, drenaje y educación secundaria).

Con este recorrido se tuvo conocimiento de las posibles comunidades que podían ser representativas para la ubicación de la investigación. En este acercamiento con las comunidades y recorrido de campo al interior de ellas tuve elementos sustantivos: entrevistas (con personas de las comunidades, niños y docentes de los centros de trabajo), observación y registros de clases, grabaciones en audiovideos, tomas de fotografías, diarios de campo, elaboración de croquis de las comunidades, etc.

Los datos obtenidos en este primer acercamiento se valoraron con profundidad para llegar al siguiente paso.

Para llegar a la elección de la comunidad se requirió un análisis de ciertas características en función de los datos recabados en el primer recorrido y así poder centrar la atención de las tareas posteriores.

Estos primeros datos encontrados hacen que la investigación se oriente hacia el aspecto lingüístico de los niños y adultos de las comunidades indígenas del Valle del Mezquital para poder rescatar el aspecto lingüístico que está en peligro de desaparecer.

El primer paso, se seleccionó la zona escolar, quedando la zona de Nequeteje⁴ Ixmiquilpan Hgo., después, se valoraron las comunidades que conforman la zona escolar que reunía las características mencionadas quedando la comunidad de El Defay, Ixmiquilpan Hgo.

Después de tener a la comunidad seleccionada se procedió a realizar recorridos con más profundidad de manera que los datos obtenidos en el primer acercamiento fueran enriquecidos y así tener datos significativos de la realidad lingüística de la población.

⁴Nequeteje ya es una palabra mezclada con el español, el lugar se reconoce en hñahñu 'Rokt'ohg

Cabe mencionar que también se realizaron visitas extras fuera de estos periodos, con la finalidad de enriquecer la información y el material obtenido.

El planteamiento interpretativo se funda en la fenomenología social o de las ciencias sociales, en donde examina la relación entre la teoría educativa y la práctica educativa.

Para que este propósito fuera objetivable fue necesario que los actores sociales mostraran esa realidad interpretando su mundo social y exteriorizándola.

Objetiva, en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orienten ellos mismos hacia la realidad así definida, por consiguiente que las investigaciones sociológicas deben preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden social para lo cual se ha de revelar la red de significados a partir de los miembros de la sociedad que la constituyen y la reconstituyen, (Carr, 1995)

Dentro de la educación, la indagación debe de centrarse en comprender los procesos sociales de lo que pasa y se reproduce en una realidad dada

Esta forma de cómo leer la realidad nos ayuda a encontrar significados y significantes de todo este entramado de la sociedad y que en esta investigación se fundamenta, posteriormente se dió el siguiente paso que es la revisión de bibliografía que sustenta la siguiente parte de esta investigación.

Esta investigación parte de un universo comunitario en donde a lo largo del trabajo se retoman eventos comunicativos de distintas situaciones de interacción lingüística, cada escenario que se contiene son elementos que hasta la fecha se han venido reproduciendo a lo largo del desarrollo de la cultura ñahñu y culmina en una pequeña evaluación lingüística de la situación en que se encuentran los niños que en este ciclo escolar acuden al centro de trabajo, "Maurilio Muños Basilio" en donde cada niño fue evaluado⁵ en función a la lengua que más domina, además, se registran largos periodos de observación en el interior

⁵ Entendiendo a la evaluación como valorar en relación con ciertos criterios de objetividad y de aceptabilidad establecidos. (Stella Serrano, Josefina Peña p. 11)

del salón de clases, y de ésta forma tener mayor claridad⁶ sobre su situación y sentido de todo lo que acontece en el interior del salón y fuera de ella, cada evento comunicativo en ñahñu es entendido y comprendido desde las dos lenguas (ñahñu y español) en donde se le da vida a estas situaciones lingüísticas desde los niños ya que cada uno de ellos tiene un significado social y lingüístico de todo lo que les acontece, en donde los sujetos que intervienen son actores del mismo escenario, lo que interesa es entender al otro, cómo construye ese escenario lingüístico escolar donde lo cotidiano y lo subjetivo, puede tener un significado para el que investiga.

Lo que muestro, con el apoyo de los niños ñahñu, docentes indígenas y la comunidad en general, es la situación lingüística en la que se encuentra su lengua. Para ello planteo lo siguiente:

Bajo esta lógica, lo que se pretende es tener un diálogo con el presente, y pensar desde una lectura crítica de la realidad.

Ya se decían los ponentes en el segundo congreso de educación en el año de 1993 “para qué tanta teoría”, “ya basta de tanta teoría”, “hay que poner una moratoria a la teoría” estas afirmaciones y exigencias en el ámbito educativo hacen que cambiemos nuestra visión; lo que debemos hacer es, tratar de retomar esa realidad a la que nos enfrentamos día a día y que aporta elementos significativos y como decía la comentarista de la conferencia el día 2 de julio del 2002⁸, (Mtra. Rosa Ma. Soriano Ramírez) “es pensar lo posible a través de la realidad”.

Esta investigación se va a apoyar de la observación directa, de entrevistas, de encuestas, de cuestionarios, de grabaciones, de diarios de campo y otros medios.

⁶ No divagar en algunas apreciaciones que se van presentando a lo largo del trabajo de investigación, o hacer afirmaciones sin conocimiento de lo que se está diciendo en una lengua o en otra, o también trabajar con ideas confusas y supuestos.

⁷ Que desde la visión del investigador tenga una lógica ya sea de una lengua o de la otra, ya que cada una de ellas es una cultura, es una cosmovisión.

⁸ Conferencia realizada en el aula magna de posgrado, edificio 12.

Este método etnográfico nos propone estar en contacto con la realidad en periodos largos, donde no se aceptan juicios o prejuicios sin antes conocer los fenómenos reales. Con este método de investigación, se pretende detectar las prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos y así realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma con este planteamiento se pretende comprender esa diversidad lingüística que existe en el contexto hñahñu en el interior de la comunidad.

Este planteamiento de investigación interpretativa toma en cuenta al sujeto como parte central, y todas sus acciones y discursos serán analizados de manera profunda.

Esta investigación irá teniendo sentido conforme se avance en su lectura. En las observaciones los actores son valorados principalmente en el lenguaje que utiliza, de tal manera que reflejen su imagen, pensamiento y acciones, posteriormente se pretende hacer una reflexión de éstos con ellos y así poder propiciar un cambio, pero un cambio de fondo, que impulsen de ellos mismos, de tal forma que vayan adquiriendo conciencia de lo que son y de lo que quieren ser.

Pongo especial énfasis en los detalles, hacer significativo lo que parece insignificante, hacer hablar al que no habla, de tal manera que se reflejen los actores en esos escenarios, darle voz al que no la tiene, en donde el dato hable.

En este planteamiento lo que se pretende hacer, es tomar una parte de toda esa realidad y poder explicar.

1.2. Perspectivas teóricas.

Un concepto que se retoma es el bilingüismo, el monolingüismo en sus diferentes dimensiones desde la postura de Utta Von (1989). Estos conceptos utilizados son de suma importancia para explicar y entender a niños de 4 a 5 años de edad y la población hñahñu en general.

La reproducción cultural (Pierre Bourdieu) nos ayudará a entender los conflictos culturales y lingüísticos de cada sujeto en términos del uso de la lengua o lenguas que son utilizados dentro de cada nicho lingüístico⁹.

La reproducción cultural es más que a través de la educación se legitima ciertos valores, esto es bien cierto cuando trata de determinar la contribución hecha por el sistema educacional a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases, al contribuir a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre estas clases.

La reproducción de las estructuras, entendida como un sistema de relaciones objetivas que imponen sus propiedades de relación a individuos a los cuales anteceden y que sobreviven a éstos, no tienen nada en común con el registro analítico de las relaciones existentes dentro de una población dada, trátase de una cuestión de las relaciones entre el éxito académico de los niños y la posición social de su familia o de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los niños y sus padres.

El papel del sistema educativo en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural opera en lo que dice Durkheim, la conservación de una cultura heredada del pasado es decir, la transmisión de generación en generación de la información acumulada, las teorías clásicas tienden a disociar la función de la reproducción cultural inherente a todos los sistemas educativos de su función de reproducción social.

Este sistema educacional reproduce tanto mejor la estructura de distribución del capital cultural entre las clases en la medida en que la cultura que transmite es más cercana a la cultura dominante y en la medida en que el modo de inculcación al que recurre sea menos alejado del modo de inculcación practicado por la familia.

⁹ Cierta espacio con un ambiente lingüístico común.

En la teoría de la reproducción plantea que los sujetos son externos a la construcción de su propio desarrollo histórico, negando su participación incluso dentro de su autocreación, mediación y resistencia. Además estos lineamientos llevan a legitimar las acciones de la escuela y las del maestro sin que se permita una crítica o análisis de los hechos.

En cuanto a la teoría de la resistencia plantea al hombre y a su desarrollo como elementos que permiten analizar las contradicciones del ámbito social señalando que dentro de la escuela como en otros espacios, se generan formas participativas de los sujetos que permiten crear frentes en contra de la supuesta reproducción social y cultural.

La teoría de la diversidad nos aporta elementos para entender a los niños que acuden a diario a las instituciones impuestas en las comunidades indígenas; he recuperado también algunos elementos de la teoría de la resistencia para explicar el fenómeno que existe en los docentes frente a grupo al no practicar en su quehacer diario una educación bilingüe en el interior del aula, además, esta misma teoría, nos ayuda a explicar lo que está pasando con las comunidades indígenas para poder subsistir a lo largo de la historia.

En esta investigación se retoman varios eventos comunicativos en lengua ñahñu en conversaciones cotidianas que se dan en este ambiente.

Se plantea la necesidad de diseñar una prueba lingüística para conocer en qué situación se encuentran los niños y niñas en edad preescolar y así tener un conocimiento real de la situación en que se encuentra cada uno de ellos antes de ser influidos por las instituciones educativas oficiales (escuelas, iglesias), la idea es conocer su potencial lingüístico desde temprana edad y así poder diseñar y proyectar estrategias didácticas con base en las necesidades para cada niño y esto finalmente lograr conocimientos sólidos.

Y ahora: ¿Por qué niños en edad preescolar?

A esta edad los niños ñahñu llegan a la escuela con un importante bagaje

cultural y el manejo de una lengua propia que se desarrolla en el interior de la familia, sin la influencia de otras visiones o lenguas; en esta etapa de desarrollo los niños y niñas están en las condiciones óptimas para enseñarles el español y reforzar la lengua hñahñu e ir fortaleciendo su identidad desde pequeños, para que cuando sean adultos no renieguen su origen, su historia y además puedan aprender de manea paralela el idioma español y lo que esto implica Tener el conocimiento de la situación lingüística de cada niño tiene las siguientes ventajas:

1.-Tener una visión de cómo se encuentran los niños de esta edad en el dominio del hñahñu o español.

2.-Hacer una comparación con el censo lingüístico de población general actual de la comunidad.

3.-Valorar las posibilidades de emprender un proyecto propio en donde el objetivo principal es desarrollar la lengua hñahñu en sus diferentes dimensiones y que tenga el mismo valor que el español y con otras más en las distintas áreas o niveles de la educación en el interior de la comunidad y fuera de ella.

4.-Tener como meta el desarrollo de la lengua hñahñu y el español sin menospreciar a ninguna de ellas, en donde todos (padres de familias, maestros, autoridades educativas y niños) estén conscientes de este compromiso de desarrollar una verdadera educación bilingüe bicultural, entendiendo a lo bicultural como el hecho de: desarrollar y conocer las dos culturas (hñahñu y español o propia y oficial), en espacios educativos (Varese 1982).

5.-Mostrar el potencial lingüístico de los niños en edad preescolar para que los involucrados tomen conciencia del gran error que se está cometiendo al no conocer primero las habilidades lingüísticas de niños y niñas antes de influir a cada uno de ellos.

Ahora, el hecho de realizar el estudio en este nivel educativo radica en que desde mi particular punto de vista sería como un detonador para que los demás niveles educativos (Primaria y secundaria) se valoren y se desarrollen estas habilidades lingüísticas que se están perdiendo en las comunidades indígenas.

Otro argumento del por qué en este nivel, es con base a una experiencia propia

al trabajar con niños de primer grado: Cuando los niños llegan al nivel primaria, los niños llegan con un potencial lingüístico sin prejuicios sus participaciones de los niños son espontáneas, y en el nivel preescolar los niños están más en contacto con la lengua que se practica en la familia y existe mayor posibilidad de un desarrollo lingüístico y de valorar la lengua que poseen los niños antes de la influencia de las instituciones educativas escolarizadas.

Al hacer análisis de este fenómeno, se recurre siempre a las teorías de la reproducción, la resistencia, la diversidad o las tres al mismo tiempo, como en este caso.

Mi trabajo de investigación va sobre esta línea que he definido. Pretendo aproximarme al sujeto (niño) que se desenvuelve cotidianamente en los espacios de los ordenes institucionales. De allí el tratar de explicar cómo el niño resuelve las diferentes relaciones lingüísticas y el poder del docente en el interior del aula; cómo conquista los espacios de autogestión y libertad, pues no se explican desde su individualidad, sino desde la situación social y lingüística en la que se realiza; desde su pertenencia a grupos, producto de una situación formada por complejas relaciones sociales, llámese cultura escolar o comunitaria de donde procede. El niño le dará sentido a los acontecimientos desde su particular punto de vista y mundo de significaciones.

Para acercarme más a los niños me enfoque a la situación del habla (situación lingüística) y de las prácticas comunicativas escolares, a lo que dice, y hace a la manera como lo dice y lo hace, en su sentido y su contenido, a las estrategias que desarrollan para enfrentar cada una de las situaciones que se les presenta en el ámbito comunitario.

En esta investigación reivindico al sujeto por medio de su lengua nativa, permitiendo entender las múltiples y muy variadas respuestas de esa vida comunitaria.

Retomo los estudios etnográficos realizados en nuestro país por Rockwell, (1994). y Edwards (1984), que han aportado elementos de análisis que permiten acercarnos al ambiente escolar, presentando a la escuela no como un mundo ya dado, sino como un lugar

donde se negocia, se simula, se reinterpretan los ordenes institucionales. Y como dijera Patricia Safa: para analizar cómo la escuela participa en la reproducción y transformación social, es necesario tomar en cuenta cómo los diferentes sujetos sociales participan, utilizan, demandan y viven los condicionamientos de la sociedad en general y de la institución en particular en los procesos educativos donde se realizan y concretan (Safa,1988).

El análisis de las prácticas comunicacionales comunitarias y escolar es en el ámbito cotidiano se hace imprescindible, utilizando las herramientas características del quehacer antropológico como son: la observación, la descripción de la vida comunitaria, la vida escolar y sus relaciones.

Cabe señalar que las diferentes teorías que sustentan y se retoman para este planteamiento, contribuyen a la lógica y claridad, de tal manera que este trabajo de investigación se explique desde estas bases y fundamentos teóricos.

1.3. Objetivos.

Después de tener claridad de lo que desea investigar fue necesario plantear metas centradas en cómo apoyar a niños hñahñu en su relación con el docente y el español como elemento de relación, porque hay que reconocer que ya existen algunos avances sobre la temática¹⁰, pero los docentes no le han encontrado sentido en aplicarlos¹¹. Para ello planteo cinco objetivos generales:

- 1.- Tener conocimiento de la situación lingüística de la población de la comunidad para poder tener un punto de partida de este fenómeno.
- 2.- Conocer las opiniones de los docentes y padres de familias sobre esta problemática.

¹⁰ Existe una propuesta de parte de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) que es la prueba de colocación para el aprendizaje del español como segunda lengua, ciclo escolar 1994-1995, en donde se le da prioridad a la enseñanza del español y dejan de lado la lengua hñahñu que poseen los niños.

¹¹ Los materiales solo se distribuyeron, no hubo una orientación previo para el uso o su aplicación.

3.- Al conocer parte de las aportaciones de los involucrados ayudar a plantearse algunas alternativas para una posible solución.

4.- Elaborar un instrumento para que los niños con un bajo dominio del español sean evaluados y atendidos conforme a su lengua materna, el instrumento de evaluación de bilingüismo será aplicado para niños que todavía no ingresan al preescolar, de esta manera se pretende aportar datos sobre la situación lingüística del niño sin la intervención de la escuela.

5.- Tiene como propósito ir develando sus valores, conocimientos, necesidades lingüísticas, gustos, expectativas y arribar a su situación cultural.

Las tareas concretas que se plantearon en relación con la propuesta de una prueba lingüística en ambas lenguas son:

- Analizar las formas y estructuras de pruebas de bilingüismo y retomar algunos elementos básicos, y tener un panorama general de los aspectos relevantes de cada una de ellas.

- Aplicar una prueba lingüística a niños en edad preescolar y socializar los hallazgos significativos con los docentes en servicio.

- Aplicar la prueba a niños menores de 5 años de edad en comunidades vecinas como piloteo para hacer los ajustes necesarios y posteriormente aplicar esta prueba en la comunidad elegida.

- Interpretar los resultados de los datos obtenidos y darlos a conocer para que los involucrados vean esta realidad lingüística que existe en el interior de las comunidades indígenas sin la intervención de la escuela.

1.4. Estructura de la investigación.

El método que contribuye y apoya esta investigación es la investigación interpretativa (Carr 1985) con un enfoque etnográfico (Calvo, 1994). Pellicer, M.A. Candela, J. Kalman, R.N. Taboada, R. Quiroz (1998) y otros), método que recientemente ha tenido aceptación en investigaciones educativas cualitativas.

El término etnografía (del griego *éthnos*, pueblo y grupo, descripción), deriva de la

antropología y significa la ciencia que estudia y describe el modo de vida de razas, pueblos y grupos de individuos. La etnografía es un término que originalmente se usaba para designar los trabajos puramente descriptivos dentro de la antropología, por ello el trabajo de campo sistemático se constituyó en el método de la etnografía, mediante el cual se observan y describen aspectos *significativos* de la conducta al grupo a un *significativo* o segmento del mismo.

Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, se propone descubrir sus creencias, sus valores perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla con el tiempo, trata de hacer todo desde adentro del grupo, y desde adentro de las perspectivas de los miembros del grupo lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Bisquerri, 1989,146).

Los estudios etnográficos suelen ser pormenorizados y ricos en detalles. Los etnógrafos se introducen en el campo para observar como ocurren los fenómenos tal y como se presentan en la realidad.

Además de la observación utiliza la entrevista como técnica de recogida de datos. Un apoyo a esta técnica (observación y entrevista) son los materiales escritos, tales como: documentos oficiales, documentos personales y los cuestionarios.

Durante el proceso de investigación hay una interacción entre recogida de datos y análisis, nuevos datos y así sucesivamente.

En esta etapa de la observación se realizan entrevistas, notas de campo, confeccionando un diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita en registrar, además hay una reflexión, que influye los datos recogidos.

El método etnográfico en cierta forma resulta el más accesible para maestros, debido a que “no hace falta equipo caro ni complejo fuera de la propia mente, no hace falta de la estadística ni experimentos controlados. No se necesita estar especialmente versado teórica ni metodológicamente... No es cuestión de un enorme aprendizaje libresco previo... (Woods 1989,

21) Así mismo los maestros cuentan con una gran experiencia como observadores, sumado a esto un conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances. Junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograrlo, llegando el caso, un distanciamiento social respecto del papel del maestro, podría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero.

Para llegar a lo que se está planteando se requiere que los datos sean interpretados de una manera imparcial para que estos hablen por si mismos y que las categorías de análisis sean lo más reales posible para que nos ayuden a explicar la realidad de este contexto etnográfico.

Esta investigación se basa principalmente en la información empírica que se obtuvo directamente durante dos años de permanencia en comunidades indígenas y principalmente en una comunidad seleccionada, la recabación de datos se llevó a cabo en periodos calendarizados en el proyecto con un tiempo de seis meses.

Ahora: ¿qué planteo en este trabajo de investigación?

En primer término es mostrar una radiografía de la realidad lingüística hñahñu en donde los actores y protagonistas sean a los que se les dé la oportunidad de que hablen y que no sean las creencias, suposiciones, o teorías del investigador las que influyan en los resultados de esta investigación.

Esta investigación se centra en situaciones lingüísticas o eventos comunicativos en lengua hñahñu, como parte de una experiencia educativa llevada a cabo en un periodo de dos años de permanencia en la comunidad.

En las páginas siguientes se muestran parte de los resultados de la investigación lograda en mis observación, además los resultados de la evaluación lingüística, de la prueba oral aplicada en un periodo determinado al inicio del curso escolar.

Esta investigación inscribe desde una perspectiva del niño. Tiene como propósito ir develando sus valores, conocimientos, necesidades lingüísticas, gustos y expectativas.

Para arribar a su situación cultural, en fin, eso que denominamos mundo de significaciones.

Siempre estamos viviendo una historia,
no hay forma de tener una vida... ahistórica.

MICHAEL NOVAK¹²

II. LA LENGUA HÑAHÑU COMO REFERENTE ACADÉMICO A REVITALIZAR.

Para ubicar y orientar al lector en el desarrollo de este trabajo es importante describir la situación lingüística actual de la comunidad de El Defay, elegida para este proyecto.

Los cuadros que a continuación se muestran nos ayudan a comprender la situación indígena en el país, en el ámbito estatal, regional y a nivel comunidad, además estos mismos aportan datos sobre educación indígena en la región Valle del Mezquital.

En este apartado, se expondrán y analizarán algunos datos básicos sobre la población hablante hñahñu en general y la del Valle del Mezquital en particular con la finalidad de que el lector pueda tener los conocimientos básicos respecto a este grupo étnico antes de entrar plenamente al estudio de casos de los niños ñahñu.

Los siguientes datos muestran los diferentes eventos comunicativos dentro y fuera de la casa y de la escuela y otros sectores que tratan de desarrollar y recrear la lengua hñahñu.

¹² Citado en Ien Dieneske, abril de (1988), P. 23

2.1. Datos estadísticos.

Estas tablas, muestran que del año 1990 al 2000 las poblaciones indígenas van en aumento. En el caso del Estado de Hidalgo en el año de 1990 había una población no hablante del español de 53,185, y ya para el año 2000 aumentó la población indígena en 58,125, esto nos ubica para saber en qué situación se encuentra el grupo étnico hñahñu. (ver anexo 5)

2.2. Municipio que conforman el Valle del Mezquital y la población hñahñu.

En este cuadro se muestra la representación numérica de los hñahñu en cada municipio, en base al total de habitantes y el porcentaje que representa.

| Municipios que conforman el Valle del Mezquital | Población total de 5 años y más | Número de hablantes hñahñu | Porcentaje |
|---|---------------------------------|----------------------------|---------------|
| 1) Zimapán | 30200 | 4267 | 14.13% |
| 2) Nicolás Flores | 6033 | 3584 | 59.41% |
| 3) Cardonal | 15458 | 10068 | 65.13% |
| 4) Ixmiquilpan | 56523 | 31039 | 54.91% |
| 5) Tasquillo | 13037 | 6256 | 47.99% |
| 6) Alfajayucan | 14665 | 3726 | 25.41% |
| 7) Tecozuitla | 23190 | 1825 | 7.87% |
| 8) Huichapan | 28943 | 358 | 1.24% |
| 9) Nopala | 11719 | 16 | 0.14% |
| 10) Chapantongo | 9975 | 31 | 0.31% |
| 11) Chilcuautla | 11858 | 6399 | 53.96% |
| 12) Santingo de Anaya | 10906 | 6464 | 59.27% |
| 13) Actopan | 35237 | 2420 | 6.87% |
| 14) El Arenal | 10888 | 190 | 1.75% |
| 15) San Agustín Tlaxiaco | 17360 | 48 | 0.76% |
| 16) Ajacuba | 11047 | 31 | 0.28% |
| 17) San Salvador | 21931 | 6560 | 29.91% |
| 18) Francisco I. Madero | 22262 | 781 | 3.51% |
| 19) Mixquiahuala | 27048 | 661 | 2.44% |
| 20) Tezontepec de Aldama | 27274 | 173 | 0.63% |
| 21) Tepetitlán | 6497 | 105 | 0.16% |
| 22) Tula | 64190 | 174 | 0.27% |
| 23) Tlaxcoapan | 15896 | 35 | 0.22% |
| 24) Tetepango | 5991 | 21 | 0.35% |
| 25) Atlatlaxca | 15156 | 32 | 0.21% |
| 26) Atotonilco de Tula | 16770 | 21 | 0.13% |
| 27) Tepeji del Río | 43726 | 2464 | 5.64% |
| Total | 573780 | 87749 | 15.29% |

Elaboración propia en base al cuadro "Población total y su relación con la población hablante de lenguas indígenas según el Censo de 2000 a nivel estatal y municipal", Luz María Valdés, *Los indios en los Censos de Población*, pp.161-162.

Vale la pena mencionar que de los 27 municipios del Valle, los siguientes 8 ocupan el 85.06 % de la población total de los hablantes ñahñu en la Región: Ixmiquilpan, Cardonal, San Salvador, Santiago de Anaya, Chilcuautla, Tasquillo, Zimapán y Nicolás Flores. Asimismo, el cuadro nos muestra que muchos de los municipios cuentan con muy escasas poblaciones ñahñu (menor de 2 % en 13 municipios).

Esta región se encuentra entre los 1 500 y 1 700 metros sobre el nivel del mar. Es la parte más extensa de nuestro estado, los climas y los suelos propician la existencia de una variedad de flora y fauna que existe en la zona, por ello en la región del Valle del Mezquital es característico encontrar cactáceas, plantas xerófitas propias de los climas secos, vegetación que se combina con árboles de sabinos (en San José Aztlan, Chapantongo), ahuehuetes que crecen en las orillas de los arroyos, bosques de nogales (en Taxquillo y Tecozautla).

Esta región esta dividida en dos zonas, la irrigada y la árida, en la irrigada están Alfajayucan, una parte de Ixmiquilpan, Chilcuautla y otras más. La zona en donde se realizó este estudio es la aparte árida de Ixmiquilpan (parte norte del municipio).

2.3. Educación indígena en el Valle del Mezquital.

En este apartado se ilustrarán y analizarán algunos datos básicos sobre la educación indígena en el Valle del Mezquital con la finalidad de que el lector tenga los conocimientos básicos respecto a dicha educación en la Región.

2.4. Datos básicos sobre la educación indígena en el Estado.

| NUM. DE ESCUELAS | ALUMNOS | | | | | | TOTAL DE ALUMNOS | DOCENTES Y DIRECTORES | | | |
|------------------|---------|------|------|------|------|------|------------------|-----------------------|----------|----------|-------------------|
| | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | | DIR CGPO. | DIR SGPO | MAESTROS | TOTAL DE MAESTROS |
| 483 | 7205 | 7083 | 6708 | 6010 | 5833 | 5275 | 38114 | 359 | 92 | 1327 | 1778 |

Fuente: *Matrícula Básica: Educación Primaria Indígena (Inicio de ciclo escolar 1999-2000)* -documento interno de la DGEI, sin página-

2.5. Datos básicos sobre la educación indígena en el Valle del Mezquital.

Este cuadro nos muestra la presencia del servicio de Educación Indígena en muchas escuelas de la región Valle.

| JEFATURA DE ZONAS | NUM. ZONAS | NUM. DE ESCUELAS | ALUMNOS | | | | | | DOCENTES Y DIRECTIVOS | | | | |
|-------------------|------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|---------------|---------------|------------|-------------------|
| | | | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | TOTAL DE ALUMNOS | DIR. CON GPO. | DIR. SIN GPO. | MTROS | TOTAL DE MAESTROS |
| IXMIQUILPAN | 5 | 59 | 937 | 983 | 837 | 789 | 748 | 753 | 5047 | 40 | 19 | 212 | 271 |
| IXMIQUILPAN | 6 | 66 | 772 | 804 | 803 | 756 | 757 | 718 | 4610 | 49 | 14 | 196 | 259 |
| CARDONAL | 5 | 40 | 484 | 492 | 465 | 397 | 424 | 393 | 2655 | 27 | 12 | 116 | 155 |
| ZIMAPAN | 4 | 36 | 253 | 242 | 251 | 227 | 238 | 202 | 1413 | 35 | 0 | 38 | 73 |
| TOTAL | 20 | 201 | 2446 | 2521 | 2356 | 2169 | 2167 | 2065 | 13725 | 151 | 45 | 562 | 758 |

Fuente: *Matrícula Básica: Educación Primaria Indígena (Inicio de ciclo escolar 1999-2000)*

2.6. Estadística de la zona escolar 054 Nequeteje Ixmiquilpan Hgo. preescolar indígena, ciclo escolar 2001-2002.

Esta tabla es significativa ya que nos muestra que en esta zona escolar en todas las comunidades está la presencia del Preescolar Indígena.

| Comunidades | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------------------|-----------|-----------|------------|
| Nequeteje | 10 | 12 | 22 |
| Quixpede | 7 | 7 | 14 |
| Defay ¹³ | 17 | 8 | 25 |
| Espíritu ¹⁴ | 21 | 20 | 41 |
| Cuesta Colorada | 13 | 11 | 24 |
| Manantial | 10 | 8 | 18 |
| Gundho | 5 | 11 | 16 |
| Olivo | 3 | 13 | 16 |
| López Flores | 5 | 6 | 11 |
| Total -Preescolar | 91 | 96 | 187 |
| Espíritu Educ. Inicial | 4 | 10 | 14 |

Elaboración propia en base a los datos proporcionados por el coordinador de la zona escolar.

¹³ Comunidad en donde se desarrolla la investigación.

¹⁴ En esta comunidad existían dos tipos de servicios de preescolar (Preescolar Indígena y la de Educadoras), la misma gente pidió que desapareciera la de Educadoras.

2.7. Perfiles de los (as) Educadores (as) de la zona escolar 054 de Nequeteje Ixmiquilpan Hgo.

| Perfiles | Bachillerato | Normal Básica | U.P.N. | Maestría | TOTAL |
|----------|--------------|---------------|--------|----------|-------|
| Cantidad | 3 | 7 | 4 | 1 | 15 |

Elaboración propia con base en los datos proporcionados por el coordinador de la zona escolar.

Esta planta está conformada por tres educadores, doce educadoras y un coordinador que está al frente de la zona escolar.

El Valle del Mezquital es el término con el que se conoce al territorio de una cultura de por lo menos dos a tres milenios de antigüedad, con una civilización y visión particular de indudable importancia en la formación de Mesoamérica.

La ocupación de este espacio se ha dado por un sin número de situaciones llevadas a cabo por los pueblos diversos (agrícola, artesanal, ganadera, escultores etc.) que han compartido el territorio y una historia común.

En términos culturales esta región se ha definido generalmente con base al grupo hñahñu como el hegemónico, sin tomar en cuenta la diversidad lingüística¹⁵ ni su múltiple filiación étnica. La identidad no puede considerarse un concepto homogéneo en el Valle del Mezquital en la medida en que constituye una sociedad plural, en la que se articulan identidades y culturas diferenciadas. Sin embargo, comparten rasgos comunes como sociedades indígenas pertenecientes a la tradición mesoamericana en las que la lengua, la historia y el territorio compartido, el estilo de vida, el sistema cosmológico y la relación con la tierra, conforman los elementos de identidad que los definen.

La identidad indígena se manifiesta de múltiples maneras: en una cosmovisión específica con una concepción del mundo, de la naturaleza y determinadas creencias, en la existencia de lugares sagrados y mitologías (las pinturas rupestres de Alfajayucan).

¹⁵ En términos de variantes dialectales, ejemplo: (Befi = Trabajo) ('Mefi = Trabajo) se refiere a lo mismo pero se pronuncia y se escribe de manera diferente pero nos entendemos, y que ha sido unos de los obstáculos para la unificación de una escritura común.

En los procesos de identidad se alimentan las nociones de bienestar, del bien y del mal, de la salud y de la enfermedad, del trabajo y del descanso, el día y la noche, la vida y la muerte, de los derechos y de las obligaciones. El trabajo comunitario es clave para el desarrollo, la mano vuelta y de todos aquellos aspectos subjetivos que se revelan en innumerables señales por medio de las fuerzas sobrenaturales (el mal aire, la caída de la mollera, mal de cerro etc.) y son perceptibles para los que estamos en esta dimensión, en ocasiones, por los sueños y / o en ocasiones, por la manera en que se comportan determinados fenómenos naturales, astronómicos y de animales.

Las creencias mitológicas, la tradición y el destino se entremezclan en forma cotidiana y se asocian con el conocimiento milenario que se deposita de manera particular en el manejo y conocimiento de las plantas para uso medicinal y alimenticio, que desde tiempos prehispánicos ha hecho notable a esta región, en la que aún depositan confianza el ñahñu estas riquezas en biodiversidad son valoradas y rescatadas a nivel región o en cada mundo étnico.

A lo largo de la historia, el ñahñu del Valle del Mezquital ha logrado mantener sus propias formas de gobierno, sin dejar de estar subordinados a las instituciones municipales y agrarias formales, en la que se desenvuelve la dinámica política y administrativa estatal. Estas formas de gobierno han resultado funcionales para las estructuras gubernamentales y administrativas de las regiones, esto explica en parte la subsistencia de la cultura hñahñu, misma, que ha posibilitado el ejercicio del poder interno a través de normas propias.

Las formas de gobierno indígenas constituyen parte de las estrategias históricas de resistencia y supervivencia de los mismos pueblos. En la organización social y política de las comunidades se reflejan generalmente tres principios básicos: el **respeto o prestigio** que se adquiere por la prestación de servicios a la comunidad, el principio de **reciprocidad**, que equilibra la vida social y la relación con la naturaleza, y el **trabajo comunal** para la solución de problemas productivos, de servicios y festejos. Destacan la **faena**¹⁶, o trabajo colectivo que se entrega a la comunidad mediante una jornada semanal o las necesarias por unidad familiar, en la que participan hombres, mujeres y niños.

¹⁶ Es participación física en trabajos comunes sin ninguna remuneración económica, en donde todos los que conforman la comunidad aportan su fuerza de trabajo.

Cumplir con los cargos conlleva a una creciente responsabilidad y prestigio. Los que cumplen adecuadamente con la totalidad de ellos son considerados dentro de un estrato social de respeto y de confianza.

Para lograr llegar a lo que se esta planteando se requirió realizar un recorrido general y minucioso en la región para determinar el lugar adecuado a desarrollar la investigación, en este periodo de selección se valoraron los aspectos y los criterios a cubrir para dicho trabajo: acceso, ubicación geográfica, población escolar, lengua que se habla en la comunidad; uno de los criterios con más peso fue el aspecto lingüístico, (en donde existía un gran número de la población hablante ñahñu tanto adultos, jóvenes y niños) este aspecto fue determinante para la toma de decisiones en la ubicación de la investigación.

Esta comunidad elegida reúne los aspectos enunciados.

2.8. Censo lingüístico de población general de El Defay Ixmiquilpan Hgo.

| Lengua | Hñahñu | | | Español | | | Bilingüe | | | Trilingüe | | | Total | | |
|------------|---------------|------|------|-------------|------|-------|-------------|-------|-------|--------------|----|------|-------|-------|------|
| | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T | H | M | T |
| Cantidad | 16 | 31 | 47 | 52 | 50 | 102 | 255 | 232 | 487 | 5 | 0 | 5 | 328 | 313 | 641 |
| Porcentaje | 2.4% | 4.8% | 7.2% | 8.1% | 7.8% | 15.9% | 37.7% | 36.1% | 75.9% | .78% | 0% | .78% | 51.1% | 48.9% | 100% |
| Edad | 60 años a más | | | 5 a 20 años | | | 5 a 40 años | | | 20 a 30 años | | | | | |

Elaboración propia con base al censo general de población levantada en el año 2001, elaborada por el Centro de Salud de la comunidad de El Defay.

La comunidad de El Defay se ha venido transformando a través del tiempo, el aspecto lingüístico se puede apreciar en el cuadro anterior, los hablantes hñahñu (incluyendo a los ancianos) cómo la población adulta solo son 47, hay 102 hablantes monolingües español, 487 bilingües y 5 trilingües¹⁷, estos datos empieza a preocupar ya que si esta situación continua la lengua hñahñu en muy poco tiempo será sustituida o desplazada en su totalidad.

Afortunadamente hoy la mayoría de las personas mayores de 30 años de edad originarias de la comunidad siguen la tradición de conversar en hñahñu, solamente la gente

¹⁷ Hablan Hñahñu, español e inglés.

joven está dejando de practicar la lengua nativa, y más la población que está en edad escolar (preescolar, primaria, secundaria, y bachillerato).

Algunos eventos comunicativos significativos nos muestra que el desplazamiento de la lengua es preocupante.

Lo cierto es que en las familias humildes de bajos recursos y que no han salido de la comunidad son los que más hablan la lengua hñahñu y lo practican con todos y cuando alguien no los entienden utilizan su poco español, tratan de hacer entender con lo poco que saben y se ven forzados a pronunciar algunas palabras sueltas de tal forma que se comuniquen con ellos.

2.9. Nos entendemos.

El caso de una persona que llega a una tienda a comprar:

- Sr.—“**Gi hatsi**”
(bucnos días)
Niña¹⁸— Buenos días
Sr.—“**Ja yā debe**”
(hay aguas) - se refiere que si hay refrescos ya sea refresco dulces y cervezas
Niña—Que refresco quiere
Sr.—“**N’a nu’u xā nju**”
(uno de esas amargosas)
La niña se dirige en donde esta los cartones de cervezas y le destapa una.
El señor la recibe, saborea su cerveza, la termina y pregunta.
Sr.—“**hāngu di tu’i**”
(cuanto te debo)
Niña—Seis pesos
Sr.—“**rato bexo**”
(¿seis pesos?)
Niña—Si seis pesos
El señor saca de su bolsa un billete de veinte pesos y le entrega a la niña.
La niña lo recibe y le da su cambio, el señor cuenta su cambio y se da cuenta que esta completo y lo guarda.
Sr.—“**Jamadi**” “**ga nzenjua thohu xudi**”
(gracias). (hasta mañana)
Niña—Hasta mañana.

Estas conversaciones entre hablantes “monolingües ñahñu y Monolingües español”¹⁹ hacen posible una relación aunque no completa pero si entendible para ambos, lo cierto es que la niña que despacha entiende el hñahñu pero no lo habla, el señor que compra

¹⁸ Es la persona que despacha en la tienda.

¹⁹ Ambos actores del evento hablan su propia lengua pero se entienden.

le entiende el español pero tampoco lo habla, estos eventos comunicativos se repiten a diario en espacios concurridos por la población adulta y la población joven.

2.10. El Defay y su desarrollo.

El Defay palabra hñahñu que significa “lugar en donde hay agua y cucharilla” (FLORES, 1995), comunidad que se ha venido construyendo y evolucionando en función a las necesidades que se comparten.

El Defay es una de 123 comunidades del municipio de Ixmiquilpan, la mayoría de éstas comunidades son hablantes hñahñu, esta pequeña comunidad hñahñu comienza a organizarse de manera independiente a partir de la separación de la comunidad matriz de Orizabita²⁰, a partir de esta separación el Defay comienza a tener una nueva vida, una nueva organización en donde se parte de cero, o sea antes de esto solo se contaba con unos cuantos habitantes.

Lo significativo de esta comunidad es el hecho de ser una de las primeras comunidades en donde se establece una escuela (en los años 30s), que daba servicios a varias comunidades (El Ghundo, El Olivo, El Dezha, Cuesta Colorada y otros) este servicio educativo estuvo funcionando como escuela piloto, y los espacios que se utilizaban eran un local hecho de material de la región (tepetate y lodo amarillo para muros, y el techo de paja o pasto).

A esta institución acudían niños, niñas, jóvenes de 14 a 18 años ya que en aquél entonces estos jóvenes no habían tenido la oportunidad de acudir a un lugar en donde se les enseñara a leer y escribir, en esta época sólo se hablaba el hñahñu, lengua que todos hablaban.

Al docente que atendía a estos niños y jóvenes le costaba mucho trabajo interactuar con ellos, ya que lo que le interesaba era la enseñanza del español (leerlo y escribirlo)

²⁰ Comunidad que funcionaba como cabecera de todas las comunidades circunvecinas, todos participaban de manera activa en trabajos de esta comunidad desde mayordomías hasta trabajos de las escuelas y carreteras.

Mas tarde se fueron multiplicando las familias y sus necesidades fueron creciendo, construyeron un edificio escolar y un local (cocina) en donde preparaban desayunos calientes²¹ y comida después de clases, este fue uno de los atractivos para que los niños y jóvenes acudieran a la escuela, muy poco duró el apoyo ya que a través del tiempo se multiplicó la matricula y el apoyo ya no alcanzó.

Se introduce la carretera (brecha) mediante un programa de gobierno en donde a la población en general se le dio empleo para abrir la carretera basándose en el uso de pico y pala y a veces de dinamita, con este beneficio se facilita la entrada y traslado de materiales para posteriores trabajos.

A través del tiempo la población en general se preocupa por entubar el agua que emana en los manantiales, captando el vital líquido a base de faenas y poniendo un depósito y lavaderos en el centro de la comunidad, estos avances de beneficios comunes logran hacer cambiar la forma de vivir en la misma.

Viendo estos beneficios concentrados en un solo punto deciden comprar un terreno grande para establecer la comunidad en forma ya que las viviendas estaban dispersas y no tenían los beneficios alcanzados (carretera y agua).

La gente se fue concentrando en un solo punto, y vieron que los espacios existentes para los niños eran insuficientes, entonces deciden ampliar el espacio escolar, construyendo más aulas didácticas, primero fueron dos y un techo, en el periodo de Diaz Ordaz, cinco años después dos más, y mas tarde, (dos años) dos aulas más y la creación de la escuela Albergue indígena con una cobertura de asistencia de 50 niños, con la ampliación de la infraestructura educativa la gente joven fue teniendo más preparación y mejor visión en relación al desarrollo de la comunidad.

En los años 72-73 se logra la electrificación en la comunidad, con un tiempo de cinco años de gestoría y comisiones de cada ocho días a la ciudad de Pachuca. Más tarde en

²¹ Se le puede llamar así como desayunos calientes ya que antes de entrar a clases se les daba atole de masa caliente y una pieza de pan hecho por ellos mismos.

los años 81-82 se tiende la red de teléfonos rurales a esta zona que por cierto no se concretiza por falta de una buena administración por parte de la dependencia TELMEX y queda al abandono toda esa red tendida por todas las comunidades beneficiadas a base de faenas.

En el año 70 se construye la casa de salud en donde solamente prestaba sus servicios una enfermera los cinco días a la semana, actualmente ya existe un médico pasante los cinco días de la semana.

Con el logro de la electrificación se piensa en la posibilidad de abrir un espacio educativo a nivel secundario, hubo una opción (Telesecundaria) pero la dependencia pedía ciertos requisitos (terreno para la posible construcción, matrícula numerosa y disponibilidad de trabajar para la construcción del edificio escolar) estos dos requisitos de terreno y disponibilidad se tenían, lo que no se cubría era la cantidad de alumnos que se necesitaban para la apertura de la escuela, esto atrasó la creación de la institución.

Cinco años más tarde se logra la apertura de una telesecundaria que actualmente funciona con una matrícula de 70 alumnos.

Las instituciones existentes desde que se crean en el interior de la comunidad han tenido intereses ajenos a lo que la comunidad requiere: ejemplo:

Cuando llega la primera escuela se le dijo a todos los niños: que “todo mundo debe de hablar el castellano” que “nadie hable el otomí”, porque “el otomí significa atraso” “significa ser pobre”, esta concepción con relación a la lengua que se practicaba fue un golpe duro para la población, y posteriormente generó un desprecio total a la lengua materna de los niños.

Sucede lo mismo cuando llega la casa de salud: comienza un programa de alimentación en donde se le invita a la población en general tengan una dieta balanceada basada en comer carne, leche, fruta y huevos etc. Sin embargo estos productos recomendados por la casa de salud no están al alcance de la población en general.

2.11. El hñahñu como medio de comunicación en los adultos.

La comunicación en la sociedad en general resulta ser básica ya que de esta manera los sujetos interactúan y conviven en situaciones propias, el interactuar en su contexto resulta ser apropiado o inapropiado dependiendo de los sujetos que en ella intervienen.

En este ambiente de interacción²² resulta ser que la comunidad ñahñu desde tiempos remotos ha venido reproduciendo formas de comunicación de manera hablada, en donde existe una verdadera aceptación entre ellos y que forma parte de una cotidianidad, la conversación en adultos (35 a 40 años) generalmente lo hacen en hñahñu ya que desde su niñez lo aprendieron y practicaron y más tarde aprendieron el español, en ese ambiente de interacción en hñahñu ellos lo siguen reproduciendo y desarrollando, y con ello se vieron motivados a aprender la lengua de la región sin que nadie haga algo por remediar esta situación o dar un tratamiento adecuado para su fortalecimiento.

Los adultos lo practican el hñahñu de manera espontánea, desde el saludo, una conversación esporádica, en chistes, albures y otros tipo de eventos conversacionales, para el adulto el hñahñu es tan natural en su uso en este contexto.

Ahora en cuanto a la conversación con los jóvenes y adultos, algunos muchachos responden en ñahñu y otros responden en español, para el adulto es normal escuchar este tipo de respuesta y lo toman como algo natural, y así se va reproduciendo la lengua en las comunidades indígenas.

En una conversación en hñahñu de adulto a adulto por ejemplo se acostumbra en una situación de saludo:

(Intercambio de saludos breves en el camino).

Gi hax'ã juã

buenos días

Hats'i juadã (nju)

²² Acción recíproca que mantienen, al menos, dos personas con el propósito de influirse positivamente, o también es la relación dinámica que mantienen ciertas personas.

buenos días hermano mayor
Ha, xa gi 'yo n'ihí
 usted si le madruga
Xí ga n'ó n'ihí hma ge bi nhuxadi
 que voy a andar temprano si ya es tarde.
Ma grā poxuni
 vamos para arriba
Maha nuga ma grā kähni
 vamos, yo voy para abajo
Ga nzenjua thohu
 hasta luego
Hā gā zejua thohu
 sí, hasta luego.

El saludo es una interacción cotidiana, espontánea, que se viene practicando a lo largo del tiempo, lo que ha pasado es que generaciones jóvenes tratan de olvidar (o inconscientemente a rechazar) estos valores de respeto y de práctica de relación lingüística del hñahñu, en vez de practicarla y desarrollarla con sus hijos.

Algo curioso pasa, a pesar de ese rechazo de la población joven, los niños aprenden el hñahñu como es el caso de Cuco que platica y conversa con mucha naturalidad.

Este fenómeno de aprendizaje de la lengua hñahñu se viene practicando con o sin el consentimiento de los padres de cada niño.

En la conversación anterior puede ser significativa para un niño escuchar y aprender lo que los adultos intercambian en una conversación tan usual como esta.

Yā xita (los abuelos²³) siguen una lógica que los jóvenes no han podido seguir por la influencia de la escuela como segunda institución que educa, esta ha expulsado la lengua hñahñu en los espacios “educativos”, la escuela desarrolla y practica una lengua ajena a la lengua local, lo que le llaman aculturación o también política educativa. Yā xita, aprendieron la lengua hñahñu en el seno familiar porque sus papás lo practicaban y se los enseñaban, y lo aprendieron bien, sin el apoyo de un experto o una estrategia que ayudara a desarrollarla, además el contexto familiar o la comunidad se prestaba para este tipo de desarrollo lingüístico, lo que si es cierto es que cualquier lengua que se quiera aprender es necesario hablarla para

²³ Que no tuvieron oportunidad de acudir a la escuela, (no hubo influencia externa) que nunca les dijeron que el hñahñu no sirve o nunca les prohibieron hablar su lengua nativa son los que siguen reproduciendo el hñahñu en comunidades indígenas.

lograrlo. Actualmente los jóvenes que aprendieron el español en la escuela quieren que sus hijos aprendan el español y se ha olvidado que el hñahñu es tan importante para la comunicación en la comunidad que habitan.

Esta actitud de rechazo inconsciente del ñahñu de parte de los jóvenes surge a partir de la creación de los espacios educativos escolarizados y la contratación del personal que no se identifica con patrones culturales de la región, en donde se privilegia una lengua ajena y una cultura diferente a la que se practica en la comunidad.

Lo que ha pasado es que gran parte de este fenómeno de desplazamiento de la lengua es la falta de un compromiso verdadero de los involucrados (Padres de Familias, Autoridades Educativas, niños y comunidad en general) y una tarea educativa en forma bilingüe en las aulas para lograr una educación de indígena para indígena.

Los adultos con mucha edad hasta hoy están desarrollando el hñahñu y están cumpliendo con su desarrollo, pero ¿qué pasa con los jóvenes? ¿Acaso la escuela no está cumpliendo el papel que le corresponde?

Quiero pensar, y a lo mejor es prematuro hacer esta afirmación, que el problema radica en las escuelas²⁴ que se encuentran en las comunidades indígenas. Estas instituciones proponen proyectos que no son los adecuados para el desarrollo de las propias comunidades y desarrollan otros tipos de racionalidades y valores y menosprecian la cultura (lengua hñahñu, tradiciones, costumbres), los conocimientos locales son desplazados como si los que se plantearan en los espacios educativos fueran los únicos, verdaderos y aceptables.

En las instituciones educativas se desplazan la lengua hñahñu y se impone el español como lengua de instrucción, en vez de que sea el hñahñu la lengua que se utilice para comunicarse con los alumnos; y dejan a un lado la lengua que hablan los alumnos, no les interesa qué lengua dominan los niños, desarrollan los contenidos educativos solo en español.

²⁴ Las escuelas existentes en las comunidades son espacios que desarrollan una cultura ajena, lejos de apoyar a la cultura propia (la familia, el ambiente comunitario, las ceremonias etc.).

2.12. El hñahñu en las reuniones de la comunidad.

Las asambleas comunitarias, realizadas regularmente, conforman la instancia máxima de autoridad y el espacio colectivo de toma de decisiones, desde la resolución de aspectos de interés común hasta el nombramiento de autoridades. En su interior se expresan intereses diversos y divergencias con la tendencia a restablecer el orden colectivo mediante el consenso. Normalmente se dividen en asambleas agrarias religiosas y asambleas generales de todos los ciudadanos. Al analizar la estructura de cómo se organizan las comunidades ñahñu, se aprecia que en general están integradas por organismos de:

Organigrama de la comunidad de El Defay.



Estos cuatro tipos de comités conforman un sistema de organización, cuyas funciones se encuentran delimitadas por la tradición y las costumbres de la comunidad, así como por las disposiciones legales del gobierno y sus respectivos ámbitos y niveles. Esta

²⁵ Tradicionalmente se le llama juez a la máxima autoridad en las comunidades. Ahora el gobierno cambió de nombre por el "delegado". ¿Cuál es la razón del cambio? Quizá es para ir metiéndonos a na dinámica diferente ya que las dos palabras tienen un significado distinto, JUEZ es un testigo de la comunidad que representa y al mismo tiempo:

- Pone orden y da la razón a quien la tiene.
- Resuelve los problemas jurídicos en la comunidad.
- Es una autoridad que trata de conciliar a las partes en conflicto.
- Es un árbitro, un auxiliar que ayuda a la autoridad municipal.

DELEGADO.- Es una autoridad que representa a la Presidencia Municipal, es autoridad administrativa. Aunque las palabras signifiquen algo distinto, lo importante es que los nombra la comunidad y la representa. Los delegados deben conservar y defender la democracia que se tiene en las comunidades. El delegado es una autoridad en la comunidad, y por lo tanto es responsable de que todo marche bien, el delegado debe hacer valer su autoridad ante cualquier dependencia e institución, ya que esa autoridad se la da su pueblo para que lo represente, por lo tanto debe ser responsable con su compromiso y cumplir con su pueblo.

estructura tiene la capacidad de adecuarse a condiciones de cambio interno y externo para responder a los requerimientos de la población hñahñu.

Como en toda comunidad indígena se organizan de manera particular en donde la participación de todos los miembros de la comunidad es activa, en el sentido de que todos son tomados en cuenta en todos los sentidos, desde la organización de las reuniones, el aviso para dar a conocer el día de las reuniones etc. lo realizan de manera particular en donde el bixka²⁶ (vocal) del delegado municipal se le encomienda realizar esta función que consiste en pasar en todas las casas para avisar el día, la hora y el lugar de la reunión como en este caso.

La rutina del bixka:

Gi hats'i
buenos días
Gi hats'i, tsaya
buenos días, descansa
Dri 'ñeche gā tso n'a ra noya
vengo a dejar un recado
Te ma noya 'ā
¿qué recado es?
Hinte ra 'me'ā ge ndāmani
no es nada solamente que pasado
dā nja n'a ra mbuntsi n'a
mañana hay una reunión
habu
¿dónde?
ha ri ngati rā gun nsadi
allá abajo, en la escuela
te ma hora²⁷
¿a qué hora?
enga ra nda nsaya ge n'ñi n'a
dice el Sr. delegado que temprano
te m a hora
¿a qué hora?
nsunga kut'a n'a
que a la cinco
hā di jamadi

²⁶ Después de una investigación realizado en el año de 1993-94 con personas de 70 a 90 años resulta que etimológicamente bixka viene de las palabras "yuxkua, buxkua", la primera palabra quiere decir que acción de meterse sin ser visto por la rapidez, y la segunda palabra resulta ser que es la acción de abrir surco, no dejar a alguien sin levantarlo o sin ararlos, lo que hace el arado, levantar y voltear todo en donde pasa.

Esta persona es nombrada por la comunidad para que aporte su servicio en todo el año dejando recados, avisos de reuniones, traer a los que se portan mal ante el nzaya (Juez) este bixka realiza su labor desde la una de la mañana, en estos últimos años le han cambiado de nombre y le han puesto uno de cariño mixkle que quiere decir cocomixtle un animalito que es nocturno le gusta despertar a la gente haciendo ruido cuando comienza a agarrar los pollos.

²⁷ En vez de decir te ma hora en hñahñu se dice (te ma ya'ā)

si gracias

nsehc 'ā dri 'ñehc gā nzejua thohu

es a lo único que vengo, nos vemos

hā gā zenjua thohu

si nos vemos

Este tipo de encomienda las realizan desde muy temprano (una de la mañana) y en cada casa se repite este discurso, generalmente son breves ya que solo así le alcanza el tiempo de pasar en diez a doce casas en cada mañana.

Lo significativo es el hecho de que la conversación se da en hñahñu y utiliza sólo una palabra en español emplea.

En cuanto a las reuniones, éstas se desarrollan de una manera ordenada donde para cada intervención tiene que pedir la palabra levantando la mano como en este caso:

Nuga dí ne ga ma n'a ma zi noya nu'ā dí beni

Yo quiero decir unas palabras que pienso

O en ocasiones las intervenciones son más largas en función de lo que se esté tratando pero todo en orden y en hñahñu.

Estas intervenciones en hñahñu en ocasiones solamente las realizan personas de mayor edad porque son las que no hablan bien el español y prefieren decirlo en hñahñu porque es la lengua que utilizan siempre que hablan y el discurso les sale bien, no temen en como decir las cosas. Se expresan de manera más fluida y entendible y de esta manera aportan elementos sustanciales de lo que se trata.

He aquí la importancia del uso de la lengua hñahñu y el uso recurrente a el español en estos espacios de interacción.

2.13. La radio como elemento de rescate cultural y lingüístico en la región.

La región del valle del mezquital la conforman varios municipios (Cardonal, Santiago de Anaya, Actopan, Alfajayucan, Ixmiquilpan, Chilcuautila, Tasquillo), y otros más, en donde

la población hñahñu es muy visible pero más en estos municipios.

El hñahñu generalmente se practica en la casa, en la calle y hasta en las plazas donde se desarrollan los diferentes municipios, he aquí el interés de la oficina del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) institución desaparecida, la cual tuvo interés de poner una radiodifusora (radio escuela) en el centro de la población o nación indígena en el municipio de Ixmiquilpan en el año de 1963 bajo el nombre de Radio Mezquital (en onda corta) con el lema “al servicio del pueblo ñahñu” en los primeros años al aire (4 a 5) desempeñó la función como se había proyectado, más tarde se amplía con FM y cambia su propósito. Perdió el sentido y objetivo con el que fue creado para tomar otro rumbo más comercial y político que al servicio del pueblo hñahñu, los primeros años de funcionamiento tal parece que efectivamente estaba al servicio de las comunidades indígenas ya que si alguien requería de servicio las puertas estaban abiertas sin ningún trámite burocrático, actualmente es difícil tener acceso a ese servicio ya que para tener esa posibilidad se requiere de la autorización de gobierno del estado.

En los primeros años al aire, la radio hñahñu tenía espacios amplios en donde la gente de comunidades tenía acceso a los micrófonos y podía manifestar todo lo que el ñahñu deseaba, además existían espacios dedicados a la educación y a la cultura indígena, actualmente estos espacios se han disminuido y se han insertado programas ajenos, que lejos de fortalecer la cultura y la lengua hñahñu estos han sido desplazados de manera significativa.

Esta radio en los primeros años solamente se transmitía en FM (frecuencia modulada) y posteriormente se dio la apertura en AM (amplitud modulada) con mayor cobertura y más auditorio en donde a toda la población les llegaba la señal y su programación era dirigida más a grupos indígenas y no indígenas de las distintas regiones, y más tarde para que tuvieran más auditorio mejoraron el servicio poniendo repetidoras en diferentes puntos de las regiones de tal forma que todos disfrutaran de la programación de radio mezquital pero ya con otro enfoque más comercial.

Hacia 1998 el Instituto Nacional Indigenista (INI) crea una radiodifusora con una cobertura mayor que la que estuvo al servicio del pueblo, esta radiodifusora esta con el nombre de “la voz del pueblo hñahñu” instalado en Cardonal, hasta estos días la radio esta difundiendo

espacios educativos culturales a su programación, más acordes a las necesidades del pueblo y de las comunidades hñahñu del Valle del Mezquital. (entrevista con un trabajador de la radio de Cardonal día 23 de septiembre del año 2001)

En los primeros años de estar en el aire la primera radiodifusora, en las comunidades indígenas la mayoría de las personas nativas no contaban con un radio trasmisor para escuchar programación de la radio, mediante el PIVM²⁸ la Fundación Alemana les dió un radio Brondy que tenía la capacidad de captar muchas frecuencias para que en cada comunidad tuvieran posibilidad de escuchar la programación de la radio transmitida desde la ciudad de Ixmiquilpan (información proporcionada en una entrevista realizada el día 26 de septiembre del año 2001 por el Profr. Elfego Nicolas Rodríguez).

Inicialmente este apoyo de los radios fue entregado para todas las comunidades que tenían el servicio de educación de tipo bilingüe, de tal forma que los promotores culturales bilingües tuvieran un apoyo desde la radio ya que en la radio transmitía programas adecuados para niños de edad escolar y así cumplir uno de los propósitos de su creación.

A los promotores culturales bilingües les era de mucha utilidad porque los programas transmitidos apoyaban de manera directa y significativa lo que como maestros tenían que hacer, para algunos promotores culturales bilingües fue muy importante esta ayuda porque les ahorra trabajo ya que solamente encendían la radio y dejaban solos a los niños, esto propició que la radiodifusora cambiara de programación y poco a poco se fueran reduciendo los espacios educativos dedicados a las poblaciones hñahñu del Valle del Mezquital.

²⁸ Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, (Institución desaparecida).

2.14. Los etnolingüistas al rescate de la lengua hñahñu mediante la escuela indígena.

A los etnolingüistas²⁹ han centrado y dedicado sus actividades a la lecto-escritura en lengua indígena. En los últimos años se ha visto la participación de cada uno de ellos. Su trabajo se centra en aspectos gramaticales y son ajenos a trabajos que signifiquen una investigación del uso del hñahñu.

Para la mayoría de los etnolingüistas hñahñu destaca la importancia de enseñar la lecto-escritura del hñahñu en el plano escolar, utilizando la oralidad que todavía tienen los docentes, puesto que la escritura es una forma de aprender y adquirir su propia cultura. Si bien por el momento no existen muchos escritos en hñahñu, los niños y jóvenes que dominarán su escritura en el plano escolar podrían crear nuevas palabras, nombres, poemas, elaborar textos, transmitiendo y renovando así los elementos culturales de su pueblo.

Lo que sí es cierto es que los mismos etnolingüistas reconocen la situación sociolingüística del hñahñu como subordinado por el español, esto hace más difícil la tarea del docente indígena.

La academia hñahñu³⁰ esta compuesta por profesionales universitarios³¹, que a través del tiempo han logrado un espacio para desarrollar la cultura y la lengua en particular. Los primeros aportes de este equipo de trabajo han sido varios: Gramática hñahñu, vocabulario hñahñu, traducción de libros de texto gratuitos nacionales en lengua indígena hñahñu (con sus adecuaciones), organización de un congreso nacional del grupo étnico hñahñu para la

²⁹ Son un grupo de profesionistas con una formación antropológica-lingüística que fueron formados por la institución CIESAS.

³⁰ Academia porque la conforman lingüistas, sociólogos, pedagogos, antropólogos, unidos por un propósito, el rescate, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y la cultura hñahñu.

³¹ Que en un tiempo fueron docentes frente a grupos, hubo posibilidad de realizar estudios superiores y lo realizaron. Solamente hubo dos generaciones, la primera generación fue del año de 1979-1982. en donde por iniciativa del INI y otras instituciones se planteó la creación del proyecto con la participación de dependencias afines: El 13 de noviembre del mismo año, dicho grupo presentó un memorándum al INI el cual fue autorizado por el mismo para que se entrara a la tarea de elaborar un plan de estudios definitivo. Unos días después, se aprobó el mismo memorándum en una Junta Directiva del CIS-INAH, de tal forma que se inició la elaboración del plan definitivo del Programa, reagrupándose el primer grupo de trabajo. Este nuevo grupo realizó sus labores de manera intensa durante los meses de diciembre de 1978, enero y febrero de 1979 con la finalidad de terminar dicho trabajo. Por fin, el 20 de marzo de 1979, el documento final sobre el plan del Programa (inclusive el plan de estudios) fue presentado y aprobado en una Junta Directiva del CIS-INAH con la presencia de las 3 instituciones encargadas del Programa: el INI, la SEP y el CIS-INAH (*ibid.*:13). Cabe mencionar que el INI se responsabilizó de cubrir los costos del Programa; la SEP de comisionar a sus trabajadores seleccionados para ser estudiantes del Programa con goce de sueldo y de asegurar la localidad para la realización del mismo, y el CIS-INAH de la docencia. (CIS Centro de Integración Social) actualmente (CIESAS, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social).

estandarización de la gramática y otros.

Estos aportes, han sido la base de un desarrollo de la cultura hñahñu en el ámbito educativo, es cierto falta mucho por hacer, pero esta academia ha contribuido con lo que ha estado a su alcance.

Generalmente ellos organizan cursos de lecto-escritura en lengua hñahñu, o también acuden a las diferentes zonas escolares para impartir cursos de gramática hñahñu donde son requeridos sus servicios, unos de los aportes significativos de la academia es la siguiente experiencia:

En el año 93 tuvieron una iniciativa en donde se echo a andar un proyecto piloto de lecto-escritura en lengua hñahñu para el primer grado, ellos seleccionaron comunidades indígenas que reunían el perfil para ser aplicado dicho proyecto, para ello se requirió de la colaboración del jefe de sector, el supervisor de cada zona escolar, de los directores de escuelas y los docentes encargados de grupos de primer grado, esta colaboración de las diferentes instancias hizo posible un avance mínimo pero significativo para mi particular punto de vista, el hecho de involucrar a ciertas personalidades educativas quiso decir que el proyecto los convenció.

Este proyecto tenía un propósito claro: “alfabetizar en lengua indígena hñahñu a todos los niños de primer grado”, el equipo de la academia se propuso la tarea de elaborar materiales adecuados de uso diario para cada niño, además asesorar a los maestros de grupo cada periodo establecido por ellos para tener un seguimiento del proyecto, claro, con la posibilidad de ser corregidas en el proceso, esto motivó a los docentes involucrados en participar de manera activa.

El proyecto avanzó en su primera etapa, en la segunda parte se estancó por la falta de recursos económicos para la elaboración de materiales, y esto motivó a que gran parte de los involucrados se desanimaran, los resultados de esta primera etapa fueron significativos ya que la gran mayoría de los niños monolingües que fueron atendidos y recibieron este curso aprendieron el hñahñu y los que ya lo sabían reafirmaron la importancia del hñahñu en el interior de la escuela y en la comunidad.

Actualmente los compañeros adscritos en la academia hñahñu³² están en la mejor disposición de apoyar a los que acudan a este espacio para solicitar algún apoyo sobre la enseñanza de la lengua ñahñu.

2.15. La familia como instancia en donde se reprueba o se desarrolla el hñahñu.

En el contexto indígena, la familia como célula de la sociedad en general es una instancia en donde se crea y se recrea toda actividad humana; la familia en el hogar es un lugar clave para el desarrollo de habilidades físicas, cognoscitivas, lingüísticas y culturales, por ello se requiere de un seguimiento gradual y sistemático con el mismo enfoque desde el seno familiar.

Entre los hñahñu el matrimonio tiene un alto contenido ritual, con intercambios considerables de regalos, comida y bebida destinada a la familia de la novia. Las nuevas familias, que se conforman como nucleares, tienden a establecerse alrededor de la casa de los progenitores del novio; se sitúan en el mismo predio cercano y establecen vínculos de reciprocidad e intercambio con la familia extensa; Posteriormente se les asigna un terreno para la construcción de su vivienda.

La familia extensa se forma con la pareja fundadora más anciana y dos o tres unidades en proceso de consolidación; comparten un espacio común, pero en general las familias nucleares mantienen su independencia en dormitorios y cocinas. Todas las familias que habitan alrededor de un predio cuidan de los animales domésticos, pertenencias y niños, organizan grupos de trabajo recíproco que en la región recibe el nombre de la “**mano vuelta**”, comparten alimentos, recursos, tareas domésticas y especializadas y se ayudan en casos de necesidad o problemas.

La organización laboral entre los hñahñu descansa fundamentalmente en el trabajo familiar recíproco como base para la producción de los alimentos esenciales, la construcción de viviendas y en el trabajo femenino para la preparación de los alimentos rituales y de las reuniones. Para los asuntos de discusión, consenso o decisión, las familias extensas integran,

³² Ubicado en el antiguo CIS No. 14 (Centro de Integración Social No. 14 Remedios Ixmiquilpan Hidalgo)

barrio o manzanas sinónimos de pequeños grupos de personas, una unidad político administrativa mayor, que frecuentemente se expresa como tal frente a la comunidad.

La familia campesina indígena constituye una unidad de producción, trabajo y consumo, que vincula la tierra, los recursos naturales y la fuerza de trabajo, a fin de garantizar el abasto alimentario básico y generar un ingreso monetario para lograr su reproducción. La actividad agrícola ocupa un lugar central; en función del acceso y de la disponibilidad de tierra y del ciclo del maíz se contempla la programación de otras actividades. Así, el cultivo de la tierra no es la única labor en la que se ocupa el trabajo familiar: la fabricación de artesanías, el huerto, la cría de animales de traspatio, la caza, la pesca, la recolección, la labor como jornaleros locales, el comercio y la migración forman parte del patrón de actividades diversificado que explican la reproducción de los indígenas en el Valle del Mezquital.

En estos últimos años la inmigración de la población hñahñu ha aumentado de menor a mayor grado prefiriendo a los Estados Unidos para ir en busca de mejores condiciones de vida, este fenómeno hace que las comunidades indígenas hñahñu se desarrollen con otras condiciones.

La complementariedad de actividades y la toma de decisiones se comparten dentro de la familia. Existe una división laboral en la que influyen la tradición étnica y el género. Por lo general, los hombres se ocupan de la construcción de la casa y de su mantenimiento, se hacen cargo de la milpa y de abastecer los alimentos básicos requeridos por esta. Las jornadas diarias comienzan a las 5 o 6 de la mañana, hasta las 10 u 11 de la noche. El trabajo en el campo se realiza de 6 o 7 de la mañana a 4 o 5 de la tarde, con descansos a mediodía para las comidas.

El niño cuando acude a instituciones oficiales ya posee grandes conocimientos, habilidades y destrezas que no son valoradas, en estas instituciones desarrollan otra formación en donde parte de la idea de que el niño llega a la escuela para aprender cosas nuevas y son tratados como si no supieran nada, y comienzan a tratar de moldear al niño con conocimientos que para el no tienen significado, aquí es donde empieza el problema pero un verdadero problema que va a marcar toda su vida, toda esa carga cultural que conoce se viene abajo cuando se les dice: *“habla bien no hables mocho”* o *“lo que no esta escrito no sirve”*, esta observación violenta que se les hace a los niños hace que se sientan inseguros en cada

intervención que quiera hacer.

El querer implantar otra lengua que le es ajeno al niño implica que se quiere desplazar a otra que no sirve, pero no es así, todas las lenguas del mundo tienen el mismo valor y por ende es que todas las sociedades por más extrañas que sean poseen una lengua que les permite comunicarse, y todo lo anterior lo crea lo desarrolla y lo practica en la familia y en el hogar.

Los niños aprenden en todo momento desde que despierta hasta que duerme, el niño no hace valoraciones de aprendizaje que le puedan servir posteriormente, aprende de todo como en este caso:

2.16. El niño curioso.

En una noche una familia se encontraba durmiendo, hasta que algo los despertó, la señora de un codazo despierta a su marido y despierta a sus hijos, la mamá dice:

Mamá: **Gi ode hu.**

(escuchan eso)

Como todos se había despertado contestaron en coro.

Todos: **Ha**

(sí)

La mamá les dice a sus hijos.

Mamá: **Kot'ā ri nehu, ne ben'ā jua hu.**

(cierren la boca y encomiéndense a dios)

Un niño pregunta en voz baja.

Niño: **hānja ma**

(porque ma)

Mamá: **Ge hingi ho o mafi nu'ā ra ndā zu'e**

(no es bueno cuando grita ese animal).

Y se vuelven a dormir.

Al día siguiente el niño curioso vuelve a preguntar sobre lo que habían escuchado en la noche:

Niño: **hānja hingi ho o mafi nuā rā zu'e**

(porque no es bueno cuando grita ese animal)

La mamá le contesta:

Mamá: **Nge'tho o mafi nu'ā ran dā zu'ue_ote**

(es que cuando grita ese animal anuncia algo malo)

Niño: **hanja ote**

(porque anuncia lo malo)

Mamá: nu'bu **mafi handi rā nheni, yā du, yā tu'nhi**

(cuando grita presagia enfermedad, muerte o pleitos)

Mamá: **hange ma hyoni ga beni hu Ajua**

(por eso es necesario pensar en dios).

Este pequeño evento nos muestra que en la familia existen conocimientos y que en su momento son transmitidos a los niños, y los niños los interiorizan y son parte de su interés y fueron enseñados en el momento preciso que el niño pregunta.

Otro elemento que implícitamente está presente es el diálogo que se desarrolla madre-hijo es un diálogo en el que no se puede negar que la lengua materna que se utiliza es el hñahñu, y es claro que la practican de manera fluida y entendible forma parte de la cotidianidad de las familias que conviven y se desarrollan en un ambiente de armonía.

Esta familia es auténticamente ñahñu, para todo utilizan el hñahñu desde los papás hasta el niño más chico de la casa, el hñahñu se aprende en todo momento.

Ahora en una familia joven que procede de familia hñahñu (los abuelos) generalmente la conversación con los hijos se hace en español aunque están en contacto con los padres de sus padres como en este pequeño evento:

2.17. Hñanja tsugi (¿por qué me tiene miedo?)

La mamá de la madre joven ve a su nieto de 3 a 4 años de edad le dice así estirando las manos:

Abuela: **Guã ehe**

(ven o vente)

El niño la queda viendo, no se mueve, la abuelita insiste.

Abuelita: **Guã ehe**

(ven o vente)

La mamá del niño se da cuenta y se acerca a su hijo y le dice:

Mamá: Que te vallas para allá, te está hablando tu abuelita.

Abuelita: **hanja gi tsugi guã ehe**

(porque me tienes miedo ven)

No muy convencido el niño se acerca a la abuelita, la abuelita estira sus manos y sube a sus brazos al niño, en eso se acerca la mamá del niño y le dice:

Mamá: no le tengas miedo a tu lita, a ver dile lita.

Niño: Lita.

Mamá: **Xi'ã bi xi'i lita**

(ya vez te dijo lita)

Abuelita: **Pe xa di zofo himi ne dã joni**

(cuando yo lo estaba llamando no se acercaba).

Este evento muestra que la familia joven parece no estar convencida de que sus hijos

aprendan la lengua que ellos aprendieron de niños (el hñahñu), y al mismo tiempo la mamá del niño trata de apoyar tanto a su hijo como a la mamá de ella para que se relacione nieto-abuela, la abuelita insiste en que el niño hable en hñahñu, pero lo grave, mientras no exista persona intermediaria no va haber comunicación, además no se esta aprovechando ese capital cultural que está al alcance (la abuelita), o sea que todos los conocimiento de la abuela no son aprovechados por parte de las personas que la rodean.

En esta visión general puede apreciarse lo complejo y diverso del proceso lingüístico y organizativo en el Valle del Mezquital. Es evidente que existen variantes dialectales o lingüísticos y organizaciones internas con variados grados de desarrollo y condiciones distintas. Diseñar alternativas productivas y seguimiento requiere también conjuntar esfuerzos integrales que atiendan en forma paralela los grandes rezagos y las condiciones de marginación de la región.

Ese diseño implica construir estrategias adecuadas de acercamiento a los grupos organizados, que tomen en cuenta que no sólo lo lingüístico sino lo cultural que consideren que poseen además una identidad étnica, una memoria histórica, una lengua distinta y una historia plagada de violencia, injusticias y discriminación.

Es importante revisar de manera crítica los esquemas implementados hasta ahora por las instituciones, resaltando los logros obtenidos y aprendiendo de los muchos errores que se siguen cometiendo. Se requiere también un ejercicio democrático y plural, que incluya a la diversidad de organizaciones involucradas en los procesos de desarrollo, independientemente de sus filiaciones políticas o de las preferencias institucionales.

2.18. Lo cotidiano de los niños hñahñu.

Los niños son sujetos que están en constante relación con la naturaleza, en sus actividades lúdicas generalmente hace uso de lo natural de lo que esta a su alcance (objetos, piedras, árboles y animales) los niños encuentran en cada objeto lúdico algún parecido a algo, le da vida, significado y sentido y lo utiliza para jugar.

En esta actividad lúdica los niños hñahñu se relacionan, comentan y hacen uso de la lengua que ellos practican y dominan como en este espacio de juego:

Mandaron a dos niños a pastorear sus chivos en el campo, mientras sus animales pastan ellos buscan en que entretenerse, encuentran un lugar adecuado para jugar a los carritos, comenzaron a trazar, según ellos, una carretera en un terreno blando con muchas curvas y uno que otro puente, por fin terminan la supuesta carretera y viene lo otro, que es de seleccionar los carros:

Beto- **Xá'ã da juahũ**

(ya vez ya terminamos)

Vito- **Xĩbye**

(y ahora)

Beto- **Ma ga honihu ma carro³³ hu**

(vamos a buscar nuestros carros)

Vito- **Pe m'et'o ma ga ko'tsi ma t'ãxi hu**

(pero primero vamos a regresar nuestros chivos)

Beto- **Hãnge maha xã**

(entonces vámonos)

Los niños se dirigieron en dirección contraria para regresar sus chivos, y desde donde estaban:

Beto gritaba **nuga dã tsũdi di n'a xa ma hotho**

(yo encontré uno muy bonito)

Desde donde estaba Vito le responde:

Vito- **'neka dã tsũdi yoho**

(yo también encontré dos)

Lo que ambos habían encontrado eran piedras rectangulares que les pareció tener forma de un carro y con ello estaban felices.

En este pequeño fragmento de entretenimiento de los niños hñahñu en una actividad diaria ellos emplean tiempo para desarrollar su imaginación y tratan de vivir un mundo en el que posiblemente más tarde lo lograrán, otro dato interesante es que a pesar de que el juego era interesante para la edad de ellos no descuidaban su responsabilidad que tenían de cuidar los animales que se le habían encomendado, el dato más significativo es el hecho de encontrarle sentido a algo que para muchos no lo es, el caso es que el niño hñahñu desarrolla su imaginación, habilidad y darle sentido a algo que para otras sociedades no tendría significado. Posiblemente actúan así por esa realidad que viven, ellos en sus cortas edades no hayan conocido un juguete de verdad por no contar con los recursos económicos para poder adquirir uno.

³³ Para decir carro en hñahñu se dice **tsantsa**

Las prácticas educativas proporcionan los datos, la materia que forman los problemas de investigación ... Se necesita un flujo constante de informes menos formales sobre los asuntos y resultados especiales... me parece que la contribución que podría venir de los profesores del aula es un campo comparativamente descuidado; o para cambiar la metáfora, una mina casi inexplorada.

John Dewy (1929)

III. LOS DOCENTES INDÍGENAS FRENTE A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS HÑAHÑU.

En este capítulo lo que se enfatiza es la falta de identidad, el compromiso del docente indígena, de su tarea tan compleja y diversa, en fin, esa diversidad que se conforma en el interior del salón de clases, y de la tarea que para el docente existe y que parece única: transmitir conocimientos, basado en un programa general, lejos de mirar su pasado y valorarlo participa en hacer desaparecer la cultura que lo vio nacer, sin valorar esa importante carga cultural, que en ocasiones el maestro³⁴ quisiera escapar de esa realidad que siempre será un complejo de desacreditación de él mismo.

Esa resistencia para realizar una práctica educativa de parte del docente incide en niños y niñas indígenas a su cargo, el hecho de que acudan niños con características propias en un salón no los hacen diferentes³⁵ solo son distintos³⁶, ya que el docente significa poder, imposición dentro de un ambiente escolar, el ser docente implica situaciones complejas.

³⁴ Son los docentes que no están convencidos de su labor.

³⁵ Este vocablo se ha debatido por mucho tiempo, lo que si se puede decir es que es una categoría del ser. De tal manera, que lo diferente es diferente en virtud de algo "lo otro" que determina la alteridad, o simplemente otro en relación con algo fuera de él.

³⁶ Es considerado no ser lo mismo que otra cosa dada.

3.1. El ser docente hñahñu.

Cuando nos preguntamos por la identidad del maestro, sabemos que estamos abriendo un espacio muy amplio de interrogación y sabemos también que la identidad lejos de encaminarnos hacia la unidad o principio único, nos remite a la contradicción, la incoherencia y la diversidad.

Cuando un sujeto³⁷ habla de sí mismo, esta haciendo referencia a su identidad, a lo que él es y a lo que cree que es. El relato que un sujeto hace de sí mismo es un relato lleno de incoherencia, no porque el sujeto se equivoque o le falle la lógica en la construcción del discurso, sino porque la identidad se construye en juegos de imágenes o icono contradictorios. Es decir, no hay continuidad de planos en el sujeto.

El sujeto que es el maestro construye su identidad en distintos planos, por ejemplo, con relación a la institución o con relación al saber. La construye cuando está en función de maestro y también cuando no lo está. En este planteamiento me pregunto por la identidad del maestro en relación con el alumno.

En esta se puede concluir que no puede haber maestro sin alumnos ni alumnos sin maestro. La relación entonces es básica y define a ambos el papel que desempeñan en este vínculo.

Esta relación educativa se constituye en relación al otro, no solo a las características inmediatas del encuentro del aula, sino que de la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro y ser alumno, es decir, a través de la socialización en los roles de los actores.

El niño aprende desde el preescolar las reglas básicas de lo que significa ser alumno, desde allí les hacen que diferencien entre el juego y el trabajo, el currículo oculto o

³⁷ El sujeto está constituido dentro de la discontinuidad de planos desde los cuales el habla. En la versión Foucault el discurso no es la expresión de un sujeto, es el sitio de su dispersión en el cual la discontinuidad puede registrarse. P.110 en Basil Bernstein y M. Díaz, Hacia una teoría pedagógica.

la socialización implícita para ser alumno significa apropiarse de la valoración que conforman los estereotipos sociales o ciertos símbolos.

Cuando los maestros y alumnos se encuentran en el aula vienen cargados de conocimientos, imágenes y de estereotipos propios, solo la interacción espontánea hace que se socialicen con libertad³⁸, pero esa libertad en el aula, puede en ocasiones salir y darse a conocer en situaciones más allá de lo esperado.

La teoría de la reproducción de Giroux (1985), explica cómo la escuela despoja las identidades propias de las culturas, en este caso la hñahñu no se escapa. Sus explicaciones acerca del papel de la educación han sido invaluable para un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante. Ha demostrado que las escuelas son reproductoras en tres sentidos o en tres modelos: a través del modelo económico, como reproductor cultural y del modelo de reproducción hegemónico estatal.

En el modelo económico reproductor se encuentran las aportaciones hechas por Bowles y Gintis, (1976). Estos autores sostienen que existe una correspondencia entre el sistema educativo y la estructura económica, afirman que “el sistema educativo sirve mediante la correspondencia de sus relaciones sociales con los de la vida económica- para reproducir la desigualdad económica y para distorsionar el desarrollo personal “(Bowles,Gintis, 1976).

Dentro de este modelo también se enmarcan las investigaciones de Baudelot-Estabet (1975), quienes rompen con el mito de la escuela única y unificadora, sostienen que la función de la escuela solo puede entenderse en relación con el papel en la reproducción de la fuerza de trabajo: Conducir a los niños proletarios al fracaso para finalmente sujetarlos a sus puestos de explotados.

³⁸Los niños y niñas indígenas no tienen esa oportunidad de manifestarse de manera espontánea porque el docente utiliza otro lenguaje.

Desde esta perspectiva, la socialización, se vuelve inflexible, mentes mecanicistas y deterministas, quedando poco espacio para desarrollar una teoría de la enseñanza que tome en cuenta las nociones de cultura, resistencia y mediación.

En el modelo cultural reproductor se le da prioridad al papel del mediador que juega la cultura en la reproducción de la sociedad capitalista. Uno de los representantes de este modelo es Bourdieu, quién presupone que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan se encuentran mediadas y reproducidas por lo que él llama “violencia simbólica” el control de clase se constituye mediante un sutil ejercicio del poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses (Giroux, 1985).

Para Bourdieu la educación juega un papel importante dentro del proceso de reproducción y legitimación de la cultura de la clase dominante. Para él, las escuelas forman parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que mantienen las relaciones de poder existente a través de la imposición directa, si no que las reproducen más sutilmente mediante la producción y distribución de la cultura dominante.

Al referirse a los planes de estudios hegemónicos, afirma que tras la imparcialidad y objetividad con que se presenta éstos, existe un trasfondo político de las clases dominantes “las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramas de conocimiento escolar, ordenadas jerárquicamente en el plan de estudios hegemónico y mediante la recompensa a aquellos estudiantes que usen el estilo lingüístico de la clase dominante (Giroux, 1985). Este modelo presenta una versión mecanicista del poder y dominio, el sujeto se haya ya predeterminado, al considerar la cultura como un proceso de una imposición y dominio en una sola dirección. La cultura es un proceso estructurador, pero también transformador. Esta última omisión refleja la poca esperanza de que las clases subordinadas reconstruyan sus condiciones de vida, de trabajo y de aprendizaje.

El modelo de reproducción hegemónico estatal, concibe a la escuela como uno de

los aparatos del Estado que cumple con la función de reproducir y legitimar a la sociedad. También se considera a la escuela como un mero aparato estatal ideológico que promueve los intereses económicos de las clases dominantes (Giroux, 1985).

Michael Appel señala que el papel del Estado en la educación es intencional, con el objeto de maximizar la producción eficiente tanto de sujetos como de conocimientos en una economía desigual: concretamente, el Estado deja fuera del control de los maestros y padres de familia la planeación y estructuración del currículo oficial.

“Tales teorías, con toda razón, llaman la atención sobre la importancia de la autonomía relativa del Estado y sus aparatos (como la escuela), sobre el carácter contradictorio del Estado y sobre todo las presiones económicas, ideológicas y represivas que ejerce éste en la enseñanza” (Giroux, 1985).

En cuanto a la autoridad del maestro, la simple presencia, el hecho de levantar la voz o el acercarse al niño que está distraído es una forma de reprimir, los maestros pretenden creer en la posibilidad de relacionarse con los alumnos sin ejercer la autoridad, sin embargo su imagen hacia los niños es castrante³⁹.

Un maestro indígena dice: *“yo siempre les digo a mis niños que me digan lo que piensan lo que sientan, que sientan que están con un compañero más, de tal manera que se sientan como de confianza”*.

Al abrir el espacio para que los niños digan lo que piensan es un modo de evaluar a cada uno y posteriormente el maestro puede con esto limitar los impulsos de cada uno de ellos, el maestro es el que pone las condiciones y la relación de los pequeños con él.

El hecho es que sin la presencia del maestro los impulsos de los niños se desbordarían y sería un caos, de aquí la acción educativa mediante el maestro como figura de mediador entre los impulsos y las normas.

³⁹ Prohibición, autoridad, impositivo.

En este sentido el papel del maestro como dador de libertades y el papel de “super-yo”⁴⁰, en el cual es requerido por los niños, en ocasiones los propios niños piden que el maestro controle sus impulsos para que se pueda trabajar de manera ordenada.

Antes de ser docente, el maestro es un ser humano con sus aciertos y sus desaciertos. El docente hñahñu a lo largo de su desempeño profesional se ha caracterizado como un sujeto activo que a través del tiempo ha tenido la necesidad de permanecer en espacios académicos donde ha sido circunstancial que él se encuentre aquí, insertos en un espacio que poco le motiva.

A lo largo del tiempo el docente indígena se ha superado (no todos) de manera profesional. Los primeros docentes indígenas solamente estaban como ayudantes del maestro de grupo (profesor del sistema federal). Aquí el papel del docente indígena era de castellanizar a los niños en edad preescolar de 5 a 6 años.

Ahora la actividad docente se caracteriza por prácticas inacabadas por la cual tiene toda esa posibilidad de realizar ajustes, implementar nuevas formas de trabajo, el aula es un verdadero laboratorio claro si se quiere y con ello existe la posibilidad de lograr lo que varios autores plantean (Ezpeleta (1987), (Carrillo 1988) día a día plantear ideas innovadoras que beneficien a los niños y lograr el ejercicio de formación permanente.

En un principio los primeros docentes indígenas que fueron reclutados para desempeñar estas tareas fueron muy jóvenes de 15 a 17 años, hombres y mujeres con la escolaridad de 4to a 6to grado de primaria, cabe señalar que estos jóvenes no tenían la responsabilidad del grupo como tal sino que funcionaban como ayudantes del maestro rural que no entendía la lengua local de los niños, estoy hablando de los años 60s, ellos solo recibían un curso de inducción con una duración de uno a tres meses.

⁴⁰ Según Freud, parte de la personalidad que representa la internalización de las normas y valores. Surgen durante el proceso de socialización, y su finalidad es la adaptación a los imperativos morales del medio en que vive el sujeto. Puede ser inconsciente ya que gran parte de las demandas y valores sociales se aceptan durante la primera infancia.

Los primeros docentes indígenas (algunos) tuvieron la iniciativa de continuar sus estudios para culminar la primaria luego la secundaria y llegar por fin a la normal. Pero otros se quedaron rezagados y siguen con ese perfil educativo, los que lograron superarse académicamente son los que actualmente son supervisores y jefes de sector.

Las siguientes generaciones de promotores, el perfil académico que se les exigía fue tener la primaria completa y ser hablante de una lengua indígena, en ese proceso de selección de docentes indígenas el subsistema era joven, los funcionarios que estaban al frente todavía no se corrompían, a lo largo del tiempo cuando a los aspirantes se les pedía un perfil de secundaria comenzó a haber malos manejos desde la compra de plazas el compadrazgo, la influencia de los primeros promotores, el acoso sexual en el caso de las mujeres, estas prácticas y humillaciones se daba con el fin de lograr un empleo. Más tarde hizo que el subsistema decayera y los que se incorporaban a las filas de la docencia no reunían el perfil necesario.

Esta ola de corrupción degeneró tanto a la figura del docente indígena que hasta estos días no se ha superado.

En los últimos años las exigencias de la sociedad en general hacen que los aspirantes tengan un perfil de bachillerato terminado y el dominio de la lengua local, esta evolución de selección hace que al subsistema de educación indígena se le exija que los aspirantes a la docencia tengan más preparación para que puedan ofrecer una mayor eficiencia en las comunidades indígenas, ya que ellos demandan nuevas necesidades educativas.

3.2. La diversidad lingüística de los niños y niñas como problema.

Cuando hablamos de la diversidad como criterio organizador de las situaciones didácticas hacemos referencia, entre otras cosas, a la necesidad de crear en el salón de clases un espacio en donde existan esa diversificación de propósitos para cada uno de los que acuden en el aula, así poder orientar las decisiones grupales (en equipo, grupales o individual).

Junto a esta diversidad, la continuidad es otro criterio que orienta las decisiones de enseñanza, me refiero a la continuidad en las situaciones didácticas y a la propuesta del ciclo escolar entre año de escolaridad y entre niveles educativos, en donde los niveles educativos de cada niño posibilite la interacción horizontal y le permita la resignificación de nuevos desafíos o la formulación de nuevos problemas en distintos contextos.

Ahora bien, si redefinimos o re-significamos la palabra “diferente” quizá podríamos empezar a encontrar otros espacios para la investigación de los grupos étnicos.

Si bien, continuará el debate sobre la discusión de estas diferencias desde cualquier paradigma académico, para nuestro caso particular debemos examinar los significados de “diferente”, “diverso” y “desigual”. Por mucho tiempo en la filosofía de la educación y la cultura se ha discutido el problema de la diferencia, y aunque existen en este campo, diversas clasificaciones y tipos de diferencias, en general podemos considerar la diferencia como una de las categorías del ser, fundada en una propiedad esencial o supuestamente esencial, de tal manera que lo diferente es diferente en virtud de algo, “lo otro” que determina la alteridad. Para Hegel, por ejemplo “lo otro de la esencia es el otro en y por sí mismo y no lo otro que es simplemente otro con relación a algo fuera de él” (lógica II, ii, B). Por lo que en la diversidad se hace explícita la pluralidad de la diferencia. Lo diverso, entonces, puede ser considerado por el hecho de no ser lo mismo que otra cosa dada, pudiendo estar en la diversidad contenida la diferencia. Uno de los problemas más graves de esta temática es que relacionamos la diferencia con lo negativo y de esta forma justificamos la desigualdad. “La desigualdad, lejos de representar la no igualdad, se asocia con la desvalorización que justifica a su vez la discriminación, la exclusión y, en el peor de los casos el exterminio”

(García Ma. C. 2002) como se han planteado las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas.

Se puede ser diferente en la forma en que captamos, procesamos e interpretamos el mundo, pero iguales en el uso del poder con el fin de conservar y desarrollar el mismo.

Un ejemplo de éstas diversidad lingüística y de conocimiento que cotidianamente acontece en el salón de clases y que el maestro no se da cuenta:

3.3. La niña y la maceta.

En una ocasión en una de mis clases, a una niña se le encargó como tarea para el día siguiente que trajera una planta.

Ese día antes de que los niños llegaran, entré al salón a esperarlos, no tardó mucho, los niños fueron llegando, cuando estaban más de la mitad del grupo, llega la niña con lo que se le había pedido, pero como vió que ya habían llegado muchos de sus compañeros parecía no querer entrar al salón con su planta. En eso un niño dijo:

Niño1: mira que trajo la Chivi⁴¹

La niña entró muy chiviada⁴²

y se dirigió al escritorio y puso la maceta sobre el, y se dirigió a su lugar para sentarse.

Niño 2: ¿Qué planta es Chivi?

Niña: Es ruda.

Niño 1: Ay no es cierto.

Niño 3: **Hina, hin gra noda**

(no, no es ruda)

Niño 2: ¿Entonces que planta es?

Desde la esquina del salón responde otro niño.

Niña 4: **Ge ra ñ'ái**

(es epazote)

Otro niño desde el otro extremo responde.

Niño 5: **Hã rá ñ'ái pe nuni hinga gehni t'etsuã rá juu**

(sí, es epazote, pero no es el que le echan a los frijoles)

Niño 4: **Nu'bu te ma ñ'ái ni'bu**

(entonces que epazote es)

Niño 5: **Ge rá ñ'ái gã' batha, xini rá mbazu**

(es epazote de llano, mira esta peludo)

⁴¹ Es su sobrenombre de Silvia, la niña que se le encargó de traer la planta.

⁴² Avergonzada o con mucha pena.

Niño 4: **Hã ge'ni tentsui ra juu**

(si es del que se le echa los frijoles)

Niño 5: **Hina, nuã t'ents'uã rä juu ra ñ'ãi ga thõhõ higra bazu**

(no. el que se le echa a los frijoles es epazote de cerro y que no esta peludo)

Como en tono de broma otro niño participa en la discusión

Niño 6: **Hina nu'ã t'ents'uã rä juu ge ra xãñ'ãi**

(no el que le echan a los frijoles es el epazote de zorrillo)

Niño 7: **Hina, nu'ã xã n'xã**

(no. ese está apestoso)

Niño 6: **Hina, nu'ũ xã nxã nu'ũ ra san'ñ'ãi ne ra mexa ñ'ãi**

(no. los que están apestosos son zorrillos chicos y zorrillos grandes)

Niño 2: Si. los zorrillos apestan mucho cuando echan sus pedos

Niño 5: **Hã pe nu'ũ yã su'ue, ha nu'ũ yã, xãñ'ãi õthe yã 'uua**

(Si. pero esos son animales, el epazote de zorrillo alivia el dolor de pies)

Niño 2: ¿entonces no es ruda?

Niño 6: **Hina, nuni rä ñ'ãi ga 'batha**

(no. ese es epazote de llano)

Estas conversaciones entre niños de manera libre aportan elementos significativos ya que abordan temáticas que ellos conocen, además en este pequeño evento se hace notar que existen niños con conocimiento amplio relacionado con la naturaleza de las plantas y un conocimiento de los animales.

Aunque hay que reconocer que no todos los niños participan en la conversación, los que lo hacen aportan sus conocimientos partiendo de sus realidades y contexto que son conocimientos que el docente olvida y no los toma en cuenta⁴³, no hace lo que Piaget plantea “que el conocimiento es un proceso y como tal, debe ser estudiado en su devenir histórico”, por eso lo define como epistemología genética que es la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimientos más avanzados (Piaget, 1979 p. 16)

Pero estamos aún lejos de llegar a propiciar situaciones didácticas concretas en las que el aprendizaje no solo depende de las competencias del sujeto, sino también de la manera como éste actualiza su competencia de manera afectiva y del papel que juega en todo proceso el profesor que intenta ejercer una influencia educativa.

⁴³ El niño 2 es el que más pregunta aunque lo hace en español pero entiende el ñahñu los demás le entiende, los niños 4, 5, 6, y 7 son hablante ñahñu y entre ellos sostienen una conversación en ñahñu de manera fluida y entendible.

Las aplicaciones educativas que en la psicología genética se caracterizan por su volumen y diversidad son: diversidad de contextos educativos (educación familiar, educación escolar, educación extraescolar, etc.); diversidad de niveles de enseñanza (preescolar, primaria, secundaria y enseñanza superior) diversidad en contenidos (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje oral, lectura, escritura etc.); diversidad de problemáticas (diferencias individuales, educación especial, elaboración de materiales didácticos, formación de profesorado etc.); diversidad de los aspectos del proceso educativo concernidos (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación etc.) y diversidad de personal administrativo (docentes, directores, supervisores, jefes de sectores y jefe de departamento) que conforma el subsistema de educación indígena.

Las prácticas docentes en las escuelas cobran sentido cuando aceptamos que la diversidad es una construcción que se realiza tomando como punto de partida el respeto y la valoración por las diferencias individuales.

Por lo tanto, se constituye como un espacio para pensar, para comprender, para resignificar y para analizar todos los elementos del campo educativo.

Este espacio es una construcción de lo heterogéneo: y es la heterogeneidad la que da sentido a las prácticas cotidianas.

Para definir lo diverso, podemos considerar dos o más puntos de vista. Desde una versión simple, se heteroginiza sobre un criterio de homogeneidad (los viejos prueban que caracterizan a los alumnos A B C,) las discriminaciones por turnos, la meta de lograr aprendizajes homogéneos, y se cree que así se practica la diversidad.

Si se indaga sobre la tolerancia a la diversidad, en general la mayoría responde desde lo afectivo nadie discute el amar al diferente, porque como dice García Canclini (1984) "a pesar de ser diferente, te perdono".

Desde una versión compleja, se entiende que la diversidad forma parte del contexto

social macro y micro, como una característica inherente a la propia naturaleza de los actores, no es una cualidad o característica especial, por lo tanto, reconoce la singularidad del ser humano, reconoce las identidades y las considera un valor agregado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La diversidad cultural, por tanto, lejos de constituirse en un problema a resolver, se presenta como una posibilidad de enriquecimiento personal y social, donde la educación puede jugar un rol determinante en la medida que la escuela logre desarrollar en el estudiantes relaciones de cooperación y entendimiento entre personas de diferentes culturas. Con ello también el propio proceso de aprendizaje escolar se enriquece.

Esta versión compleja del concepto de diversidad, resalta elementos muy importantes de las prácticas docentes en el aula. Este punto de partida es muy significativo para poder alcanzar un punto de llegada para los propios actores (alumnos- docente).

De la misma forma es importante pensar que en el aula conviven niños de diferente dominio lingüístico, más alto o más bajo u homogéneo.

En todo proceso de enseñanza se debe respetar la identidad de los actores, de las culturas, de las instituciones, para que en sus múltiples relaciones y acciones logren una mejor calidad de interacciones basadas en el respeto.

Las diferencias personales aluden a las posibilidades individuales, sin embargo, lo que se traducen, es en discriminación hacia los alumnos.

Aceptamos las diferencias en la medida que corresponden a nuestro dominio, a nuestro conocimiento, a nuestro lenguaje o simplemente a nuestro control.

La mayoría de los docentes expresan que el principal problema consiste en la **no comprensión lectora** y que las causas que presentan estos niños son: no hablar el español o no hablan bien, ser monolingües ñahñu o faltan muy seguido. Esto nos hace identificar un

problema más de fondo, los diferentes referentes contextuales, culturales y lingüísticos; este último como el determinante en el aprovechamiento académico.

El hecho de que el niño no hable la misma lengua que utiliza el docente lo coloca en una situación desventajosa ya que no está en condiciones de entender lo que el maestro comunica.

Bajo este planteamiento se han venido haciendo algunos trabajos e investigaciones en donde la principal preocupación de los expertos es atender a la población infantil que está en desventaja por poseer una lengua de comunicación diferente.

Para el docente, es más cómodo dirigirse en español a los niños, tiene conocimiento que en su salón acuden niños hablantes en español, hablantes bilingües, bilingües con dominio español o hñahñu, y monolingües en hñahñu, pero este conocimiento no cambia su postura y utiliza solo el español en la interacción con los alumnos, en este caso los más violentados culturalmente y lingüísticamente son los niños hablantes hñahñu. “Los maestros asumen que comparten con sus alumnos un lenguaje y un sistema de valores, al actuar como si el lenguaje de la enseñanza llena de ilusiones y sobre entendido que fuera el natural para los alumnos dotados e inteligentes, los maestros no se tienen que molestar en hacer una revisión teórica en su manejo del idioma y de comprensión que tengan los alumnos de él”(Leonardo Patricia 1986. p. 28)

Esta agresión que sufren los niños al acudir a espacios fuera de su ambiente contextual como las instituciones escolarizadas marcan huellas para toda su existencia, por el hecho de identificarlos como diferentes y parte de esta violencia en esta edad repercute en la personalidad de cada sujeto; cuando llegan a adultos estos daños se manifiestan de manera inconsciente. Esto explica sobre el rechazo de la lengua como medio de relación con los niños.

En una entrevista informal espontánea (16 de enero del año 2001) con un maestro de la zona escolar 054 de Nequeteje sobre la pregunta siguiente:

¿Cuántos alumnos hablantes ñahñu existen en su salón?

La respuesta:

La mayoría habla español.

Esta respuesta vaga sin fundamento que aporta el docente no tiene ningún sustento o información confiable, solo se guía por el sentido común⁴⁴ desconoce a sus alumnos qué lengua materna dominan los niños, es aquí donde cobra importancia el tener un instrumento o prueba para detectar el grado de habilidad lingüística de cada niño.

Otra de las afirmaciones del docente acerca del ¿cuál es el avance del grupo en conocimiento? La respuesta:

Docente: *ahí más o menos, los que van atrasaditos son: Pedro, Raúl, Felipe, y Cristina.*

¿y ellos quienes son?

Docente: *Son los que faltan mucho, llegan siempre tarde, no traen la tarea, sus papás nunca preguntan por ellos y son los que no avanzan, no entienden, o sea están pero no están, están abiertos sus ojos pero no ven.*

Estas respuestas nos muestran que el maestro no conoce a sus alumnos porque poco después de la entrevista (tres días) visité en sus casas a los niños para conocerlos más de cerca, estos niños han sido repetidores, sus papás son hablantes monolingües ñahñu, lo que sí es cierto es que efectivamente no tienen tiempo de preguntar por sus hijos en la escuela, y cuando van, siempre les dicen que su hijo va muy mal y que por qué no lo mandan diario. Estas respuestas de los padres confirman lo que en la escuela se realiza y que gran parte de lo que le está pasando a estos niños nombrados por el maestro es propiciado por la institución, lejos de que “las escuelas sean lugares donde los estudiantes aprendan normas sociales de valor y habilidades que no podrán aprender dentro de los confines de la familia” (Ibarrola María 1985 p. 7)

⁴⁴ A simple vista, sin tener un conocimiento o sin haber aplicado una prueba lingüística.

Pero este principio no se logra ya que las instituciones que son instaladas en las comunidades indígenas cumplen otras funciones como lo dice Apple “la escuela como principal aparato ideológico del estado, generalmente sirven bastante bien a su función política y suministra a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo.”(Apple, 1987, p. 54) o para desarrollar otros valores.

3.4. La resistencia de los docentes ñahñu para una práctica educativa bilingüe.

La idea de este apartado, es entender a los docentes indígenas sobre la resistencia para una práctica bilingüe, para tener claridad de estas actitudes es necesario hacer un breve recorrido histórico sobre los diferentes proyectos y programas a que han sido sometidos los indígenas a lo largo de la historia nacional, y que gran parte han influido para el rechazo de una práctica educativa acorde a las necesidades de las comunidades, esta resistencia existe en el inconsciente de cada docente activo.

Si nos remontamos desde la conquista, desde la llegada de los españoles, los habitantes del nuevo mundo fueron conceptualizados como sujetos no pensantes, que no actuaban, no hablaban y no pensaban como ellos, este tipo de opiniones sobre los habitantes fueron internalizados paulatinamente en el inconsciente de los nativos, el enfrentamiento físico con los conquistadores remarca estas agresiones y mas tarde fueron sometidos de manera violenta hasta lograr los propósitos de imponer lo que para ellos era correcto.

A partir de esta derrota de los indígenas los conquistadores comenzaron a imponerse, desde sus prácticas religiosas y visiones del mundo, parecía que solo ellos tenían la razón, estas otras concepciones hicieron que los indígenas se desequilibraran y comenzaron a creárseles dudas, claro, esto les sucedió a los que fueron sometidos y los que se replegaron son los que mantuvieron lo propio: costumbres, tradiciones, lenguas, lugares sagrados etc.

Ante el repliegue de los indígenas los españoles utilizaron otras estrategias para seguir el sometimiento. A través del tiempo se dio el fenómeno biológico del mestizaje, esta nueva raza fue conceptualizada de otra manera, porque se puede decir que esta nueva población

tiene doble identidad y es lo que no puede entender el docente indígena, con la diferencia que esta doble identidad ya no es biológica sino más bien cultural, por eso al docente le cuesta trabajo asumir la identidad de indígena o español, esto conlleva a un conflicto de identidad.

Los que se replegaron y no fueron sometidos por los conquistadores siguieron manteniendo sus tradiciones, costumbres e identidades, de tal forma que siguieron practicando sus creencias y cosmovisiones, claro no en su totalidad ya que más tarde se dieron otras conquistas pasivas (espirituales) en donde valiéndose del signo de la cruz y de la “verdadera palabra del creador” fueron sometidos de manera espiritual y paulatinamente cambiaron sus creencias cosmogónicas con otra visión del mundo, apropiándose así del mundo occidental, con estas prácticas religiosas, y para lograr despojar de creencias propias les fueron destruidos sus templos, lugares sagrados y sus dioses.

La destrucción de los templos (Tenochtitlan) obra de los vencedores, suplantaron templos y lugares sagrados llegando a la destrucción simbólica de sitios frecuentados por los indígenas de aquel entonces.

Este despojo de la identidad del nativo implícitamente daba cuenta de que lo que se venía haciendo no servía y no valía, por lo tanto hay que olvidar y comenzar con otras formas de ver el mundo.

Llegan las instituciones en las comunidades (escuelas, casa de salud, etc.), las escuelas son instituciones relativamente autónomas que no solo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones⁴⁵ que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos y lingüísticos de la sociedad dominante.

⁴⁵ Porque se impone una lengua ajena en la institución y la población indígena desarrollan el ñahñu como lengua de relación y comunicación.

Otro rasgo distintivo y sustancial de las teorías de la resistencia es el énfasis que hacen del proceso que tiene que ver con la producción cultural. En el concepto de producción cultural encontramos la base para una teoría de la intervención humana que se construye a partir del medio colectivo, y en constante movimiento las experiencias en la vida, “los proyectos individuales y de grupo, los conocimientos ilícitos, secretos e informales, los miedos y fantasías privados, el poder anárquico amenazador que surge de la asociación irreverente (...) no son meros agregados interesantes (...) estas cosas son centrales: determinadas y también determinantes”... (Willis, 1982:).

Se trata entonces de mostrar las capacidades de los sujetos para generar formas de conocimiento colectivo y cultural ambiguas, complejas, irónicas, que no son reducibles a las formas dominantes, donde conflicto, lucha y resistencia tienen un papel activo entre las determinantes estructurales y los efectos vividos “la escuela es a un tiempo reproducción de las estructuras existentes, transmisión de ideología oficial, domesticación pero también amenaza contra el orden establecido y posibilidad de liberación ” (Zinder, 1978:106).

Este último sentido es el que rescata las teorías de la resistencia, para abordar los sucesos que viven en el ámbito de la vida escolar.

Al hacer una crítica de las teorías de la resistencia, partiendo de las manifestaciones prácticas de los sujetos en situación cultural, se alcanza a observar un buen número de comportamientos de oposición que no son precisamente de resistencia y que tienen que ver más con la legitimación del orden impuesto, por ejemplo las actitudes de los ceucistas en sus actos de disidentes: no todo acto de oposición son a ultranza actos de resistencia.

El mismo teórico de la resistencia Henry Giroux, (1985) encuentra en estas teorías una debilidad que consiste en que se han centrado en el estudio exclusivo de actos públicos de estudiantes rebeldes, sin tomar en cuenta formas menos obvias de resistencia.

Por otro lado las instituciones remarcan que las costumbres significan atraso, ignorancia; hay que dejar de ser indio, hay que ser gente de razón, que se olviden las

lenguas nativas, que se aprenda el español, ya que el castellano los va a sacar de pobres y de ser indios, además se debe dejar de curarse con yerbas, de practicar las limpias y de realizar ritos y ofrecer ofrendas a la madre tierra, aire, sol, lluvia, agua y culto a la muerte, que para los indígenas tiene un significado en cuanto a la relación hombre-naturaleza, pareciera que entre más prohibición más se practicaba lo prohibido.

Actualmente la conquista no solo afecta a los indígenas sino que a toda la población en general ya que la sociedad dominante implanta políticas ideológicas y económicas (globalización) en donde todos, queramos o no, estamos obligados a navegar y ser partícipes de manera pasiva ya que el poder lo tienen ellos⁴⁶, en este caso la TV, la radio, los periódicos, son manejados por los que tienen un poder económico, ¿cuándo un indio tiene acceso a utilizar un espacio en la tele o una columna de un periódico? Solamente a base de marchas o plantones logran figurar en primeras planas de los diarios o en noticias en la televisión.

El bombardeo de productos chatarras y de políticas neoliberales nos enajena a intereses de los grandes consorcios, que lejos de favorecer a la población en general solo buscan intereses particulares que consisten en el acumulación de riqueza.

Pero a que voy con todo este planteamiento, si analizamos este esquema resulta que el español es nuestra lengua nacional, hoy en día queda obsoleta y rezagada sin alguna expectativa, lo que los grandes empresarios necesitan es el inglés, a mi parecer, y creo que si en algún momento los indios sufrimos un desplazamiento de identidad y lingüísticamente, en esta ocasión están sufriendo lo mismo los que se hacen llamar de "razón" ya que el español pasa a segundo término.

No creo que a los indígenas les preocupe este fenómeno de invasión ya que durante toda la historia han sido invadidos y han sobrevivido y se siguen desarrollando, claro con sus limitaciones, pero siguen conservando parte de esa identidad que les ha caracterizado, pero sí, gran parte de estas violaciones e imposiciones siguen en el

⁴⁶ Los que tienen el poder, los medios de comunicación masiva.

inconsciente del indígena y del docente indígena que presta sus servicios en comunidades rurales y campesinas. Para los indígenas “las escuelas eran vistas no solo como sitios sociales significativos, sino también como espacios culturales que contribuían a la formación de necesidades de la personalidad” (Giroux Henry, 1992, p. 67).

El profesor tiene el compromiso de fortalecer su identidad su cultura y su historia desde sus raíces y su pasado.

3.5. Los niños ñahñu en la escuela.

Un encuentro entre docente y alumnos, al comenzar el ciclo escolar, se encuentran en una situación en donde ambos actores en su primer contacto existe un desconocimiento total de cada uno de ellos, lo primero es que los alumnos evalúan al docente desde que entra en el salón, el primer discurso que hace y las primeras actividades que propone, este panorama simple que se da, ayuda a que los alumnos vayan entendiendo en que lógica se van a mover con el docente, y el docente emplea otras estrategias para conocer a los niños (dinámicas, cantos, juegos etc.) este acercamiento y actividades hace que el docente conozca parte de lo que poseen sus alumnos, este conocer simple tiene sus implicaciones pedagógicas⁴⁷, sociológicas⁴⁸, psicológicas⁴⁹, culturales⁵⁰ y lingüísticos⁵¹ por el desconocimiento de cada una de ellas.

Al llegar a una escuela, los niños ñahñu llegan con temor, con desconfianza, porque desconocen en su totalidad el funcionamiento de la misma, pero lo más desagradable es cuando sucede el primer acercamiento con una persona desconocida (el docente) que le

⁴⁷ No existe un acercamiento adecuado para facilitar la comprensión y adquisición de los contenidos.

⁴⁸ Socialmente el niño está fuera de su contexto de su ambiente.

⁴⁹ Está confundido siente angustia, quisiera huir.

⁵⁰ Están abordando situaciones que desconoce, no le sirven los conocimientos que sabe y posee.

⁵¹ Escucha pero no entiende lo que dice el docente, su lenguaje es sustituido por el español y comienza a comprender que su lengua no es válida en el ambiente áulico.

habla con una lengua diferente, que no comprende, en ciertos lugares⁵² los que están equivocados son otros.

Para un niño ñahñu esta relación es violencia simbólica, lingüística y cultural ya que no se le esta hablando como él habla y como él conoce.

Los niños en su primer encuentro con otros niños resultan agradables cuando se identifican mutuamente o sea cuando manejan el mismo lenguaje, cuando no es así resulta que es agredido por los niños que no son como él.

Generalmente para los niños de cinco años el lenguaje es más adelantado en comparación con los de cuatro años, cuando pregunta, lo hace para informarse no por el arte de hablar, sus preguntas son más razonables: ¿Para qué sirve esto?, ¿Cómo funciona esto?, ¿Qué quiere decir eso?, o ¿Quién los hizo?, las preguntas de esta edad son menos molestas porque tienen más sentido, además tienen el deseo de saber.

Sus preguntas y respuestas revelan un interés por los mecanismos prácticos de lo que les rodea, a esta edad el lenguaje ya esta completo en estructura y forma.

Pero para el niño ñahñu resulta difícil interactuar con la persona que esta al frente (el maestro) porque no se identifica como hablante de su lengua, lo que resulta es que no comprende lo que esta pasando, en él existe una confusión interna, y quisiera huir de ahí, el siguiente evento nos muestra esa actitud de resistencia hacia otro ambiente diferente.

En los primeros días del mes de septiembre una mamá llega a la escuela (preescolar) con su hija para dejarla.

Señora: Gi hatsi xa'nāte
(buenos día maestra)

Mtra. Buenos días señito.

Señora: Dri 'ñehe gā engā n'a ma xampāte

⁵² Región Tenango de Doria Hidalgo, existen comunidades monolingües que al escuchar a un desconocido hablar el español las personas presentes se rien ya que el que esta fuera de su contexto es el que viene de afuera, y es raro que alguien hable así.

(vine a dejar mi escuelante)

Mtra.: Si señito déjemela

Señora: **kohi 'nā**
(que te quedés)

La niña se escondió atrás de la señora para no ver a la maestra.

Mtra.: Ven, quédate, vas a ver que vas a aprender cosas bonitas

La niña se aferra en la falda de su mamá y comienza a llorar.

Mamá: **Kohi, o gi ponhu ga ehe ga tsix'i**
(quédate, cuando salgas te vengo a llevar)

Mtra.: quédate, o ¿no quieres jugar con tus compañeros?, vas a aprender a cantar, a Brincar, a pintar y muchas cosas más.

Niña: **Hina hingā kohi**
(no, no me quedo)

La niña siguió llorando

Mamá: **Hinda gohi zāi, xi xudi gā ehe ma n'aki**
(Creo que no se va a quedar, vengo mañana otra vez)

Mtra.: Como quiera señito, venga mañana a la mejor ya se queda.

La señora se aleja de la escuela con su hija.

En este evento que se muestra y aportan elementos significativos, el hecho de que la maestra no respondió en hñahñu hizo que la niña no tuviera confianza para quedarse, ahora, si analizamos la conversación, la mamá de la niña en todo momento empleó el hñahñu en su intervención, y lógicamente que la niña solo habla el hñahñu con sus padres.

Al escuchar la niña otra forma de comunicarse tuvo temor y desconfianza, lo otro es que la maestra si entiende y habla el hñahñu porque le entendía a la señora y lo mismo la señora entendía el español⁵³, entre ellas si hubo comunicación pero cada quién con su lengua, cada quién utilizó la lengua que más domina o que más identifica.

Esta resistencia inconsciente del docente para interactuar en hñahñu en este caso con la mamá hace ver que no le gusta hablar el hñahñu, prefiere hacerlo en español, esto ocasiona que la niña no se quede con ella, y comienza el trauma que la marcará para toda su vida.

Se puede decir que al docente indígena no le gusta platicar o interactuar en hñahñu por varias cuestiones:

⁵³ Por cuestiones culturales la señora emplea el hñahñu como medio de relación.

- 1.- Cuando este acudió a la escuela los maestros que los atendieron siempre le prohibieron el uso de la lengua hñahñu dentro de la escuela.
- 2.- Los padres de estos docentes siempre aspiraron a que sus hijos aprendieran el español para que no los marginara la sociedad dominante.
- 3.- Se tiene la idea que acceder al español es estar al nivel de los demás.
- 4.- En el ambiente laboral existen dos tipos de docentes el docente indígena y el docente federal, estos últimos discrimina al maestro bilingüe.
- 5.- En un tiempo el docente creyó que ser maestro implicaba desarrollo, ser de razón o estar del otro lado.

Una afirmación que hace un docente indígena es: *“los que no emplean la lengua hñahñu con sus niños son los que no han acudido a una escuela superior y no han analizado la importancia de la lengua que poseen y por ello no la valoran”*.⁵⁴ Pareciera que con esta afirmación se justifica la falta de formación hace que el docente indígena no se autovalore.

Estas apreciaciones y otras más sobre esta resistencia del uso de la lengua hñahñu de parte de los docentes indígenas se generaliza, no solamente en este grupo étnico sino en la mayoría de los que son docentes indígenas.

3.6. Los niños y niñas ñahñu dentro del salón de clases.

En el interior del salón, como ya se dijo, acuden niños diferentes que en ocasiones son ignorados en cuestiones lingüísticas, estas diversidades de alumnos captan mucho o poco los mensajes del docente y tratan de realizar las tareas encomendadas, como en este caso:

3.7. La niña y los patos

En una observación de clases encontré este hallazgo significativo.

⁵⁴ Respuesta de un docente indígena en una entrevista realizada en los primeros días del año escolar.

El docente comienza sus actividades diarias

Pasa lista de asistencia.

Pregunta si alguien había llegado después

Dos niños dan sus nombres para que les pongan retardo

Una niña seguramente no escuchó o no entendió lo que dijo el maestro y no dió su nombre.

Para propiciar la participación comienza sus actividades de esta forma:

El maestro les pregunta si vienen desayunados, en coro contestan que "sí"

El maestro comienza con esta pregunta

¿Qué les gustaría hacer hoy?

Los niños y niñas contestan, claro no todos:

Jugar

Dibujar

Pintar

Hacer letras

Cantar

Un niño dice "**Ga ñ'enihu**" (*jugamos*)

El maestro lo fue anotando en el pizarrón cada participación de los niños

Después le dice a sus alumnos:

Maestro.- *Son muchas cosas lo que quieren hacer, pero vamos a ponernos de acuerdo, que hacemos primero.*

Un niño grita desde la última butaca de la segunda fila:

Niño.-*Dibujamos.*

Unos niños apoyan la idea y en coro dicen:

Coro.- *sí.*

Un niño que esta cerca de la puerta dice:

Niño.-*Vamos a jugar.*

Unos niños también lo apoyan diciendo:

Niño.- *Sí, vamos a jugar.*

Estas participaciones por segunda ocasión de los niños hacen que el maestro tome una decisión para lo primero que hay que hacer.

El maestro negocia:

Maestro.-*A ver niños, todos, qué les parece si hacemos todo lo que dijeron primero.*

Los niños en coro gritan:

Coro.-*Sí.*

El maestro insiste:

Maestro.-*pero me dejan decidir con cuál comenzamos?*

Los niños gritan de nuevo:

Coro.-*Si*

Estas participaciones espontáneas de los niños sobre que quieren hacer orientan al maestro para planear con los niños lo que van a hacer en el día.

El maestro les sugiere que primero van a dibujar, como segunda actividad pintar, tercero hacer letras, cuarta actividad cantar y como última actividad jugar.

Los niños gritan otra vez:

Niño.-*Si*

Poniéndose de acuerdo maestro y niños comienzan la primera actividad de dibujar.

Maestro: *que les gustaría dibujar.*

Diciendo esto comienza a pegar una hoja bond blanca en el pizarrón.

Un niño dice: *un conejo*

Otro niño: *un caballo*

Una niña: *unos patos*

Grita el niño que está en la esquina del salón: *dibujamos unos árboles*

El maestro: *Son muchas cosas, de todas las que mencionaron solo vamos a hacer una, qué les parece si dibujamos unos patos*

En coro responde la mayoría de los niños: *si*

El maestro comienza a dibujar el primer pato, termina, vuelve a preguntar.

Maestro: *¿cuantos patos quieren que dibujemos?*

Unos niños decían dos, otros tres, otros ocho, otros cinco.

El maestro decide y les dice: *vamos a dibujar cinco.*

Algunos niños ya habían avanzado en dibujar al primer pato, y los niños se acercan a él y le dicen:

Niño: *¿Así maestro?*

Maestro: *si, nada más le falta su ojito y sus plumas.*

El maestro se acerca a la hoja en donde ya está el primer pato y comienza a dibujar los otros patos, unos siguiéndose, o sea que van en la misma dirección otros como queriendo chocar, esto los motiva para que les interese la ilustración que se está haciendo con las sugerencias de los mismos niños, claro, hay que aceptar que está determinado por el docente o se puede decir por su imposición y dirección.

Por fin el maestro termina de dibujar los cinco patos y voltea a ver los niños entretenidos con la actividad, pasea en las filas haciéndoles sugerencias a los que cree que les hace falta algún rasgo principal (alas, ojos, o la otra pata), de pronto la niña que no dio su nombre por llegar tarde se acerca a él y le dice:

Niña: **Xina, dā juadi** (*aquí está, ya termine*)

Maestro: *¿ya terminaste?*

Niña: **Hāā⁵⁵ xina** (*si, aquí está*)

Maestro: **Gā juadi** (*¿Ya terminaste?*)

Niña: **Hāā** (*si*)

La niña le extiende su cuaderno, en la hoja de su cuaderno solo había dibujado tres patos, el maestro lo valora y le dice:

Maestro: *Aquí falta*

La niña lo queda viendo.

El maestro reacciona y le dice: **Di m'edi⁵⁶** (*aquí falta*)

Niña: **hina, dā juadi** (*no, ya terminé*)

Maestro: **Xina, hyandi, di medi ma ra ya** pato (*mira, fijate, faltan más patos*)

Niña: **hina xi jaua** (*no, si aquí están*)

La niña toma su cuaderno y le muestra los dibujos diciéndole:

Niña: **xiya, tokua nñu, nu ma yoho hinga hyandi ya bi thogi bi hyatsi** (*mira, aquí están tres, y los otros dos no los viste, ya se pasaron volaron*) diciendo esto y mostrando el final de la hoja de su cuaderno.

El maestro quedó en un momento pensativo, creo que con esta explicación de la niña el maestro quedó convencido de que ya había terminado y no le faltaban los patos que él no veía y le dice:

Maestro: *Esta bien, comienza a pintar los patos que están ahí todavía, no sea que se vayan a pasar y luego qué vas a pintar.*

La niña lo queda viendo, y dice: **xibya** (*y ahora*)

Maestro: **nubya ma gi kāt'i nu ya pato njabu dā za gi hyandi, ne gā handi n'ehe** (*ahora vas a pintar los patos, así puedes ver y también yo*)

Niña: **num'ū gā kāt'i ya badu** (*entonces pinto los patos*)

Maestro: **hāā nuya badu tokua** (*si los patos que están aquí*)

La niña regresa a su lugar convencida de lo que va a hacer.

En eso los otros niños empezaron a acercarse al maestro para preguntarle si sus trabajos estaban bien o qué les faltaba, a los que ya tenían los cinco patos les pidió que siguieran con la siguiente actividad que consistió en colorear los patos.

⁵⁵ Para los no hablantes hñahñu la palabra hāā tiene dos (a) con diéresis y se escucha que tiene dos "a", para los hablantes hñahñu no es necesario ponerlo.

⁵⁶ El hecho que yo escribo con "m" en m'edi y los de la academia lo escriba con "b" es una variante del Valle del Mezquital.

Cuando todos terminaron la actividad el maestro les vuelve a preguntar ya terminamos los patos ¿ahora que más le ponemos a nuestro dibujo de hoy?

Algunos niños sugirieron que se dibujen unos patitos, otros un charquito, otros un niño con una lancha, el maestro decide y les dice: *vamos a dibujar un charco* y dibujan un charco, los niños gritaron convencidos: *si un charco para que naden los patos.*

Los niños dibujaron el charco y obviamente que también la pintaron.

Otra vez la misma niña termina primero y se acerca al maestro y le dice:

Niña: **dā juadi** (ya terminé)

Maestro: *a ver.*

La niña le muestra su cuaderno: **xina** (aquí está)

Maestro: esta bien pero pintalo, **kāt'i** (píntalo).

Niña: **nn rá dehe hinxā nheti xa nthaxi** (el agua no está revolcada es transparente)

Maestro: **num'u dā njabu** (entonces que se quede así)

Maestro sigue valorando y cuestionando el trabajo de la niña: **xi nuna te rā 'bēhna** (y esto qué es)

Niña: **yā gui** (son nubes)

Maestro: **ya gui higyā theni** (las nubes no son rojas)

Niña: **hāā, o kui ra hyadi yā gi di thengi** (si cuando se oculta el sol las nubes enrojecen)

Maestro: *esta bien, ahora vamos a esperar a los demás.*

Siguiendo lo que el maestro había propuesto cuando los niños terminaron de dibujar el charco, valora, algunos pintaron de color café otros de azul cielo, solo la niña había dejado en blanco su charco pero parece que para el maestro todos están bien.

Ya cuando todos terminaron el maestro les dice:

Maestro: *ahora viene lo más importante, poner lo que están viendo en esa ilustración.*

Niño: cinco patos nadan.

Maestro: así nada más.

Otro niño: sí, cinco patos nadan en el charco con lodo.

Otro niño: o ponemos los patos nadan y juegan en el charco.

La niña nahñu dice: **xiga** (y yo)

El maestro se acerca a ella y le dice (señalandole lo que había dibujado la niña): **te ma 'koi ga hoki**. (que dibujastes)

Niña: **yā badu di nxaha, yoho ya bi uadi hānge ya bi boni bi ma** (los patos se bañan, dos ya terminaron por eso salieron y se fueron)

Maestro: **hāā ge'ā** (si esta bien)

Termina esta actividad y culmina con la última que es el canto con el ritmo del buey a la barranca.

Cinco patos nadan y juegan el charco,
tres se enlodaron hasta que se cansaron
y dos de ellos se bañaron y se fueron
más tarde se encontraron en los juncos.

Entre gritos y risas juntos comenzaron a cantar
enlodemos a los dos que se bañaron,
enlodemos a los dos que se bañaron
enlodemos a los dos que se bañaron.

De los bañados enlodemos de una vez,
enlodemos a los dos que se bañaron
enlodemos a los dos que se bañaron,
enlodemos a los dos que se bañaron
de los bañados enlodemos de una vez.

Con esta actividad termina la sesión planeada para realizar en el interior del salón,
posteriormente el maestro les dice:

Maestro: *-seguimos cantando o vamos a jugar.*

Los niños en coro gritan: *si vamos a jugar.*

Maestro: *pero antes de que salgan me dejan sus trabajos.*

Los niños se levantan de sus butacas haciendo ruidos y corriendo para llegar al
escritorio del maestro y dejan sus cuadernos y se dirigen a la puerta empujándose.

Claro que esta composición es del maestro retomando elementos aportado por los
niños y el ritmo puede ser otro, lo importante es que los niños canten.

En este registro muestra toda una metodología de cómo el docente realiza una
práctica educativa en el medio indígena pero en particular en un salón en donde acuden
niños ñahñu, pero este no es el caso, lo que nos interesa es cómo el educando ñahñu actúa,
y participa en un medio que no es tan apto para ellos.

En este registro aparece la resistencia inconsciente del docente sobre el uso del
ñahñu para dialogar con la niña:

Maestro: *Aquí falta*

La niña lo queda viendo.

El maestro reacciona y le dice: **Di m'edi** (*aquí falta*)

Niña: **hina, dā juadi** (*no, ya termine*)

Maestro: **Xina,hyandi, di mēdi ma ra ya pato** (*mira, fijate, faltan más patos*)

Niña: **hina xi jaua** (*no, si aquí están*)

En este fragmento el docente se da cuenta que su lengua de relación de la niña es el
hñahñu, por eso el se ve obligado a hablarle en ñahñu y le dice: **di m'edi**, y aquí comienza
un trato horizontal y sigue la conversación pero más adelante comete el mismo error, pero
antes de seguir me gustaría retomar otro elemento significativo, el hecho de que el docente

no haya dicho pato en hñahñu aquí se refleja que el no sabía como se dice en hñahñu: Maestro: **Xina, hyandi, di m'edi ma ra ya** pato (*mira, fijate, faltan más patos*) más adelante la niña si lo dijo: Niña: **nu'mu gā kát'i ya badu** (*entonces pinto los patos*) aquí es donde el docente retoma de la niña y comienza a utilizar la palabra **badu**: Maestro: **hää nu yā badu tokua** (*si los patos que están aquí*) en esta interacción ambos aprenden la niña y el docente, he aquí la importancia del dominio de la lengua étnica de los niños y niñas indígenas.

3.9. El nivel de desarrollo académico de los niños y niñas ñahñu.

Si se analizara el nivel de desarrollo del niño ñahñu resultaría interesante ya que nos aportaría elementos significativos a la clase y se romperían los esquemas del maestro cuando le dice: Niña: **xiya, tokua hñu, nu ma yoho hingā handi ya bi thogi, bi hyatsi** (*mira, aquí están tres, y los otros dos no los vistes, ya se pasaron, volanron*) diciendo esto y mostrando el final de la hoja de su cuaderno. En el mismo registro aparece el segundo elemento significativo, es el hecho de que la niña contesta: Niña: **nu rá dehe hinxa nheti xa nthaxi** (*el agua no esta revolcada es transparente*) con esta respuesta de la niña vuelve a ubicar al docente en la realidad en que se vive en el medio indígena y no le queda otra opción que decir: Maestro: **num'u dā njabu** (*entonces que se quede así*) el tercer elemento que se puede apreciar en este registro, que claro hay más, es el hecho de que el docente cuestiona a la niña diciéndole:

Niña: **-xi nuna te rá be'na** (*y esto que es*)

Niña: **yā gui** (*son nubes*)

Maestro: **ya gui higya theni** (*las nubes no son rojas*)

Niña: **hää, nu'mu kui ra hyadi yā gi di dhengi** (*si cuando se oculta el sol las nubes enrojecen*)

Maestro: *esta bien, ahora vamos a esperar a los demás.*

Con estas aportaciones de la niña se puede afirmar que los niños ñahñu no están en desventaja, solo están más cerca de la realidad además están en un mundo diferente, pero no desigual.

Generalmente estos tipos de eventos no son valorados porque no existe un equipo de investigadores indígenas con una formación que se involucre y que se comprometa a

realizar investigaciones con un corte etnográfico y con enfoque interpretativo y hacer participe a los actores y dar a conocer los aportes significativos de los docentes indígenas que están comprometidos como en este registro, y al mismo tiempo hacerle ver a los docentes que no están desarrollando una educación acorde a las demandas de los niños y niñas indígenas del país que se involucre, porque de no ser así en vez de apoyar a las comunidades el docente indígena está participando en la desaparición de los indígenas de México.

Con tristeza y al mismo tiempo coraje
varios niños nahñu ven a sus compañeros
pasar a otro grado superior
mientras ellos se quedan en el mismo salón,
esto motiva para que se desanimen o
adquieran una conducta de rechazo.
algunos logran superar las agresiones
y se integran a sus compañeros de nuevo ingreso
otros se quedan con traumas,
que se reflejan en la adolescencia
de diversas formas.

FLORES (agosto 1998).⁵⁷

IV. MÉTODO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA LINGÜÍSTICA.

En esta realidad sobre el uso del hnahñu en contextos cotidianos en el medio indígena, resulta ser que las diferencias en lo lingüístico repercuten en la comprensión de la realidad en que se suscriben los niños y niñas indígenas del Valle del Mezquital.

La imposición de una lengua y de contenidos⁵⁸ dentro del aula resulta ser de manera inconsciente de parte del docente⁵⁹, o la falta de dominio de la lengua que practican los niños por parte del docente indígena, pero este no es el caso, en este capítulo lo que se está permeando es cómo se fue conformando la investigación, desde su inicio, su desarrollo, hasta la aplicación de la prueba construida en la etapa de piloteo, los ajustes, y las dificultades encontradas en este proceso.

⁵⁷ Retomado del proyecto escolar bilingüe **primer grado** curso escolar (1998-1999). Documento a máquina, p. 4.

⁵⁸ En cuanto a los contenidos que se desarrollan dentro del aula están pensados en que los niños no conocen nada, tal pareciera que los niños indígenas lo que ya saben no sirve o es necesario que sepan lo válido, pero esta problemática requiere de una discusión más a fondo para valorar qué tan pertinente o no es la adquisición de conocimientos ajenos y despreciar lo propio.

⁵⁹ Haciendo la aclaración, no todos, la gran mayoría.

En este apartado se muestra la prueba aplicada y una sugerencia de cómo aplicarla ya de manera operativa con niños y niñas hablantes hñahñu y niños y niñas hablantes español.

4.1. Punto de partida de la investigación.

En esta investigación parto con varios supuestos hipotéticos:

- Que en las escuelas de educación primaria indígena no se enseña la lengua indígena de los niños, (método adecuado).
- Que al no ser retomada la lengua indígena de los alumnos, los niños ñahñu cursan su educación primaria en un período de 9 a 10 años de permanencia.
- El docente indígena se hace responsable de niños de primer grado sin conocer o evaluar la lengua de comunicación que domina más.

Para llegar a estos supuestos visité a cinco centros de trabajos (Cuesta Colorada, El Defay, Colonia Benito Juárez, Nequeteje y Mejay, cuatro de ellos son del sistema de Educación Indígena) instituciones que mostraron disponibilidad en un período de cinco días consecutivos para cada escuela, en estas visitas realice entrevistas, registros, diarios de campo, y observaciones en el interior de los salones de primer grado.

En las entrevistas con los docentes con relación a la lengua hñahñu que se practica en la comunidad las respuestas de los docentes se generalizan afirmando que la mayoría de los alumnos ya no hablan el hñahñu.

Otra de las afirmaciones que aportan los docentes es que los padres de familia ya no quieren que sus hijos aprendan el hñahñu.

Además que en sus grupos existen niños que se apartan, que no participan y que son los más rezagados.

Estas afirmaciones son elementos en que se basan los docentes para justificar la ausencia de una práctica docente de manera bilingüe.

4.2. Revisión de algunas pruebas lingüísticas existentes.

Con lo anterior, emprendo la tarea de revisar algunas propuestas de evaluación lingüística de algunos autores como Norbert Francis, La DGEI y del Dr. Enrique Hamel, propuestas, que me dieron elementos para diseñar algo parecido y poder demostrar que las afirmaciones de los docentes pueden estar equivocadas.

4.3 Cuadro N°. 10 Diferentes Propuestas de pruebas lingüísticas.

| Autores | Estructura | Qué plantean | Propósitos | Categorías |
|-------------------------|---|---|--|---|
| Norbert Francis 1984 | -Introducción de los materiales. -Descripción de los materiales. -Propósitos. -Instrucciones Generales. -Calificación. -Sección I -Sección II -Sección III Resumen. | *Que los Mtro. conozcan los antecedentes lingüísticos de los alumnos antes de comenzar el ciclo escolar, y así poder escoger o diseñar el proceso y recursos didácticos que permita el logro de los objetivos de aprendizaje. **Que la prueba de bilingüismo que lo tomen como una herramienta o recurso que va ayudar a hacer la enseñanza más eficaz, eficiente y significativa. | -Auxiliar al Mtro. a conocer el nivel de dominio que tiene sus alumnos en cada lengua. Que los niños terminen la Educación Primaria con un dominio equilibrado en dos lenguas (Local y español) | ML-a=Monolingüe Lengua indígena BD-a=Bilingüe, Dominancia en lengua indígena. Bilingüe Equilibrado. BD- b = Bilingüe Dominancia en español. ML- b = Monolingüe español. |
| DGEI 1994 | Introducción Pruebas de español Datos de aplicación Juego "haz 5 reactivos comprensión Juego "repite" 5 reactivos entonación Juego "señala y di" Comprensión y producción | Que estos juegos le ofrece al Mtro. información básica para la colocación de sus alumnos de acuerdo con el nivel de adquisición de su lengua materna, o el aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con los resultados que obtenga podrá saber cual será el material didáctico adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje. | Evaluar de manera inicial los conocimientos del español y de la lengua indígena que tienen los niños que ingresarán a la escuela. | - Nivel Básico - Nivel inicial - Nivel intermedio - Nivel avanzado |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>Dr. Enrique Hamel 2000</p> | <p>Conocimientos y habilidades en español y hñahñu Expresión escrita. hñahñu y español Comprensión escrita. hñahñu y Español Comprensión auditiva. Ñahñu y Español Expresión oral hñahñu y español</p> | <p>-Medir el nivel de bilingüismo. El Mtro. está obligado a establecer propuestas de planeación y vigilancia del aprendizaje en ambas competencias lingüísticas y cumplir con el propósito oficial de formar en los niños un bilingüismo coordinado.</p> | <p>Formar a los alumnos para un manejo coordinado de la lengua local y el español con mira a favorecer un mayor desarrollo académico. Determinar su mantenimiento o desplazamiento de la lengua. Evaluar el nivel proponer instrumentos útiles para la detección del grado de expresión.</p> | <p>Expresión escrita Emplea la lengua Escribe la lengua Comprensión auditiva Lee la lengua Escucha la lengua Comprensión oral Entiende la lengua Habla la lengua Conocimientos y habilidades Posee algunas habilidades lingüísticas. Sabe emplear algunas habilidades.</p> |
|---|--|--|--|--|

Con esta revisión de propuestas existentes de evaluación lingüística comienzo a plantear uno parecido retomando algunos elementos de cada una de estas pero en las dos lenguas en hñahñu y en español como se muestra en páginas posteriores.

Esta etapa de diseño se superó con el apoyo de especialistas lingüistas como Enrique Hammel y Roland Terborg, ellos fueron revisando las primeras propuestas de la prueba y haciendo correcciones hasta que quedó completa.

Después del diseño se emprendió la tarea de pilotear la prueba lingüística en dos comunidades cercanas para que no hubiera alguna variación en cuanto a la variante dialectal, de tal forma que los resultados y los ajustes a realizar fueran de utilidad y que al aplicarla en la comunidad elegida no presentara alguna complicación o alguna alteración.

La aplicación de la prueba en niños del nivel pre-escolar se puede decir que resultó aceptable en el sentido de que los niños evaluados no presentaron dificultades en contestar las preguntas planteadas, además presentaron algunas habilidades lingüísticas que les brindaron el contexto familiar en que se desarrollan, en esa edad de 4 a 5 años, algunos tienen la facilidad del uso de ambas lenguas (hñahñu y español), y lo emplean de manera adecuada con el acento que debe tener.

Uno de los niños que se puede decir que aporta elementos significativos es el caso de Cuco, un niño que desde la etapa del piloteo mostró que hablaba la lengua ñahñu y en esta evaluación lingüística arroja elementos significativos al momento de contestar las preguntas planteadas en la evaluación con mas seguridad y confianza.

4.4. La viabilidad de la construcción de una prueba lingüística para niños y niñas de 4 a 5 años de edad en dos lenguas.

Después de haber revisado algunos trabajos de prueba de bilingüismo (Prueba de colocación para el aprendizaje del español como segunda lengua DGEI, Mi lenguaje Guía del maestro de Norbert Francis, Prueba de Habilidades lingüística del Dr. Enrique Hamel,), cada uno de ellos plantean diferentes puntos de vista de cómo evaluar al niño y la importancia de la evaluación.

Con la revisión de las propuestas anteriores (las más pertinentes) sé retomaron algunos aspectos básicos para la construcción de una prueba lingüística de manera oral, ya que esta propuesta de prueba esta pensada para niños de corta edad (preescolar) 4 a 5 años, y las pruebas revisadas están diseñadas para niños que ya leen y escriben, con estas características que presentan las pruebas anteriores no son tan funcionales como el que se propone.

El propósito de este planteamiento es el hecho de rescatar la lengua que más domina el niños y con ello suministrar valiosa información acerca de las necesidades educativas del alumno. Además nos va a proporcionar la situación real de la lengua o lenguas que el niño puede entender y usar en el salón de clases, y en qué lengua le será más fácil aprender a leer y escribir en grados posteriores (Norber Francis).

En cada paso se tiene un propósito específico claro.

En el primer paso el propósito es que el niño adquiera confianza con el que va a ser el aplicador de la prueba, este paso (**acercamiento**) nos va a ayudar a que el niño conteste con

seguridad a lo que se le pregunta, independientemente de la lengua que se este manejando, he aquí la importancia del dominio de las dos lenguas en el aplicador, con la variante de la lengua que usa el niño.

El segundo paso nos va a dar a conocer si el niño conoce su entorno, lo principal de este paso es que mencione los nombres de los dibujos (**lectura oral**) lo que va a decir el aplicador es una pregunta, la pregunta no cambiará para todos, pero antes le tiene que decir lo que se pretende con este ejercicio, cómo lo van a desarrollar.

El tercer paso tiene como propósito obtener pequeñas frases o enunciados (**interpretación y producción**) de la acción que se está expresando en una ilustración. Se le muestra y se le pregunta al mismo tiempo.

En el cuarto paso se pretende que el niño interprete las tres ilustraciones y que construya su versión o historia (**construcción y narración de su imaginación**) de lo que cree que pasó, que le dé un sentido y construya en su imaginación, lo que se pretende es que el niño narre con soltura lo que se imagina que paso.

Con esta propuesta de prueba para conocer al niño en que situación se encuentra lingüísticamente se apoyaría al docente para reorientar su práctica educativa.

4.5. Propuesta, prueba lingüística en dos lenguas hñahñu y español.

| Propuesta nueva | Estructura | Qué plantea | Propósito | Categorías |
|----------------------|--|--|--|---|
| Eutiquio Flores 2003 | -Presentación -Introducción -Fundamentos teóricos -Primer paso Acercamiento -Segundo paso Lectura oral -Tercer paso Interpretación y producción -Cuarto paso Construcción y narración de su imaginación -Hoja de respuesta -Bibliografía | Esta prueba está pensada para niños y niñas en edad preescolar hablantes hñahñu y español ya que está diseñado en forma bilingüe. Además la prueba le aporta al docente la situación real del niño o niña con elementos básicos relacionados a la lengua que más domina. Esta prueba está pensada para que sea aplicada por un docente que hable dos lenguas hñahñu y español o se puede adaptar a otras lenguas. Esta prueba se plantea ser aplicada en los primeros días del curso escolar. La prueba se aplica de manera oral en todos los pasos mediante preguntas con el apoyo de ilustraciones. | Nos va a suministrar valiosa información sobre las necesidades educativas de tipo lingüístico de las niñas y niños antes de ingresar a la escuela. Con el conocimiento real de cada niño de la lengua que más domina se apoyará con materiales y métodos más adecuados a cada uno de los niños y niñas. | LDÑ = Lengua Dominante hñahñu LDE = Lengua Dominante Español BE = Bilingüe Equilibrado MÑ = Monolingüe hñahñu ME = Monolingüe Español |

4.6. La asesoría de expertos en lingüística para el diseño de la prueba.

La idea de un asesoramiento de especialistas surge a partir de la necesidad de construir algo nuevo partiendo de una experiencia previa sobre la colaboración en la elaboración de la prueba lingüística de Enrique Hamel, es cierto que ya se tenía realizada algunas lecturas de propuestas parecidas a la que se pretende elaborar, pero era necesario la observación y sugerencias de expertos, de tal manera que el trabajo a emprender fuera lo menos equivocada posible.

Con esta idea me di la tarea de visitar en Ciudad Universitaria (CELES, Lingüística

aplicada) a un lingüista alemán Roland Terborg, sus sugerencias sobre la temática reorientaron la propuesta inicial, quedando como se muestra anteriormente.

Otro apoyo más es el asesoramiento del Dr. Enrique Hamel lingüista Chileno que con su amplia experiencia revisó las primeras propuestas de la prueba en donde con las observaciones hechas por él se consolidó la prueba.

4.7. Piloteo del primer borrador de la prueba lingüística.

Para que un trabajo se considere representativo es necesario tener una visión general de la población a estudiar y valorar los criterios a tomar en cuenta de tal forma que se tomen hasta los elementos y actores que parecen más insignificantes de la población a estudiar.

En este proceso de selección de muestra se clasificaron a las familias en 4 estratos sociales:

1= Alto.

2 = Medio alto.

3 = Medio bajo.

4 = Bajo.

Para ser entendible el estrato 1 el más Alto de la comunidad (económicamente y cultural) familia en donde hombres y mujeres son profesionistas.

2 Menos alto, menos escolaridad de los padres con ingresos económicos bajos, tienen un oficio o trabajos estables, (solo una persona tiene la responsabilidad de sostener a la familia) son característicos los inmigrantes a E. U.

3 Medio bajo que tienen un oficio como de albañil, plomero etc. su trabajo no es estable, hay días, o semanas que no tienen trabajo.

Y 4 el más Bajo, los más pobres, sin un trabajo fijo, solo al jornal, si trabaja un día o dos a la semana es mucho, baja en escolaridad.

Para poder contemplar y tener claridad en la población en general, fue necesario ubicar a las familias en función a los estratos, la finalidad es aplicar la prueba en todos los estratos y niveles que existen en el interior del universo que se pretende investigar.

A cada estrato social se le aplicó la prueba a dos niños y así poder tener la representación total de esta manera el planteamiento estaría contemplando a toda la población en general.

Esta experiencia de poder comprobar la efectividad de la prueba me llevó a ciertas limitaciones:

4.8. Acceso a los niños de esta edad (4 a 5 años)

Al realizar el trabajo de piloteo y mejorar la prueba de situación lingüística se presentaron algunos obstáculos, como:

La desconfianza de los padres para acercarme a los niños, a pesar de que me conocen en la comunidad y siendo de la misma etnia.

Dedicar una tarde para cada casa en donde se localizaban los niños a evaluar, esto me llevo un tiempo más de lo planeado

La resistencia de los niños seleccionados de edad de 4 a 5 años de edad para conversar con ellos. Resistencia en cuanto a que no era fácil relacionarme con niños que no me conocían.

Al pedir el apoyo a educadoras en dos centros de trabajo para el piloteo, en el primer momento hubo poca colaboración argumentando que todos los niños a su cargo hablan español, por lo tanto la prueba no iba dar resultados.

Las visitas periódicas en los centros de trabajo hizo que las educadoras cambiaran de opinión.

Además un elemento significativo: en los dos centros educativos no estaban distribuidos los niños por niveles, las educadoras se habían distribuido los niños de manera equitativa de tal forma que cada una tuviera la misma cantidad de niños de cada edad. Esto fue un argumento para justificar la poca disposición para el proceso de piloteo.

La cuarta parte de la prueba lingüística por ser ilustraciones poco familiar y poco común 15 niños no pudieron decir nada al respecto, esto motivó para hacer el primer ajuste a la prueba.

4.9. Obstáculo para la aplicación de la prueba.

Después de haber terminado de diseñar la prueba hubo algunas limitaciones en su aplicación, al no estar las ilustraciones pintadas y en tamaño regular (tamaño carta) los niños no mostraron interés en las ilustraciones, y hubo poca participación y producción.

Por ser un adulto y poco conocido por los niños, éstos no accedían al primer día de visita sino hasta el segundo día.

En todas las visitas, en cada casa los padres ya sea papás o mamás pidieron que se les mostrara la prueba, y así tener una idea sobre que van a ser evaluados sus hijos.

4.10. Opiniones de los padres de familia sobre la prueba en hñahñu.

Ya con la prueba en la mano para aplicar algunos padres de familia tenían sus opiniones.

Uno de los padres de familia dijo:

-Me he dado cuenta que hay papás que no les hablan en hñahñu a sus hijos, no les permiten que aprenda el hñahñu y ellos si lo hablan con otras gentes.

Otro padre de familia.

Aquí nosotros les hablamos en hñahñu y en español

Y en eso una niña se dirige al padre y le dice:

Niña – "pa xoki ra goxthi"

(Papá abre la puerta)

El padre contesta.

Ya dije que nadie va entrar hasta mañana⁶⁰.

En eso interviene la mamá diciendo

Mamá – ábrele que va a sacar las cobijas.

Papá—Ya dije que no.

La mamá insiste:

⁶⁰ No podían entrar porque apenas se había colocado la puerta, el cemento estaba fresco.

Mamá—"xi gi xoki pa dā guki yā dāx'o"

(abre para que saque sus cobijas)

Por fin el padre accede a abrir la puerta en contra de su voluntad.

En esta pequeña conversación tal pareciera que el padre de familia trata de mostrar que solo se habla el español, pero lo cierto es: que cuando el padre se muestra negligente en abrir la puerta la madre de familia interviene por segunda ocasión para poner orden en lengua ñahñu, el papá tuvo que ceder y abrir la puerta, aunque inicialmente decía que en esa casa todos hablan en español y en ñahñu.

Otra opinión significativa sobre el ñahñu es de una madre de familia.

Esta señora tiene cuatro hijos, tres niños y una niña, dos de ellos ya van a la escuela, los otros dos se quedan con ella en casa, el niño de 5 años que por cierto no acude a preescolar fue el motivo de mi visita a esta casa para aplicarle la evaluación, en la plática con la señora decía:

Entrevistador—"Xi hanja gi zofo ga'tho nu ri zi bātsi "

(cómo le habla a sus hijos)

Mamá—"Nuje zāntho di zohe hñāmfō"

(nosotros siempre les hablamos en español)

Entrevistador—"Num'ū ra Cuco nzehe ñānfho"

(entonces Cuco solamente habla español).

Mamá—"hina, hñahñu 'nehe"

(no, también habla h ñahñu).

Entrevistador—"Num'ū hax kí bādi ra Cuco ra hñahñu"

(entonces cómo ha aprendido el h ñahñu Cuco)

Mamá - "Nu ya maña ku xa'hni"

(sus mañosos hermanos les enseñan).

Entrevistador—"Xi nu yā ku haxki bāyū"

(sus hermanos dónde han aprendido)

Mamá - "Di engā ha rā ngunsadi zāi"

(yo creo que en la escuela)

Entrevistador—"Hanja hingi pa ra ngunsadi rā Cuco"

(Porque no va a la escuela Cuco)

Mamá—"Nge'tho hindi 'buheua nu ya zāna bi thogi"

(porque no estábamos los meses pasados)

En esta entrevista existen elementos que puedan explicar en donde aprenden los niños el hñahñu, tal vez en casa no se practica de manera periódica, pero existe una práctica del hñahñu que día a día repercute en Cuco porque lo cierto es que Cuco habla hñahñu con sus hermanos y con otras personas, Cuco es el que hace mandados a la tienda, al molino etc.

Ahora la suposición de la mamá es que Cuco ha aprendido de sus hermanos el hñahñu, esta, es otra posibilidad que hay que retomar posteriormente, ¿pero dónde en verdad aprenden el hñahñu los hermanos de Cuco? En la escuela como cree la mamá o en otros lugares, o qué está pasando con Cuco, o ¿está pasando lo mismo que en la otra familia que dicen que todos hablan español y en la práctica es todo lo contrario?

Esta resistencia de decir que en casa no se habla el hñahñu, que solamente el español, no es de hoy sino ha sido siempre, existe una negación del hñahñu y de sí misma, en donde pareciera que hablar hñahñu es ser diferente o menos que los otros o sea la mayoría.

De hecho, algunos investigadores (Hamel y Muñoz, 1982) (Coronado, 1984) (Hamel y Muñoz, 1986) destacan que existe una tendencia preocupante para la lengua hñahñu: dicha lengua como medio de socialización del niño se está sustituyendo en alguna medida por el español. Comparto la idea de Coronado (1984) de que este fenómeno se debe en buena medida a la estrategia de los padres de familia con el deseo de que sus hijos no sean discriminados y desfavorecidos por no manejar bien el castellano, lo que hace falta es difundir la importancia de la primera lengua (hñahñu) que adquieren los niños a temprana edad para ir fortaleciendo esa identidad y conciencia del grupo a que pertenece.

4.11. Ajustes de la prueba después del piloteo.

Para tener claridad del material elaborado (prueba de bilingüismo) fue necesario realizar algunos ajustes en función a las dificultades y necesidades de los evaluados, de tal forma que el instrumento tuviera validez y una orientación adecuada y pudiera arrojar resultados significativos.

Más que piloteo fue una experiencia que fortaleció la propuesta aplicada en la realidad y cuyo objetivo era perfeccionarla y encontrar elementos para que la propuesta fuera la definitiva.

En este apartado lo que se explicó fue el ajuste de la prueba en donde en función de las respuestas y fallas de los niños participantes no contestaron como se había planeado, en algunos

aspectos de la prueba se les cambió la ubicación de las ilustraciones, se les disminuyó el número de preguntas, algunas ilustraciones fueron cambiadas, además en la cuarta parte se hicieron ampliaciones de las ilustraciones, en este mismo apartado se cambió por completo las ilustraciones y por lógica la historia.

4.12. Prueba piloteada y corregida.

PRESENTACION

Una de las exigencias del subsistema de educación indígena es la atención a niños indígenas ñahñu con limitaciones lingüísticas frente al español como lengua de instrucción, para ello existe la necesidad de contar con una prueba que apoye al docente para detectar el nivel lingüístico que posee el niño, ya sea hñahñu o español. Es cierto la Dirección General de Educación Indígena ha diseñado una prueba de colocación para evaluar al niño indígena ñahñu, con ella se valora y conoce el nivel de dominio lingüístico que posee el niño, en función a ello se determina como dar seguimiento a la enseñanza del español como segunda lengua.

El proponer pruebas de evaluación lingüística en lengua materna y español y que sean aplicada por docentes bilingües garantiza de mejor manera el acercamiento a las necesidades lingüísticas del niño indígena que esta en una situación desventajosa a comparación con los niños hablantes español, he aquí la importancia de tener una prueba que sea aplicada en la edad pre-escolar (4 a 6 años) para tratar de buscar un equilibrio en el dominio de ambas lenguas antes de que el niño acuda en un centro educativo oficial.

Aplicar la prueba de evaluación en esta etapa tiene el propósito de diseñar materiales adecuados y acordes a las necesidades de los niños que conforman el grupo de primer grado, así como vigilar todo el proceso de formación en el nivel primaria, de tal forma que se logren los planteamientos de Educación Bilingüe Intercultural⁶¹.

Con este planteamiento el docente esta obligado a establecer propuestas de planeación y vigilancia del aprendizaje en ambas competencias lingüísticas.

El planteamiento que hago está pensado y dirigido a niños que hablan hñahñu, y niños que hablan español, de la misma forma esta dirigido a docentes bilingües

⁶¹ Educación Bilingüe Intercultural consiste en el uso de dos lenguas valorando lo propio, valores costumbres, cosmovisión, el reconocimiento de la diversidad y el respeto a la diferencia.

comprometidos con el subsistema de educación indígena, espero les sea de gran utilidad para que tenga un conocimiento más real de la situación lingüística de sus alumnos a su cargo.

El Propósito general de esta prueba: Suministrar información acerca de las necesidades educativas del alumno: qué lengua o lenguas el niño puede entender y usar en el salón de clases; en qué lengua le será más fácil aprender a leer y escribir (Norber Francis). La prueba esta estructurada en cuatro pasos básicos cada una con propósitos específicos (hñahñu y español) que a continuación se describe:

En el primer momento el propósito es que el niño adquiera confianza con el que va a ser el aplicador de la prueba, este paso de acercamiento nos va a ayudar a que el niño conteste con seguridad a lo que se le pregunta, independientemente de la lengua que se esté manejando; aquí es importante enfatizar el dominio de las dos lenguas por parte del aplicador, con la variante de la lengua que usa el niño.

En el segundo momento el propósito es averiguar si el niño conoce su entorno, una práctica importante de este paso es que mencione los nombres de los dibujos (lectura oral⁶²) lo que va a decir el aplicador es una pregunta, la pregunta no cambiará para todos, pero antes se tiene que considerar la lengua del niño para que las respuestas sean más optimas posible ejemplo:

Te rā 'm'ehñā ¿qué es esto?)
Xi nuna ¿y ésta?

En el tercer momento el propósito es obtener frases o enunciados que describan la acción que se expresa en un dibujo. Las frases que pronuncie el niño o niña nos aportarán datos de si tiene facilidad en la expresión.

Te pefi ¿qué está haciendo?
Xi nuna ¿y en ésta?
Xi nuna ¿y en ésta?

⁶² A esta edad los niños todavía no distinguen las grafías, por ello se le pide identificar los dibujos.

Se repite la pregunta (**xi nuna**) hasta agotar las láminas existentes.

En el cuarto momento lo que se pretende es que el niño interprete las ilustraciones suponiendo lo que pasó y diciendo su versión o historia de lo que cree que pasó, la intención es que le dé un sentido, que construya en su imaginación, se pretende es que el niño narre con soltura.

Estas preguntas fueron las primeras que se plantearon en el piloteo, basándose en las ilustraciones del jinete que se cambió en el ajuste de la prueba.

Te bi ja nuna jā'i

¿ que le pasó a esta persona?

Ma gi xiki te gi kamfri bi ja nuna jā'i

¿ me vas a decir qué crees que le pasó a esta persona ?

Después del piloteo, en este momento se cambió la historia (ilustraciones) las preguntas y el tamaño, y hasta se les iluminó con colores llamativos de tal forma que al niño se le facilitará encontrar sentido, quedando las preguntas de esta forma.

Hyandi xānho nuya k'oi

Fíjate bien en estos dibujos

El aplicador extiende las ilustraciones en una mesa amplia para que el niño las ordene como crea conveniente.

Hyandi xan'ho

Fíjate bien

Después se le da un tiempo de tres a cinco minutos para que ordene sus ideas, posteriormente se le pregunta:

Nubya hā dā za gi fudi

¿Ya puedes empezar?

Nde fudi xā

A ver comienza

Todo lo que produzca el niño o la niña se escribirá, o se grabará con el propósito de volver a escuchar su historia acerca de las ilustraciones y la coherencia de los enunciados producidos.

La prueba se aplicará de manera individualizada en un lugar en donde nadie lo pueda ayudar cabe enfatizar que el aplicador debe hablar bien la variante de la lengua indígena de la región para que el niño le entienda.

La calificación que se le va asignar al alumno será en función a los resultados del porcentaje que arroje, si se inclina más a la lengua hnahñu será “lengua dominante hnahñu” (LDN) y si se inclina al español será “lengua dominante español”(LDE) y si domina las dos lenguas será “bilingüe” equilibrado” (BE), ahora si alguno solamente domina una lengua será “monolingüe hnahñu”(MN) o “monolingüe español”(ME). Para poder determinar la ubicación del dominio lingüístico del niño se presenta a continuación una fórmula.

4.13. **Formula para encontrar la diferencia.**

$$\frac{\text{Respuestas en Hñähñu (menos) respuestas en español}}{\text{Respuesta en Hñähñu (más) respuestas en español}} \times 100 = \%$$

4.14. Pasos operativos que se pretenden realizar con los niños y niñas para la aplicación de la prueba.

Lo que a continuación se plantea son los pasos operativos que tiene que realizar la persona o aplicador.

4.15. Primer momento.

En este acercamiento con el niño el docente debe mostrar un trato horizontal para que el niño se muestre espontáneo y fluido, el evaluador debe plantear preguntas relacionadas con el niño y algunas relacionadas a su familia, comenzando con el número uno, las respuestas se van anotando en la hoja de registro de cada niño o niña.

Estas son las primeras preguntas⁶³.

| | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| 1.-Gi hats'i | Buenos días |
| 2.-Te gi jatho | Cómo estas |
| 3.-Te ri thuhu | Cómo te llamas |
| 4.-Gi p _{ts} ā ri ku | ¿Tienes hermanos? |
| 5.-Hāngu gi p _{ts} i | ¿Cuántos tienes? |
| 6.-To'o ma dā | ¿Quién es el mayor? |
| 7.-To'o ra tsani | ¿Quién es el más chico? |
| 8.- Hingi tsugi | ¿No me tienes miedo? |
| 9.- Gi Pāki | ¿Me conoces? |
| 10.-Dā za gā an'i 'ra ya nt'ani- | ¿Te puedo hacer algunas preguntas?. |
| 11.-Di ne gi hyandi xāñho | Quiero que veas muy bien |

4.16. Segundo momento.

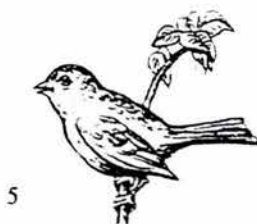
Participación del niño de manera oral mencionando el nombre de las ilustraciones, que se le muestren, que le son familiares y/o pertenecen a su contexto.

te rā 'm'ehna (señalando)
xi nuna (señalando otra vez)

¿qué es esto? (señalando)
¿y esta? (señalando otra vez)

⁶³ Después de ser analizadas la pertinencia, se quitaron cuatro de ellas, que son las últimas, solo son planteadas cuando el niño o la niña se opone al propósito.

Así sucesivamente hasta agotar las ilustraciones, aquí de lo que se trata es que el niño mencione el nombre del dibujo que se le está señalando (lectura oral)



4.17. Tercer momento.

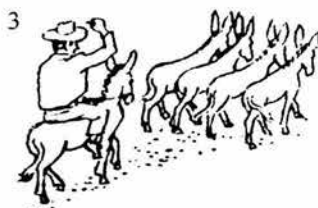
Aquí se le muestran cuatro láminas una por una, de tal forma que el niño responda a las preguntas:

Te pefi *¿Qué hace?*

Xi nuna *¿Y este (a)?*

Xi nuna *¿Y este (a)?*

El niño responderá en función a la ilustración presentada, de la misma forma se le asignará un punto por cada respuesta correcta.



4.18. Cuarto momento.

Presentación de una hoja grande (bond) en donde aparecen tres situaciones diferentes, el niño hilara su versión de manera que le dé un sentido a las cuatros ilustraciones, valiéndose de su imaginación creando una historia propia, el aplicador tomará en cuenta criterios: imaginación, soltura en la expresión, secuencia del cuento o historia, las preguntas que se le plantean son las que se mencionaron en la propuesta de prueba⁶⁴, estas son las instrucciones:

Hyandi xãñho nu yã k'oi
Fíjate bien estos dibujos

El aplicador le extiende las ilustraciones sin ningún orden de preferencia, en una mesa amplia para que el niño las ordene como crea conveniente.

Hyandi xãñho
Fíjate bien

Después se le da un tiempo de tres a cinco minutos para que ordene sus ideas, posteriormente se le pregunta:

Nubye hã dã za gi fudi
¿Ya puedes empezar?
Nde fudi xã
A ver comienza

⁶⁴ Después de la etapa de piloteo o validación, se cambiaron las ilustraciones, tamaño e historia, hubo necesidad de iluminar los dibujos para que fuera más llamativo para el niño o niña.

4.19. Primera lámina. (Cuarto momento)



4.20. Segunda lámina. (Cuarto momento)



4.21. Tercera lámina. (Cuarto momento)



4.22. Hoja de respuestas.

HOJA DE RESPUESTAS

Prueba de bilingüismo

Nombre del alumnoedad.....
Nombre del aplicadorfecha.....
Ubicación del niño:

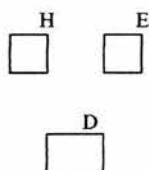
Primer momento

Hñahñu

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Español

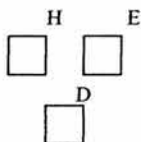
- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____



Segundo momento

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

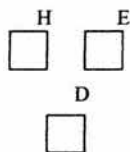
- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____



Tercer momento

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

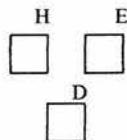
- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____



Cuarto momento

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____



Acotaciones:

H= Hñahñu.

E= Español.

D= Diferencia

4.23. Comentarios del capítulo.

En esta etapa de búsqueda de información sobre esta temática, la construcción del material para cierta población escolar resultó ser interesante ya que no existe mucho material relacionado a esta edad, existían solo para otros niveles (secundaria, bachiller y universitario) según Aline Signoret⁶⁵ solo existía en el Departamento de Lingüística Aplicada una prueba de colocación para nivel universitario, esto me motivó para seguir adelante revisando más bibliografías, e ir pensando en algo parecido.

Revisando las propuestas más pertinentes y retomando algunos aspectos, emprendo la tarea de estructurar mi primer acercamiento y posteriormente consulto con los especialistas de la materia⁶⁶, con sus observaciones y sugerencias reoriento mi propuesta para hacer las correcciones.

Teniendo la prueba de evaluación lingüística elaborado con las fases que se requiere para su validación emprendo la tarea de seguir con la siguiente fase que consiste en su aplicación.

Claro, en este proceso se esperaron los tiempos como se establecieron en el proyecto inicial que fuera en los primeros días de clases sin tanta influencia de la institución.

⁶⁵ Encargada del Departamento de Lingüística Aplicada, CELE, UNAM.

⁶⁶ Enrique Hamel y a Rolan Terboy.

CAPITULO V

En la producción del conocimiento,
que es la tarea directa de los hombres de ciencia,
el maestro participa en la formación de estos
y es el factor determinante de la calidad de investigador
que el alumno finalmente alcanza.

RUY Pérez Tamayo

V. LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este primer acercamiento de la interpretación de los datos consideré algunos elementos que para otros⁶⁷ no pueden tener algún significado, “ya que el objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión, la cual tiene como intermediario o medio principal la contextualización”, (Beuchot –2000). Propiamente el acto de interpretar es el de contextualizar, o por lo menos una parte y aspecto muy importante y hasta simultáneo de la contextualización.

La interpretación en este trabajo es diferente, desde una visión indígena, considerando que el conocimiento adquirido desde el seno familiar aporta elementos que no son vistos por cualquier investigador que es ajeno al grupo y que al no tener los conocimientos básicos del grupo comenzaría a suponer y a hacer afirmaciones desde su percepción particular, a veces equivocadas.

⁶⁷ Los que no pertenecen a la cultura hñahñu.

5.1. Aplicación de la prueba lingüística en niños de 4 a 5 años en preescolar indígena.

Con unos meses* de anticipación para la aplicación de la prueba en el Centro Preescolar Indígena “**Maurilio Muñoz Basilio**” de la comunidad de El Defay Ixmiquilpan Hgo. En donde se le había planteado a la directora del Centro Educativo el proyecto de investigación que se pretendía desarrollar para el ciclo escolar siguiente, en donde para este día se mostró accesible y en tono de broma decía:

Mtra. “La prueba esta interesante, yo le pediría que lo aplique al inicio del próximo ciclo escolar, y así me ahorraría el trabajo de hacer el diagnóstico, la verdad es que yo no podría aplicarla porque no hablo bien el ñahñu”.

Esta respuesta me dio pauta para programarme para el próximo ciclo escolar en aplicar la prueba en los primeros días.

Otro elemento significativo que se refleja en la respuesta de la maestra es que: realizar diagnóstico implica un trabajo extra, y lo otro que no se tiene el dominio del ñahñu.

Teniendo la aceptación de la directora se proyectó en desarrollar la actividad en dos días (3 y 10 de sep del 2001) porqué en estos días, el hecho es que para estas fechas ya se regulariza la asistencia de los niños, además se pensó que tenía que ser los primeros días para que los resultados fueran significativos sin la influencia de la escuela, el primer día solo se le aplico a 8 niños la prueba (2 niños y 6 niñas), el segundo día se evaluó a 9 (6 niños y 3 niñas).

La directora dispuso de un salón especial para esta actividad, la maestra mandaba a los niños uno por uno a donde me encontraba, algunos de estos niños ya habían contestado la prueba en la etapa del piloteo, por eso mismo ya no estaban nerviosos y contestaron con naturalidad.

* Desde el mes de mayo del curso escolar anterior.

5.2. Análisis de los resultados obtenidos.

Con la idea de tener una mejor interpretación de los resultados observados, se consideró tomar en cuenta, algunas caracterizaciones de los alumnos que conformaron el grupo⁶⁶ correspondiente al grado de preescolar indígena, en cuanto a factores lingüísticos socioeconómicos y de comportamiento escolar, para la obtención de la información se le pidió a la educadora del grupo la información sobre el desempeño escolar de sus alumnos mismo que corroboré con las observaciones de clase registradas durante el proyecto, de igual manera se realizó una serie de visitas domiciliarias que me permitieron identificar la situación en cuanto a dominancia lingüística y la situación económica de los alumnos para correlacionarlas con los resultados obtenidos en las pruebas sobre expresión escrita.

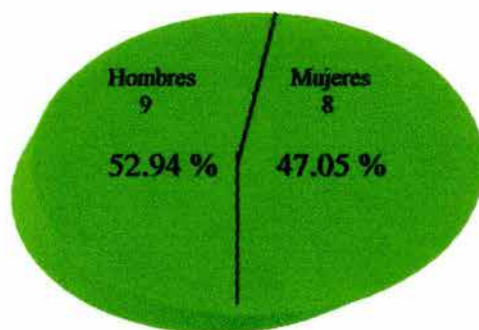
Los primeros acercamientos a la interpretación de los datos se pueden considerar en términos cuantitativo y cualitativo, ya que de esta forma se puede dar una explicación a fenómenos sociales en diferentes contextos, claro desde un enfoque interpretativo.

5.3. Interpretaciones cuantitativas de la población estudiada.

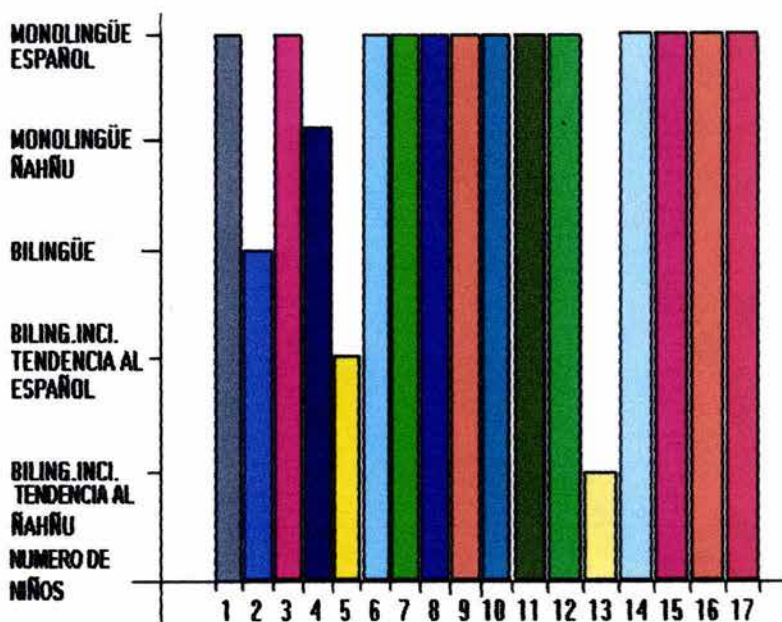
El grupo de estudio esta compuesto de 17 niños (8 mujeres y 9 hombres) el siguiente gráfico muestra su distribución.

⁶⁶ No todos los niños del grupo fueron evaluados ya que gradualmente acuden menos (80%) en este caso se inscribieron 25 pero solo se trabajo con 17.

5.4. Gráfica 1 Distribución por género.



5.5. Gráfica 2 Distribución según el manejo y/o habilidad lingüístico.



En esta gráfica resalta que la mayoría de los niños del grupo (13 niños) se ubica en la habilidad lingüística monolingüe español.

Otro de los aspectos que hay que mencionar es que de estos trece niños once padres

hablan bien el hñahñu y el español (son bilingües), en 2 parejas especialmente solamente los papás hablan el hñahñu, una de las madres habla mazahua (ella es originaria del Edo. de México (caso de Edson), la segunda mamá (caso de Erika) solo habla español (ella también es originaria del Edo. de México).

El diálogo entre estas 11 parejas es en español, y con el resto de la personas con quien conviven lo hacen en hñahñu; para interactuar con sus hijos lo hacen en español. (Información que se retomó de las fichas de estudios socioeconómicos de identificación de cada niño), las fichas se tomó esta información no se incluyen pero se tienen en el banco de datos.

5.6. Interpretaciones cualitativas de cinco casos.

Los cinco casos que en este apartado se describen se han seleccionado por las características lingüísticas peculiares que se presentaron, éstas se pudieron observar y analizar gracias a las visitas realizadas tras la evaluación. Algunas de las formas que ayudaron a identificar estos rasgos especiales fueron sus respuestas y la forma de relacionarse con su familia.

5.7. Caso: Marisol (2)

Marisol es la hija más pequeña de siete hermanos en su familia, ella ha crecido en dos mundos, el mundo de sus padres que son hablantes nativos del hñahñu (también hablan español) y el mundo de sus hermanos, son jóvenes que al igual que sus padres hablan hñahñu y el español lo han aprendido en la escuela, estos muchachos se dirigen a ella en español, y sus papás le hablan en hñahñu, estas condiciones lingüísticas que existen en el interior de la familia han contribuido a que Marisol tenga la habilidad en el manejo de ambas lenguas.

En cuanto a la situación social se puede decir que esta familia se ubica en el nivel medio bajo.

A continuación presento los resultados de Marisol en la aplicación de la prueba de

evaluación lingüística. Primero las preguntas, luego las respuestas

Primera parte

EN ESPAÑOL

- 1.-Buenos días
- 2.-¿Cómo estás?
- 3.-¿Cómo te llamas?
- 4.-¿Tienes hermanos?
- 5.-¿Cuántos tienes?
- 6.-¿Quién es el mayor?
- 7.-¿Quién es el más chico?
- 8.-¿No me tienes miedo?
- 9.-¿Me conoces?
- 10.-¿Te puedo hacer algunas preguntas?
- 11- Quiero que veas muy bien

EN HÑAHÑU

- 1.-Gi hats'i
- 2.-Te gi jatho
- 3.-Te ri thuhu
- 4.-Gi petsã ri ku
- 5.-Hãngu gi petsi
- 6.-To'o ma dã
- 7.-To'o ra tsani
- 8.- Hingi tsugi
- 9.- Gi Pãki
- 10.-Dã za gã an'i 'ra yã nt'ani-
- 11.-Di ne gi hyandi xãho

Respuestas de la primera parte, solamente se registraron las siete primeras respuestas ya que las otras cuatro, solo se les plantearon a los niños que presentaban más dificultad para relacionarse con el evaluador.

EN ESPAÑOL

- 1.-Contestó
- 2.-Bien
- 3.-Marisol
- 4.-Tigi, Lonso, Filo, Rafe, Juan y Mari
- 5.- Rato
- 6.-Rafe
- 7.-Yo

EN HÑAHÑU

- 1.-Gi hats'i
(buenos días)
- 2.-(no responde)
- 3.-Marisol
- 4.- Hãã
(si) Mueve la cabeza.
- 5.-Seis
(seis)
- 6.-Rafe
- 7.-Nuga
(yo)

En esta primera parte de la prueba las respuestas de Marisol fueron claras, en el primer momento de saludarla en español ella no dudó en contestar, ya que ella había sido parte del pilotaje de la prueba, en el caso del hñahñu no contestó a la pregunta dos, la razón es que en la cultura hñahñu generalmente a los niños no se les pregunta ¿te gi jatho?

(¿cómo estas?) como a los niños de la cultura occidental, los niños ñahñu no están acostumbrados a responder este tipo de preguntas.

Segunda parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

¿qué es esto?
¿y ésto?
¿y ésto?

te rā 'mehna
xi nuna
xi nuna

Nota: al realizar estas preguntas el evaluador va señalando en la ilustración correspondiente

Respuestas:

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

1.- _____ 4.-Pájaro
2.-Conejo 5.-Pájaro
3.-Chivo 6.-Pollo

1.-Mina 4.-Ts'int'u
(ardilla) (pájaro)
2.-Jua 5.-Ts'int's'u
(conejo) (pájaro)
3.-Ts'udi 6.-oni
(puerco) (pollo)

En esta segunda parte en español Marisol no identificó la primera ilustración pero encontró un parecido entre el cuatro y el cinco, lo que pudo haber pasado es que en su vocabulario de español todavía no existe la palabra en español ardilla y en hñahñu no tuvo dificultad en mencionar los nombres de todas las ilustraciones, cambió el nombre de puerco con chivo pero esto quiere decir que asoció a los animales que existen en su entorno, es esta participación existe más dominio en hñahñu que en español.

Tercera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

¿qué está haciendo?
¿y esta?

T e pefi (qué hace)
Xi nuna (y ésta)

Respuestas

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

1.-Está cantando

1.-Pem'pta o pei rā 'mida

- | | |
|---------------------------------------|---|
| | (Está tocando) o (tocando su instrumento) |
| 2.- <u>Agarrando pollos</u> | 2.- Mihi ya dām'oni (Está agarrando los pollos) |
| 3.- <u>Correteando sus chivos</u> | 3.- E't'i yā t'āxi (Arrea sus chivos) |
| 4.- <u>Está echando sus tortillas</u> | 4.- Ent'i yā hme __ (está haciendo las tortillas) |

En esta tercera parte Marisol interpreta en la primera ilustración en español que “está cantando” y en hñahñu con la misma ilustración define mejor la acción al decir “**pemnta**” (está tocando música) en la segunda ilustración en español sólo dice agarrando pollos y en hñahñu dice “ está agarrando los guajolotes” en esta interpretación se acerca a la realidad, en la ilustración tres varía en el verbo utilizado en español emplea el verbo corretear y en hñahñu emplea el verbo arrear, en la ilustración.

En la última ilustración coincide la definición en ambas lengua. De manera general podemos apreciar en esta parte que Marisol tiene respuestas diferentes según la lengua que utilice.

Cuarta parte.

Imaginación
Soltura en la expresión
Secuencia del cuento o historia

EN ESPAÑOL

- 1.-El niño lleva pan, lleva fruta, esta arreado la bicicleta
- 2.-La bici trae algo para echar fruta, esta acostado en la tierra
- 3.-Está viendo algo en la tierra, esta señora lo está viendo.
- 4.-No sabe arrear la bici por eso se cayó, tiro su fruta y lo está viendo

EN HÑAHÑU

- 1.-**Brā ñ'ehē ko ra bici**⁷⁶
(venía con su bici)
- 2.-**Bi pidi rā tsat'yo**
(lo espantó el perro)
- 3.-**Ra bātsi bi dāgi**
(el niño se cayó)
- 4.-**Bi xani ya ixi**
(tiró sus duraznos)

En esta parte describe gran parte de las ilustraciones pero no ve al perro, para ella las ilustraciones significan otra cosa de las que muestran (El niño lleva pan), en el enunciado tres dice “está viendo algo en la tierra” o “que no sabe arrear la bici y por eso se cayó y tiró la fruta”.

⁷⁶ Para decir bicicleta en hñahñu se dice **yo tsanza**.

En el caso de la interpretación en lengua hñahñu tiene mas coherencia y sentido he aquí la importancia que tiene el hecho de manejar dos lenguajes distintos, tener dos interpretaciones, dos culturas que están en juego y darle un significado diferente las ilustraciones desde dos mundos diferentes y que muy pocos docentes lo valoran.

1.-Brä ñ'che ko ra bici

(Viene con su bici) se refiere al niño

2.-Bi pidi ra tsat'yo

(Lo espantó un perro)

3.-Ra bätsi bi dagi

(El niño se cayó)

4.-Bi xani yä ixi

(Tiró o regó los duraznos)

En esta descripción tiene una mayor facilidad de crear e imaginar y elaborar una buena secuencia de la historia, además aquí si apareció el perro como el causante de lo que le pasó el niño, lo que no vio es a la señora, y la culpa se la carga al perro, y no al niño como en la interpretación en español, en esta producción de la niña se refleja otra vez la habilidad de decir los enunciado en lengua hñahñu.

5.8. Caso: Silvia (4)

Silvia es una niña que se aparta de los demás niños en el salón, ella ocupa el quinto lugar de siete hermanos, los padres de Silvia solo hablan en hñahñu por ello el ambiente lingüístico de la familia es el hñahñu, se puede decir que la suya es de las pocas familias que conservan las tradiciones del uso adecuado⁷¹ del ñahñu, emplean muy poco el español, lo hacen en contextos como en la plaza, el tianguis o cuando acuden al médico.

Esta familia se puede considerar en un nivel socioeconómico bajo con las características propias, para el tipo de estas familias es que está dirigido esta propuesta.

En este acercamiento que se efectuó con Silvia mediante la prueba, los resultados fueron los siguientes.

Primera parte

⁷¹ No revuelve el hñahñu con el español en un dialogo o cualquier charla

Respuestas de la primera parte

EN ESPAÑOL

- 1.-Buenos días
- 2.-¿Cómo estas?
- 3.-¿Cómo te llamas?
- 4.-¿Tienes hermanos?
- 5.¿Cuántos tienes?
- 6.-¿Quién es el mayor?
- 7.-¿Quién es el más chico?

EN HÑAHÑU

- 1.-Gi hats'i
- 2.-Te gi jatho
- 3.-Te ri thuhu
- 4.-Gi petsä ri ku
- 5.-Hängu gi petsi
- 6.-To'o ma dá
- 7.-To'o ra tsani

EN ESPAÑOL

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

EN HÑAHÑU

- 1.-No contestó _____
- 2.-No contestó _____
- 3.-ñ'äi
(zorrillo)
- 4.-Hää_
(si)
- 5.-Hindi pädi
(no se)
- 6.-Nu ra ta'yo
(el perro macho)
- 7.-Ra kiko
(el Kiko)

En la primera parte Silvia contestó hasta la tercera pregunta y dijo “N'äi” (zorrillo) esta respuesta hubiera reprobada por cualquier persona al no poder concebir que una niña se llame así quizás hubiera insistido en preguntar su nombre, sin embargo, con Silvia no se hizo así, ella se dio cuenta que lo acepté y así me mostró más confianza; las siguientes preguntas las contestó con más tranquilidad; en las pregunta seis y siete se repite la respuesta que en vez de decir el nombre de su hermano dice el “ta'yo” (perro macho), “kiko” es el nombre de su hermano más chico.

Cabe aclarar que los nombres de sus hermanos que se puede considerar como sobrenombres o apodos son puestos desde la casa y tiene una relación con los animales, porque para los padres y para la cultura existe una relación con la naturaleza.

Para nosotros⁷² (desde lo occidental) las respuestas dadas por esta niña no podrían ser aceptadas la razón es que nuestra cosmovisión es distinta y con ella nuestra concepción de la subjetividad, lo mítico, lo desconocido, lo imaginario, la relación con la naturaleza, con la madre tierra, con el día y la noche, con la vida y la muerte etc.

Segunda parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

¿qué es esto?

te rā 'me'hña

¿y esta?

xi nuna

¿y esta?

xi nuna

Nota: al realizar estas preguntas el evaluador va señalando en la ilustración correspondiente

Respuestas de la segunda parte

Silvia no tuvo dificultad para identificar las seis ilustraciones, hasta en la ilustración en donde los otros niños ñahñu no pudieron identificar ella fue la única que nombró al “pu” como (correcaminos) en la ilustración cuatro.

En esta parte las respuestas enunciadas por Silvia fueron acertadas sólo confundió al zorrillo con la ardilla en la primera ilustración.

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

1.- ____ 4.- ____

1.-**Ra mina** 4.-**Ra pu**
(la ardía) (el correcaminos)

2.- ____ 5.- ____

2.-**Ra jua** 5.-**Ra ts'int's'u**
(el conejo) (el pájaro)

3.- ____ 6.- ____

3.-**Ra ts'udi** 6.-**Ra oni**
(el puerco) (la gallina)

Tercera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

¿qué está haciendo?

T e pēfi

¿y esta?

Xi nuna

⁷² Utilizo “nosotros para generalizar, mi educación la forman ambas culturas, sin embargo me identifico más con mis raíces de origen ñahñu.

En esta parte Silvia reconoce las ilustraciones de manera correcta las interpreta y enuncia las palabras clave sin titubear al responder.

Respuestas de la tercera parte.

EN ESPAÑOL

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

EN HÑAHÑU

- 1.- **Penta**
(está tocando)
- 2.- **Bi gu yā ta'ni**
(agarró los güilos)
- 3.- **Fa'yo**
(pastoreando)
- 4.- **Kuni**
(moliendo)

Cuarta parte

Imaginación

Soltura en la expresión

Secuencia del cuento o historia

En esta cuarta parte Silvia no respondió a nada por más que se le insistió, esta falta de producción se puede explicar por la falta de significación que le representaron las ilustraciones, posiblemente pasó algo que la hizo bloquear.

5.9. Caso: Fermín (5)

En su respuesta número cinco contesta “Este **hñu**” (este tres), este dato nos muestra que revuelve el español con el hñahñu, este es uno de los fenómenos que se ha venido reproduciendo en su familia. Los papás de Fermín son originarios de la comunidad los dos hablan bien el hñahñu, sus abuelos paternos fueron monolingües hñahñu, y de sus abuelos maternos sólo la abuela fue monolingüe hñahñu, su abuelo fue bilingüe. En sus primeros años de vida Fermín estuvo al cuidado de su abuela materna mientras sus papás emigraron a la Unión Americana, en este período la relación con su abuela se desarrolló en hñahñu.

Después de un período de dos años los papás de Fermín regresaron y se hicieron cargo de sus tres hijos: Miguel, Galdino y Fermín o **Cuco** los tres niños ya habían aprendido lo básico de la lengua hñahñu para relacionarse con los demás. La respuesta de la

mamá al preguntarle sobre el manejo lingüístico de Fermín fue que desconocía como había aprendido Cuco el hñahñu, además ella decía y afirmaba que en la familia no se hablaba el hñahñu solo el español.

En cuanto a las respuestas de Cuco en la primera parte las preguntas fueron contestadas correctamente, en cuanto al hñahñu hubo respuestas que hay que analizar con más detalle, la pregunta uno y dos no las contestó, la pregunta tres contesta “Dra Cuco” (soy Cuco). (A esta edad es común que los niños se pongan sobrenombres, lo significativo es el hecho de que asuman esta identidad) Cuco asume dos identidades la oficial (Fermín) con el que está registrado y la otra, como lo llaman sus papás o sus conocidos, (Cuco), que más tarde se pierde y también se pierde una identidad.

En este caso Cuco cree que es correcto lo que dice él escucha de la gente joven que habla así y así lo reproduce, por ello la importancia de las personas con quienes se relacionan los niños hablen bien el hñahñu, podemos ver también la falta que hace concienciar a los papás, y a la población en general en el uso correcto de la lengua local; de tal forma que las generaciones jóvenes se desenvuelvan en un capital lingüístico adecuado sin alteraciones.

Primera parte

EN ESPAÑOL

- 1.-Buenos días
- 2.-¿Cómo estas?
- 3.-¿Cómo te llamas?
- 4.-¿Tienes hermanos?
- 5.-¿Cuántos tienes?
- 6.-¿Quién es el mayor?
- 7.-¿Quién es el más chico?
- 8.-¿No me tienes miedo?
- 9.-¿Me conoces?
- 10.-¿Te puedo hacer algunas preguntas?
- 11.-Quiero que veas muy bien

EN HÑAHÑU

- 1.-Gi hats'i
- 2.-Te gi jatho
- 3.-Te ri thuhu
- 4.-Gi petsä ri ku
- 5.-Hängu gi pe'tsi
- 6.-To'o ma dā
- 7.-To'o ra tsani
- 8.- Hingi tsugi
- 9.- Gi Pāki
- 10.-Dā za gā an'i 'ra ya nt'ani-
- 11.-Di ne gi handi xānho

Respuestas de la primera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1.-Contestó _____ | 1.-No contestó _____ |
| 2.-Bien _____ | 2.-No contestó _____ |
| 3.-Germin _____ | 3.- Drä KuKo (me llamo Cuco) |
| 4.-Si _____ | 4.- Hää (si) |
| 5.-Tres _____ | 5.- Este hñu (este tres) |
| 6.-Miguel _____ | 6.- Ra Galdi; rä Mige (el Galdino, el Miguel) |
| 7.-Este bebé no tiene nombre todavía | 7.- Ra Chiki (la Chiquis) |

En esta primera sólo en la pregunta cinco Cuco emplea la palabra “este” y en las demás preguntas las contesta sin usar este auxiliar.

Segunda parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|----------------|--------------|
| ¿ qué es esto? | te rä m'ehna |
| ¿y ésta? | xi nuna |
| ¿y ésta? | xi nuna |

Nota: al realizar estas preguntas el evaluador va señalando en la ilustración correspondiente

Respuestas de la segunda parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | | | |
|--|------------------|-------------------------------------|---|
| 1.-Zapote _____ | 4.-Pájaro _____ | 1.- Ra mixi (el gato) | 4.- Ra ts'int's'u (el pájaro) |
| 2.-Es un mixi (es un gato) | 5.-Perico _____ | 2.- Ra jua (el conejo) | 5.- Ra ts'int's'u (el pájaro) |
| 3.-Es un chinito ⁷³ (es un puerco) | 6.-Pollito _____ | 3.- Ra ts'gdi (el puerco) | 6.- Ra qui (el pollo) |

⁷³ En casa de su tío tienen puercos y uno de esos puercos que tiene el pelo chino, y como kuko vivió un tiempo es esa casa se le quedó grabada la palabra de chinito cuando de refiere al puerco.

En las repuestas en español en la pregunta dos combina el español y hñahñu, y en la pregunta tres le llama al puerco que es un chinito, en cuanto en hñahñu las respuestas fueron acertadas como se muestra en el registro.

Tercera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

¿qué está haciendo?
¿y ésta?

T e pefi
Xi nuna

Respuestas de la tercera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- 1.-Está tocando la guitarra
- 2.-Agarrando los pollos
- 3.-Pastoreando los chivos
- 4.-Está echando tortillas

- 1.-Pemnda
(tocando un instrumento)
- 2.-'Yo ra 'ba'yo
(anda pastoreando)
- 3.-Garro ra huilo
(agarro el güilo)
- 4.-Kuni
(está moliendo)

En esta tercera parte en español no tuvo dificultad en decir lo que estaba viendo, en cambio en hñahñu las respuestas uno y cuatro son con una sola palabra que implícitamente dice lo que se está haciendo, en la dos contestó acertadamente, en la tres tuvo dificultad en decir lo que estaba viendo “Garró **ra** huilo” tuvo dificultad en decir “**mih**i **ra** **dām'oni**” o “**mih**i **ra** **ta'ni**”, aquí es donde podemos ver la habilidad de Cuco para poder relacionarse en dos mundos diferentes “correcta o no” Cuco contesta lo que se le está preguntando, sus padres no se dan cuenta de esta habilidad de Cuco para hablar el hñahñu.

Cuarta parte

Imaginación
Soltura en la expresión
Secuencia del cuento o historia

Respuesta de la cuarta parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|---|--|
| 1.- <u>Está manejando la bicicleta</u> | 1.-Señalando: Nuna handi nuna (éste está viendo a este) |
| 2.- <u>Lleva algo en su bicicleta</u> | 2.- señalando: Nuna handi ra tsat'yo (éste está viendo al perro) |
| 3.- <u>Está viendo a su perrito</u> | 3.- señalando: Nuna ne dā mihi nuna (éste quiere agarrar a éste) |
| 4.- <u>Señalando: Éste le mordió al perro</u> | 4.-señalando: Nuna tsi rā naxa (éste está comiendo naranja) |
| 5.- <u>Éste le va dar fruta a este. (señalando)</u> | 5.- señalando: Nuna tsat'yo bi za ra bātsi (éste perro mordió al niño) |

En esta última parte, la producción de Cuco es limitada tanto en español como en hñahñu, sólo maneja algunos verbos, los enunciados son cortos, y a las ilustraciones les dió otro sentido, en español vió la bici, el perro y la fruta, ya en hñahñu sólo vió al perro, al niño y a la naranja; con respecto a la bici, no se puede decir si no la vió o simplemente no pudo hablar de ella.

5.10. Caso: Margarita (14)

Margarita es una de las niñas que fue contemplada en el piloteo, en este primer proceso ella se mostraba tímida, Ella ocupa el octavo lugar entre sus hermanos, tiene además dos hermanos menores.

Los papás de Margarita son bilingües incipientes. De acuerdo a Deibol (1964) “cuando se presenta un grupo de individuos monolingües se ven obligados a entablar un contacto social, así como mayor participación en la sociedad nacional; esto se debe, fundamentalmente, a su situación de dependencia económica ya que sólo emplean algunas palabras en español de manera aislada y poco entendible”.

En esta familia la entrevista que se le hizo en el período de piloteo el papá afirmaba que en la familia sólo se hablaba el español como se muestra en la entrevista que aparece en las páginas anteriores pero lo cierto es que al seguir visitando a la familia resulta que se comunican en hñahñu padre-hija, madre-hija y entre ellos mismos. Esta relación de

integración se ha venido practicando a lo largo del desarrollo familiar.

El padre es nativo de la comunidad, la mamá es de una comunidad vecina, en un inicio sus papás fueron monolingües hñahñu; el grado de escolaridad del padre es hasta el quinto grado y la mamá es de tercer grado. Esto hace más complicada la situación el hecho de que ellos no hablen bien el español no les permite que puedan enseñar a sus hijos una lengua que no conocen.

El hñahñu es la lengua que ellos han reproducido en su familia.

Primera parte preguntas

EN ESPAÑOL

- 1.-Buenos días
- 2.-¿Cómo estás?
- 3.-¿Cómo te llamas?
- 4.-¿Tienes hermanos?
- 5.-¿Cuántos tienes?
- 6.-¿Quién es el mayor?
- 7.-¿Quién es el más chico?
- 8.-¿No me tienes miedo?
- 9.-¿Me conoces?
- 10.-¿Te puedo hacer algunas preguntas?
- 11.-Quiero que veas muy bien

EN HÑAHÑU

- 1.-Gi hats'i
- 2.-Te gi jatho
- 3.-Te ri thuhu
- 4.-Gi pe'tsä ri ku
- 5.-Hängu gi pe'tsi
- 6.-To'o ma dä
- 7.-To'o ra tsani
- 8.- Hingi tsugi
- 9.- Gi Päki
- 10.-Dä za gä an'i 'ra ya nt'ami-
- 11.-Di ne gi hyandi xäñho

A esta niña si se le plantearon las 11 preguntas ya que mostraba timidez, desconfianza y tardó más tiempo para que accediera a responder las preguntas.

En relación a las respuestas en la primera parte, sólo no contesta la primera pregunta, las otras seis si y capta bien las preguntas al hacérselas en español, en la pregunta seis aporta un elemento significativo al contestar Mi hermana Sida. En la familia no tiene conocimiento del significado de SIDA. Esto afirma que el nivel cultural de la familia es bajo y el conocimiento del español es limitado.

En cuanto a las respuestas en hñahñu las dos primeras preguntas no fueron contestadas, y en la respuesta cinco da una respuesta errónea que hace pensar que tiene un

conocimiento vago sobre los números, las últimas dos preguntas las contesta bien.

Respuesta de la primera parte

EN ESPAÑOL

- 1.-No contestó
- 2.-Bien
- 3.-Margarita
- 4.-Mueve la cabeza (sí)
- 5.-No sé
- 6.-Mi hermana *sida*⁷⁴
- 7.-Eleuterio

EN HÑAHÑU

- 1.-No contestó
- 2.-No contestó
- 3.-Margarita
- 4.-**Hää**
(sí)
- 5.-Catorce
- 6.-**Ma** papá Eleuterio
(mi papá Eleuterio)
- 7.- **Ma ku ra** Paula
(mi hermana Paula)

Segunda parte preguntas

EN ESPAÑOL

- ¿ qué es esto?
¿y ésta?
¿y ésta?

EN HÑAHÑU

- te rä 'm'ghna
xi nuna
xi nuna

Nota: al realizar estas preguntas el evaluador va señalando en la ilustración correspondiente

Respuesta de la segunda parte

EN ESPAÑOL

- 1.-**Rä mina**
(el o la ardilla)
- 2.-**Rä conejo** (el conejo)
(el conejo)
- 3.-**Rä ts'gdi**
(el puerco)
- 4.- pollo
- 5.- pájaro
- 6.-Pollo

EN HÑAHÑU

- 1.-**Hindi pädi**
(no me lo sé)
- 2.-**Rä jua**
(el conejo)
- 3.- **Ra ts'gdi**
(el puerco)
- 4.-**Ra oni**
(el pollo)
- 5.-**Ra ts'int'su**
(el pájaro)
- 6.-**Ra oni**
(el pollo)

⁷⁴ Su hermana mayor se llama Isidra

En esta segunda parte en lo que corresponde a las preguntas en español, Margarita emplea las dos lenguas como en el primer y tercer caso, y el segundo combina el hñahñu y español al decir “**Ra** conejo” (el conejo), en el cuarto quinto y sexto prefiere decir solo el nombre de lo que ve y ya no utiliza el artículo ya que en el hñahñu no se emplea el género de “la “ o “el” solo “ra” para referirse en ambos sexo “**Ra Nito**” (El Benito) o “**Ra Dela**” (la Adela), para referirse al género de hombre o mujer (**n’ohō** o **m’eñā**) en cuanto a los animales sólo se le se le pone el sexo como en éste caso para referirse a un caballo del sexo femenino o masculino se dice:

| Infinitivo | traducción | femenino | masculino |
|-------------------|------------|----------------------|----------------------|
| “fani” | (caballo) | “nxufri” | “tafri”, |
| “jua” | (conejo) | “nxujua” | “tajua” |
| “ts’ <u>u</u> di” | (puerco) | “nxupts’ <u>u</u> di | “tapt’s’ <u>u</u> di |

Los ejemplos anteriores muestran otra estructura gramatical y otra lógica de cómo concebir a las personas, cosas y animales, esto es lo que los docentes no han entendido que es otra cosmovisión diferente, otra cultura, que día a día el hñahñu está perdiendo espacios por la influencia de instituciones que son impuestas desde otra lógica.

Margarita contesta correctamente en hñahñu solo hay confusión en la ilustración cuatro y seis, de “**oni**” (pollo) con la excepción de la pregunta uno que contestó “**hindi pādi**” (no me lo sé).

Tercera parte, preguntas

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

¿qué está haciendo?
¿y ésta?

T e pefi
Xi nuna

Respuestas de la tercera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

1.-Toca su violín

1.-Pę rā ‘mida _____
(tocando su guitarra)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 2.- <u>Está trayendo pollo</u> | 2.- <u>Mihi yoho ya ta'ni</u> (está agarrando sus dos guajolotes) |
| 3.- <u>Chivo</u> | 3.- <u>Yet'ä yä t'äxi</u> (está arreando sus chivos) |
| 4.- <u>Esta cocinando la comida</u> | 4.- <u>Kuni n'e hoki te dā zi</u> (moliendo y haciendo de comer) |

Con estas respuestas en español se puede decir que su manejo en esta lengua es muy limitado, además no existe esa producción coherente de lo que está viendo y lo que está diciendo.

En cuanto a la producción en lengua hñahñu existe una producción más coherente y la interpretación de las ilustraciones corresponde a lo que está diciendo, es aquí la importancia de que los docentes frente a grupo identifiquen la habilidad lingüística que poseen los niños antes de apoyarlos pedagógicamente, posiblemente Margarita entienda y tenga algunos elementos del español pero eso no quiere decir que es apta para retener todo el discurso del docente cuando esta desarrollando los contenidos y menos apta es para reproducirlo.

Cuarta parte

Imaginación

Soltura en la expresión

Secuencia del cuento o historia

Respuesta de la cuarta parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|---|---|
| 1.- <u>El perro está agarrando la bicicleta</u> | 1.- <u>Bi botse ra bici n'e bi ma ba oki ya kähä</u> (se subió en su bici y luego se fue a cortar tunas) |
| 2.- <u>El chivo por eso se cayó</u> | 2.- <u>Bi tetuä ra tsat'yo 'ne bi dontsi ha ra hñe</u> (lo siguió su perro y se desbarrancó) |
| 3.- _____ | 3.- <u>Bi xani ya kähä</u> (se regaron sus tunas) |
| 4.- _____ | 4.- <u>'Nepu bi boxa ma n'aki ha ra bici.</u> (luego se subió otra vez a su bici) |

Las respuestas de Margarita en la cuarta parte, sólo produjo dos enunciados con una interpretación que no corresponde a la ilustración, como en este caso “el perro está agarrando la bicicleta” y “el chivo por eso se cayó”.

En cambio en la lengua que está acostumbrada a hablar elaboró enunciados más creíbles y con un contenido que se ajusta a las ilustraciones.

5.11. Caso: Edson (17)

En el caso de Edson sus papás tienen características peculiares de su cultura, el padre es de raíz indígena hñahñu y la mamá de raíces indígenas mazahuas del Edo de México (Atzacmulco). Sus padres de Edson se relacionaron y se conocieron en español, por lo tanto la lengua que impera en la familia es éste; de los cuatro hijos que se tuvieron, Edson ocupa el tercer lugar. Sus abuelos paternos son monolingües hñahñu y sus abuelos maternos son: el abuelo bilingüe y la abuela es monolingüe mazahua, esta mezcla de cultura y lenguas hace que se pierda la lengua materna de cada uno de ellos y asuman otra diferente como lengua estándar (el español) en este caso la determinación asumida por los padres de Edson es utilizar el español como lengua de relación en la familia, se hace válida ya que de otra manera sería un problema para comunicarse.

El papá de Edson es bilingüe funcional ya que sólo emplea el español cuando viaja a la ciudad de México o cuando interactúa con personas de fuera, el sin embargo, para interactuar con sus papás y vecinos siempre lo hace en hñahñu y en el interior de la familia en español, muy poco acuden al lugar de origen de la señora, esto disminuye la posibilidad de que Edson y sus hermanos aprendan el mazahua.

El hecho de que la familia de Edson viva de una manera independiente de los padres disminuye la posibilidad de que los niños aprendan la lengua de cualquiera de ellos.

Primera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1.-Buenos días | 1.-Gi hats'i |
| 2.-¿Cómo estas? | 2.-Te gi jatho |
| 3.-¿Cómo te llamas? | 3.-Te ri thuhu |
| 4.-¿Tienes hermanos? | 4.-Gi petsä ri ku |
| 5.-¿Cuántos tienes? | 5.-Hängu gi petsi |
| 6.-¿Quién es el mayor? | 6.-To'o ma dä |
| 7.-¿Quién es el más chico? | 7.-To'o ra tsani |
| 8.-¿No me tienes miedo? | 8.-Hingi tsugi |
| 9.-¿Me conoces? | 9.- Gi Páki |
| 10.-¿Te puedo hacer algunas preguntas? | 10.-Dä za gä an'i 'ra yä nt'ani- |
| 11.- Quiero que veas muy bien | 11.-Di ne gi hyandi xāñho |

Respuesta de la primera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|-------------------------------|-----------|
| 1.-Contestó _____ | 1.- _____ |
| 2.-Bien _____ | 2.- _____ |
| 3.-Edson _____ | 3.- _____ |
| 4.-Si y mueve la cabeza _____ | 4.- _____ |
| 5.-Mi hermano Edgar _____ | 5.- _____ |
| 6.-Mi hermana y el bebé _____ | 6.- _____ |
| 7.-El bebé _____ | 7.- _____ |

En cuanto a las respuestas de la primera parte de la prueba de español, Edson contesta todas sin ninguna dificultad, en hñahñu no respondió ni una sola pregunta, ya que en la familia no se practica sólo se habla el español.

Segunda parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|---------------|--------------|
| ¿qué es esto? | te rä 'meñna |
| ¿y ésta? | xi nuna |
| ¿y ésta? | xi nuna |

Nota: al realizar estas preguntas el evaluador va señalando en la ilustración correspondiente

Respuestas de la segunda parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- 1.- Ardilla 4.- Pollo
2.- Conejo 5.- Pájaro
3.- Puerco 6.- Gallina

- 1.- _____ 4.- _____
2.- _____ 5.- _____
3.- _____ 6.- _____

En esta segunda parte de la prueba, contesta correctamente las cinco preguntas sólo se confundió en la ilustración cuatro, confundiendo el correcaminos con un pollo, y en hñahñu no respondió ninguna pregunta

Tercera parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

¿qué está haciendo?
¿y ésta?

T e pefi
Xí nuna

Respuestas de la tercera parte

En esta tercera parte de la prueba llama mucho la atención sus respuestas

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- 1.- Tocando la guitarra
2.- Agarrando unos machos
3.- Está sembrando la milpa
4.- Está cocinando

- 1.- _____
2.- _____
3.- _____
4.- _____

En esta tercera parte de la prueba llama mucho la atención en su respuesta dos, en donde contesta “agarrando unos machos” esta respuesta nos hace ver que en la familia de Edson a los guajolotes machos solo le dicen “machos”, o también a la edad de Edson todavía no distinguen la lógica que existe en nombres de animales guajolotes y guajolotes, o en su defecto Edson solo se acordó de la última palabra que denomina a los guajolotes machos.

Cuarta parte.

Imaginación
Soltura en la expresión
Secuencia del cuento o historia

Respuesta de la cuarta parte

EN ESPAÑOL

EN HÑAHÑU

- | | |
|---|-----------|
| 1.- <u>Una bici, Un niño está vendiendo, está agarrando el chiquihuite.</u> | 1.- _____ |
| 2.- <u>Esta manejando la bici, está acarreado piedras con la bici.</u> | 2.- _____ |
| 3.- <u>Un perro, un perro estaba ladrando y se cayó el chiquihuite.</u> | 3.- _____ |
| 4.- <u>Unos niños están persiguiendo al perro, lo quiere morder.</u> | 4.- _____ |
| 5.- <u>Está viendo que le pasó a la bici, una niña está comiendo pera.</u> | |
| 6.- <u>Un perro lo está lamiendo, un niño está agarrando la fruta que se cae.</u> | |
| 7.- <u>Ya no tiene nada la canasta, porque ya lo tiraron todo.</u> | |

En esta última parte de la prueba Edson fue uno de los niños que más elementos aportó en la interpretación de las ilustraciones, Edson empleó la palabra chiquihuite refiriéndose a la canasta, la palabra chiquihuite no es muy común escucharla en esta región, esta palabra es aportación de la mamá ya que en el Edo. De México es más común escuchar esta palabra, lo otro es el hecho de reconocer que chiquihuite es lo mismo que canasta como lo dice en el último enunciado.

Cada niño tiene su propia concepción e interpretación de lo que ve en la ilustración, para Edson se le figuró que lo que tiró el niño son piedras, pero al mismo tiempo vió que una niña está comiendo pera.

En esta última parte tampoco aporta elementos en hñahñu.

5.12. Algunas conclusiones preliminares sobre los resultados analizados.

Se puede decir que la sociedad ñahñu y su cultura (inclusive la lengua) se encuentran en una situación subordinada, en términos económicos, socioculturales y sociolingüísticos, por diversos factores, tales como, el sistema capitalista moderno, los medios de comunicación masiva, el sistema educativo y las ideologías del Estado (Hamel, 1981) (Hamel y Muñoz, 1982) (López, 1982).

Ante esta problemática -supuestamente- estructural, la cultura y la lengua hñahñu, en términos generales, tienden a ser desplazadas por la cultura nacional y extranjera, (el castellano y el inglés). Algunos estudiosos denominan esta tendencia de la situación sociolingüística del hñahñu "disglósia expansiva reemplazante", refiriéndose a aquella situación en la cual una lengua vernácula, que en la actualidad cuenta con sus funcionamientos sociales reducidos, tiende a desaparecer a largo plazo, desplazada y sustituida del todo por el español (Hamel y Muñoz,1986).

Por otra parte, cabe destacar que ante esta tendencia desfavorable para el idioma hñahñu, existen también fenómenos de resistencia de la lengua hñahñu cuya vitalidad ha sorprendido a varios estudiosos del campo sociolingüístico, es decir, que conforme avanza un bilingüismo desigual en el Valle, se emerge también una actitud positiva hacia su lengua de origen como una forma de manifestar su identidad (Muñoz,1981) (Coronado,1999). Dicho fenómeno nos ilustra, en parte, el hecho de que existe una relación dialéctica entre el español y el hñahñu, o en otras palabras, la vitalidad del hñahñu sigue siendo vigente en una situación más disglósia o reemplazante por el castellano.

Los niveles de dominio del hñahñu y español en la que se encuentran los niños y niñas en este nivel es visible ya que la mayoría tiene el dominio del español: 14 niños, una niña monolingüe hñahñu, un bilingüe equilibrado, un bilingüe incipiente con más dominio al español y por último un niño bilingüe incipiente con más dominio al hñahñu.

Con esta realidad lingüística podemos decir que al interior del aula se requiere de una atención especializada con el fin de recibir un apoyo pedagógico acorde a las necesidades lingüísticas de cada uno de los niños y más a la niña que es monolingüe hñahñu.

Las consecuencias pedagógicas al no recibir apoyos en función a las necesidades es la reprobación y la deserción, ya que por ejemplo Silvia no comprende nada de lo que el maestro dice y comenta.

El hecho de aplicar la prueba de situación lingüística a los niños antes de iniciar el tratamiento o curso escolar aporta varias ventajas como:

- Tener un conocimiento verídico de la lengua que domina más el niño y así poder apoyar en función a lo que posee.
- El docente tendría más posibilidad de aprovechar el capital lingüístico que posee el niño antes de ser influido por un proyecto ajeno que lo va a poner en desventaja.
- El conocer la lengua que más domina el niño permitiría al docente adecuar su planeación diaria tomando en cuenta a niños con un nivel de dominio bajo del español y hacer que todos se involucren en esa dinámica de aprehender sin que niños ñahñu sean excluidos en este proceso de aprendizaje.
- El niño ñahñu se sentiría en el mismo nivel que se encuentran compañeros y su autoestima crecería, y se le estaría devolviendo esa confianza que han perdido desde cuando se les dice que el hñahñu no vale, o no sirve.
- Los niños no hablantes del ñahñu tendrían la oportunidad de aprenderlo y de la misma forma el docente ampliaría su conocimiento lingüístico.

En la prueba del español se constata que los niños manejan, en parte, con mayor habilidad, con estructuras más complejas el lenguaje, y sucede lo mismo en el hñahñu cuando se trata de niños ñahñu.

Concluyo que si se les apoya adecuadamente niños y niñas ya sea en español o ñahñu mejorarían sus habilidades lingüísticas de manera que se les desarrollaría como hablantes equilibrados (as), sin padecer desplazamiento por su origen lingüístico.

Aquí es donde el docente ha descuidado, no se ha acercado a los niños y niñas que de alguna manera son distintos no y permite la diversidad “se puede ser diferente en la forma en que captamos, procesamos e interpretamos el mundo, pero iguales en el uso del poder con el fin de conservar y desarrollar el mismo.” (García 2002)

Estas diferencias lingüísticas y conceptuales en el ámbito del aula generan ambigüedades y confusión en los niños, esto los hacen sentir inseguros, angustiados y en ocasiones expresan su incomprensión en la realización de algunos ejercicios y lecturas.

5.13. Prospectivas.

Existe la necesidad de que el docente cambie de actitud para tomar en cuenta a la diversidad de niños y niñas que acuden al salón de clases.

Que las autoridades que están al frente de las dependencias afines y al subsistema de educación Indígena se comprometan más apoyando a proyectos diseñados desde la visión indígena.

Es necesario desarrollar proyectos acordes a las necesidades lingüísticas de las comunidades indígenas creando espacios (Nidos Lingüísticos⁷⁵) en donde participen personas adultas de la comunidad para el desarrollo de la lengua local.

El reto para el niño es reconocer estas diferencias culturales y crear un ámbito o espacio seguro que les permita un diálogo igualitario y democrático entre culturas, de no reconocer esta problemática el hñahñu será un caso más en la desaparición cultural.

Nuestra cultura es el único ejemplo de una muerte violenta.
no falleció por decaimiento,
tampoco fue estorbada,
ni reprimida en su desarrollo...
¡Murió asesinada!
¡En la plenitud de su evolución!
destruida...
Como una flor,
que un transeúnte decapita con su vara* ...

Kalpul

⁷⁵ Consiste en crear un ambiente o proyectar un lugar en donde acudan niños de dos a tres años de edad para que sean atendidos por personas mayores desarrollando actividades en el interior, que solo hablen la lengua local, en este caso que en todo momento la relación con los niños sea en hñahñu. (proyecto en construcción).

⁷⁶ Retomado en la Antología Ontológica del genocidio de Nican Anahuac S.XV de Izhuitl ilhuitemok Xiela Tetla.

VI. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS.

6.1. Bibliografía.

ACADEMIA, de la Cultura Hñähñu, (1984) Primer Foro Regional para la Unificación de Criterios Lingüísticos en la Estructura de un Alfabeto Hñähñu: conclusiones generales -inédito-. Ixmiquilpan. México.

ACADEMIA, de la Cultura Hñähñu * (1990) Ya thuhu hñähñu: canciones hñähñu. México. SCEPH-SEP/INI.

ACADEMIA, de la Cultura Hñähñu * (1992) II Reencuentro Nacional Hñähñu -inédito-.

ACADEMIA, de la Cultura Hñähñu * (1992) III Encuentro Nacional de Escritores en Lenguas Indígenas: edición preliminar -inédito-.

ACADEMIA, de la Cultura Hñähñu * (1998) Reglas de la escritura de la lengua Hñähñu -inédito-.

ACADEMIA, de la Cultura Hñähñu * (1998) Programa de lecto-escritura de la lengua hñähñu -inédito-.

- ACADEMIA, de la Cultura Hñāhñu * (1998) Reglas ortográficas de la lengua hñāhñu - inédito.
- AGUILAR, Héctor, Coronel y otros (1993). *Diez para los maestros*, México, Buena Tinta.
- AGUIRRE, Beltrán, (1976) *Obra polémica*. México. INI/FCE.
- AGUIRRE, Beltrán, (1978) "Integración regional", en INI 30 años después. México. INI.
- AGUIRRE Beltrán, (1983) *Lenguas vernáculas*. México. Ediciones Casa Chata Núm.20.
- AGUIRRE Beltrán, (1984) "La polémica indigenista en México en los años setenta" en Anuario Indigenista, Vol. XLIV, diciembre. México. III.
- AGUIRRE Beltrán, (1992) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México. FCE.
- ANTOLOGÍA, *Ontológica, del genocidio de Nican Anahuac S.XV de Izhuitl Ilhuitemok Xela*.
- APPLE, Michael. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: paidós.
- BARTRA, R. (1987), *La jaula de la melancolía. Identidad y metarmofosis del mexicano*. México: Enlace Grijalbo.
- BAUDELOT y Establet, (1975) *La escuela capitalista*, Buenos Aires siglo XXI.
- BERGER, Peter y Luckman, Thomas, (1991), *La construcción social de la realidad*, traducción de Silvia Zuleta. Argentina: Amorrortu.
- BERNSTEIN, Bail, (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- BERTELY, Busquets, (1992), *Investigación etnográfica en educación*, "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en Rueda Beltrán, Mario y Campos, Miguel Angel (comps.), México: CISE-UNAM.
- BERTELY, Busquets, María, (1998) *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de Doctorado. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- BEUCHOT, (2000), *Tratado de hermenéutica analógica*, ITACA, UNAM.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa Barcelona*, CEAC.
- BONFIL, Batalla, (1993), (coord.) *Nuevas identidades culturales en México*. Pensar la cultura, México: CONACULTA.

- BONFIL, Batalla G. (1987), *México profundo*, México: CONACULTA/ Grijalbo.
- BONFIL, Batalla, G. (1990) "la teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos México," en *Papeles de la Casa Chata*, México, CIESAS.
- BOWLES, S. y Gintis, (1976). *La nueva instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre, (1985). la educación como violencia simbólica; el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social; en *Las dimensiones sociales de la educación* (antología) de Ma. de Ibarrola Nicolás SEP, Caballito.
- BRAVO, Ahuja, (1977) *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México Colegio de México.
- BRUNER, J. (1983) *El habla del niño Aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona: Piados, 1° ed.cast. 1986.
- CALVO, Beatriz, (1982). *Nueva Antropología* Vol. 42 XII México, Nueva Antropología.
- CALVO, Beatriz, (1982). *El difícil camino de la escolaridad* (El maestro indígena y su Proceso de formación) México, SEP, DGEI.
- CARR, Wilfred, (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, Fundación, Paideia.
- CANDELA, Ma. Antonia, (1991), *La necesidad de entender, explicar y argumentar, los alumnos de primaria en la actividad experimental*. México: Departamento de investigaciones educativas CINVESTAV. IPN.(tesis DIE).
- CENSO, General de población (2001) Centro de Salud de El Defay, Ixmiquilpan Hgo. Inédito.
- CONACy T/ UAM-I (1992). *Nueva Antropología*, Etnografía de la educación, México, núm.42, vol.XII, julio.
- CORONADO, Susan Gabriela y Ma. Teresa Ramos, (1991) *Expresión de conflictos: Transmisión lingüística y cultural en una comunidad otomí*, México, Centros de Estudios de Antropológicos Lineamientos para la enseñanza de las lenguas y la educación indígenas, México, SEP.
- CORONADO G. Franco y Muñoz. (1981) *Bilingüismo y Educación en el Valle del Mezquital*, CIESAS. Cuadernos de la casa chata 42, México.
- CORONADO, Suzán, Gabriela, (1981) "Usos funcionales de las lenguas en comunidades bilingües otomíes" en *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. México. CIESAS.

- CORONADO, Suzán, Gabriela, (1984) *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*, México. CIESAS.
- CORONADO, Suzán, Gabriela (1999) *Porque hablar dos idiomas...es como saber más*. México. CIESAS.
- DELAMONT,S (1984) *La interacción didáctica*. Bogotá: Kapelusz, 4° reimpresión, en Esp.
- DEWY, John (1929), The Sources of a Science of Education, citado en *La investigación educativa en México*, V congreso Nacional de Investigación Educativa, Vol. I. 2001México.
- DIAZ, Couder, E. (1991) "lengua y sociedad en el medio indígena de México, en Warman, A. Y Argueta A. (coord.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. México, UNAM/Porrúa.
- DÍAZ, Polanco, (1988), *La gestión étnico-nacional*. México: Fontamara 53.
- EDWARD, Verónica (1985) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico* (tesis DIE 4) México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- EDWARDS,D & N. MERCER (1987) "El conocimiento compartido" en: *El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona: Piados 1° ed. en esp. 1988.
- ERICKSON, F. (1989) "Métodos cualitativos de la investigación sobre enseñanza" en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II*. España: MEC/Piados.
- EZPELETA, Justa, (1987) *La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la deducción*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- EZPELETA, Justa, (1991) "Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia y estructura de poder en la escuela primaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México: Centro de Estudios Educativos.
- FLORES, Eutiquio, (1995).*El uso del ñahñu en el salón de clases, y sus implicaciones pedagógicas...* Tesis de Licenciatura UPN. México.
- FLORES, Eutiquio, (1998), *Proyecto escolar para primer grado*. documento mecanografiado. Inédito.

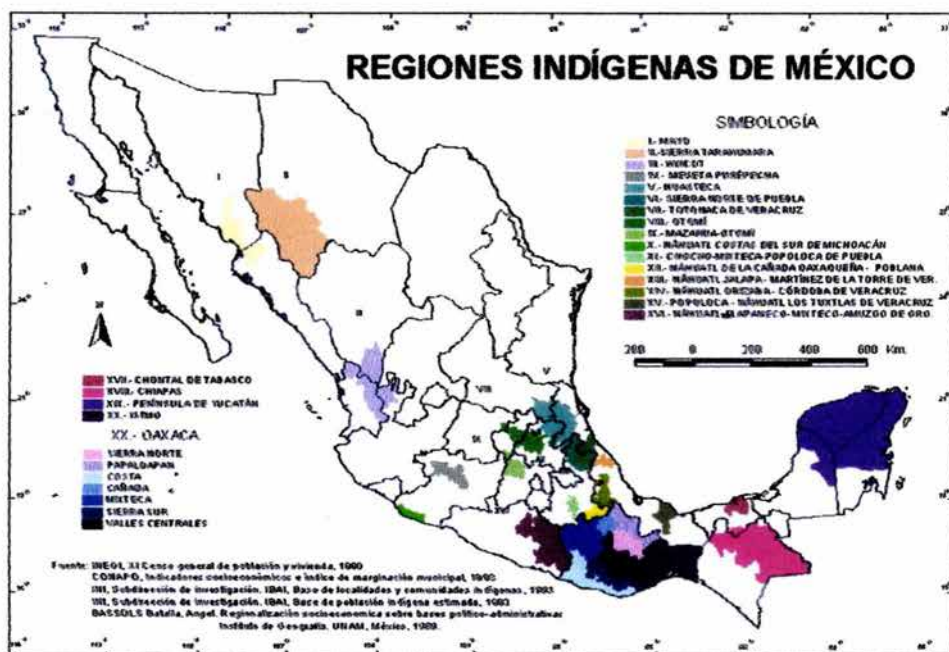
- FRANCO Pellotier, Victor, (1981) "Los materiales didácticos en la educación indígena otomí" en *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. México. CIESAS.
- FREUD, Sigmund, (1914) "Sobre la Psicología del Colegio", en *Obras Completas de Sigmund Freud Tomo II*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- GADAMER, Hans-Georg (1977), *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Eds. Sigüeme, Salamanca.
- CARCIA, Ma. Del Carmen, (2002) "El problema de la diferencia: Tres propuestas alternas" en *Nuevas Identidades*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y letras Centro de Estudios de Género, Fomento Editorial, México.
- GARCIA, Canclini N. (1984) *Cultura y organización popular*, en cuadernos político núm. 39, ene-mar. México, ERA.
- GIROUX, Henry, A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en *la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en cuadernos políticos 44, México: Era.
- GIROUX, Henry, (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*, Madrid, Paidós.
- HAMEL, Rainer E. (1993) El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües, en *Estudios de lingüística Aplicada*, No. especial Julio.
- HAMEL, Rainer, E. (1988). Las determinaciones sociolingüísticas de la situación indígena bilingüe en: *Signo. Anuario de Humanidades*, UAM-I, México.
- HAMEL, Rainer, E. y Muñoz H. (1982) *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*, SEP. CIESAS, México.
- HAMEL, Rainer Enrique, (1981) "Funciones del otomí y del español en el contexto de la comunidad" en *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*. México. CIESAS.
- HAMEL, Rainer Enrique (1986) "Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística" en *Estudios sociológicos*, Vol. IV, núm. 11, mayo-agosto. México. El Colegio de México.
- HERNÁNDEZ, Natalio, (1988) "Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?" en *Instituto Nacional Indigenista 40 años*. México. INI.
- IBARROLA Ma. De N. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación (antología)* SEP. El caballito. México.

- INEA. SEP. (1988), *Para aprender nuestra lengua. (Pa ga pāhu... ma ts'u ma hñākihū)* Hidalgo.
- JORNADA, (1996) *La hora de los pueblos indios, reformas a la constitución*, 20 de diciembre 1996. México.
- LEONARDO, Patricia de (1986) *La nueva sociología de la educación* (antología) SEP. El caballito. México.
- LÓPEZ, Gerardo (1982) "Análisis de la reflexividad sobre el proceso de castellanización formal en maestros bilingües del Valle del Mezquital" en *El contexto lingüístico en una zona bilingüe de México*. México. CIESAS.
- LOPEZ, Gerardo, (1988). Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital: en *México Pluricultural*, Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin (eds), SEP-DGEI_ Joaquín Porrúa, México.
- MUÑOZ, Cruz, Héctor, (1981) "El conflicto otomí-español como factor de conciencia lingüística" en *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. México. CIESAS.
- MUÑOZ, Cruz, Héctor, (1981) "Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital" en *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*. México. CIESAS.
- NAHMAD Sittón, (1978) "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en *INI 30 años después*. México. INI.
- PEREZ, Ruy, (1995) Diez para los maestros *Los retos del próximo milenio, SNTE, Buena tinta, Mex.*
- PINON, N., (1987) "La contaminación del lenguaje: entrevista con Nelida Pinon", en 13th Moon, 6(1y2), pp.72-75.
- REMENDI, Eduardo (1998) (coord.) *Encuentros de investigación educativa 1995-1998* DIE, plaza de Valdes, México.
- ROCKWELL, Elsie, (1986). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, en enfoques. Bogotá, Centro de Investigaciones. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- ROCKWELL, Elsie y Mercado, Rut, (1986), *La escuela lugar de trabajo docente. Descripción y debates*. Cuadernos de Educación. México: DIE-CINVESTAV.
- ROCKWELL, Elsie; Rut Mercado, (1986) *La práctica docente en la formación de maestros en Rockwell, y Mercado La escuela lugar del trabajo docente*, México. Departamento de investigaciones educativas (Cuadernos de Educación).

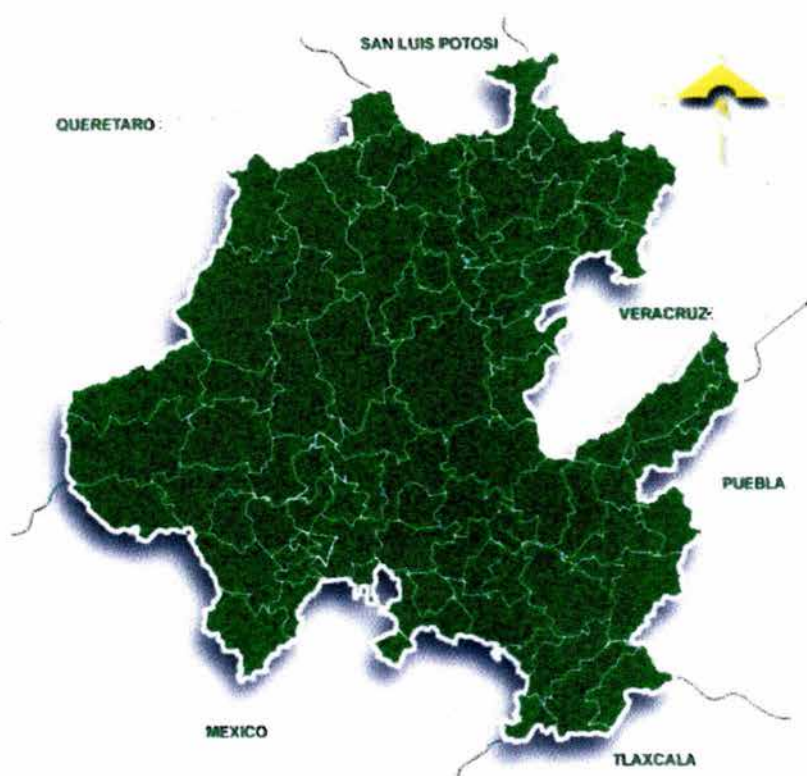
- ROCKWELL, Elsie. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)* México: Departamento de Investigaciones Educativas (Documento DIE)
- ROCKWELL, Elsie, et al. (1989) *Educación Bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*, Lima: Puno.
- ROCKWELL, Elsie, (1992) "La dinámica cultural en al escuela. La reflexión actual en México".en: *La cultura de la escuela*. Elba Gigante (coord.). Serie pensar la cultura, CNCA, México.
- ROS ROMERO, Ma. Del Consuelo (1982), *Bilingüismo y Educación*. Un estudio en Michoacán, SEP_INI Méx.
- SAFA, Patricia (1990), "las prácticas escolares y su participación en la reproducción y transformación social: Una propuesta antropológica de análisis en: Revista Iztapalapa, No. 15, UAM, Méx. Enero-febrero.
- VATTIMO, Gianni, (1991) *Ética de la interpretación*, Paidós, Barcelona.
- VALDES, Luz María (1995). *Los indios en los Censos de Población*. México. UNAM.
- VAN DIJK, T. (1977) "Texto y contexto". *Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.
- VARESE, Estefano, (1982). *Indígenas y Educación en México*, Edic. Centros de Estudios Educativos A. C. México.
- VOCABULARIO, (1992), *Vocabulario Hñähñu- español* Academia de la Cultura Hñähñu, Valle del Mezquital.
- VON Gleich, Utta, (1989) *Educación Primaria Bilingüe intercultural*, Edit. GTZ GMBH Eschborn.
- WOODS, Pater (1989). *La Escuela por Dentro*. la etnografía en la investigación educativa, Barcelona , Piados.
- WILLIS, L. (1988), *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WILLIS, Paul, (1985). "Notas sobre el método" *Cuadernos de formación No.2*. México: Red Latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. Es una traducción del original aparecido en: may, S., et al. (eds) (1980). *Culture, media, lenguaje*. London.
- ZÚÑIGA Castillo, Madeleine, (1987) *Educación Bilingüe Materiales de apoyo para formación docente en educación bilingüe*, Núm. 3 UNESCO- REALC, Santiago de Chile.

ZÚÑIGA Castillo, Madeleine, (1987) *El reto de la educación indígena y bilingüe en el sur de Perú*, Allpachis, XIX 29/30.

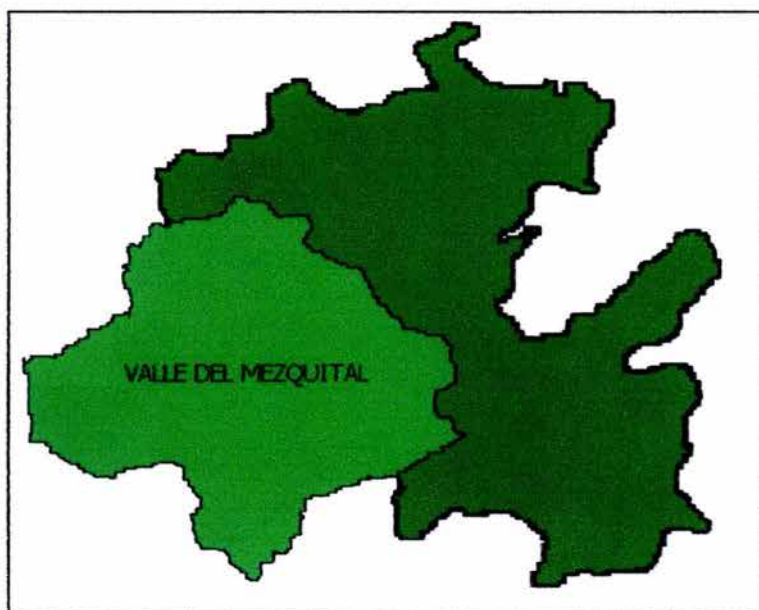
ANEXOS



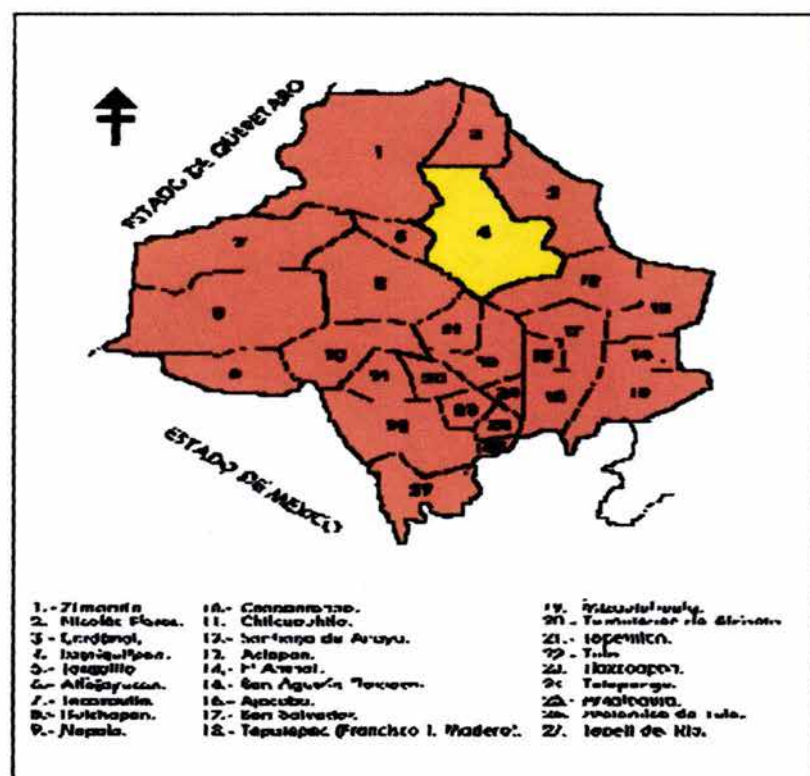
ESTADO DE HIDALGO



VALLE DEL MEZQUITAL

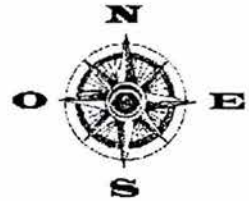


MUNICIPIOS QUE CONFORMAN EL VALLE DEL MEZQUITAL



Ixmiquilpan Hgo.

MUNICIPIO
DE
NICOLAS FLORES



MUNICIPIO
DE
ZIMAPAN

MUNICIPIO
DE
CARDONAL

MUNICIPIO
DE
TASQUILLO

MUNICIPIO
DE
ALFAJAYUCAN



MUNICIPIO
DE
CHILCUAUTLA

MUNICIPIO
DE
SAN SALVADOR

MUNICIPIO
DE
SANTIAGO DE ANAYA

RELACION DE NIÑOS QUE SE LES APLICÓ LA PRUEBA

| Nombre | Edad | Sexo | Resultados |
|---------------------------------|------|------|----------------------------------|
| 1.- Alejandro Aguazul Cruz | 5 | M | Monolingüe español |
| 2.- Marisol Aguazul Yerbafría * | 5 | F | Bilingüe Equilibrado |
| 3.- Mirian Cruz Yerbafría | 4 | F | Monolingüe español |
| 4.- Silvia Hilario Reyes ** | 5 | F | Monolingüe Ñahñu |
| 5.- Fermín Hilario Cruz * | 5 | M | Lengua Dominante Español (E > Ñ) |
| 6.- Lisbet Marcelino Pérez | 5 | F | Monolingüe español |
| 7.- Gesisai Marcelino Rubio | 5 | M | Monolingüe español |
| 8.- Ivonne Marcelino Yerbafría | 4 | F | Monolingüe español |
| 9.- Lubitza Mendoza Aguazul | 5 | F | Monolingüe español |
| 10.- Saúl Mendoza Bartolo | 5 | M | Monolingüe español |
| 11.- Albaro Mendoza Yerbafría | 5 | M | Monolingüe español |
| 12.- Leonel Mendoza Yerbafría | 5 | M | Monolingüe español |
| 13.- Pedro Damián Reyes Cruz | 5 | M | Monolingüe español |
| 14.- Margarita Reyes Jahuey * | 5 | F | Lengua Dominante Ñahñu Ñ > E) |
| 15.- Erica Reyes Maldonado | 5 | F | Monolingüe español |
| 16.- Yasmin Reyes Salvador | 5 | F | Monolingüe español |
| 17.- Edson Yerbafría Montiel * | 5 | M | Monolingüe español |

HOJAS DE RESPUESTAS DE LA PRUEBA

HOJA 1

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Alejandro Aguazul Cruz edad 5 M
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.- No contestó
- 2.- Bien
- 3.- Alejandro
- 4.- Tres (3)
- 5.- Dani, mi hermano y Daniel
- 6.- Mi hermano el Uriel
- 7.- Yo

HÑAHÑU

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.- _____
- 2.- Conejo
- 3.- Puerco
- 4.- Pájaro
- 5.- Pájaro
- 6.- Pollo

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

Tercera parte

- 1.- Tocando su guitarra
- 2.- Agarrando su pájaro
- 3.- _____
- 4.- Haciendo la comida

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.- Un niño manejando la bici
- 2.- Señalando: ese iba a comer ala bici
- 3.- Señalando: Este va a comer al niño
- 4.- El niño esta rascando aquí: señalando

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 2

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo

Nombre del alumno Marisol Aguazul Yerbafria edad 5 F

Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01

Ubicación del niño: Bilingüe.

Primera parte

ESPAÑOL

HÑAHÑU

- 1.-Contestó _____
- 2.-Bien _____
- 3.-Marisol _____
- 4.-Tigi, Lonso, Filo, Rafe, Juan y Mari _____
- 6.-Rafe _____
- 7.-Yo _____

- 1.-Gi hats'i _____
- 2.-Hingi thādi (no responde)
- 3.-Marisol _____
- 4.-Hāā (si) Mueve la cabeza. _____
- 5.-Rato _____
- 6.-Rafe _____
- 7.-Nuga (Yo) _____

5.-Seis

Segunda parte

- 1.- _____
- 2.-Conejo
- 3.-Chivo
- 4.-Pájaro
- 5.-Pájaro
- 6.-Pollo

- 1.-Mina _____
- 2.-Jua _____
- 3.-Tsudi _____
- 4.-Tsint'u _____
- 5.-Tsints'u _____
- 6.-oni _____

Tercera parte

- 1.-Esta cantando _____
- 2.-Agarrando pollos _____
- 3.-Correteando sus chivos _____
- 4.-Esta echando sus tortillas _____

- 1.-Pe'pta _____
- 2.-Mihi ya dān'oni _____
- 3.-E't'i ya th'āxi _____
- 4.-Ent'i ya 'hme _____

Cuarta parte

- 1.-El niño lleva pan, lleva fruta, esta arreando la bicicleta para echar fruta, esta acostado en la tierra
- 2.-Bi pidi ra tsat'yo _____
- 3.-Esta viendo algo en la tierra, esta señora la esta viendo.
- 3.-Ra bātsi bi dagi _____
- 4.-No sabe arrear la bici por eso se cayó, tiro su fruta y lo esta viendo
- 4.-Bi xani ya ixi _____
- 1.-Bra 'ñebe ko ra bici
- 2.-La bici trae algo

HOJA 3

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Mirian Cruz Yerbafria edad 4 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 03-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.- No respondió
- 2.- Bien
- 3.- Mirian
- 4.- Mueve la cabeza
- 5.- La bebe y el niño
- 6.- No contestó
- 7.- No contestó

HÑAHÑU

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- Pájaro
- 3.- _____ 6.- Pollo

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- _____
- 3.- _____ 6.- _____

Tercera parte

- 1.- _____
- 2.- Señalando: Agarrando esto.
- 3.- _____
- 4.- Señalando: Esta lavando

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.- Señalando: Esta agarrando esto
- 2.- Señalando: Esta viendo esto
- 3.- Señalando: El perro muerde a este
- 4.- Señalando: Este esta mordiendo la tuna

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 4

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo
Nombre del alumno Silvia Hilario Reyes edad 5 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe ñahñu.

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

HÑAHÑU

- 1.-No contestó _____
- 2.-No contestó _____
- 3.-Nñ' ai _____
- 4.-Hää _____
- 5.-Hín di pādi _____
- 6.-Nu ra ta'yo _____
- 7.-Ra kiko _____

Segunda parte

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- _____
- 3.- _____ 6.- _____

- 1.-Ra mina _____ 4.-Ra pu _____
- 2.-Ra jua _____ 5.-Ra tsims'u _____
- 3.-Ra tsudi _____ 6.-Ra omi _____

Tercera parte

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

- 1.-Pemta _____
- 2.-Bi gu ya ta'ni _____
- 3.-Fa'yo _____
- 4.-Kuni _____

Cuarta parte

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 5

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo
Nombre del alumno Fermin Hilario Salvador edad 5 M
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Bilingüe Dominante español

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.-Contestó _____
- 2.-Bien _____
- 3.-Germin _____
- 4.-Si _____
- 5.-Tres _____
- 6.-Miguel _____
- 7.-Esta el bebe no tiene nombre odavía _____

HÑAHÑU

- 1.-No contestó _____
- 2.-No contestó _____
- 3.-Drä KuKo _____
- 4.-Hää _____
- 5.-Este hñuu _____
- 6.-Ra Galdi; ra Mige _____
- 7.-Ra Chiki _____

Segunda parte

- 1.-Zapote _____
- 2.-Es un mixi _____
- 3.-Es un chinito* _____
- 4.-Pájaro _____
- 5.-Perico _____
- 6.-Pollito _____

- 1.-Ra mixi _____
- 2.-Ra jua _____
- 3.-Ra ts'udi _____
- 4.-Ra tsints'ü _____
- 5.-Ra tsints'ü _____
- 6.-Ra oni _____

Tercera parte

- 1.-Esta tocando la guitarra _____
- 2.-Agarrando los pollos _____
- 3.-Pastoriando los chivos _____
- 4.-Esta echando tortillas _____

- 1.-Pep'ta _____
- 2.-'Yo ra 'may'o _____
- 3.-Garro ra huilo _____
- 4.-Kuni _____

Cuarta parte

- 1.-Esta manejando la bicicleta _____
- 2.-Lleva algo en su bicicleta _____
- 3.-Esta viendo a su perrito _____
- 4.-Señalando: Este le mordió al perro _____
- 5.- A este la va dar fruta a este, señalando. _____

- 1.-Señalando: Nuna handi nuna _____
- 2.- Nuna handi ra tsaty'o _____
- 3.- Nuna ne dá mihi nuna _____
- 4.- Nuna tsi rä nanxa _____
- 5.- Nuna tsaty'o bi za ra bátsi _____

HOJA 6

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Lisbet Marcelino Pérez edad 5 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 03-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

HÑAHÑU

- 1.- Contestó
- 2.- Bien
- 3.- Lisbet
- 4.- Muestra dos dedos y dice dos
- 5.- Eldedaen
- 6.- El Yobis y yo con mi primo
- 7.- No contestó

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.- Zorro 4.- Pájaro
- 2.- Conejo 5.- Pájaro
- 3.- Puerco 6.- Pollo

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

Tercera parte

- 1.- Esta tocando la guitarra
- 2.- Esta nadando con su pollo
- 3.- Esta corriendo caballos
- 4.- Esta haciendo las tortillas y comida

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.- Señalando: esta viendo manzanas
- 2.- Su canasta se lo tiró el perro
- 3.- El perro lo estaba correteando
- 4.- Se cayó y lo estaba chupando el perro

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Mi papá y mi mamá se fue a trabajar, mi tío también.

Señalando: este perro estaba acostadito y la bici lo machuco y se cayó, y el perro lo correteó – se cayeron los dos y se picaron.

Señalando: este se pico sus pies con la tuna – este niño se cayó, el perro se acercó le lamio en su ojo.

HOJA 7

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo
Nombre del alumno Gesisai Marcelino Rubio edad 5 M
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

HÑAHÑU

- 1.-Días _____
- 2.-Bien _____
- 3.-Gesisai _____
- 4.-Mueve la cabeza _____
- 5.-2 mostrando los dedos _____
- 6.-No contestó _____
- 7.-Un bebe _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.-Gusano _____
- 2.-Gato _____
- 3.-Cuerco está amarrado _____
- 4.- Pajarito _____
- 5.-Pájaro _____
- 6.-Gallina _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

Tercera parte

- 1.-Va a cantar _____
- 2.-Esta agarrando pollos _____
- 3.-Esta correteando a los caballos _____
- 4.-Esta haciendo comida _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.-Un niño esta manejando su bici en su casa _____
- 2.-Se cayó la fruta porque el perro queria morder _____
- 3.-Se cayó la fruta y la bici, la fruta se regó _____
- 4.-Mira el otro queria comer la fruta _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 8

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Ivonne Marcelino Yerbafria edad 4 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-X-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.-No contestó
- 2.-No contestó
- 3.-Ivon
- 4.-Mueve la cabeza (si)
- 5.-Dos
- 6.-Laura
- 7.-Bebe

HÑAHÑU

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.-Lagartija 4.-Pájaro
- 2.-Conejo 5.-Pájaro
- 3.-Puerquito 6.-Gallo

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

Tercera parte

- 1.-Esta tocando la chicharra
- 2.-Anda con sus pájaros
- 3.-Anda con su toro
- 4.-Esta haciendo su comida

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.-Esta manejando su bici
- 2.-Esta lavando su ropa
- 3.-Lo esta persiguiendo su perro
- 4.-Vino una mujer y piso alas tunas

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 9

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo
Nombre del alumno Lubitza Mendoza Aguazul edad 5 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 03-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.-Contestó
- 2.-Bien
- 3.-Luisa
- 4.-Hermana Dalia
- 5.-2 y unos primos
- 6.-Dalia
- 7.-Yo

HÑAHÑU

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.-Zorrillo 4.- Pollo
- 2.-Conejo 5.- Pájaro
- 3.-Cuelco 6.- Pollo

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- _____
- 3.- _____ 6.- _____

Tercera parte

- 1.-Está tocando su guitarra
- 2.-Agarrando uno ulos
- 3.-No contestó
- 4.-Haciendo tortillas

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.-No dijo nada
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 10

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Saúl Mendoza Bartolo edad 5 M
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 03-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.-No responde, se ríe
- 2.-Mueve la cabeza
- 3.-Saúl
- 4.-Uno
- 5.-Dijo 5 nombres
- 6.-El David
- 7.-Ya va a nacer

HÑAHÑU

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.-Perro 4.- _____
- 2.-Conejo 5.-Pájaro
- 3.-Cuerco 6.-Pollo

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- _____
- 3.- _____ 6.- _____

Tercera parte

- 1.-Tocando la guitarra
- 2.-Esta agarrando pollas
- 3.-Esta montando su caballo
- 4.-Esta echando tortillas

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.-Se cayó este niño venia en bicicleta
- 2.-Vino su mamá, tenía miedo porque se cayó
- 3.-Tiró su canasta de fruta
- 4.-Señala: Este niño esta viendo

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 11

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Alvaro Mendoza Yerbafria edad 5 M
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español

Primera parte

ESPAÑOL

HÑAHÑU

- | | |
|-------------------------------------|-----------|
| 1.- <u>Contestó</u> | 1.- _____ |
| 2.- <u>Bien</u> | 2.- _____ |
| 3.- <u>Albaro</u> | 3.- _____ |
| 4.- <u>Nadamas dos Mando y Juan</u> | 4.- _____ |
| 5.- <u>Dos</u> | 5.- _____ |
| 6.- <u>Mando</u> | 6.- _____ |
| 7.- <u>Juan</u> | 7.- _____ |

Segunda parte

- | | |
|---|-----------|
| 1.- <u>Unnnn</u> Pájaro | 1.- _____ |
| 2.- <u>Conejo</u> Pájaro que carga una flor | 2.- _____ |
| 3.- <u>Unnnn yyy</u> Gallina | 3.- _____ |

Tercera parte

- | | |
|----------------------------|-----------|
| 1.- <u>Cantando</u> | 1.- _____ |
| 2.- <u>Agarrando</u> | 2.- _____ |
| 3.- <u>Subiendo</u> | 3.- _____ |
| 4.- <u>Hacer la comida</u> | 4.- _____ |

Cuarta parte

- | | |
|---|-----------|
| 1. <u>Esta llevando fruta en su bicicleta</u> | 1.- _____ |
| 2.- <u>Le iba a morder el perro la bicicleta</u> | 2.- _____ |
| 3.- <u>Se cayó la bicicleta y se tiró las manzanas</u> | 3.- _____ |
| 4.- <u>El perro trata de levantarlo, es que lo empujo</u> | 4.- _____ |

HOJA 12

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**

Nombre del alumno Leonel Mendoza Yerbafria edad 5 M

Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 03-IX-01

Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.- No contestó
- 2.- Bien
- 3.- Done "chimuelo"
- 4.- No contestó
- 5.- _____
- 6.- Mueve la cabeza
- 7.- _____

HÑAHÑU

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- Pollo
- 3.- _____ 6.- Pollo

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- _____
- 3.- _____ 6.- _____

Tercera parte

- 1.- Señalando: Cantando
- 2.- Lleva pollos
- 3.- Lleva caballos
- 4.- Haciendo tortillas

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.- Señalando: Bici, un señor, perro.
- 2.- cosas, se pegó señores.
- 3.- Es tímido
- 4.- _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 13

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo
Nombre del alumno Pedro Damián Reyes Cruz edad 5 M
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

HÑAHÑU

- 1.-No contestó
- 2.-Bien
- 3.-Damián
- 4.-Sí
- 5.-No se
- 6.-No se
- 7.-No se

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.-No se
- 2.-Conejo
- 3.-No se
- 4.-Pájaro
- 5.-Pájaro
- 6.-Pollo

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

Tercera parte

- 1.-Esta cantando
- 2.-Esta agarrando los golo
- 3.-Este es caballo y estos son chivos
- 4.-Esta Sra. Esta haciendo su comida

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.-Señalando: estos son huevos y una bicicleta
- 2.-Y trae muchos huevos un niño, anda con su bici
- 3.-El perro le estaba ladrando, y la canasta se quedó sin huevos
- 4.-Esta señora esta juntando los huevos, el niño le da uno a la Sra.
- 5.-El perro se quedo debajo de la bici.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 14

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo
Nombre del alumno Margarita Reyes Jahuey edad 5 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe ñahñu. Dominante nahñu

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.-No contestó
- 2.-Bien
- 3.-Margarita
- 4.-Mueve la cabeza (si)
- 5.-No se
- 6.-Mi hermana sida¹
- 7.-Eleuterio

HÑAHÑU

- 1.-No contestó
- 2.-No contestó
- 3.-Margarita
- 4.-Hää
- 5.-Catorce
- 6.-Ma papá ra Eleuterio
- 7.-Ma ku ra Paula

Segunda parte

- 1.-Ra mina
- 2.-Ra conejo
- 3.-Ra tsudi
- 4.-Pollo
- 5.-Pájaro
- 6.-Pollo

- 1.-Hindi padi
- 2.-Ra jua
- 3.-Ra tsudi
- 4.-Ra oni
- 5.-Ra tsints'u
- 6.-Ra oni

Tercera parte

- 1.-Toca su violín
- 2.-Esta trayendo pollo
- 3.-Chivo
- 4.-Esta cociendo la comida

- 1.-Pe ra 'mida
- 2.-Mihi yoho ya ta'ni
- 3.-Yet'a ya täxi
- 4.-Kuni n'e hoki te dä zi

Cuarta parte

- 1.-El perro esta agarrando la bicicleta
- 2.-El chivo por eso se cayó
- 3.-
- 4.-

- 1.-Bi botse ra bici n'e bi ma ba oki ya kähä
- 2.-Bi tetuä ra tsat'yo ne bi dontsi ha ra hñe
- 3.-Bi xani ya kähä
- 4.-'Nepu bi boxa ma n'aki ha ra bici.

¹ Su hermana mayor se llama Isidra

HOJA 15

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Erica Reyes Maldonado edad 5 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 03-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

- 1.- Contestó
- 2.- Bien
- 3.- Erica
- 4.- Si
- 5.- 4 con sus dedos
- 6.- Gabi
- 7.- El bebe

HÑAHÑU

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.- No contestó
- 2.- Conejo
- 3.- Cuerco
- 4.- Pollo
- 5.- Pollo
- 6.- Gallito

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

Tercera parte

- 1.- Tocando la guitarra
- 2.- Tocando guajolote
- 3.- Tocando caballo
- 4.- Haciendo torillas

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.- Hay manzanas
- 2.- Hay canasta
- 3.- Tenia una bicicleta
- 4.- Le ladró un perro

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 16

HOJA DE RESPUESTAS Prueba de bilingüismo
Nombre del alumno Yasmin Reyes Salvador edad 5 F
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 03-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

HÑAHÑU

- 1.- No contestó
- 2.- Bien
- 3.- Yasmin
- 4.- Si se llama Luis
- 5.- No se
- 6.- No contestó
- 7.- Yo

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- Conejo 5.- Pájaro
- 3.- Cochino 6.- Gallina

- 1.- _____ 4.- _____
- 2.- _____ 5.- _____
- 3.- _____ 6.- _____

Tercera parte

- 1.- Cantando
- 2.- Esta agarrando
- 3.- Se sube al caballo
- 4.- Esta haciendo tortillas

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.- Se subió a la bici, tiene fruta un niño.
- 2.- Hay un perro, le tumbó su fruta.
- 3.- Hay un perro, se asustó y tiro su fruta
- 4.- El perro estaba lambeando al niño.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

HOJA 17

HOJA DE RESPUESTAS **Prueba de bilingüismo**
Nombre del alumno Edson Yerbafria Montiel edad 5 M
Nombre del aplicador Eutiquio Flores Sánchez fecha 10-IX-01
Ubicación del niño: Monolingüe español.

Primera parte

ESPAÑOL

HÑAHÑU

- 1.-Contestó _____
- 2.-Bien _____
- 3.-Edson _____
- 4.-Si y mueve la cabeza _____
- 5.-Mi hermano el Edgar _____
- 6.-Mi hermana y el bebe _____
- 7.-El bebe _____

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

Segunda parte

- 1.-Ardía
- 2.-Conejo
- 3.-Puerco
- 4.- Pollo
- 5.- Pájaro
- 6.- Gallina

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

Tercera parte

- 1.-Tocando la guitarra
- 2.-Agarrando unos machos
- 3.-Esta sembrando la milpa
- 4.-Esta cocinando

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

Cuarta parte

- 1.-Una bici. Un niño esta vendiendo, esta agarrando el chiquihuite.
 - 2.-Esta manejando la bici, esta acarreado piedras con la bici.
 - 3.-Un perro, un perro estaba ladrando y se cayó el chiquihuite.
 - 4.-Unos niños están persiguiendo al perro, lo quiere morder.
 - 5.-Lo esta viendo que le paso la bici, una niña esta comiendo pera.
 - 6.-Un perro lo esta lambeando, un niño está agarrando la fruta que se cae.
 - 7.-Ya no tiene nada la canasta, porque ya lo tiraron todo.
1. _____
 - 2.- _____
 - 3.- _____
 - 4.- _____