



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**PRESENCIA Y AUSENCIA DE LA LENGUA HÑÄHÑU EN
LA EDUCACIÓN MULTIGRADO: EL CASO DE LA
ESCUELA PRIMARIA GENERAL “VENUSTIANO
CARRANZA” DE VÁZQUEZ, IXMIQUILPAN, HIDALGO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

ANA GRISELDA LOPEZ SALVADOR



**ASESORA:
DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDÍVAR**

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

[...]
Sta ui,
ge ya ñähñu ha ra B'ot'ähi
hoka ya r'ay'o r'añ'u,
het'a ra santhe,
pe ya dänjua,
het'a ya noya,
pe ya noya,
pe ra thogi,
pa njab'u hinhñämu da m'edi ra hñäki.

[...]
He soñado,
que los ñähñus en el Mezquital
hacen nuevas veredas,
hilan el ixtle,
tejen ayates,
hilan palabras,
tejen historia,
y así nunca se perderá la cultura.

** Filipino Bernal Pérez*

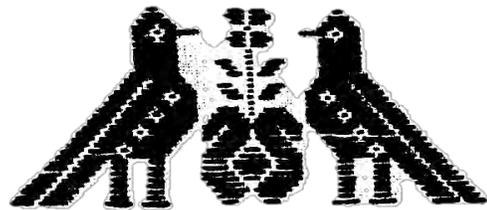
Pa to'o / Dedicatoria

Pa mä dada 'ne mä nana ge bi r'aka ra hogä b'aha: ra te
'ne bi ñutkagi ra hñäka hñähñu.
Pa mä xita 'ne mä ngande ge go'u bi ñuti ra hñäki mä dada 'ne mä nana.

Pa ra hnini hñähñu te nubye 'ne ha mä da gohi pa nzäntho...

A mis padres por darme el mejor regalo: la vida
y por enseñarme la lengua hñähñu.
A mis abuelos porque les enseñaron la lengua a mis padres.

Al pueblo hñähñu que vive y seguirá viviendo...



YÄ NJAMÄDI

Pa mä zi mu'i: nge'ä da 'ño'be ga'tho ya pa de nu ma te. **Pa mä nana,** nge'ä mä tsits'i 'ne mä kot'a njante noya ha ma 'yo, nge'ä nutki hängu ra nthoni ra mäkä te, ha 'nehe, xa 'raki ya hogä noya pa ga pe'tsi 'na ra hogä te, 'na ra hogä 'bui. **Pa mä dada,** mä xahnäte ra 'yo'ñuú, ha 'ne 'na ra dänga jut'a'ñuú utki ra 'ñuú pa ga deni ngäts'i, nge'a bi 'ñutki hänja ga pe'tsi ra tsedi pa hin ga tagi, pa ga zedi, ha 'nehe, bi 'ñutki hängu mä hyoni ra zi 'befi, pa mä dada, ge'ä bi ndunthi ya thogi, ya 'bede 'ne ya mfädi. **Pa mä ku,** nge'a ra te bi 'raki ra paha go mä dä ga ha njabu, nu'u, 'raki ndunthi ra johya 'ne ra mfäts'i. **Pa mä xita 'ne mä ngande,** nge'a bi 'ñumbabi ra hogä te, 'ne ra hogä'bu'i 'mä dädä 'ne mä nänä; ha njamädi ge'u ga'tho ya 'bede, ya thogi 'ne ya mfädi bi mot'i ha mä te. **Di mä'a'ihü ko nga'tho ma te 'ne mä t'ek'ei**

Pa genhi ra Dänga Ngusädi ha M'onda, ge mä yoho ngu bi tedegi nuya ya jeya. Nge'ä bi 'raki ra mfädi ha dä te ngu ra hogä jä'i, habu dä tsudi nehe ndunthi ya jä'i xa ja ndunthi ya hmäte 'ne di apä njamädi bi xogägi yä t'uka ngusädi pa bi za dä juts'i nu nä thandät'i habu hindi nuhu thoho. Ge n'a rä dängä nsu di o'o ha nu ra dängä Ngumfädi M'onda 'ne njabu xä ts'amähotho dä thogi 'bu mä te.

Pa ra dänga xhanäte María Elena Jiménez Zaldívar: po ga'tho ra t'et'ämfeni bi uni pa da 'yoni nuna gäxä 'befi nxädi. Po bi gamfrigi nixi mi pädi to'ogi, po ra mfäts'i 'ne ra guhni ha nuna 'ñuú nu'bu xä xti m'edi, nehe bi hopigi dä pädi ri n'andi ngu ra hiongä mfädi. Jamädi gi 'raka ri mfädi, ri 'befi, hanga da hokä ma 'befi 'ne nu ya noya ngi xiki pa da za ga juati nunä 'befi.

Pa ra dänga xhanäte Gervasio Montero Gutenberg, po ri dänga fats'i ha nunä hogä 'befi, hänja nu ri mfädi, ri 'befi 'ne ri guhni pa dä hokä 'ne mäthoni dä hokä nuna hogä 'befi, nu'bu hixki faxkägi hinxä za stä hokä nunä 'befi. Po ga'tho ya pa, 'ne ra 'befi pa dä za bi faxkägi ga'tho ra pa 'ne po gi ñutki ra 'ñuú pa da juati nunä 'befi. Di johya po ga'tho te gi 'befi ko ri nzäi ikoots 'ne ko ri hñäki de mäya'bu: ra ombeayiüts. Ndunthi di jamädi po gi 'ñutkagi ra 'ñuú, ga'tho da pädi to'o'i, 'ne da xädi, xa grä dänja jä'i.

Nu'u ga'tho ya xahnäte, po ya hñet'i, ya handi 'ne ya unga noya ge bi hopi da te nunä 'befi. **Pa ra dänga xahnäte Daniel Gómez Ramírez,** nge'ä ra dänga xahnäte 'ne go ge bi 'raka ya mfädi nzäntho 'ne nubye. **Pa ra xahnäte Oscar Alfredo Sólorzano Mancera,** po bi tuska ya mfädi denda ya hnini hyoya, po ga'tho bi 'raka ha mboo 'ne mote ra t'ukä ngusädi, po ya ndänga pede 'ne ri nt'ani ge nzäntho di mfeni ndunthi. **Pa ra dänga xahnäte María Eugenia Hernández**

Baltazar, po ya handi 'ne ya udi, ya jamädi ge bi 'ñena ha nunä hmunts'i. **Pa ra dänga xahnäte Antonio Carrillo Avelar**, po ra hñet'i, ya udi 'ne ra mfats'i pa nunä 'befi.

Pa ra dänga xahnäte Ana Carolina Hecht, po ra hñet'i 'ne ya mfats'i ge te nuna 'befi. Po ra njamfri 'ne ra nthoni ha ga'tho ra pa, pa dä za thogi 'ra ya pa habu dä pädi n'a tuki ngu te ya m'ui nu ya hnini xä mäya'bu ha Argentina 'ne ra nxädi de ga ndunthi ya hñäki 'ne ra nzäi, nehe po ya udi hänja da hokä nunä hogä 'befi. Jamädi ge ga 'rakagi ri hñet'i he'mi 'ne n'a tuki ri nzäi ha ri hai ma xotho t'embu Argentina, po da 'ño'be ha nunä 'ñuú 'ne da pädi to'o'i, jamädi ge un'i mä ntsits'i.

Pa ra ngusädi "Venustiano Carranza", ge bi 'raka ra mudu nxädi, nehe bi zingägi mä n'aki 'ne bi xoki ya gosthi pa da zä ga dä mpefi nunä nt'ani. **Pa ya xahnäte Vicente Yerbafria Reyes 'ne Alejandro Correa Guerrero**, po ra njamfri 'ne ra mfats'i pa da zä ga mpefi ha mboo ra ngusädi. **Pa ya nsädi ya bätsi**, po gatho ra mfats'i, ra pa 'ne ra t'ek'ei, po bi 'ñutkägi ge nu mä hñäkihu hñähñu te ha ga'tho'ihu 'ne ge dä 'yo mähięgi 'ne dä ntuhni po ge'u mä metihu, ko ra zi hmäte pa: **Jessica, Diego, Gabriel, Areli, Imanol, Vicente, Emanuel, Carolina, Maite, Ariel, Felipe, Pamela, Adolfo y Galilea**. Ndunthi ya jamädi, bi nja ra ndee de ga'tho ge bi hioki nunä 'befi 'ne ge bi zi'ti pa ga'tho ma 'buite.

Pa ra hnini ha Vázquez: ge'ä ra hai bi hyankägi da te ko ra b'ede, ra noya 'ne ya 'ui, po nuya jeya de ma te tsa thogi ja ya mähotho k'anga mbonthe. Jamädi ga'tho ya ts'utui ha mä hnini 'ne ya jä'i ge nzäntho bi gamfrigi 'ne po ya noya ge bi zä dä ñ'o ha ra 'ñuú bi 'ñudi mä xitahu.

Pa ra Hmunts'a jä'i ge unga ya mfats'i pa ya bäsjä'i nxädi mengu ya hyoya hnini (SBEI) ha ra Hmunts'a t'ofu ha ra nxädi de ga ndunthi ya hñäki 'ne ra nzäi (PUIC) ha ra Dänga Ngusädi ha M'onda, po ga'tho ra mfats'i bi 'rakä ha mä t'utate 'ne pa mä gä juati nunä 'befi. **Pa Dario García**, po ge'ä ma xhanäte, nzäntho bi ngamfrigi 'ne ngu nuna 'befi, jamädi ge mä tsits'i'ä.

Pa mä ntsits'i de nuna 'ñuú, go ge pets'i ndunthi ya mfädi, jamädi ga 'rakä ndunthi ya pa ge bi ja ndänga ma mfädi 'ne po nzäntho di 'yo ko nuga. **Nu'ä Mirley**, ma zi nju maya, otho ya noya pa gä apä njamädi po ga'tho ri mfats'i, jamädi ra mäkä te ge bi zä da nthehu ha 'ne dä hanthu ndunthi ya mfädi 'ne ya 'befi, ndunthi di jamädi po ga'tho nuya jeya tsa tsits'ihe 'ne po nzäntho ga 'raki ya hñufi nu'mu dä pets'i ra tse de ra 'bui. **Nu'ä Alejandra** (mä boxi, ma menjä), nge'tho ge ri noya bi jaki hindä tsohna ma t'i ge rá payá bi boni ma juäni 'ne nu'u ri noya gä faste ne gä nakte. **Nu'ä Elizabeth**, nge'tho ge xa ndunthi yä ya'ä habu da mpathe yä mfädi, yä t'i, yä thogi 'ne yä johya, di jamädi'i ge gä oxkägi ne gä utkä ma mfeni. **Nu'ä Araceli**, ge nu'u yä

noya xa nzäntho ts_{ox}ä habu ma hyoni ha nehe nge'tho ge xa bi t'sedigi ha nunä 'ñuú. **Nu'ä Karla, Alicia, Ana Nallely** 'ne **Diana**, xa di jamädi'i ga'tho nu'ä gá 'raskägihu 'ne nu'ä ri mfats'ihu ha núnä xeni ma te. Nehe nu'ä **Stephanie, Alicia, Analleli, Marcelo, Erika** 'ne **Suammy**, nge'tho ge ngu dä tsoho ha nunä dängä ngu gá nt'utäte, xä bi maxkägi nzäntho ha xi bi ts'edigi ge gä juatä nuna ma nt'utäte. Jamädi'ihu ga'tho, nge'tho ge nu'áhu ge gá nzakihu ha m'ui ha nge'tho ge nu'ä rä za xa gá faxkäku, xa di zi'ähua ha ma däte.

Nu'ä ma njumee Lupe, nge'tho ge ge'ä ngu ra ñoho ma nänä ga'tho nu yä jeya bye, nzäntho xä sugägi, xa 'rakä 'ra n'añ'o yä mfats'i, rá 'bai xa bi muhuibi ma 'ñuú ha nunä ñañi dä tsot'e, jamädi dä 'youi ha núnä xeni gá te.

Nu'ä ma hojuädä Mario, nge'tho ge ngu bi zoho ha ma te, xa tsä nratsee ndunthi yä ya'ä gá johya, yä nts'omi, yä kue, yä ndumui, ya t'i 'ne yä hnehma, xa di jamädibi ge go ngu ge'ä ma dänga juäda nu'ä hindä pe'tsi, xa di jamädibi'u yä noya ge bi jaki dä nxokämfeni ha ge hindä tsohni nuna t'i ge rä paya bi mpungi ma juäni, xa di jamädi ge nzäntho gá faxkägi ha ni n'a m'iki gä tsogäse.

Nu'u ga'tho ma dänga juäda yä hñähñu: Jaime Chávez Marcos, Hipólito Bartolo Marcos, Jacinto Cruz Huerta y Raymundo Isidro Alavés, ko ga'tho nu'u yä m'i'ki yá mfats'i ha ge xa nzäntho, nu'u yá mfats'i gá ñheti 'ra yä nratsä noya hñähñu nunä 'befibye ne nu'u yá noya nzäntho xa tsedigi ha ma 'ñuú.

Rá ngäts'i nu'u pa ga'tho ya jä'i ge zäntho stä 'yo'be ha ni n'a m'i'ki hinxä beni ge hindä gamfrigi, nixi nu'u ma ts'edi, ge ko nsehe ya 'bai 'ne yá ngetuu'u ge'u xä ts'edigi ge gä 'yo.

Ko n'a rä dänga hmädi 'ne ra hmätebi ga'tho.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia querida: por acompañarme todos los días de mi vida. **A mi madre,** por ser mi amiga y confidente durante mi andar, por enseñarme a valorar la vida y por sus consejos, por siempre confiar en mí y darme su amor incondicional. **A mi padre,** maestro y guía, por ser un gran luchador social y un gran ejemplo en mi camino, por forjarme con carácter y enseñarme el valor del trabajo, también por compartirme tantas historias y saberes. **A mis hermanos,** por tener la fortuna de ser su hermana mayor, por su alegría y apoyo siempre. **A mis abuelos,** por darme lo más preciado que tengo: a mis padres, gracias por sus historias compartidas y enseñanzas. **Los amo con el alma y con el corazón.**

A la Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Estudios Superiores Aragón: por ser mi segunda casa y acogerme estos años de vida. Por brindarme la oportunidad de formarme a nivel profesional y enriquecerme como ser humano, por permitirme conocer a personas tan maravillosas y abrirme sus aulas para realizar este sueño del cual aún no despierto, es un gran honor pertenecer a la Máxima Casa de Estudios del país y por ser lo mejor que me ha pasado en la vida.

A la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar: por su dedicación, paciencia y tiempo para dirigir esta tesis. Por confiar en mí, sin conocerme; por ayudarme y guiarme en este camino cuando más me encontraba perdida, también por permitirme conocerla más allá de lo académico. Gracias por compartir sus conocimientos, experiencia, orientaciones y sobre todo por motivarme para concluir este trabajo.

Al Dr. Gervasio Montero Gutenberg: por su gran colaboración como co-asesor de esta tesis, porque sin sus conocimientos, experiencias y orientaciones para la construcción y estructuración de este trabajo, simplemente no hubiera sido posible. Por su dedicación, disposición, tiempo y compromiso de apoyarme en todo momento y por motivarme para culminar este trabajo. Mi total admiración por la gran labor que realiza en favor de su cultura ikoots y de su lengua ancestral: el ombeayiüts. Infinitas gracias por acompañarme en este camino y guiarme, ante todo por la oportunidad de conocerlo y aprender a su lado, además de ser un gran ser humano.

A los sinodales, por su lecturas, observaciones y comentarios que permitieron enriquecer el presente trabajo. **Al Mtro. Daniel Gómez Ramírez,** por ser un gran profesor y por compartir sus conocimientos en clase, por su apoyo

siempre y en todo momento. **Al Lic. Oscar Alfredo Solórzano Mancera**, por interesarse en el conocimiento desde los pueblos originarios, por todo lo compartido dentro y fuera del salón de clases, por sus enriquecedoras pláticas y sus preguntas que siempre me hacen reflexionar de diversas maneras. **A la Dra. María Eugenia Hernández Baltazar**, por sus observaciones y sugerencias, gracias por ser parte de este proceso. **Al Dr. Antonio Carrillo Avelar**, por su lectura, recomendaciones y apoyo en este trabajo.

A la Dra. Ana Carolina Hecht, por su lectura y aportaciones puntuales que enriquecieron este trabajo. Por su confianza y apoyo en todo momento para realizar una estancia donde pude conocer un poco acerca de los pueblos indígenas de Argentina y de la educación intercultural bilingüe, también por sus orientaciones en la estructuración del proyecto y en la construcción del capitulo de esta tesis. Gracias por compartir sus lecturas y parte de la cultura de su país, por formar parte de este andar y por la oportunidad de conocerla, gracias por su amistad.

A la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza”, por brindarme la educación primaria, también por acogerme de nuevo y abrirme las puertas para realizar esta investigación. **A los profesores Vicente Yerbafria Reyes y Alejandro Correa Guerrero**, por su confianza y apoyo, por todas las facilidades brindadas para llevar a cabo las diferentes actividades dentro de la escuela. **A los alumnos**, por todo su apoyo, disposición, tiempo y respeto, por enseñarme que nuestra lengua ñahñu vive en ustedes y que podemos hacer camino juntos y luchar por lo que es de nosotros, con especial cariño para: **Jessica, Diego, Gabriel, Areli, Imanol, Vicente, Emanuel, Carolina, Maite, Ariel, Felipe, Pamela, Adolfo y Galilea**. Infinitas gracias, fueron el núcleo central de todo que hicieron posible la realización de este trabajo y me han marcado para toda la vida.

A la comunidad de Vázquez: la tierra que me vio crecer con su historia, su palabra y sus sueños, por acogerme todos estos años de vida en sus bellos campos verdes. Gracias a todas las autoridades comunitarias y a las personas que siempre han confiado en mí y por sus palabras que me motivan a seguir en el camino trazado por nuestros abuelos.

Al Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) a través del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) UNAM, por el acompañamiento tutorial y apoyo económico que recibí durante la carrera y hasta culminar este trabajo. **A Darío García**, por ser más que un tutor y por ser parte fundamental de esta meta, por siempre confiar en mí, además de ser un gran amigo. Gracias siempre por todo.

A mis amigos de este andar pedagógico, de quienes sin duda obtuve valiosos aprendizajes, gracias por compartir momentos extraordinarios que enriquecieron mi formación y por siempre estar conmigo. **A Mirley**, mi querida hermana maya, no tengo palabras para agradecer todo su apoyo en este tiempo, gracias a la vida que nos permitió coincidir y compartir tantos aprendizajes y experiencias, gracias por todos estos años de amistad y por siempre estar ahí para darme un abrazo cuando más frío tenía de la vida. **A Alejandra** (mi gallo), por sus palabras que me hicieron no dejar este sueño que ahora se hace realidad y por sus mensajes de aliento y motivación. **A Elizabeth**, por todos los momentos compartidos llenos de aprendizajes, sueños, historias y alegrías, gracias por escucharme y aconsejarme. **A Araceli**, por sus palabras siempre tan precisas y por motivarme en este camino. **A Karla, Alicia, Ana Nallely y Diana**, gracias por todo lo compartido y por su apoyo siempre durante esta bella etapa. También a **Stephanie, Alicia, Analleli, Marcelo, Erika y Suammy** porque desde mi llegada a la universidad, me apoyaron en todo momento y me motivaron a terminar la carrera. Gracias a todos, por ser esa proteína para mi alma y por apoyarme de múltiples maneras, los llevó en el corazón.

A mi tía Lupe, porque ha sido como una segunda madre para mí todos estos años, siempre cuidando de mí, apoyándome de diversas maneras, su presencia ha sido importante para lograr esta meta, gracias por acompañarme en esta etapa.

A mi primo Mario, porque desde que llegó a mi vida, hemos compartido tantos momentos llenos de alegrías, tristezas, enojos, decepciones, sueños y anhelos, gracias por ser como el hermano mayor que nunca tuve, gracias por todas esas palabras que me hicieron reflexionar y no dejar este sueño que ahora se vuelve realidad, gracias por siempre apoyarme y nunca dejarme sola.

A mis grandes hermanos ñähñus: Jaime Chávez Marcos, Hipólito Bartolo Marcos, Jacinto Cruz Huerta y Raymundo Isidro Alavés, por todo su apoyo siempre y en todo momento, por su ayuda en la revisión de algunas traducciones en lengua hñähñu de este trabajo y por sus palabras siempre tan alentadoras en mi camino.

Finalmente a todas aquellas personas que siempre han estado a mí lado y nunca han dejado de creer en mí, ni en mis capacidades, que con su sola presencia y cercanía han sido estímulo para seguir adelante.

Con gran estimación y afecto para todos.

Índice

YÄ MUDI NOYA.....	12
PRIMERAS PALABRAS.....	14
NKUT'A NT'OFO / INTRODUCCIÓN.....	17
MUDI HEKE: RA TUHNINI NE RA HÑÄKI HÑÄHÑU.....	24
CAPÍTULO I: LA COMUNIDAD Y LA LENGUA HÑÄHÑU	24
1.1 Contexto del pueblo hñähñu (otomí).....	24
1.1.1 Una historia que no debe olvidarse	24
1.1.2 ¿Hñähñu u Otomí?: somos hñähñus	26
1.1.3 Distribución territorial de la nación otomí en nuestros días	29
1.2 Contexto de investigación	33
1.2.1 La comunidad de Vázquez	35
1.2.1.1 Breve historia.....	35
1.2.2.2 Características generales.....	36
1.3 La lengua hñähñu	41
1.3.1 La lengua hñähñu en la comunidad de Vázquez.....	42
HEKE YOHO: Ñ'ET'Ä'ÑUMFENI.....	48
CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES Y PERSPECTIVA	
METODOLÓGICA.....	48
2.1 Referente teórico	48
2.2 Referentes conceptuales	52
2.2.1 Lengua y cultura	52
2.2.2 Primera y segunda lengua.....	54
2.2.3 Bilingüismo	55
2.2.3.1 Tipos de bilingüismo.....	57
2.2.3.2 Tipos de bilingüe	58
2.2.4 Educación multigrado	59
2.2.4.1 Pautas históricas	60
2.2.4.2 Niveles educativos en modalidad multigrado	68
2.2.4.3 Organización de las Escuelas Multigrado.....	70
2.2.4.4 El trabajo multigrado.....	71
2.3 Perspectiva metodológica	75
2.3.1 Técnicas e instrumentos de investigación	78
2.3.2 Análisis de datos.....	80

HEKE HÑU: RA NTOKA MFÄDI HA RA NGUSÄDI ‘NE RÄ HÑÄKI HÑÄHÑU...	83
CAPÍTULO III: LA ESCUELA MULTIGRADO Y LA LENGUA HÑÄHÑU	83
3.1 La escuela multigrado	83
3.1.1 Organización y características de la escuela.....	85
3.1.2 Los docentes	89
3.1.3 Los alumnos	97
3.2 La lengua hñähñu en la escuela	99
3.2.1 Actitudes de los docentes hacia la lengua.....	99
3.2.2 Uso de la lengua en los docentes.....	101
3.2.3 Cotidianidad escolar: situación comunicativa del hñähñu.....	104
3.3 El diagnóstico lingüístico.....	107
3.3.1 “Prueba de colocación” en hñähñu	108
3.3.2 “Prueba de colocación” en español	116
NJABU RÄ NJOT’I / A MODO DE CIERRE	123
YA MFIST’OFO HABU DA HONI / FUENTES DE INFORMACIÓN	128
MÄ’RA YÄ NT’E’TSI / ANEXOS	139

Lista de imágenes

Imagen 1: Mapa territorial de los hñähñus. 30
 Imagen 2: Mapa de regiones geográficas del Estado de Hidalgo 33
 Imagen 3: Ubicación del municipio de Ixmiquilpan..... 34

Lista de tablas

Tabla 1: Variantes de la lengua otomí y referencias geográficas. 32
 Tabla 2: Población de Vázquez..... 37
 Tabla 3: Tipos de escuelas multigrado..... 70
 Tabla 4: Estrategias del docente multigrado 72
 Tabla 5: Retos y alternativas en escuelas multigrado 72
 Tabla 6: Ventajas y desventajas del trabajo multigrado 74
 Tabla 7: Organización de la escuela “Venustiano Carranza” 85
 Tabla 8: Perfiles de los docentes de la escuela “Venustiano Carranza” 90

Lista de gráficas

Gráfica 1: Resultados obtenidos del juego “Haz” en hñähñu 110
 Gráfica 2: Resultados obtenidos del juego “Repite” en hñähñu 111
 Gráfica 3: Resultados generales "Prueba de colocación en hñähñu" 114
 Gráfica 4: Resultados obtenidos del juego “Haz” en español..... 117
 Gráfica 5: Resultados obtenidos del juego "Repite" en español 118
 Gráfica 6: Resultados obtenidos del juego "Señala y Di" en español 120
 Gráfica 7: Resultados generales "Prueba de colocación en español" 120

Lista de fotografías

Fotografía 1: Hogäñ'ehe (Bienvenido)..... 36
 Fotografía 2: Fachada principal de la escuela..... 84
 Fotografía 3: Ra ngusädi (La escuela) 86
 Fotografía 4: Entrega de reconocimientos a alumnos 89
 Fotografía 5: Profesor de primero y segundo grado (Profesor A) 91
 Fotografía 6: Director y profesor de quinto y sexto grado (Profesor B) 94
 Fotografía 7: Niñas hñähñus de 6to., 3er. y 5to. grado 97
 Fotografía 8: Alumnos en clase..... 106
 Fotografía 9: Alumnos de la escuela multigrado 121

YÄ MUDI NOYA

Nunä 'befi yuni ra b'othe 'ne ra t'uts'i ha humui, ge ra xeni ha ma b'ede te teni pet'e, ge n'a xeni mä m'ui 'ne mä thogihe, ge ra nda ra mfeni denda ra hñäki de mä dada 'ne mä xita, nehe ha n'a ndumui po ra hñäki ra hnini hñähñu 'ne njabu nehe nu di tsa n'a rä dängä hmäte di 'bui ha nunä rä t'ot'am'ui hñähñu pe'tsä ndunthi yä m'onjeya.

Njabu, ma mu'i xä thogi ha ya k'anga mbonthi 'ne ya ot'a hai ha ra B'ätha ra B'otähi, stä te ha ya uada 'ne ya t'ähi, nja gu ra hyadi de nunä hai hñähñu, ko n'a ra ñuta'mfeni ge ungä ra hogä nzaki ko mä nänä hai 'ne habu ra ndäpo 'ne ya mb'oni di thuts'i ha ya nj'äti.

Nuga di ehe ha n'a hyoya mu'i, ha n'a xeka hnini ko n'a tuki ya jä'i 'ne ko hense yoho ya ngusädi; ra mudi ngusädi 'ne ra yoho ngusädi. Njabu nunä nhekäm'ui, ha mä ngu hin stä tede ko ya mfist'ofu de ga dängä jä'i, ngu n'a ya mfist'ofu ge ungä ra ts'u'tui ge di tsopu, b'efa tat'ä jeya ra ngufädi ge mä thoni ndi mfats'i mä nana, da ma ra 'bay'o o dä ma dä mpefi ha ra b'ätha.

Ma däädä, ge ra mudi hñäki ra hñähñu 'ne ra ñämfo bi pädi ha ra ngusädi (hindi pädi hanja'ä), gehyu bi xiki ge bi m'ui n'a ra nxädi ko ya ts'ui tsemi 'ne ndunthi ya ts'onte, ya hñeni mi deni 'ne njabu nehe yä 'befi mi ja ha nguú. Pe, nubye xa mähotho dä mfenihe hñäki bi ñ'eni, bi thede, bi ñä'u, bi mpefi'u, bi beni'u, bi ñuni, bi nxädi'u, bi u'ihu 'ne bi 'bui'u ha ra hñäki hñähñu, njabu bi te'u ko ma xita go'ge mi ñämfo n'a zi tuki, pe ko ndunthi ya 'bede 'ne ya mfädi ge da beni zäntho.

Nu'bu, ya 'bede ge mä däädä 'ne mä xita bi thoskägi, bi gohi ha ma mfeni 'ne ha mä ndäte, nzäntho da 'ño'be ha mä ñ'o. Pe, nuga dra mudi t'u de hñu ya ku 'ne nuga dra b'ehñä, da tsapi da zä ga poni de ha ma tuhñini, ndunthi ya bäsjä'i hindi juati ya mfädi, r'a sehe juati nu ra yoho ngusädi, m'a r'a tsudi bi k'uti ra hñu ngusädi pege ndunthi bi kogi ha ra 'ñuú po ra m'edi ya bojä, da mpefi ha ya huähi o da ma haja ma r'a ya hnini, ya dänga hnini pa da tähä m'a n'a tuki, pe sehe bi zä da juati nunä u'i, ha da o'o ha ra dätängusädi.

Pege, ma däädä bi 'raka ra hogä ts'ogi: ma nxädi, xa gehyu mä dängä xahnäte de nu mä te, to'o bi jut'a mä 'ñuú, gehyu ge ma ts'edi 'ne ma ñhoti ha ma ñ'o 'ne 'bu hinga gehyu zäge hinxä zä nunä 'befi gi hñe'tihu.

Di oo mbo ha 'ra dängangufädi, ge bi zä dä pädi mä 'ra ya ximhai, da nxädi ko ya dängä mfädi 'ne pa hogä b'ai, denda nunä 'ñuú pa da hogä te da zä ga pädi ga'tho te mahyoni 'ne te ga'tho hinä, pa da pe'tsi mä r'a ya mfädi ja ya 'ñuú ge nixi ndi beni gä tsüdi.

Ra hnini Vázquez, ge'ä ra hai ge bi jaki da te ko ra 'bede, ko ya noya, ko ya thuhu, ko ya 'bui 'ne ko ya t'i. Habu nubyu sta beni ha te ga'tho ja ha r'a hñäkä hñähñu 'ne po hänja ya jä'i ya hingi hñähñu ndunthi ngu mä ham'u, m'et'o mä handihu te ja ko ya bäts'i 'ne ya bäsjä'i.

Nubu, da thoki nunä 'befi ha ra müdi ngunsädi "Venustiano Carranza" habu mpefi hñu ya xahnäte ko gatho ya bätsi nxädi, habu dä beni ndunthi ja dä pengi ha nunä ngusädi 'ne ya tuka ngufädi habu da zä da nxädi 'ne hinda nxädi ha ndunthi ya te ma ha da pädi ya xahnäte ge mpefi ha nuua 'ne ya nxädi bästi ge nxädi ha nuni.

Nubyu di pets'ä ndunthi ra ndumui ndi ofo tat'a noya de nunä 'befi, ge pa da zä ga uni ne gä xoki m'a r'a ya thoni dä fädi ra hñäki hñähñu, dä za dä fädi 'ne da t'ut'a pa ya 'ray'o jä'i. Di pets'i mahyoni ga t'ofu n'a ra handi mä nzäihu, hänja da thoka ra t'ani pa mä hnini ge'ä njabu pa gä mä di 'youa 'ne ko mä müdi 'ñu.

Pa nuga, ge n'a ra johya ngu dra hñähñu da t'ofu nunä hogä 'befi hin sehe pa nuga ni pa mä dängängunsädi, ge pa mä hnini ha Vázquez te ga'tho tsa 'raki ga'tho mä 'bui, nehe pa dä mpefi ha ra hmäte ra mfädi ra te 'ne pa ra nxädi.

Ya pa ma juati, nunä 'befi bi jaki dä pe'tsi 'na rä dängä nxumfeni, di t'omi ge nehe ga'tho'ihu ga mfenihu, ge tat'a jä'i ge di ts'edihu da hokä mä 'ra ya hximhai, denda ndunthi ya hai 'ne ya mfädi pa da zä ga thoka ya 'ñuú.

Ana B'ospi

PRIMERAS PALABRAS¹

Este trabajo huele a café nocturno e incienso de esperanza, es fragmento de una historia que se sigue tejiendo, representa parte de mi cultura y tradición, fruto de una reflexión desde la lengua de mis padres y abuelos, también de una preocupación personal por la reivindicación del pueblo hñähñu y sobre todo por sentir un gran orgullo de pertenecer a esta cultura milenaria.

En este sentido, mi vida ha transcurrido en los campos verdes y tierras áridas del Valle del Mezquital, me he criado entre magueyes y mezquites así como el sol quemante característico de esta tierra hñähñu, con una cosmovisión que muestra una estrecha relación con nuestra madre tierra, donde la flora y fauna se reflejan en nuestros bordados.

Provengo de una familia humilde, de un pueblo pequeño de pocos habitantes y con apenas dos escuelas; preescolar y primaria. Bajo esta realidad, en casa no he crecido entre libros de grandes poetas o literatos, apenas aquellos libros de texto gratuitos que dejaba arrumbados después de cada año escolar ante la necesidad de ayudar a mi madre, pastorear borregos o trabajar en el campo.

Mis padres, cuya lengua materna es el hñähñu y donde el español lo aprendieron en la escuela (desconocen cómo fue), ellos me describen que vivieron una educación con castigos fuertes y muchas exigencias, enfermedades que los acechaban así como las obligaciones que tenían en casa. Pero, es tan hermoso imaginar que jugaban, reían, platicaban, trabajaban, pensaban, comían, aprendían, soñaban y vivían en hñähñu, así convivían con mis abuelos quienes hablan muy poco español, pero con tantas historias y saberes que recordar.

De este modo, las historias que mis padres y abuelos me han compartido, han quedado en mi memoria y en mi corazón, siempre acompañándome en mí caminar. Sin embargo, al ser la hija mayor de tres hermanos y el ser mujer, no ha sido fácil sobresalir cuando dentro de la comunidad, la mayoría de los jóvenes no culminan sus estudios, la gran parte sólo termina la secundaria, algunos logran ingresar al nivel medio superior pero muchos se quedan en camino por falta de recursos, se ponen a trabajar en el campo o se ven en la necesidad de desplazarse para buscar mejores oportunidades, pero sólo unos cuantos logramos este sueño de ser universitarios.

¹ Título tomado del libro: Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.

No obstante, mis padres me han dado la mejor herencia: mi educación, siendo ellos mis grandes maestros de la vida, quienes me han guiado para encontrar mi camino, son mi mayor fuerza e inspiración en mí andar y sin ellos no sería posible este trabajo que ahora se encuentran leyendo.

El estar dentro de la Universidad, me ha permitido conocer otro mundo, formarme de manera profesional y enriquecerme como ser humano, desde este andar pedagógico he podido de-construirme y construirme, ampliando mi perspectiva y horizontes llevándome por caminos que jamás imagine.

La comunidad de Vázquez, es la tierra que me permitió crecer con su historia, su palabra, su canto, su vida y sus sueños. Donde ahora he podido reflexionar sobre la situación sociolingüística que presenta la lengua hñähñu, en la cual se observa un gran cambio y desplazamiento lingüístico en distintas generaciones de hablantes, prestando principal atención en los niños y jóvenes.

En este sentido, se realizó esta investigación dentro de la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza” de organización multigrado, donde tuve muchos recuerdos al retornar a la escuela y aulas donde estudié, proceso que me permitió aprender y reaprender de diversas maneras al conocer a los docentes que laboran y a los alumnos que en ella estudian.

Siento gran nostalgia al escribir cada una de estas palabras, que tienen la finalidad de brindar y abrir posibilidades de conocer la lengua hñähñu, aprenderla y seguirla transmitiendo a las nuevas generaciones. Concibo una gran necesidad de escribir una forma de ver a la cultura hñähñu, porque investigar a mi pueblo es una manera de manifestarme y de reivindicarme con mis raíces.

Para mí, es un gran honor como miembro del pueblo hñähñu escribir esta tesis no sólo con un fin académico y personal, sino para retribuirle a la comunidad de Vázquez lo mucho que me ha brindado durante toda mi vida, de la misma manera implica un gran compromiso al recuperar el sentido de la pedagogía y de la misma educación.

En último lugar, este trabajo provocó en mí una gran reflexión, espero que esto mismo suceda en cada uno de ustedes, en cada uno de los que luchamos por construir otro mundo distinto y diferente, incidiendo desde diversos espacios formativos y multidisciplinarios para seguir trazando camino...

Ana Griselda

NKUT'A NT'OFO

INTRODUCCIÓN

*Hogä'buj ya Hñähñu
nge'a de gehyu ya uenda ra
B'ätha ra B'ot'ähi...*

*Bienaventurados los otomíes
porque de ellos es el
Valle del Mezquital...*

* *Enrique Rivas Paniagua*

NKUT'A NT'OFO / INTRODUCCIÓN

Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Nación, por ende México es un país con gran diversidad, donde las lenguas indígenas “[...] *son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La diversidad de las lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.*” (INALI, 2016, pág. 3).

De este modo, como integrantes de la nación mexicana, vivimos de acuerdo a las lenguas y culturas heredadas de nuestros antepasados, en este sentido es vital preservar y enriquecer nuestras lenguas y todos los elementos que constituyen la cultura e identidad, por lo que es necesario dejar de lado los estigmas y prejuicios que han tenido las lenguas indígenas al considerarlas como lenguas inferiores e imponiendo al español como lengua dominante.

Sin embargo, actualmente las lenguas indígenas están atravesando por diversos procesos de cambio lingüístico, ocurren ciertos fenómenos como: desuso de la lengua, desplazamiento lingüístico y desaparición de las lenguas, debido al contacto con la lengua colonizadora como lo es el español; algunas de las causas que originan estos fenómenos son: “[...] *desplazamiento lingüístico, v. gr. los procesos de migración y urbanización, la explotación colonial y la discriminación, la pobreza económica y la movilidad social, por no hablar del genocidio directo.*” (Flores Farfán, 2011, pág. 211)

De esta forma, el español sea ha introducido como lengua hegemónica, y las diversas políticas lingüísticas y educativas que se han llevado a cabo no han contemplado las características culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, colocando a las lenguas indígenas en un inminente peligro de desaparición, como se muestra a continuación:

[...] existen pueblos en los que ya no hay niños que hablen la lengua indígena, como son los casos del tlahuica, mocho, tuzanteco, Kaqchikel, teko, awakateko, oluteco, ayapaneco, ixcateco, Ixil, texistepequeño, kiliwa, chocholteco, Ixil chajuleño, 2 variantes del otomí, 4 del mixteco y 5 variantes del zapoteco. (Embriz Osorio & Zamora Alarcón, 2012, pág. 15)

Cómo caso a citar, se identifica que en distintas variantes de tres lenguas quienes hablan la lengua son personas adultas mayores de edad; situación que se encuentra presente en muchas lenguas de nuestro país, mientras que la transmisión

intergeneracional de la lengua de padres a hijos se limita la vitalidad² lingüística, lo que da cabida a la presencia del español en la mayoría de las situaciones comunicativas cotidianas dentro del núcleo familiar, la comunidad y la escuela.

En este sentido, en el caso de los niños existe gran peligro de que se pierdan las lenguas, por ello la importancia de iniciar acciones que traten de revertir las inminentes pérdidas. No obstante, en el campo educativo en cuanto a la atención de lenguas originarias, existen diversas realidades como:

[...] la falta de materiales didácticos en la lengua propia, la desubicación lingüística de los docentes, la falta de un alfabeto consolidado, el desconocimiento de la lengua por parte de los docentes, la implementación de un currículo único a escala nacional (Montero Gutenberg, 2013, pág. 9).

Aunado a ello, se encuentra la ubicación de las escuelas y de los sistemas educativos que prevalecen, además del tipo de organización de las escuelas, el estatus que adquiere la lengua propia (primera o segunda lengua), la formación de los docentes así como las prácticas culturales de las comunidades, que dan como consecuencia que la educación la enseñanza de lenguas originarias en algunos casos no tenga tanta presencia dentro de las escuelas.

Con base en este preámbulo, se presenta este trabajo de investigación identificando y analizando la presencia y ausencia de la lengua hñähñu³ dentro de la educación multigrado⁴ en relación a los docentes y alumnos así como las prácticas educativas, para ello se enfocó en la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza” ubicada en la comunidad de Vázquez que se localiza en el municipio de Ixmiquilpan en el Estado de Hidalgo de donde soy oriunda.

- **Delimitación y planteamiento del problema de investigación**

En la comunidad de Vázquez, la lengua que predomina es el hñähñu –misma que enmarca la realización de esta investigación-, donde se observa que la lengua es hablada en su mayoría por población adulta y adulta mayor, mientras que una pequeña población de jóvenes y niños; son quienes la pueden hablar, algunos sólo la entienden pero no la hablan, unos más sólo entienden algunas palabras, pero casi nadie puede leer y escribir en la lengua, es decir, existe un desplazamiento lingüístico por el español.

² Se refiere, cuando una lengua está siendo transmitida o no de generación en generación (Fishman, 1991).

³ Término con el que se autodenomina a la cultura otomí, como se detalla más adelante (capítulo I).

⁴ Se refiere al tipo de organización escolar, que se imparte cuando un maestro atiende más de un grado. Se detalla más adelante en el punto 2.1.4 del capítulo II de este trabajo.

En el caso de la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza” que brinda el servicio educativo de carácter general y de organización multigrado es atendida por tres docentes (tridocente⁵), el problema que se identificó fue la presencia y ausencia de la lengua hñähñu (como medio de comunicación o enseñanza) en relación a los docentes y alumnos así como las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro de la escuela multigrado, donde el mismo sistema educativo puede (o no) fortalecer el desarrollo de la lengua propia.

Lo anterior, nos llevó a analizar esta problemática así como la situación de los docentes, de estos nos interesó conocer si abordan la lengua en el aula, si dentro de su práctica docente desarrollan estrategias que fortalezcan la lengua hñähñu y si son parte de un pueblo originario o si hablan la lengua de la comunidad. En el caso de los alumnos, nos importó conocer en que lengua aprendían (hñähñu o español) y también se retomó el vínculo escuela-comunidad, porque nos concernieron saber de actividades desarrolladas donde contemplarán las características culturales y lingüísticas de la comunidad dentro de la cotidianidad escolar.

Sin embargo, hablar de la lengua hñähñu implica también la cultura desde los indígenas y los no indígenas también, por lo que abordar las lenguas originarias como patrimonio cultural y lingüístico es un tema emergente desde cualquier nivel educativo. En este caso, se partió desde el contexto propio de la comunidad así como de la lengua hñähñu para poder analizar y describir la presencia y ausencia de la lengua en la educación multigrado, tomando en cuenta los saberes comunitarios y los distintos procesos educativos que los niños viven en la comunidad.

- **Justificación**

Con base en lo anterior, esta investigación parte desde una inquietud personal, porque como miembro del pueblo hñähñu, me siento muy comprometida a realizar este trabajo y muchos más que me permitan “[...] *preservar a toda costa la lengua que nos heredaron nuestros ancestros*” (González Cruz, 2013, pág. 9) y visibilizar la realidad por la que atraviesa la lengua hñähñu en el contexto de la escuela primaria general de organización multigrado de la comunidad indígena de donde soy originaria.

⁵ Se refiere, cuando en una escuela primaria sólo existen tres docentes y cada uno atiende dos grados escolares. Término que se describe en el punto 2.1.4.3 del capítulo II de este trabajo.

En este sentido, al ser parte la comunidad a la que se hace referencia como escenario de investigación, la antropología nativa señala que:

[...] la propia sociedad tiene pues varias ventajas: el antropólogo nativo no debe atravesar los a veces complicados vericuetos para acceder a la comunidad; no debe demorar su localización temática; no necesita aprender la lengua nativa que un extraño conocerá de todos modos imperfectamente (Nukunya en Aguilar 1981:19); su pertenencia al grupo no introduce alteraciones significativas, lo cual contribuye a generar una interacción más natural (Guber, 2001, pág. 15).

Lo anterior nos indica que “[...] no se trata de conocimientos más auténticos que otros, sino que siempre son situados y posicionados desde un lugar particular al conocer a un grupo social” (Gayané Tossounian, 2007, pág. 6), esto permitió reflexionar sobre la comunidad estudiada, reconstruirme como investigadora y producir conocimiento de las interacciones obtenidas y situadas en esta experiencia.

Partiendo desde un posicionamiento personal sobre la lengua hñähñu y debido a que dentro de la comunidad la lengua presenta un desplazamiento lingüístico, considero pertinente realizar esta investigación porque permite revalorar la identidad cultural generando un sentido de pertinencia con la lengua y cultura hñähñu, que permita ir creando una base de conocimientos y experiencias que a largo plazo pueda contribuir a desarrollar una propuesta para preservar la lengua hñähñu, esto nos da cuenta de que es vigente trabajar desde esta realidad educativa ya que es un tema emergente en materia de educación, cultura y política de lenguaje.

Para ello, dentro del desarrollo de este trabajo se plantearon las siguientes **preguntas de investigación:**

- ¿Hay presencia o ausencia de la lengua hñähñu en la educación multigrado de la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza”?
- ¿Cuál es el perfil lingüístico de los docentes de la escuela?
- ¿Cuál es el nivel de bilingüismo de los niños de la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza”?
- ¿Cómo son las prácticas educativas en relación con la lengua hñähñu desde la educación multigrado?
- ¿Cuál es el papel que desempeña la lengua hñähñu en la educación multigrado?

- **Objetivos de investigación**

Para orientar el desarrollo de esta investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

GENERAL

- Identificar y analizar la presencia y ausencia de la lengua hñähñu en la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza” de organización multigrado, que contribuya a desarrollar una propuesta para preservar la lengua.

ESPECÍFICOS

- Identificar y describir los espacios de presencia y ausencia de la lengua hñähñu en la educación multigrado
- Indagar sobre el perfil lingüístico de los docentes de la escuela multigrado
- Indagar el nivel de bilingüismo de los niños en la escuela multigrado para determinar si la lengua hñähñu es primera o segunda lengua
- Identificar y analizar qué tipo de prácticas educativas se llevan a cabo en la escuela para fomentar y desarrollar la lengua hñähñu
- Analizar el papel que desempeña la lengua hñähñu en la educación multigrado.

A partir de lo anterior, el presente trabajo está integrado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se aborda el contexto y algunos aspectos generales históricos del pueblo hñähñu (otomí) en cuanto a su origen, después se plantean la discusión en cuanto a los términos hñähñu y otomí, y se muestra la distribución actual del pueblo hñähñu. Después se da a conocer el contexto de investigación, se describe a la comunidad de Vázquez a través de una breve historia y de sus características generales. Y para concluir se alude a la lengua hñähñu en términos generales y su dinámica lingüística dentro de la comunidad.

El segundo capítulo, en un primer momento se presenta como referente teórico, la perspectiva de la Pedagogía Decolonial que fundamenta esta investigación, ya que dentro de los trabajos o estudios actuales y recientes se alude a la situación sociolingüística en la que se encuentran las lenguas originarias, como es el caso de la lengua hñähñu; por lo que se realizó este trabajo desde una cuestión decolonial.

Para después dar pauta a los referentes conceptuales que sustentan este trabajo, respecto a la lengua hñähñu en la educación multigrado, así como las implicaciones en la lengua y cultura, la importancia de conocer sobre bilingüismo, primera o segunda lengua y todo lo relacionado con la educación multigrado. Posteriormente, se encuentra la perspectiva metodológica que guió el desarrollo de este trabajo, en relación a la metodología y método empleados, las técnicas e instrumentos para la obtención del dato empírico y finalmente el análisis de los datos obtenidos.

Mientras que en el tercer capítulo se presenta la parte central de la investigación, realizado en la escuela primaria, primero se describe a la escuela multigrado así como todos los agentes educativos: docentes y alumnos, después se alude a la presencia y ausencia en la cotidianidad de la escuela así como las actitudes de los docentes en cuanto a la lengua. Enseguida, se refiere al diagnóstico lingüístico, donde se refiere a la prueba de colocación que fue aplicada a los alumnos para indagar el nivel de bilingüismo y se presenta el análisis de los resultados obtenidos en cuanto al nivel de uso del hñähñu y español en la oralidad.

En último lugar, se muestra a modo de cierre algunas conclusiones a las que se llegaron en cuanto a la presencia y ausencia de la lengua hñähñu, y algunos planteamientos posibles para trabajar la enseñanza del hñähñu como segunda lengua (L2), así como unas consideraciones sobre los desafíos, obstáculos y posibilidades dentro de la educación multigrado presentada en la escuela multigrado y en último lugar algunas palabras y reflexiones finales sobre todo el trabajo de investigación realizado.

Esta investigación pretende mostrar una realidad por la que atraviesa la lengua hñähñu y también la educación multigrado, donde es vital analizar la situación sociolingüística de la lengua, y pensar en generar acciones que fortalezcan o revitalicen el hñähñu desde las generaciones más pequeñas.

MUDI HEKE: RA TUHNINI NE RA HÑÄKI HÑÄHÑU

CAPÍTULO I: LA COMUNIDAD Y LA LENGUA HÑÄHÑU

*Ha mä haihu, 'buj hinga honse ya nzäi 'ne ya hñäki,
di ntini 'nehe ya 'naño thogi njeya.
Ja to'o 'buj ya mä hamu; mä 'rää, ngu ya hñähñu [...]*

*En nuestro territorio conviven no sólo distintas razas y lenguas,
sino varios niveles históricos.
Hay quienes viven antes de la historia; otros, como los otomíes [...]*

* Octavio Paz

MUDI HEKE: RA TUHNINI NE RA HÑÄKI HÑÄHÑU

CAPÍTULO I: LA COMUNIDAD Y LA LENGUA HÑÄHÑU

En este primer capítulo, se presenta el contexto y algunos aspectos generales históricos del pueblo hñähñu (otomí) en cuanto a su origen, después se plantea la discusión en cuanto a los términos hñähñu y otomí, y se muestra la distribución actual del pueblo hñähñu. Después se da a conocer el contexto de investigación, se describe a la comunidad de Vázquez a través de una breve historia y de sus características generales. Y para concluir se alude a la lengua hñähñu en términos generales y su dinámica lingüística dentro de la comunidad.

1.1 Contexto del pueblo hñähñu (otomí)

1.1.1 Una historia que no debe olvidarse

El pueblo otomí o hñähñu⁶ se asentó desde la época prehispánica en la zona central de México, es considerado como uno de los pueblos más antiguos del Altiplano Central y como en muchos de los pueblos mesoamericanos tiene un origen, al respecto se comenta que:

[...] existe una leyenda que narra el origen de nuestros ancestros, en ella se dice que nuestros pueblos pasaron por cuatro humanidades anteriores a la actual, y según ésta, los hombres poblaron el mundo una y otra vez para después desaparecer debido a calamidades; sobreviviendo ocultos en una cueva. (Cruz Huerta, 2014, pág. 113)

Aunado a lo anterior, existen varias versiones acerca del origen de este pueblo, pero, *“[...] todas coinciden en un origen mítico a partir de una pareja primigenia proveniente de una cueva de la montaña sagrada (Anyänttöhö, Ñantho, Ñantho) o de la tierra misma conocida como “Chicomoztoc” (Cruz Huerta, 2014, pág. 114),* donde se observa que los otomíes son un pueblo muy antiguo dentro de la geografía histórica de Mesoamérica.

En cuanto a la antigüedad del pueblo otomí, distintos investigadores coinciden en que los otomíes son la nación más antigua de Mesoamérica; al respecto Fray Toribio de Benavente Motolinía menciona que *“[...] nos reconocen como habitantes de estas tierras mucho antes que los mexicas y como <<una de las mayores*

⁶ **Hñähñu:** es la lengua que habla este grupo étnico (se refiere a la lengua y/o cultura). Y **ñähñu:** se refiere al hablante, integrante de la etnia. Más adelante en este capítulo se explicará.

generaciones de la Nueva España>>”, Muñoz Camargo comenta que se “[...] nos reconoce como una nación muy antigua y poseedora del territorio central mexicano”, mientras que David Charles Wright (1989):

[...] ubica a los antepasados de nuestra cultura en el centro de México, desde el preclásico superior y durante el preclásico, es decir de 400 a.C – 200 d.C. como base demográfica en los valles centrales de México; México, Toluca, El Mezquital, Morelos, Puebla y Tlaxcala, y ya para los años 150 a.C a 600 d.C. como probables actores en el desarrollo de Teotihuacán (citados por Cruz Huerta, 2014, pág. 114).

De esta forma, los otomíes poblaron gran parte del centro de México, en distintos momentos de la época prehispánica tuvieron movilizaciones al igual que otros pueblos, siendo parte de la misma familia lingüística Otomangue:

[...] de donde se originan los otomíes, mazahuas y ocuiltecas; las dos últimas lenguas se encuentran en lo que es el Valle de México y de Toluca y la primera que es la lengua Otomí; se encuentra en toda la extensión de lo que fue Mesoamérica. (Hernández Esteban, 2015, pág. 53)

Como se observa, los otomíes comparten un mismo origen con los mazahuas y los ocuiltecas, pero como en gran parte de los pueblos originarios de nuestro país, se movilizaron, en el caso del pueblo otomí existen diversas hipótesis por referirse algunas como:

(Soustelle 1994, Lastra 2006) [...] dicen que de la región del Golfo de México fueron avanzando a la Sierra de Puebla y en la región de Tehuacán ocurre la primera <<dispersión>> de esta familia lingüística hasta llegar a Tlaxcala; (...) para después ocupar el altiplano central, que entre otros lugares se deduce que probablemente se establecieron en Teotihuacán y fundaron su ciudad principal en Xilotepec, Xaltocan (Soustelle 1994); (Pedro Carrasco 1950) menciona (...) que los primeros pueblos otomíes venían del sur, su primera <<separación>> ocurrió en el Valle de Toluca (Cruz Huerta, 2015, pág. 78).

No obstante, para que el pueblo otomí pudiera abarcar gran territorio, tuvieron que pasar varios milenios que no es nada fácil evidenciar todo este proceso de expansión. Ahora, el pueblo otomí sigue creciendo y poblando (aunque ahora es por migración) el territorio central de México, buscando mejores oportunidades de trabajo por lo que hasta la fecha se encuentran en Estados Unidos.

1.1.2 ¿Hñähñu u Otomí?: somos hñähñus

Otomí y hñähñu, ambos términos han estado y siguen en discusión, al hablar de ellos no sólo es remitimos a la lengua, si no mirar que enmarca una cultura partiendo de momentos históricos, para ello se mencionan estas apreciaciones, sin embargo:

[...] no se precisan datos exactos de toda la cultura de los otomíes en especial, en los Valles se escuchan leyendas de la existencia de este pueblo, los primeros cronistas registran con exactitud fechas y acontecimientos; y se desarrollan descripciones de hechos de los otomíes. Uno de los datos probables, es que los otomíes pertenecieron a una antigua civilización del altiplano (Hernández Esteban, 2015, pág. 53).

Como se observa, esta cultura tiene gran antigüedad como cultura, el pueblo otomí se encontraban bien asentados y con una organización sociocultural. No obstante, con la migración de los nahuas y con la invasión de sus tierras, los otomíes fueron dominados y tuvieron que pagar tributos, mientras que los nahuas ampliaban sus territorios, los otomíes se vieron en la necesidad de desarrollar diversas habilidades como cazar en honda, lanzas, flechas entre otros.

Derivado de lo anterior, se dice que existe un origen y significado de la palabra otomí que proviene de la lengua y cultura nahua o mexicano, existen varias versiones al respecto:

[...] Otomitl u Otomite, que quiere decir: muy valiente, peleonero, muy bravo o salvaje, se le denominó con estos nombres o términos tal vez porque el grupo demostró resistencia y valentía en defensa de su territorio ante la invasión Azteca en el Valle de México, que era habitado por el grupo ñahñu. Existe otra versión de que otomí tal vez provenga de Totomitl, también del idioma náuatl, que quiere decir flechador de pájaros. Esto trata de justificar la actividad principal de los ñahñu, como cazadores hábiles que fueron.

(Martín Contreras, 2015, pág. 73)

De este modo, se observa que en tales versiones sobre el origen y significado de la palabra no existe una relación con la lengua del grupo étnico, entonces, el término otomí es acuñado por los nahuas para dirigirse al pueblo otomí. Es importante mencionar que:

La designación de los nombres de los diferentes grupos étnicos en México fueron realizados por los nahuas, grupo con mayor poderío político, económico y social. La gran mayoría de estas designaciones conllevan un significado peyorativo, tal es el caso del hñähñu, que fue nombrado otomí. (Roque Corona, 2014, pág. 60)

En este sentido, el término otomí actualmente es considerado despectivo y se rechazado por su sentido peyorativo (mayormente), sin embargo no todos los posibles significados de esta palabra son peyorativos, aunado a ello se realizaron reuniones con los representantes de los estados donde existe presencia del pueblo otomí (Academia de la Cultura Hñähñu, 1984), donde se ha acordado modificar la denominación otomí por la de hñähñu como una manera de reivindicar la identidad étnica.

Mientras que algunos investigadores, como David Charles Wright Carr presenta algunas precisiones sobre el término otomí y comenta lo siguiente:

Algunos otomíes prefieren nombrarse en sus propias lenguas, en parte porque sienten que la palabra “otomí”, de la voz náhuatl otómitl, ha sido asociada a un estereotipo despectivo en algunos textos novohispanos y modernos. Pero no hay una palabra que resulte aceptable para todos. Algunos ejemplos de cómo se dice el gentilicio “otomí” en las diversas variantes del otomí son: ñätho (Toluca); ñähñu (Mezquital); ñähño (sur de Queretaro); n’yühü (Sierra Madre Oriental). Algunos otomíes usan sus propios gentilicios cuando hablan en su lengua y dicen “otomí” cuando hablan en español. (Wright Carr, 2005, pág. 19)

Aunado a lo anterior, en el caso del pueblo hñähñu del Valle del Mezquital, en 1984 en Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, con los representantes de las diferentes variantes, se acordó modificar la denominación otomí por la de hñähñu, este fue un paso muy importante que forma parte de la búsqueda por la reflexión de su historia y enaltecer la identidad étnica.

Por otro lado, en las reuniones que se llevaron a cabo para la Norma de Escritura de la Lengua hñähñu (otomí), se acordó nombrar hñähñu a toda la población otomí pero existe una “[...] *cohesión lingüística entre los hablantes de esta lengua que, a pesar de la considerable variación lingüística existente, se reconocen como un solo pueblo, con un origen común*” (INALI, 2014, pág. 9), de tal manera que en cada variante de esta lengua tiene su propia autodenominación en los ocho estados de México donde tiene presencia el pueblo otomí. Por ende, el término otomí:

[...] por implicaciones históricas es necesario denominarnos en la generalidad de otomíes; sin embargo, cada región cuenta con una autodenominación (...) el término otomí es visto como peyorativo e impuesto por otra cultura, por ello y por acuerdo de los mismos hablantes se ha tomado en la actualidad, el término Ñähñu, como los hablantes que hablan una lengua nasalizada (Cruz Huerta, 2014, pág. 127).

Entonces el pueblo otomí alude al reconocimiento de un solo pueblo con un origen común y que por distintos factores se fueron desplazando y con ello la lengua, es una manera de agrupar a todos los pueblos respetando su lengua y variante.

Mientras que el término **hñähñu**, alude al idioma de la cultura hñähñu que se encuentra dividido “[...] en dos sílabas la primera, HÑÄ, significa idioma o aspirar, y HÑU viene de la palabra nariz (idioma que se habla con la ayuda de la nariz)” (Bernal Pérez F. , 2007, pág. 12), esto para referirnos a la cultura y lengua, pero el término **ñähñu** es empleado para representar al hablante de la lengua y significa “[...] el que habla con la ayuda de la nariz o el que habla una lengua nasalizada. Lengua nasalizada es aquella donde se utiliza la nariz para hablar” (Martín Contreras, 2015, pág. 73), en ambos términos ya son definidos y autodenominados desde la misma lengua que difiere del término otomí con origen náhuatl.

En el caso del Valle del Mezquital, la palabra hñähñu da cuenta de la lengua y cultura de un sólo pueblo, es por ello que esta es la autodenominación que se da actualmente desde la misma lengua, lo que adquiere un gran sentido de pertinencia. Aunque hoy en día, en las comunidades en las personas adultas, jóvenes y niños es rechazado el término otomí porque es despectivo y peyorativo debido a la carga histórica, entonces prefieren que sean llamados “hñähñus” y no “otomíes”.

Por ello, en este trabajo me referiré a la lengua como hñähñu respetando las decisiones acordadas desde los propios hablantes y que se refiere a la variación dialectal de la lengua, es un mismo idioma. Mientras que en caso del término otomí, se utilizará cuando realicé citas de otros autores y para referirme a un solo pueblo es como otomí.

1.1.3 Distribución territorial de la nación otomí en nuestros días

Actualmente, la nación otomí forma parte de la gran diversidad lingüística y cultural que existe en México, donde desde la época prehispánica ha estado ubicado en un amplio territorio en el altiplano central:

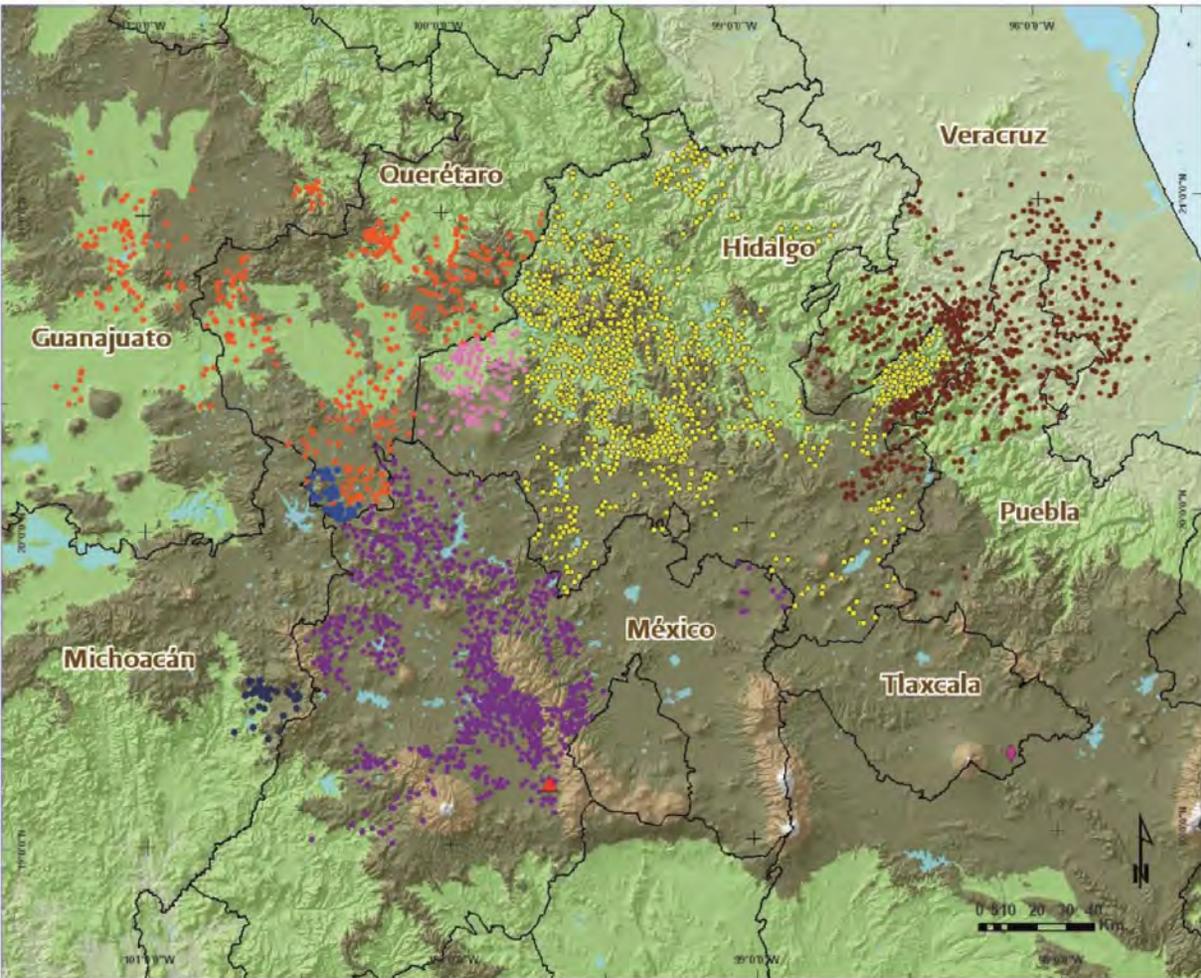
[...] en los estados de México, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Tlaxcala, Querétaro, Guanajuato y Michoacán y, en el pasado, también en Colima, Jalisco (Sauer 1948, Kelley 1945-49, Cresenciano Brambila 1964, Carrasco 1950) y San Luis Potosí, (Gerard 1986). Para abarcar este territorio tan extenso fue necesario que pasaran varios milenios (Cruz Huerta, 2014, pág. 119).

Como podemos percatarnos, el pueblo otomí se encuentra en distintos estados (ver Imagen 1) y actualmente se encuentran divididos actualmente por razones geográficas, en cada una de ellas el uso de la lengua es diferente, en cada una de las regiones puede existir gran población de hablantes, mientras que en otras la lengua ya casi está desapareciendo o ya no existen hablantes, solo existe la presencia cultural y costumbres que se pueden observar.

Es por ello que hoy en México, en datos estadísticos según INALI (2014) la población indígena representa el 6.5% del total de la población donde de un total de 6, 695, 228 hablantes de una lengua indígena mayores de 5 años y más, de los cuales 284, 992, somos otomíes y representamos 4.2% de esos hablantes, así como 0.25% del total del país, distribuidos en la región centro del territorio nacional que comprenden los estados de Guanajuato, Querétaro, Michoacán, México, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala y Veracruz, donde la nación otomí fue creciendo:

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

Hoy, la expansión otomí es de manera nacional pero también en “Las Vegas, Nevada; Atlanta, Georgia; Panama City, Sarasota, Clearwater, Tampa, Immokalee, Fort Myers y Nápoles en Florida USA, practicando sus costumbres y tradiciones desde la cosmogonía Hñähñu” (Cruz Huerta, 2015, pág. 89) esto es, debido a la migración hacia este país para tener mejores condiciones de vida y obtener un mejor trabajo.



MAPA TERRITORIAL DE LOS HÑAHÑUS

SIMBOLOGÍA

- ▲ Otomí de Tilapa o del sur
- ◆ Otomí de Ixtenco
- Otomí bajo del noroeste
- Otomí del centro
- Otomí del noroeste
- Otomí del este
- Otomí de la Sierra
- Otomí del Valle del Mezquital
- Otomí del oeste del Valle del Mezquital

— Límite estatal

ELEVACIÓN METROS

- De 0 a 500
- De 501 a 2,000
- De 2,001 a 3,000
- De 3,001 a 4,000
- Más de 4,000



Imagen 1: Mapa territorial de los hñahñus.

Fuente: Elaborado por el INALI, a partir del Marco Geoestadístico Nacional, INEGI 2009 y del Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, INALI 2008.
Elaboró: Óscar Zamora



Retomado de: (INALI, Níaua Ní'ot'i Ra Hñahñu. Norma de Escritura de la Lengua Hñahñu (Otomí), 2014)
Edición: Augusto Carrillo Cruz, 2018.

Aunado a lo anterior, los registros muestran la existencia de una población de 284,992 hablantes de hñähñu a nivel nacional, donde se observa que la lengua es hablada actualmente en ocho estados como: Hidalgo, Puebla, Veracruz, Querétaro, Michoacán, Tlaxcala, Guanajuato y Estado de México, todos ubicados en la zona dentro de México.

De esta forma, según INEGI (2010) en el Estado de Hidalgo se ubica el mayor número de hablantes hñähñus, después le sigue el Estado de México, Querétaro y Veracruz, mientras que en los demás estados la población hablante es mucho menor, mostrando de manera general la disminución de hablantes debido a la migración y por contacto con el español, entre otras más.

En el caso de la lengua otomí, existen nueve variantes dialectales de la lengua que son habladas en ocho estados de México como se muestra en la Tabla 1. Dichas variantes de la lengua se presentan en datos aproximados, debido a que es difícil establecer datos exactos cuando las lenguas son tan dinámicas como el ser humano, para ello se tendría que realizar un estudio dialectológico para precisar datos.

En el caso del estado de Hidalgo, se encuentran tres variedades de la lengua hñähñu, las cuales son: el Ñuju (Otomí de la Sierra), Ñöhñö – Ñähñá (Otomí del oeste del Valle del Mezquital) y Hñähñú (Otomí del Valle de Mezquital), siendo esta última la variante de la lengua hñähñu la que enmarca este trabajo de investigación.

Tabla 1: Variantes de la lengua otomí y referencias geográficas.

Otomí⁷		
Autodenominación de la variante lingüística y nombre en español	Referencia geoestadística ⁸	
	Estado	Municipios
Ñuju	Hidalgo	Acaxochitlán, Huehuetla, Tenango de Doria y Tulancingo de Bravo
Ñoju	Puebla	Chignahuapan, Francisco Z. Mena, Honey, Jalpan, Huauchinango, Pahuatlán, Pantepec, Tlacuilotepec, Tlaxco, Venustiano Carranza, Xicotepec y Zihuateutla
Yühu <<otomí de la Sierra>>	Veracruz	Castillo de Teayo, Chicontepec, Coatzintla, Coyutla, Huayacocotla, Ixhuatlán de Madero, Temapache, Texcatepec, Tihuatlán, Tlachichilco, Zacualpan y Zontecomatlán de López y Fuentes.
Hñäñho <<otomí bajo del noroeste>>	Querétaro	Amealco de Bonfil
Náthó <<otomí del oeste>>	Michoacán	Zitácuaro
Nöhñö - Nähná <<Otomí del oeste del Valle del Mezquital>>	Hidalgo	Huichapan y Tecozautla
Hñähñú (Valle del Mezquital) <<otomí del Valle del Mezquital>>	Hidalgo	Actopan, Ajacuba, Alfajayucan, Almoloya, Atitalaquia, Atotonilco el Grande, Calnali, Cardonal, Chapulhuacán, Chilcuautla, Cuauhtepic de Hinojosa, Eloxochitlán, Francisco I. Madero, Huasca de Ocampo, Ixmiquilpan , Jacala de Ledezma, Mixquiahuala de Juárez, Nicolás Flores, Pacula, Progreso de Obregón, San Agustín Tlaxiaca, San Bartolo Tutotepec, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo, Tepeapulco, Tepehuacán de Guerrero, Tepejí del Río de Ocampo, Tepetitlán, Tezontepec de Aldama, Tlahuiltepa, Tula de Allende, Zempoala y Zimapán.
Yühmu <<otomí de Ixtenco>>	Tlaxcala	Ixtenco
Nü'hü <<otomí de Tlaxcala o del Sur>>	Estado de México	Tlaxiaco
Hñöñho Ñühú Ñanhú <<otomí del noroeste>>	Guanajuato	Allende, Apaseo el Alto, Capulhuac, Comonfort, Cortazar, Dolores Hidalgo Cuna de la Independencia y Tierra Blanca
	Querétaro	Amealco de Bonfil, Cadereyta de Montes, Colón, El Marqués, Ezequiel Montes, Querétaro, San Juan del Río, Tequisquiapan y Tolimán
Hñähñu (del centro) Ñöthó Ñható Hñothó Ñóhñö (del centro) <<otomí del centro>>	Estado de México	Acambay, Aculco, Amanalco de Becerra, Atlacomulco, Axapusco, Calimaya, Chapa de Mota, Huixquilucan, Jilotepec, Jilotzingo, Jiquipilco, Lerma, Morelos, Naucalpan de Juárez, Nicolás Romero, Ocoyoacan, Oztolotepec, San Felipe del Progreso, Temascalcingo, Temascaltepec, Temoaya, Tianguistengo, Timilpan, Toluca, Villa del Carbón, Xonacatlán y Zinacantepec.

Elaboración propia. Fuente: (INALI, Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, 2009).

⁷ Se muestra (**en negrita y subrayado**) la variante de la lengua que es la del Valle del Mezquital, en el municipio de Ixmiquilpan y en la comunidad de Vázquez, escenario de la investigación.

⁸ Se omitieron los nombres de todas las comunidades hablantes de cada variante, solo se da cuenta del estado y municipio donde se habla la lengua que están en **negrita y subrayado**, para mayor información consultar en: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

1.2 Contexto de investigación

Nuestro contexto de investigación, se sitúa en una comunidad hñähñu del estado de Hidalgo localizada geográficamente en la parte central de México, ubicado en la región centro, limita al norte con San Luis Potosí, al este con Veracruz y Puebla, al sureste con Tlaxcala, al sur con el Estado de México y al oeste con Querétaro.

La entidad cuenta con 84 municipios y se divide en 10 regiones geoculturales (ver Ilustración 2), nuestra región de interés es el Valle del Mezquital, lo conforman los Valles de los municipios de Actopan, Ixmiquilpan y Tasquillo y también algunos llanos, se ubica en la parte suroeste siendo la zona más grande del Estado de Hidalgo, donde la flora y fauna es tan diversa, gran variedad de cactáceas, de matorrales y de árboles de oyamel.

Presenta climas semiseco, seco semicálido y templado subhúmedo con lluvias en verano, donde se identifican cuatro zonas productivas: la zona industrial, la de riego, la de temporal y la zona árida, por lo que es rico en agricultura ya que existen extensiones de tierra con sistema de riego en los cuales se producen una gran variedad de verduras y hortalizas, forraje y granos.

El Valle del Mezquital se conforma por 28 municipios y en esta región la población se autonombra ñähñu, que se desprende del grupo lingüístico Otomí-Pame y es una de las cuatro etnias que pueblan el territorio hidalguense.

Imagen 2: Mapa de regiones geográficas del Estado de Hidalgo



Tomado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Geograf%C3%ADa_del_Estado_de_Hidalgo#/media/

El municipio de Ixmiquilpan cuenta con una superficie de 565.3 km², representando el 2.7 % de la superficie del Estado de Hidalgo y se encuentra a 76 km al noroeste de Pachuca por la carretera Federal 85 y a 185 km de la Ciudad de México. De los 18 distritos en que se divide el Estado de Hidalgo, Ixmiquilpan es la cabecera del Distrito XVI, al que pertenecen los municipios de Alfajayucan, Cardonal, Chilcuautla e Ixmiquilpan.

Ixmiquilpan, como en todos los municipios del Estado de Hidalgo, está dividido en pueblos y estos a su vez se subdividen en comunidades, colonias o “manzanas” y actualmente son 112 localidades las que conforman el municipio. Y una gran parte de la población se dedica a actividades agrícolas, otra parte en el comercio, también a la construcción y muy poca población en actividades industriales, a pesar de esto existe escasez de fuentes de trabajo, porque una gran parte de esta población, decide emigrar a Estados Unidos en busca de mejores oportunidades de trabajo, motivados por la recepción de salarios más elevados.

Por lo que en el municipio de Ixmiquilpan, debido a su carácter histórico y geográfico, representa el centro actual del mundo hñähñu y que congrega al mayor grupo población de la etnia hñähñu, es por ello que al municipio de Ixmiquilpan, es conocido coloquialmente como “*el Corazón del Valle del Mezquital*”.

Imagen 3: Ubicación del municipio de Ixmiquilpan



Tomado de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/da/030_Municipios_de_Hidalgo.png

1.2.1 La comunidad de Vázquez

1.2.1.1 Breve historia

La comunidad de Vázquez, en sus inicios perteneció al Pueblo de Los Remedios, dentro del municipio de Ixmiquilpan, junto con otras comunidades vecinas. La fundación de la comunidad, tiene estrecha relación con la memoria del proyecto educativo de la escuela primaria, es decir ambos sucesos marcaron la historia de la comunidad, tal como se menciona en la siguiente narración:

La comunidad se fundó en 1982 (aprox.), el primer delegado fue Marcelo Ocampo Charrez y el subdelegado fue Juan López Arroyo. Se fundó, porque este los alumnos que iban en Cerritos ya lo trataban mal y cobraban mucho de inscripción, y por eso los papás de ese tiempo que tenían sus hijos allá, se pensó mejor hay que fundar una escuela para ya no mandar a Cerritos. Y por eso ya decidieron fundar la escuela, entonces se organizaron los pocos que había, porque no había mucho eran como 40 ciudadanos, entonces se organizaron, ya buscaron el terreno donde van a comprar, cuando ya compraron el terreno, ya hicieron un jacalito y de ahí ya solicitaron el maestro para los alumnos y así empezó la escuela se fundó, hasta la fecha. Y el primer maestro se llamaba Ciro, venía del Espíritu.

(Entrevista, comunero RLG, 2016)

Después de su fundación, la comunidad empezó a tener mayor organización social y política, se deslindó del Pueblo de Los Remedios y sólo limitándose a tener participación religiosa. Por otro lado, varias comunidades se fueron fundando y crearon sus escuelas con el tiempo, pero actualmente conforman el Núcleo Agrario de los Remedios y se rigen bajo el Comisario de Bienes Comunes de los Remedios; las autoridades son representantes de las distintas comunidades (comuneros⁹) y son elegidas cada cuatro años mediante la asamblea comunitaria.

El nombre de la comunidad se debe, a que hace años en gran parte del Valle del Mezquital, las condiciones en las comunidades tanto geográficas como climáticas eran difíciles, no se tenía el servicio de agua como ahora, entonces existía un *zäbi*¹⁰ (*jagüey*) de agua, que eran reservas de agua, que se llenaban durante épocas de lluvia y se almacenada durante un cierto tiempo hasta otras lluvias posteriores.

Dentro de la comunidad, existió un “jagüey” en dónde las personas de la comunidad obtenían agua para su consumo humano, lavar ropa y trastes, darse un baño e

⁹ Término que se refiere a las personas reconocidas por la comunidad y que tienen distintas responsabilidades en la toma de decisiones y actividades requeridas dentro de la comunidad.

¹⁰ Zäbi término en lengua hñähñu, que significa “jagüey”, eran reservas de agua de lluvia.

incluso los animales también bebían de esa agua, era el único lugar, pero también llegaban personas de otras comunidades vecinas, lo que hizo que le dieran el nombre a la comunidad, tal y como se da a conocer en la siguiente narración:

El nombre de la comunidad de Vázquez de por sí ya estaba, desde antes de que se apartará, ya se conocía como sector <<Vázquez>>, es porque antes acá en San Pedro había el ese Jagüey, que le llamaban el Jahuey Vázquez y por eso ahí ya se quedó ese nombre, desde siempre ya lo conocían como Vázquez, ya se decidió que se quedará con el nombre de Vázquez, se fundó la comunidad con ese nombre. (Entrevista, comunero RLG, 2016)

Desde la fundación de la comunidad en 1982, adquiere el nombre de “Vázquez” también. Al presente, existe una organización comunal y política, los comuneros se rigen bajo el sistema de cargos y cuenta con algunos de los servicios públicos.

1.2.2.2 Características generales¹¹

En este apartado describiremos las características principales de la comunidad:

Fotografía 1: Hogañ'ehe (Bienvenido)



Tomada por: Ana Griselda Lopez, 2016.

¹¹ Lo que se presenta en este apartado, es una descripción muy breve sobre las características generales de la comunidad de Vázquez, donde hasta el momento no se encuentra ninguna investigación o monografía de este tipo, por ello es difícil precisar en datos cuantitativos el número de hablantes de la lengua hñähñu. Para mayor información, es necesario realizar trabajo de etnográfico y de documentación, lo que se muestra son algunas impresiones y observaciones personales dentro de la comunidad, partiendo de mi propia historia y experiencia de vida.

La comunidad hñähñu de Vázquez se localiza al norte de la cabecera municipal de Ixmiquilpan (a 7 km sobre la carretera a Cardonal), debido a su ubicación se encuentra en la zona de riego y tiene una superficie aproximada de 600 hectáreas. Colinda con las comunidades de Cerritos, Nequeteje, López Flores, San Pedro Capula, Arenalitos y Los Pinos (ver Anexo 2). Vázquez es una localidad pequeña como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2: Población de Vázquez

Entidad	Municipio	Localidad	Población		
			Total	Hombres	Mujeres
13 Hidalgo	030 Ixmiquilpan	0122 Vázquez	373	195	178

Fuente: (INEGI, 2010)

Actualmente, cuenta con servicios públicos básicos tales como: luz, agua y gas, aunque en este último caso en muchas familias aún se tienen la práctica cultural de cocinar en fogón. No existe el sistema de drenaje, por lo que las familias usan letrina o fosa séptica. Para el caso de las viviendas, aproximadamente un 90% están construidas con materiales como: cemento, block o ladrillo, varilla y calidra, pero aún prevalecen familias donde sus casas están elaboradas de adobe o piedra, también de plantas que prevalecen en la comunidad como: órganos, quiotes y pencas de maguey, en otros casos lo son de madera de mezquite o bien de carrizo y con láminas de cartón. Y las calles principales se encuentran pavimentadas, lo que permite comunicación con otras comunidades vecinas.

a) Aspecto socio económico

En la comunidad, la actividad económica que enlaza a las familias y desde luego la misma comunidad, es la agricultura aprovechando el potencial de los suelos, debido a que se cuenta con el sistema de riego, lo que permite que la agricultura se dé durante todo el año.

Se realizan diversas actividades económicas que permiten el sustento diario familiar. La siembra de maíz es la actividad de mayor importancia para el autoconsumo de la población así como como para venderlo en otras comunidades, se acompaña de otras siembras como calabaza y frijol en menor medida. También se cultivan diversas hortalizas y se siembra alfalfa y cebada que se utilizan como forraje para animales de crianza, tales como: borregos, vacas, chivos entre otros, lo que permite el comercio en la plaza de la cabecera municipal (Ixmiquilpan) los días lunes (día de tianguis) y también se da la explotación ganadera a nivel familiar.

Otros más se emplean como albañiles dentro de la comunidad o en otras comunidades del municipio de Ixmiquilpan, algunas mujeres se dedican al trabajo doméstico o trabajan en el mercado de la cabecera municipal.

Sin embargo en gran parte de la zona del Valle del Mezquital y así mismo la comunidad de Vázquez también se ve afectada por la migración, muchos salen a trabajar a la cabecera municipal en distintos lugares, otros más lo hacen en la capital del Estado que es Pachuca, mientras algunos lo hacen para la Ciudad de México y Estados Unidos con el fin de conseguir mejores ofertas de empleo y una mejor calidad de vida para sus familias.

Por otro lado, en la comunidad una cierta parte pertenece a la organización campesina “Unión Nacional de Trabajadores Agrícolas (UNTA)” donde se benefician con diversos proyectos productivos y con apoyos para el campo, además de los apoyos brindados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) lo que genera ingresos extras para las economías de las familias.

b) Aspecto socio político

En la comunidad de Vázquez, como en la mayoría de las comunidades hñähñus se fundamenta en el Sistema de cargos. Cada año mediante la asamblea; donde es un espacio de democracia deliberativa y en consenso regido por usos y costumbres, se realiza la elección de las autoridades y durante todo el año lectivo se llevan a cabo distintas asambleas para dar cuenta de trabajos o proyectos en beneficio de la comunidad, la participación se da en su mayoría de hombres y con menor presencia las mujeres mediante la emisión de opiniones, dudas, consensos y propuestas y como medio de comunicación se realizan tanto en español como en hñähñu siempre con gran respeto.

La elección de las autoridades se realiza entre los meses de diciembre y enero, en la asamblea se eligen a las personas que van a fungir cargos de: Delegado (más conocido como nzaya en hñähñu) quien es el máximo dirigente de la comunidad quien es apoyado del Subdelegado a quienes se les encomienda el trato con las autoridades de carácter municipal y gubernamental principalmente en trámites de acceso a servicios públicos, también está la figura del Tesorero; responsable de la administración de los recursos económicos, el Secretario es la persona que auxilia al Delegado y supervisa las actividades, además de dos “varistas” quienes se encargan de avisar cuando se realizarán las asambleas.

De la misma forma se eligen a los Comités Locales, como: Comité del Agua Potable, Comité de Camino, Representante de Comuneros, Representante del Canal entre otros, ellos cumplen ciertas funciones específicas y pueden integrarse de dos a cinco personas.

El sistema de cargos, sigue una cierta “[...] *lógica como la rotación, el servicio gratuito, jerarquía y el prestigio social*” (Quezada Ramírez, 2015, pág. 14), lo que permite que todos los ciudadanos mayores de 18 años (en su mayoría hombres) tienen la obligación interna de participar con diversos cargos y servir gratuitamente, mismos que la asamblea les confía y así ganarse el respeto y confianza de la comunidad, para que puedan acceder a bienes y servicios de manera familiar y comunitaria, y al mismo tiempo tener voz y voto en las asambleas, en consensos y toma de decisiones de interés común.

La asamblea está conformada en su mayoría por hombres originarios de la comunidad, con menor presencia se da la participación de las mujeres (cuando sus esposos se encuentran en Estados Unidos o son madres solteras), también se encuentran jóvenes de 18 años o menos cuando en su caso no se encuentren estudiando se anexan a la *“lista de ciudadanos”*¹² para ser tomados en cuenta. Por otro lado cualquier ciudadano de la comunidad puede ser electo para fungir en algún cargo del Comisariado de Bienes Comunales de los Remedios.

Otro elemento presente, además del Sistema de Cargos y la Asamblea, es la faena¹³ que es el trabajo colectivo realizado de manera obligatoria y gratuita, por miembros de la comunidad para el desarrollo comunitario, se lleva a cabo durante medio día o todo el día según el trabajo a realizar, en caso de faltar se realiza un pago de forma económica, cuyo monto es establecido por la asamblea.

Por otro lado, las personas que son originarias de la comunidad, pero que por situaciones de trabajo se encuentre en otro lugar, tienen la obligación de prestar algún servicio gratuito a la comunidad o que algún familiar trabajé por él, en caso de que no sea así, no se les otorga ningún bien ni servicio, entonces cuando se da el cumplimiento de los servicios y el apoyo de las personas de la comunidad, existe la reciprocidad.

¹² Es un documento que tienen las autoridades comunitarias, donde se encuentra el historial de todos los nombres de las personas que son miembros de la comunidad considerados como ciudadanos (mayores de 18 años).

¹³ Término que se refiere al trabajo colectivo para beneficio de la comunidad y es de carácter obligatorio.

Es importante señalar que en la comunidad de Vázquez, la propiedad de la tierra es de carácter comunal, las autoridades comunitarias tienen un gran peso en la organización política y se cuenta con un sistema normativo para la resolución de conflictos internos.

c) Aspecto educativo

Mientras que en el ámbito educativo, dentro de la comunidad se cuenta con dos escuelas. En el nivel preescolar, la escuela brinda el servicio educativo de tipo comunitario (CONAFE), se llama "Zutcani" (Ixmiquilpan) y está a cargo de un solo instructor comunitario. Mientras que en la educación primaria, está la escuela "Venustiano Carranza" de organización multigrado y laboran tres docentes. Para el caso de los niveles secundaria, medio superior y superior es necesario salir a otras comunidades, cabecera municipal o fuera del estado para recibir esta educación.

d) Aspecto sociocultural

En la comunidad, existe una red de vínculos sociales con base en las relaciones de vecindad y parentescos, dando lugar a diversas prácticas y manifestaciones culturales, una de las que más se resalta es la realizada por los abuelos con la naturaleza, sobre todo en la siembra de maíz o alfalfa, se acude a la tierra y se platica con ella, se enciende alguna veladora, se ofrenda con fruta, pan y semillas o flores, se pide permiso para trabajar la tierra, se pide por una buena siembra, porque abunde la lluvia y se tenga una gran cosecha, lamentablemente esta es una práctica que no se está transmitiendo de generación a generación, lo que está ocasionando su olvido.

Las fiestas celebradas de carácter comunitario son: Semana Santa, el Día de Muertos, 12 de diciembre, Navidad, algunas fiestas institucionales como: Día de las madres, Día del Padre, Día del Maestro y Día del Niño. En otras festividades sociales participa toda la comunidad y en trabajo es en colectivo. Es importante señalar que además de la religión católica, también existe la Evangélica y Testigos de Jehová.

El **vestuario** tradicional dentro de la comunidad, ya no se mantiene tanto en uso, sólo las personas mayores son quienes lo portan, en el caso de las mujeres usan blusa y falda bordada, ceñidor, delantal, huaraches y ayate (elaborado con fibra de maguey) o rebozo según el caso, mientras que los hombres usan camisa y pantalón de manta, sombrero (elaborado de palma) y huaraches, desafortunadamente el traje tradicional está siendo desusado por las nuevas generaciones.

En cuanto a la **gastronomía**, se resaltan platillos típicos, como: xä'ues (gusanos de mezquite), chinicuiles (gusanos de maguey), los quelites o nopales, así como el conejo, ardilla o tlacuache, en bodas o alguna otra festividad se acostumbra el mole con pollo, arroz y frijoles, también la barbacoa de borrego, chivo, pollo o de vaca que se acompaña con un buen pulque.

1.3 La lengua hñähñu

Desde la época prehispánica, la lengua hñähñu se decía que *era “[...] muy difícil y llena toda de aspiraciones que se hacen parte en las narices; pero es suficientemente copiosa y expresiva”* (Clavijero, 1964, pág. 61), sin embargo ha estado en contacto con el español, al respecto Hekking Sloof señala:

Durante cinco siglos la lengua otomí ha estado en contacto con la lengua española y ha sido influenciada por ella. A pesar de la imposición del español como lengua oficial durante la Colonia y que sigue vigente hasta nuestros días, el otomí ha podido sobrevivir. (Hekking Sloof, 2010, pág. 27)

De esta forma, la lengua hñähñu al igual que muchas de las lenguas indígenas ha estado en contacto con la lengua hegemónica, ha logrado sobrevivir de las guerras de las guerras de colonialismo, no obstante el español sigue siendo una lengua de poder.

Por lo que la lengua hñähñu pertenece a la familia lingüística Otomangue, según Lastra (2006) *“[...] tiene como tronco lingüístico el Otomangue del cual se desprenden dos grandes ramas y una de ellas es la familia Otopame; a la que pertenece la lengua otomí y Hñähñu para el Valle del Mezquital”* (Hernández Esteban, 2015, pág. 54), la lengua ha sufrido diversos cambios y esto ha propiciado que existan modificaciones en palabras de la lengua adaptándose a cada momento histórico, todas las variantes de la lengua son correctas y válidas porque tienen un tiempo y espacio.

En nuestra lengua, nos autodenominamos “Hñähñu” que se divide *“[...] en dos sílabas la primera, HÑÄ, que significa idioma o aspirar, y HÑU viene de la palabra nariz (idioma que se habla con la ayuda de la nariz)”* (Bernal Pérez F. , 2007, pág. 12), por lo que en el Valle del Mezquital, se habla la lengua nasalizada. Mientras que desde una cosmovisión filosófica que explica tanto el término Otomí como la palabra Hñähñu, que aporta Francisco Luna Tavera:

Otomí, proviene del náhuatl Otómitl, Otlí-camino y Mitl-flecha, saeta. Traducido del Nāhñu: ñä-cabeza, hombre que habla y de 'ñu-camino. En consecuencia, otomí es: hablante del camino, que tiene sentido, hombre que habla, hombre con historia. Este término (otomí) engloba a todas las variantes de esta lengua con predominio en zonas o regiones de varios estados de la República. (González Cruz, 2013, pág. 16).

A lo anterior podemos decir, el término otomí es de origen nahua, sin embargo actualmente engloba a todas las variantes de la lengua distribuidas en los distintos estados y regiones donde se habla. En el caso de la lengua hñähñu, se puede decir que:

[...] es tonal y como todo sistema de comunicación tiene todos los elementos para su uso funcional. Tienen diferencias y variaciones sí, pero no somos ni hablamos tan distinto, solamente hemos conceptualizado al mundo de distinto modo a partir de la influencia de distintos factores. (Cruz Huerta, 2015, pág. 89)

Es hñähñu es una lengua tonal, que inevitablemente ha sufrido ciertas transformaciones y ha evolucionado a partir de las necesidades de comunicación y otros factores como la expansión territorial, hoy sigue siendo un medio de comunicación que tienen las personas de la comunidad, en diferentes contextos y situaciones, como en las asambleas comunitarias, las reuniones de padres de familia, los saludos, la adoración a la madre naturaleza y en muchos otros espacios tanto públicos como privados.

1.3.1 La lengua hñähñu en la comunidad de Vázquez

La lengua otomí, denominada por sus hablantes como *hñähñu (hablantes del camino, hombres con historia)* pertenece a la familia lingüística Otomangue. El hñähñu no puede ser considerado como homogéneo, ya que existen variedades dialectales marcadas por diferencias fonológicas y léxicas.

En este sentido, como se ha revisado el pueblo hñähñu actual se encuentra distribuido en la región centro del territorio nacional. De acuerdo con los datos del INALI (2010) la población hablante de la lengua hñähñu del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo es de 88 537 hablantes y es la región con mayor número de hablantes de la lengua pero al mismo tiempo está catalogada en mediano riesgo de desaparición, lo que nos permite observar que aún se habla la lengua pero esto no impide que se encuentre en riesgo de desaparición.

En el caso de la **comunidad de Vázquez**, la lengua que predomina es el hñähñu – misma que enmarca la realización de esta investigación-, donde se observa de manera general que la lengua es hablada en su mayoría por población adulta y adulta mayor, mientras que una pequeña población de jóvenes y niños; son quienes la pueden hablar, algunos sólo entienden pero no lo hablan, unos más sólo entienden algunas palabras, pero casi nadie puede leer y escribir en la lengua.

De este modo, surge una preocupación e inquietud personal con respecto a analizar los distintos espacios de uso de la lengua, la dinámica lingüística que presenta el hñähñu en la comunidad y se presta principal atención a la transmisión intergeneracional de la lengua en niños y jóvenes; porque son quienes están teniendo un desplazamiento lingüístico.

De tal forma, la lengua hñähñu de la variante del Valle del Mezquital, en datos del INALI (2010) se refleja que dentro del grupo de edad de 5 a 14 años la población hablante es de 14 621 personas, en estas cifras se observa que la lengua tiene vitalidad en las generaciones más jóvenes, sin embargo no garantiza que la lengua no esté amenazada o en peligro de desaparición.

- **Dinámica lingüística¹⁴**

La lengua hñähñu dentro de la **comunidad de Vázquez**, aún tiene vitalidad como medio de comunicación en las personas de la comunidad. Los adultos y adultos mayores utilizan la lengua hñähñu en diferentes contextos y situaciones, como las reuniones de padres de familia dentro de la escuela, la asamblea comunitaria, en festividades religiosas, en los saludos, y en muchos otros espacios tanto públicos como privados, asimismo, el uso de la lengua está presente en la adoración a la madre naturaleza.

En este sentido, por los usos y prácticas mencionados de la lengua en los adultos y adultos mayores, nos podemos percatar que aún se usa en diversas situaciones comunicativas, sin embargo los niños y jóvenes crecen sin hablar la lengua, algunos solo la entienden, otros pueden pronunciar ciertas palabras pero casi nadie la habla; es decir la lengua está sufriendo un desplazamiento lingüístico.

¹⁴ Lo que se presenta en este apartado, son algunas impresiones y observaciones personales dentro de la comunidad en relación a la lengua hñähñu, partiendo de mi propia historia y experiencia de vida. Son algunos primeros referentes, debido a que dentro de la comunidad no se ha realizado una investigación de este tipo o con características similares. Para mayor análisis, es necesario realizar una investigación (etnográfica) más estructurada para conocer la condición sociolingüística actual de la lengua hñähñu en la comunidad de Vázquez.

Al respecto, Díaz Couder menciona que la “[...] *capacidad de reproducción de una lengua es el grado en que está aprendida por las generaciones más jóvenes, es decir, su capacidad de transmisión intergeneracional.*” (Díaz Couder, 2008, pág. 398). De este modo, se observa que el proceso de transmisión intergeneracional tiene limitantes por parte de los padres, además de la educación que prevalece en la comunidad y también es importante suponer que las tasas de natalidad se han reducido considerablemente y así mismo la transferencia intergeneracional de la lengua hñähñu disminuye al haber pocos niños en la comunidad.

Bajo esta misma línea, la UNESCO (2003) evalúa el grado de vitalidad de una lengua y con respecto a la transmisión intergeneracional ubica seis grados de peligro de extinción de una lengua, donde retomamos lo siguiente:

Los niños ya no aprenden en su hogar la lengua como lengua materna. Los hablantes más jóvenes pertenecen pues a la generación de los padres. En esta fase, los padres pueden todavía dirigirse a sus hijos en su lengua, pero por lo general los niños no contestan en ese idioma. (pág. 7)

Dicha situación, se encuentra actualmente dentro del **núcleo familiar hñähñu**: la lengua se encuentra presente, los niños hñähñu viven con sus padres y cohabitan estrechamente con sus abuelos, lo que repercute en los primeros años de vida de los pequeños porque sus padres los educan hablando mayormente el español, pero como conviven y reciben cuidados de sus abuelos, ellos les hablan en hñähñu. Desde esta forma, en la niñez los niños se aprenden de la lengua y cultura, por lo que aunque no sepan hablar la lengua, sin embargo, la conocen, la identifican, y en algunos casos la entienden, no obstante este proceso del lenguaje muchas veces es limitado y no se desarrolla, por el idioma empleado (español) por los padres y en la escuela.

En el **aspecto educativo**, en el caso del preescolar “*Zutcani*” CONAFE, se ha observado que el instructor o instructora en relación a los niños, la educación que se brinda es mediante cursos comunitarios, lo que permite que una colaboración más estrecha con los padres de familia y con la comunidad de Vázquez. Los niños se vinculan mucho con la comunidad porque realizan paseos en los alrededores, los padres son partícipes de forma activa de la educación de sus hijos, la situación comunitaria dentro de la escuela da lugar al español mayormente y posiblemente con menor presencia del hñähñu.

Mientras que en la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza”¹⁵, de carácter general y de organización multigrado, donde laboran tres docentes que son originarios del estado de Hidalgo. Según el tipo de servicio educativo brindado, las clases son en español, sin embargo es necesario analizar la presencia y ausencia de la lengua hñähñu. Por otro lado, es importante mencionar que muchos **niños** de la primaria aún son nativos puros de la comunidad, aún no conocen otros pueblos y otras culturas, es decir sólo han estado en contacto con lenguas como el hñähñu y el español.

Con base en lo anterior, algunas de las condiciones lingüísticas presentadas, podemos dar cuenta de que los niños y jóvenes son las generaciones vulnerables donde la lengua está siendo desplazada por el español, sin embargo en gran parte de los hogares familiares aún se sigue hablando la lengua y sobretodo es que dentro de la comunidad los habitantes se comunican en lengua hñähñu.

Hoy dentro de la comunidad una gran mayoría de los **padres** son **jóvenes**, por lo que en ellos prevalece más el español antes que la lengua hñähñu, es importante dar cuenta de que no se tiene una discriminación ante la lengua (posiblemente exista una desvalorización), pero si es un factor determinante que muestra un desplazamiento del hñähñu.

En contraste con la **población adulta**, una gran parte tiene desarrollado un cierto grado de bilingüismo en donde el grado de uso socialmente varía según los roles que desempeñan los hombres y mujeres. Por ejemplo en muchos casos la comunicación entre las parejas es en hñähñu, mientras que a sus hijos es en español. También el uso del español se da más fuera de la comunidad, en citas clínicas, al momento de recibir algún apoyo por parte de gobierno, en un dialogo con algún maestro, mientras que el hñähñu es usado más en un ambiente comunitario y familiar, en el trabajo del campo, la realización de faenas y asambleas comunitarias.

En este sentido, las mujeres de la comunidad son quienes mayormente hablan la lengua tanto a sus hijos como con las demás personas de la comunidad, pero sobre todo entre mujeres se habla mucho más lengua, esto es porque comparten muchas actividades como ir al molino, ir a las reuniones en la escuela, en las pláticas en imparte la clínica de salud, misas, faena en la escuela y también en actividades del campo. La gran mayoría son amas de casa, así que son las que cuidan a los hijos y es por eso que ellas hablan la lengua más que los hombres, aunque no son participe de muchas actividades prevalece aún más la lengua.

¹⁵ En este apartado se menciona de manera muy general, se profundiza en el capítulo III de este trabajo.

A comparación de los hombres, quienes desempeñan más roles sociales dentro y fuera de la comunidad, ellos están fuera de casa al salir a trabajar al campo en la agricultura, en la albañilería o en otros trabajos fuera de la comunidad, donde la lengua hñähñu tiene presencia pero en menor medida a comparación de las mujeres que están más tiempo en la comunidad y con los hijos.

Mientras que las **personas adultas mayores** (abuelos de la comunidad), en su mayoría son monolingües en hñähñu, la gran mayoría de ellos nunca fue a la escuela por lo que no hablan español, es decir, ellos son quienes tienen al hñähñu más puro, son quienes mayor hablan la lengua dentro de la comunidad y poseen una gran riqueza de saberes.

Otra situación que se suscita en cuanto a la lengua hñähñu, es la migración hacia diversos lugares del estado de Hidalgo, Ciudad de México, Querétaro o al país vecino de Estados Unidos, los hombres en su mayoría son quienes migran dejando sus tierras por un mejor nivel de vida, mientras que las mujeres se quedan en la comunidad con sus hijos recibiendo las remesas. Muchos llegan a Estados Unidos hablando hñähñu y español, algunos sólo español, donde se encuentran en contacto con el inglés, lo ocasiona que muchos regresen a la comunidad hablando dos o tres lenguas, algunos niños nacidos allá vienen con la intención de aprender la lengua hñähñu.

Ante todo lo anterior, se puede conocer un poco acerca de la condición sociolingüística que presente la lengua hñähñu dentro de la comunidad de Vázquez, donde se puede observar la dinámica lingüística y las condiciones que presenta el uso de la lengua en distintos espacios y prácticas, mismos que posiblemente pueden repercutir en la escuela o viceversa, no obstante todas estas características culturales y lingüísticas pueden ser retomadas en distintas prácticas educativas y trabajar desde la decolonialidad.

HEKE YOHO: Ñ'ET'Ä'ÑUMFENI

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICO- CONCEPTUALES Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA

¿GI ODEHU?

Ge'ä ra nt_uni de ri ximhai

yot'e.

Ge'ä mä metihee poh_o.

¿ESCUCHARON?

Es el sonido de su mundo

derrumbándose.

Es el del nuestro resurgiendo.

* *Subcomandante Marcos*

HEKE YOHO: Ñ'ET'Ä'ÑUMFENI

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES Y PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En este apartado, en un primer momento, se presenta como referente teórico la perspectiva de la Pedagogía Decolonial, con los aportes de Catherine Walsh (2013), mismo que fundamenta esta investigación. Aunado a esta perspectiva, identificamos que dentro de los trabajos o estudios actuales referidos a la educación de los pueblos originarios, se alude a la situación sociolingüística en la que se encuentran las lenguas originarias, como es el caso de la lengua hñähñu; misma que se aborda en el presente trabajo.

En un segundo momento, se muestran los referentes conceptuales que sustentan este trabajo, respecto a la lengua hñähñu en la educación multigrado, así como sus implicaciones en la lengua y cultura, la importancia de conocer sobre bilingüismo, primera o segunda lengua y todo lo relacionado con la educación multigrado.

Y al finalizar, se encuentra la perspectiva metodológica que guió el desarrollo de este trabajo, en relación a la metodología y método empleados, las técnicas e instrumentos para la obtención del dato empírico y finalmente el análisis de los datos obtenidos.

2.1 Referente teórico

Dentro de las investigaciones actuales sobre las situaciones sociolingüísticas por las que atraviesan las lenguas originarias de México y de Latinoamérica, es necesario comenzar a repensar, reflexionar y cuestionar sobre las metodologías coloniales que se han empleado y trabajar desde otra perspectiva, es decir: *“[...] trabajar desde este otro horizonte contribuye a la justicia cognitiva, pero también a que otras formas más horizontales de concebir la producción de conocimiento sean tenidas en cuenta como una opción frente a la investigación tradicional”* (Curivil Bravo, Pinto Rodríguez, Cortez Canchari, & Guzmán Paco, 2018, pág. 5), porque desde las lenguas originarias también se produce conocimiento.

Lo anterior, implica tener una posición a partir de la visión de los pueblos originarios, donde ha estado presente la **colonialidad** y de aquí la importancia de cuestionar estos procesos de investigación. En este sentido, desde el contexto de América Latina, Quijano alude a la crisis de la *colonialidad del poder*, donde *“[...] se condiciona la entera existencia social de la gente de todo el mundo, ya que la*

racionalización delimita de modo decisivo la ubicación de cada persona y cada pueblo en las relaciones de poder globales” (Quijano, 2014, pág. 13).

No obstante, dentro de la **colonialidad** Walsh (2008) menciona cuatro áreas o ejes entrelazados; la *colonialidad del poder*, la *colonialidad del saber*, la *colonialidad del ser* y la *colonialidad de la Madre Tierra*. Las tres primeras, se han abordado en distintos discursos, mientras que con el último ha sido un tema de menor reflexión y discusión, sin embargo es necesario revalorizar la sabiduría de nuestros pueblos originarios, porque son parte del proceso pedagógico colectivo que permite resistir y pensar lo educativo desde otras formas distintas a lo establecido, desde abajo y desde lo propio.

Para efectos de esta investigación, se retomó la **colonialidad del saber** que es “[...] *particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual.*” (Walsh, 2008, pág. 137). Entonces, hay que ir más allá de lo tradicional, para no caer en una investigación de tradición occidental porque estamos en un momento de nuestra historia donde es necesario replantear el conocimiento desde los pueblos originarios, donde la colonialidad deje de contribuir al desarrollo de la dominación hacia nuestros pueblos originarios y desde luego en el ámbito educativo.

De esta forma, el conocimiento científico-occidental dentro sistema educativo no debe ser visto como único y autentico. Para ello, es vital aprender, enseñar y realizar investigación desde un enfoque descolonizador, donde se reflexione sobre el papel del investigador en relación a los pueblos indígenas y la educación, lo que indica un nuevo y emergente cambio de paradigma, al respecto Díaz “[...] *propone la decolonialidad como un proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad, que tuvo origen como práctica y pensamiento desde el mismo momento en que la modernidad se instaló abruptamente en la vida de nuestros pueblos*” (Díaz M., 2010, pág. 5).

Entonces, la **decolonialidad** surge para revertir las prácticas y pensamientos que la colonialidad ha instalado en la vida de nuestros pueblos originarios, es decir, brota como un proceso para cambiar la visión y los discursos establecidos, busca nuevas prácticas para abordar el conocimiento, nuevos paradigmas y enfoques emergentes, donde se reconozca la gran diversidad cultural y lingüística en los procesos educativos. Es por ello, que la presente investigación se sustentó desde los aportes de Catherine Walsh quien propone que la **Pedagogía Decolonial** se construye:

[...] en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias positivas de intervención, construcción, creación y liberación. (Walsh, 2013, págs. 63-64)

Walsh, propone este enlace de lo **pedagógico y lo decolonial**, que se constituye a través de los diversos momentos políticos, movimientos sociales y luchas actuales de los pueblos originarios que permiten posibilidades de otro vivir y romper con todas las prácticas impuestas y heredadas desde la colonia, y donde se pueda aproximar a una descolonización en el trabajo con los pueblos originarios.

Pero, ¿por qué hablar de una Pedagogía Decolonial? Porque, en este el investigador (a) se autodefine como miembro de un pueblo originario, en este caso del pueblo hñähñu donde existe una gran historia familiar y luchas sociales en las que ha estado presente el colonialismo, es por ello que es necesario reflexionar sobre el rol del investigador en pueblos indígenas y educación, donde fue vital tener una experiencia crítica de investigación para comprender y reflexionar sobre lo que sucede con la lengua hñähñu en la educación primaria multigrado que se imparte en la comunidad de Vázquez, Ixmiquilpan, estado de Hidalgo, México.

En este sentido, fue necesario situarse desde lo colonial que sigue impregnando en el campo educativo ya que la escuela es un espacio donde desde la colonia se han desarrollado prácticas de homogeneización, en cuanto a las culturas y lenguas que existen en México. Al respecto, Walsh plantea una perspectiva **intercultural crítica** donde menciona la necesidad de una **pedagogía** la cual se entienda, *“[...] más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente”* (Walsh, 2009, pág. 13).

La pedagogía, debe trazar camino desde otro horizonte, en este caso desde los pueblos indígenas, donde desde la **interculturalidad crítica** se plantea un cambio en la *“[...] construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.”* (Walsh, 2010, pág. 16). Esto indica, que hablar de interculturalidad ya no es un tema que sólo le compete al campo educativo, porque *“[...] en su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial”* (Walsh, 2017, pág. 3), y tiene que ser planteado desde una mirada horizontal porque es una propuesta que surge de la sociedad, que está estrechamente relacionada con la decolonialidad.

Al respecto Walsh (2010), nos menciona dos formas de mirar a la interculturalidad, primero “[...] *la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado*” y segundo “[...] *la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.*” (Walsh, 2010, pág. 16)

Por ende, se plantea a la interculturalidad como un eje transversal en campo educativo, sin embargo hay que entenderla como un “[...] *proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de modos otros del poder, saber y ser, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la EBI o la filosofía intercultural.*” (Walsh, 2005, pág. 9)

Desde el campo pedagógico se puede accionar “desde abajo”, tal y como lo plantea Walsh quien menciona que la “[...] *interculturalidad, la descolonización y de decolonialidad, en este sentido, son proyectos y luchas necesariamente entrelazados*” (Walsh, 2005, pág. 10). Este entrelazado, permite plantear un caminar diferente, un caminar muy distinto a todo lo recorrido, debe ser una herramienta pedagógica que nos permita entrelazar nuestras luchas por otro mundo posible.

La interculturalidad pensada y accionada “desde abajo” siempre ha tenido una intencionalidad transformativa “[...] *de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.*” (Walsh, 2010, pág. 6) Por lo que le apostamos al discurso de una interculturalidad crítica, aunque aún no existe de forma estructurada y es algo que está por construirse, es por ello que la transformación debe ser una propuesta que emane desde los propios pueblos originarios, con una mirada horizontal que está estrechamente relacionada con la decolonialidad.

De esta forma, desde la Pedagogía Decolonial se puede tener más acción participativa con “[...] *la emergencia de metodologías descolonizadoras de investigación resultan claves en la actualidad para la supervivencia de los milenarios sistemas de conocimientos indígenas*” (Curivil Bravo, Pinto Rodríguez, Cortez Canchari, & Guzmán Paco, 2018, pág. 12). Lo que nos incita a reflexionar sobre los caminos pedagógicos que se pueden construir.

2.2 Referentes conceptuales

2.2.1 Lengua y cultura

México es un país tan diverso, donde es necesario proteger la gran diversidad cultural y lingüística que existe, para ello hay que aprender a valorar toda esta riqueza, así como preservar y enriquecer todos estos conocimientos y elementos que constituyen nuestra identidad.

Aunado a ello, la relación que existe entre lengua y cultura es tan estrecha, es un binomio que no se puede separar, porque *“[...] la lengua nos permite comentar la cultura, [...] la lengua interpreta los demás productos culturales, los “traduce” a palabras y los valora.”* (Ávila, 1992, pág. 9)

La **lengua**, entonces, *“[...] nos ayuda a dar sentido al mundo. Al clasificar las cosas les damos una estructura, y el lenguaje nos ayuda a construir el modelo”* (Romaine, 1996, pág. 42). En este sentido, la lengua se define desde lo social y definen así mismo la propia condición de las personas hablantes, porque se pueden interpretar hechos culturales.

Al mismo tiempo, que la **lengua** *“[...] alimenta al que la habla, igual que le permite vivir el aire que respira.”* (Hagège, 2002, pág. 19). La lengua entonces, *“[...] da sentidos a las mismas cosas, una persona que habla distintas lenguas tiene la capacidad de comprender con más profundidad una misma cosa y de darle más de un sentido.”* (Chapela & Ahuja, 2006, pág. 34). La lengua contiene un sistema de pensamiento diverso, podemos ver cómo las personas que hablan dos o más lenguas pueden abrir y expandir su inteligencia.

En este sentido, la lengua forma parte de la cultura, porque expresan significados. La **lengua** es transmisor de cultura así como que nos ayuda a dar sentido al mundo; lo que existe una relación muy estrecha tal como se plantea a continuación:

Uno de los elementos fundamentales de las culturas es la lengua: una de las más grandes creaciones humanas. La lengua es parte de la cultura porque expresa, entre otras cosas, los significados que los hablantes, a lo largo de innumerables generaciones, han dado a las cosas del mundo. Cada cultura distinta da significados distintos a las mismas cosas del mundo. (Chapela & Ahuja, 2006, pág. 31)

A lo anterior, podemos dar cuenta que el binomio lengua y cultura están estrechamente relacionados, se expresan en diversas manifestaciones para nombrar al mundo, la **cultura** en sí es inherente al hombre, porque una *“[...] cultura*

responde a una realidad distinta, a una historia diferente y a diversos anhelos y proyectos de pueblos y comunidades.” (Chapela & Ahuja, 2006, pág. 28)

Sin embargo, no existe una sola lengua y cultura, existen lenguas y culturales diferentes, pero de manera conceptual una **cultura** “[...] expresa la manera en la que un grupo humano específico se relaciona con los retos y posibilidades que la vida le presenta. Una cultura expresa opciones y determinaciones relacionadas,” (Chapela & Ahuja, 2006, pág. 27) en distintas esferas de la sociedad.

No obstante, la cultura es distinta en cada uno de los pueblos originarios que se manifiesta mediante las diversas lenguas, mismas que “[...] se introducen en la vida, no sólo porque permiten acceder al campo social, sino porque son, por sí mismas, manifestaciones de vida.” (Hagège, 2002, pág. 18). Al respecto, es importante destacar que la lengua es vida, que cuando una persona ya no la habla la lengua muere con él, porque es considerado como un ser con vida.

Para ello, es necesario florecer todas las lenguas originarias en México, Zemelman menciona lo siguiente:

Las lenguas originarias no han dejado de acompañar al sujeto en la construcción de su subjetividad, y con ello devienen en un acompañamiento en el nosotros todos. Nos enseñan a sentir y a pensar en y con otro, mueven y a la vez nos colocan ante las realidades que nos constituyen.
(Zemelman, 2012, pág. 9)

Las lenguas originarias, en este sentido nos enseñan a sentir y pensar desde un mundo diferente, sin embargo actualmente la situación sociolingüística por la que atraviesan las lenguas es debido a ciertos fenómenos como: desuso, desplazamiento lingüístico y desaparición de las lenguas. De esto modo, es necesario plantear la reproducción de una lengua, al respecto Díaz Couder considera tres aspectos básicos, los cuales son:

1) la transmisión de una lengua a los jóvenes y niños o <<transmisión intergeneracional>>; 2) su uso como lengua cotidiana en la familia y en la comunidad, o <<uso habitual>>; y 3) su estatuto jurídico y su cultivo formal para <<uso institucional>>. (Díaz Couder, 2008, pág. 397)

La transmisión intergeneracional de una lengua entre padres e hijos cuando no ocurre debido al contacto con una lengua colonizadora, como el español (México), donde se restringe la vitalidad de la lengua, y también se limita la lengua en el núcleo familiar y en el ámbito comunitario mientras que en otros espacios se impone al español como lengua dominante.

Por ende, todos estos fenómenos amenazan las lenguas indígenas y es necesario iniciar acciones que traten de revertir las inminentes pérdidas de lenguas originarias.

2.2.2 Primera y segunda lengua

Dentro del campo, se da lugar a la enseñanza de lenguas, sin embargo en el caso de las lenguas indígenas la comunicación se da en una lengua en la mayoría de los casos diferente al español, entonces las lenguas están en contacto. Para ello es necesario, conocer las condiciones de una primera o segunda lengua.

- **Primera lengua (L1)**

Se refiere a la lengua “[...] *materna (L1) o primera lengua es aquella que se aprende desde la infancia. En ella se concibe el mundo y con ella el hablante se acerca por primera vez a todas las personas que lo rodean.*” (Arévalo Alejos, Pardo Reyes, & Vigil Oliveros, 2013, pág. 7). Entonces, esta lengua es la que aprende el ser humano desde su infancia, es la lengua en la que uno piensa y en la que se comunica mejor y con mayor fluidez.

En este sentido, dentro del contexto escolar la primera lengua¹⁶ forma parte de una identidad propia y comunitaria, donde la mayoría de niños:

[...] Llegan al período escolar e ingresan en la escuela hablando una lengua que es la lengua de los que le rodean y con los que ha aprendido a hablar, o sea en primer lugar la lengua de sus familiares y normalmente en primer lugar la lengua de su madre, y ahí la denominación lengua materna.
(Barrera Suárez, y otros, s/f, pág. 9)

De este modo, la primera lengua es aquella que está presente en el seno familia, transmitida de generación a generación, es la lengua en la que el niño inicia su socialización y es la que domina mejor el hablante, porque se adquiere cuando empieza a conocer el mundo.

¹⁶ Para fines de este trabajo, se acordó referirse a primera lengua y no lengua materna, para no tener conflictos por el uso de dichos términos.

- **Segunda lengua (L2)**

En este caso, Koike y Klee (2003) la definen como:

La segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después de que se ha aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. “Se aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro” (Citados por Arévalo Alejos, Pardo Reyes, & Vigil Oliveros, 2013, pág. 7)

En este sentido, se puede entender entonces, que la segunda lengua es aquella que es aprendida después de que se ha adquirido la primera lengua (lengua materna), puede ser en distintas etapas de la vida del ser humano. Por ende, para el “[...] aprendizaje de una segunda lengua implica un difícil trabajo mental y emocional y, por lo mismo, deber ser planeado e implementado cuidadosamente” (Galdames & Walqui, 2011, pág. 29).

La enseñanza de una segunda lengua, está estrechamente relacionada con los conceptos de bilingüismo y de adquisición de la primera lengua, para ello es necesario contemplar que dentro de un contexto específico, es vital que el proceso de enseñanza sea en la primera lengua del niño, de lo contrario sería un grave problema.

2.2.3 Bilingüismo

La escuela, que es considerada como un espacio de convivencia social asisten alumnos con diversas características socioculturales y lingüísticas, en el caso particular de las lenguas originarias, tiene lugar el bilingüismo que “[...] implica el uso de dos idiomas con mayor o menor medida. Sin embargo, el concepto de bilingüismo, además de ser un término poco unívoco, es variable y ha evolucionado a través del tiempo con gran dinamismo.” (Bermúdez Jiménez & Fandiño Parra, 2012, pág. 101)

En este sentido, el bilingüismo se puede entender como el uso habitual de dos lenguas dentro de un mismo espacio, término que con el paso del tiempo ha avanzado, aunque este concepto ha sido uno de los más polémicos:

[...] en sociolingüística, y concretamente en nuestro país. El bilingüismo se ha considerado durante mucho tiempo como el dominio equivalente de dos lenguas. Sin embargo, bilingüismo y multilingüismo son sinónimos de lenguas

en contacto y se caracterizan por la práctica de utilizar alternadamente dos lenguas. (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, pág. 465)

De este modo, el término de bilingüismo se puede entender de diversas formas o descripciones definido por varios aspectos a partir de diferentes perspectivas: tipos, características, disciplinas, formas, entre otros. Al respecto se menciona algunas definiciones del concepto, recopiladas por los autores (Bermúdez Jiménez & Fandiño Parra, 2012):

- Para Bloomfield (1933), el bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación
- Por su parte, Weinreich (1953) afirma que la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denomina bilingüismo y las personas implicadas bilingües.
- Macnamara (1967) define el bilingüismo como la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.
- Por su parte, Titone (1976) explica que el bilingüismo es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.
- Lam (2001) define bilingüismo como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Como se observa, se hace notar la evolución en cuanto a la aproximación de definir conceptualmente al bilingüismo, en muchos casos solo enfatizaba en dominar perfectamente ambas lenguas, pero se refiere a la capacidad del sujeto para hacer uso de dos lenguas diferentes en un determinado contexto comunicativo. Sin embargo, ahora desde una perspectiva más global se relaciona al bilingüismo con el campo educativo, al respecto Zimermann (2010) comenta lo siguiente:

El bilingüismo como meta educativa ya no debe ser un instrumento de asimilación cultural y lingüística. La meta de la etnoeducación o educación bilingüe intercultural consiste en el desarrollo de la propia cultura, la cohesión del pueblo y el uso de la propia lengua. (Zimermann, 2010, pág. 941)

Desde este punto de vista, el bilingüismo puede contribuir al desarrollo de la propia cultura a través de la lengua, promueve habilidades cognitivas y lingüísticas en el desarrollo del sujeto dentro de los procesos educativos, sobre todo en muchas comunidades indígenas, donde surge gran dificultad cuando se habla de bilingüismo

porque implica prejuicios, estigmas y rechazo hacia las lenguas originarias de cada contexto.

2.2.3.1 Tipos de bilingüismo

Dentro del bilingüismo se vislumbran distintas tipologías según los autores que consultemos, en este mismo sentido se alude al bilingüismo “(*individual, social, territorial*) es un efecto del contacto, implica la adquisición o el aprendizaje de la lengua del otro; pero en las sociedades jerárquicas deviene en diglosia (la distribución de los ámbitos de uso).” (Plaza Martínez, 2011, pág. 3). En el caso de la diglosia se refiere a, cuando de una situación coexisten dos lenguas en una comunidad donde una de las dos lenguas se considera menos importante.

En esta misma perspectiva, podemos identificar dos clasificaciones del bilingüismo de acuerdo al uso de ambas lenguas, como señala a continuación Acosta Urbano (2017):

- **Bilingüismo social:** Aquella capacidad que adquiere una persona para comunicarse de manera independiente y alterna en dos lenguas. Se refiere también a la existencia de dos lenguas en un mismo territorio.
- **Bilingüismo individual:** Es la propia persona quien tiene la capacidad de dominar ambas lenguas y quien decide cuándo utilizar una u otra de manera indistinta.

Dentro de esta clasificación, se distinguen distintos tipos de bilingüismo planteadas por distintos autores. Al respecto, Weinreich (1953) propone dos tipos de bilingüismo:

[...] En el primero –el coordinado–, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. [...] Por otro lado, en el bilingüismo compuesto, el niño tiene un solo significado para dos significantes; no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse. (Signoret Dorcasberro, 2003, págs. 3-4)

En este sentido, en el **bilingüismo coordinado** el hablante posee dos significantes y dos significados de manera paralela, es decir opera como dos hablantes monolingües, mientras que el **bilingüismo compuesto** posee dos significantes para un significado, ya que la experiencia perceptiva del hablante es única y común para las dos lenguas.

Mientras que el **ilingüismo subordinado**, “[...] denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, e implica el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo.” (Signoret Dorcasberro, 2003, pág. 9). En este sentido se puede decir, que se trata de un bilingüismo incompleto, porque prevalece en la enseñanza de una segunda lengua utilizando los conceptos de la primera (lengua dominante).

Lo anterior, es la propuesta de Weinreich que muestra tres tipos de bilingüismo de acuerdo al uso de las lenguas. Sin embargo, existen otras tipologías del bilingüismo, como el que menciona Hagège (1996):

*[...] distingue entre **ilingüismo igualitario** y **ilingüismo desigual**, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación, dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre las dos culturales de esos idiomas.* (Signoret Dorcasberro, 2003, pág. 10)

De esta forma, la correspondencia que existe entre dos lenguas pueden existir distintas relaciones que dan lugar a los distintos tipos de bilingüismo, que como hemos revisado (y entre otros que existen) se pueden comprender, pensar y adquirir en distintos espacios. Aunado a ello agregamos que cada hablante es distinto y por ende existen distintos individuos bilingües.

2.2.3.2 Tipos de bilingüe

Dentro del bilingüismo, existen distintos tipos de bilingüe donde además de su primera lengua, “[...] tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia. Se trata evidentemente, de un bilingüismo que se puede considerar perfecto o ideal” (Barrera Suárez. et. al. s/f, pág. 2).

De este modo, el bilingüe está asociado a un manejo de dos lenguas, sin embargo existen:

*[...] bilingües de cuna que han adquirido las dos lenguas en la primera infancia; los bilingües incipientes que apenas saben algunas palabras; los bilingües equilibrados que pueden comunicarse con similar fluidez en las dos (o más lenguas); pero también hay **semilingüismo** cuando un hablante no domina la lengua meta y está en una etapa intermedia en camino hacia la*

adquisición de la gramática socialmente sancionada, de la norma. (Plaza Martínez, 2011, pág. 5)

En este sentido, se distinguen distintos tipos de bilingüe según la adquisición, aprendizaje o manejo de lengua. El hablante bilingüe tiene un desarrollo, uso de las lenguas de distinta manera y en cuanto a la utilización de las lenguas, se distinguen dos tipos de bilingüe, según (Barrera Suárez. et. al. s/f):

- Bilingüe pasivo: es capaz de comprender pero no de expresarse en una lengua.
- Bilingüe activo: es capaz tanto de comprender como de expresarse.

Como se ha observado, cada hablante tiene un perfil distinto que le permiten el manejo de dos lenguas, por lo que en este sentido, es necesario hablar de una educación bilingüe (sistema de educación donde se utilizan dos idiomas para enseñar), porque el bilingüismo puede ser un gran factor para el desarrollo cognitivo.

Por ende, dentro del campo educativo es importante que en las escuelas donde exista un idioma diferente al español, es necesario hablar de una educación bilingüe, porque el gran problema que existe en la educación institucionalizada no termina de adecuarse a la cultura originaria.

2.2.4 Educación multigrado

En México, hablar de educación multigrado es dar cuenta de este tipo de organización escolar que surge desde la necesidad que tienen las escuelas y los maestros al atender niñas y niños que viven en comunidades pequeñas y aisladas a lo largo de nuestro país, en su mayoría zonas rurales, en gran parte en comunidades indígenas y campesinas.

Por ende, la creación o transformación de escuelas multigrado se han expandido para dar mayor cobertura educativa, por lo que hoy las escuelas de organización multigrado, se entienden como:

[...] aquellas en las que un docente atiende más de un grado. Están presentes en localidades pequeñas, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado. En ellas, por lo general, no existe otro personal que el maestro o maestros, con lo cual estos asumen también funciones directivas, administrativas y de mantenimiento, entre otras. (Estrada Rebull, 2015, pág. 3)

Estas escuelas de organización multigrado, forman parte de la educación básica que la conforman cuatro niveles (Educación inicial, Educación preescolar, Educación primaria y Educación secundaria), la cual se articula con la educación media superior, formando así la educación obligatoria en México (SEP, 2017).

Para fines de esta investigación, nos enfocamos a la educación primaria, la cual es el segundo nivel educativo de la educación elemental que se imparte a niños de 6 hasta los 14 años de edad dividida en seis grados y se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios (CONAFE), en cualquiera de estas modalidades es vital cursarla para poder ingresar a la educación secundaria.

Para ello, a continuación, daremos a conocer algunos de los referentes históricos de la educación multigrado en México que dieron pauta a la actual forma de organización de las escuelas en distintos niveles educativos.

2.2.4.1 Pautas históricas

- **Siglo XIX:**

La historia de la educación multigrado en México, tiene sus primeros antecedentes con la *escuela unitaria*, puesto que en gran parte del siglo XIX predominaban en comunidades rurales y también en:

[...] las ciudades, las escuelas eran fundadas por un maestro de <<primeras letras>>, o por una <<amiga>>. Ellos eran los <<directores>> de la escuela y se hacían responsables de la enseñanza de todos los niños que llegaban, incluso cuando ocupaban a uno o más ayudantes trabajando bajo sus órdenes. Los edificios escolares atestiguan cómo se congregaba a todos los alumnos en un solo salón grande. En el mundo rural, las comunidades sostenían miles de pequeñas escuelas a cargo de un maestro [...] (Rockwell & Garay Molina, 2014, pág. 5).

Entonces, la *escuela unitaria* no sólo predominó en comunidades rurales, sino también en zonas urbanas, éstas eran atendidas por un solo maestro que además de la responsabilidad de enseñar de igual forma tenían el cargo de director, esto nos permite pensar en los grandes retos que enfrentaban los maestros que trabajaban en comunidades pequeñas y con una gran diversidad de alumnos en la relación a la organización de la enseñanza.

En este sentido, en el año 1823 la Compañía Lancasteriana propuso de una forma de trabajo y de organización de la enseñanza en la *escuela unitaria*, promoviendo:

[...] el modo <<mutuo>>, que en efecto proponía una organización hípergraduada de la enseñanza: los alumnos estaban sentados en filas o grupos organizados por habilidades. Los auxiliares del maestro (alumnos más avanzados, llamados monitores o decuriones) daban a cada grupo instrucciones para realizar actividades, según una secuencia sumamente pautada. El sistema tenía flexibilidad, pues cuando un alumno dominaba el ejercicio, podía ser promovido a una fila superior en cualquier momento del año. (Rockwell & Garay Molina, 2014, págs. 5-6)

De esta manera, el sistema lancasteriano organizaba la enseñanza de los alumnos de escuelas unitarias, esta forma de trabajo “*mutuo*” permitió al maestro trabajar con muchos alumnos a la vez porque los grupos estaban organizados por habilidades, además al ser una escuela unitaria implicaba una oferta económica escolar y en muchas comunidades se promovió la creación y fundación de escuelas céntricas en barrios.

Como se ha revisado, de forma histórica el modelo de escuela unitaria y el trabajo del maestro son antecedentes de la educación multigrado, ya que se localizaban en comunidades rurales e indígenas. No obstante durante el siglo XIX, este **modelo de escuela no-graduado** poco a poco se fue dejando:

[...] esta tradición del maestro único y se fue generando el modelo de la escuela graduada. El cambio implicaba crear centros escolares con varios docentes y clasificar a los alumnos, según criterio de <<homogeneidad>>, que sería el de edad o el de los conocimientos, o alguna combinación entre ambos. (Rockwell & Garay Molina, 2014, pág. 4)

Como señalan Rockwell y Garay Molina, la formalización de la **escuela graduada**, implicó una homogenización de los grupos, con este cambio en las escuelas se establecieron características que cumplir, como: un programa anual, evaluaciones y promoción/reprobación el año escolar.

La adopción de este **modelo de escuela graduada** propuso materias correspondientes a cada grado, mientras que las escuelas unitarias no desaparecieron del todo, porque “[...] muchas escuelas seguían funcionando con uno o dos maestros, dadas las condiciones de la población atendida” (Rockwell & Garay Molina, 2014, pág. 5). La escuela graduada fue ganando terreno, aunque la escuela unitaria seguía presente en el sistema educativo porque la realidad era otra.

- **Siglo XX:**

Las escuelas siguieron el modelo graduado durante el porfiriato (1880-1910), los pedagogos más destacados como: Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Jesús Flores y Gregorio Torres Quintero trataron de organizar el sistema escolar mexicano adecuando la escuela graduada, sin embargo:

[...] los pedagogos enfrentaban el dilema de la falta de correspondencia entre el modelo ideal de homogeneización de la enseñanza y la realidad educativa del país. Casi todas las escuelas eran unitarias y sólo una mínima parte de los maestros había cursado la normal. (Rockwell & Garay Molina, 2014, pág. 6)

En este sentido, hasta antes de la Revolución de 1910 siguió el modelo de escuela graduada que uniformó programas y libros, pero una gran mayoría eran escuelas unitarias. Después en años posrevolucionarios, surge la Escuela Rural Mexicana *“[...] que en muchos sentidos revaloró las pequeñas escuelas unitarias”* (Rockwell & Garay Molina, 2014, pág. 8), que predominaban en la realidad pero no eran tema central del discurso en los años posteriores a la revolución.

Después en la segunda mitad del siglo XX, se presentaron crisis económicas, movimientos sociales y reformas educativas, que dieron lugar a nuevos modelos de atención a la población. Hubo cambios que se reflejaron en las políticas educativas de México, incorporaron una preocupación de la educación rural, pero sin recibir la atención que merecían las escuelas multigrado que eran determinadas por condiciones geográficas, económicas y sociales.

Después del parteaguas político de 1968, se prestó mayor atención a la educación pública, en cuanto al crecimiento de la cobertura de la educación básica y secundaria. Por otro lado, en muchas comunidades no contaban con comunicación alguna y sin acceso a servicios públicos, los niños no asistían a la escuela, porque no había maestros que dieran clases en las zonas rurales e indígenas más alejadas.

Ante tal disyuntiva, a finales de los setenta se creó el **Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)** para que atendiera a las comunidades mediante un sistema de cursos comunitarios:

[...] que operó con jóvenes nombrados como <<instructores>>, egresados de secundaria; empezó inicialmente en Guerrero, luego se propagó a otros estados. A la larga, el sistema formalizó una estructura de operación alternativa, en la que los instructores comunitarios prestaban un servicio social, recibiendo como contraprestación una beca no sólo durante el año o

dos que permanecieran en la comunidad, sino también para cubrir sus años de estudio en el nivel medio superior o superior aún después del servicio social. (Rockwell & Garay Molina, 2014, pág. 16)

En 1975, el **CONAFE** contrató al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) para el diseño de un modelo pedagógico, donde se revisaron los antecedentes de la escuela rural mexicana y de las diferentes propuestas de atención a escuelas unitarias. Actualmente solo CONAFE tiene un modelo específico para la educación multigrado: los cursos comunitarios.

No obstante, en la última década del siglo XX, surgieron programas compensatorios para las escuelas multigrado, tales como:

[...] el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, de 1991-1995), sólo un curso de un paquete de cinco se dirigió al tema del multigrado; después de los señalamientos de la evaluación externa, el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000) y el programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB, 2000)

(Weiss, 2000, pág. 4).

Dichos programas compensatorios, fueron desarrollados en zonas rurales de extrema pobreza y en poblaciones indígenas para mejorar la calidad y equidad de la educación, atendiendo los problemas principalmente por cursos de capacitación y talleres para que los maestros planearan su lecciones para la situación multigrado. Después de todas las acciones emprendidas para reorganizar el sistema educativo, existe poca reflexión sobre este tipo de escuelas, la cual es una realidad que siempre ha existido.

- **Umbrales del Siglo XXI:**

Ahora, en este nuevo siglo, da cabida a muchos cambios como la globalización, el neoliberalismo y se habla de una sociedad del conocimiento, lo que da la emergencia de nuevos modelos educativos, como el modelo por competencias así como la entrada a la educación virtual con el uso de las TIC.

Mientras que en campo de la Educación Multigrado, uno de los proyectos más recientes e importantes dentro de las iniciativas multigrado del siglo XXI, es la *Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM-05)*:

[...] basada en un estudio exploratorio previo, y tuvo fases sucesivas de piloteo y ajuste. Incorpora una sistematización de experiencias de los docentes (incluyendo a instructores del Conafe), y presenta orientaciones, formas de trabajo en el aula y una reorganización del currículo entonces vigente. A partir de 2006 comenzó su fase de generalización, a la cual se dio un seguimiento cercano en algunos estados. (Estrada Rebull, 2015, pág. 14)

Dicha propuesta, fue impulsada por la SEP para atender a las escuelas multigrado que se localizaban en zonas de alta marginación y aislamiento. Más tarde, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 creó un plan de acción que vinculó la justicia y la equidad educativa, cuyo modelo pedagógico tenía como propósito, brindar “*[...] una educación de calidad con pertenencia pedagógica, cultural y lingüística;*” (Campos y Covarrubias, 2015, pág. 6) que permitiera a los alumnos mejorar sus capacidades comunicativas, habilidades para un dialogo intercultural y actitudes con respecto a la reivindicación de su identidad.

Posteriormente, la **Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011**, según Torres Hernández (2012) uno de los asuntos recurrentemente planteados en las políticas educativas era la atención a las escuelas multigrado (pág. 49), se proyectaron retos de orden académico e instrumental que los docentes multigrado debían conocer para mejorar y atender a la demanda educativa.

Después de este recorrido histórico en México, podemos dar cuenta que a las escuelas multigrado se les han impuesto requisitos curriculares y administrativos de las escuelas graduadas y han estado en el con el ideal de este modelo que surge desde finales del siglo XIX, mismo que se propuso como modelo único para trabajar con grupos heterogéneos.

Hasta la fecha, se co-construyen las pequeñas escuelas unitarias y los grupos multigrado al estar en una constante búsqueda de alternativas educativas, debido a que las políticas educativas suelen desatender en cierta medida a las escuelas multigrado al no llevar a cabo acciones generalizadas y sistemáticas acordes a su diversidad organizativa, garantizando la capacitación de docentes, el desarrollo de materiales y el apoyo técnico-pedagógico, administrativo y de gestión.

- **Panorama actual de la educación multigrado**

Hoy el panorama de las escuelas multigrado en educación básica, parece un problema del pasado, pero sigue presente “[...] en México, el fenómeno del multigrado ya no se debe a la falta de plazas de maestros, sino obedece a la geografía montañosa o lacustre (como en el caso de Tabasco) y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración.” (Weiss, 2000, pág. 3)

En las distintas escuelas, la enseñanza multigrado es una necesidad que parece ser impuesta por condiciones geográficas y económicas, tanto en zonas rurales y urbanas, la modalidad de las escuelas multigrado es vigente con respecto a las escuelas graduadas (escuelas completas), por lo que es necesario mirar y dar valor a estas pequeñas escuelas ubicadas en comunidades rurales e indígenas y pobres también.

Como nos hemos percatado, las escuelas multigrado se instalaron para cubrir la demanda en zonas rurales, marginadas e indígenas con baja densidad poblacional, pero sin las condiciones necesarias para su funcionamiento, con lo cual se destinan las peores oportunidades educativas a los alumnos más pobres y en donde es importante analizar los dilemas que en nuestros días enfrentan los maestros de escuelas no graduadas (multigrado).

Dentro de estas escuelas multigrado, existen la modalidad bilingüe, donde los maestros luchan con una doble dificultad, la enseñanza en grupos multigrado y la enseñanza a niños indígenas monolingües o bilingües, actualmente la educación multigrado, enfrenta diversos problemas como:

- a) *la irregularidad del servicio, como el ausentismo de docentes porque deben atender labores administrativas y pedagógicas, o el derivado de la inasistencia por enfermedad. [...]*
- b) *el tiempo reducido de clases [...]*
- c) *la insuficiencia del dominio de estrategias de enseñanza que en consecuencia llevan a mecanización y a la repetición, así como a la asignación de actividades a los alumnos por debajo del nivel cognitivo que les corresponde;*
- d) *el bajo aprovechamiento de los recursos educativos;*
- e) *débil vinculación pedagógica con los padres de familia;*
- f) *la mayoría de las escuelas se ubican en localidades pequeñas de regiones rurales e indígenas, algunas de ellas apartadas y de difícil acceso, con alto o muy alto nivel de marginación, así como en zonas urbanas marginales, campamentos agrícolas, albergues indígenas y comunidades con población de jornaleros migrantes. (INEE, 2015, págs. 307-308)*

Si bien, algunas de las problemáticas presentadas no son propiamente de la educación multigrado, si no del sistema educativo en general, la cuestión de la organización escolar lo incrementa. Por otro lado el enfoque de trabajo multigrado en México, debe aspirar a dejar de reproducir el patrón de inequidad educativa que se repite en tantos países, por lo que se ha ampliado la cobertura propiciando oportunidades educativas que estén destinadas sistemáticamente para los pobres.

Como hemos visto, las escuelas multigrado, siempre bajo la sombra de la escuela graduada donde un profesor atiende a un grado, modelo que sigue predominando en los sistemas educativos actuales, es decir:

No cuenta con un modelo propio, sino que adapta, en la medida de lo posible, lo dispuesto para la escuela de organización completa (incluyendo una formación docente enfocada exclusivamente en el modelo unigrado), y en consecuencia enfrenta diferentes retos y dificultades. (Estrada Rebull, 2015, pág. 3)

Lo anterior implica un replanteamiento del multigrado que considere la falta de modelos pedagógicos y de gestión así como la inequidad en los insumos respecto de otras escuelas que aspiran a ofrecer una educación de calidad.

Actualmente, en el **Sistema Educativo Nacional (SEN)**, en la educación básica y la educación media superior, el universo de las escuelas multigrado se imparte en tres tipos de servicio: general, indígena y cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

- **General:**

La escuela que brinda el servicio de carácter **general**, su principal característica es ser: “[...] *monocultural y monolingüe, y tiene al español como lengua vehículo de los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (Ibarra Lara, 2013, pág. 18). En este sentido se entiende que en estas escuelas la única lengua de uso y de comunicación es el español, sin embargo una gran parte se ubica en comunidades indígenas donde se hablan distintas lenguas originarias, riqueza que es necesario resaltar.

En el caso particular de la escuela primaria multigrado de servicio **general**, se establecen en comunidades o localidades con “[...] *presencia de una demanda mínima y estable de niños –treinta o más- que asistan a ella*” (Ibarra Lara, 2013, pág. 18). La matrícula de alumnos es reducida, por que adquiere una organización escolar multigrado, porque no hay suficientes alumnos que permitan tener a un docente por grado.

- **Indígena:**

Mientras que la **escuela multigrado** que brinda el servicio de carácter **indígena**, muestra gran riqueza cultural y lingüística, porque en este contexto:

[...] los padres de familia y la gente de la comunidad pueden contribuir con su participación al desarrollo de actividades propuestas por la escuela, respondiendo a entrevistas, enseñando a los niños el proceso de elaboración de objetos artesanales o alimentos, conversando sobre el origen y la forma de manifestar sus tradiciones, compartiendo con ellos relatos y narraciones acerca de la fundación de la comunidad... (Ortiz Elizalde, 2012, pág. 29)

En este sentido, que existe mayor vínculo entre la escuela y la comunidad, coexiste del uso de la lengua materna y del español como segunda lengua en el mayor de los casos, por ende los alumnos pueden expresarse y comunicarse en su lengua. Pero, para ello se requiere abrir espacios de intercambio y de manifestación cultural, fomentar la escritura y lectura en la lengua propia y preservarlas las lenguas originarias, toda esta riqueza es importante que se aproveche.

Lo anterior, es una fortuna con la que cuentan no sólo las escuelas indígenas multigrado, sino también las escuelas generales multigrado, donde son muchas las posibilidades que permiten la riqueza de la comunidad y de su gente, a las que igualmente se les debe prestar atención, tal es el caso que presenta la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza” ubicada en una comunidad hñähñu.

- **Cursos comunitarios: CONAFE**

Estos cursos comunitarios son unitarios, no dependen de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), este tipo de servicio es el diseñado para multigrado, porque se crearon para atender poblaciones pequeñas de baja densidad, donde asisten pocos alumnos y son atendidos por instructores comunitarios quienes “[...] son jóvenes egresados de secundaria o preparatoria que prestan este servicio por uno o dos años a cambio de una modesta beca para continuar sus estudios” (Estrada Rebull, 2015, pág. 5).

Los cursos comunitarios fueron diseñados para atender comunidades pequeñas y alejadas, comúnmente de población indígena, rural y migrante, donde los instructores están capacitados:

[...] para atender en una misma aula a estudiantes de distintas edades y grados, cuentan con materiales de trabajo contruidos a partir de una adecuación pedagógica y operativa de los planes y programas educativos, además de una estructura de acompañamiento docente para la resolución de problemas tanto pedagógicos como administrativos. (INEE, 2015, pág. 306)

Al respecto, este tipo de servicio ha sido impulsado para reducir las desigualdades sociales y educativas, cuando en comunidades de difícil acceso no cuentan con un docente que atienda a los alumnos, actualmente, esta política educativa sigue vigente en escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria.

En cualquiera de estos tipos de servicio educativo, un rasgo común es la organización de los docentes, la diferencia en el modelo pedagógico y la formación docente. Aunque, desafortunadamente existen problemas de exclusión, discriminación e inequidad para el acceso al derecho a la educación, una realidad bastante compleja porque México tiene una gran población, con una nación pluricultural que requiere plantear políticas públicas educativas pertinentes que atiendan y respeten la gran diversidad de contextos sociales, culturales y lingüísticos de la cual forman parte los alumnos que ingresan a algún nivel educativo.

2.2.4.2 Niveles educativos en modalidad multigrado

En México, dentro de cada nivel educativo tiene cabida la educación multigrado brindando servicio de carácter general, indígena y cursos comunitarios. A continuación, se describe la presencia de la organización multigrado en cada nivel educativo:

- **Preescolar**

La educación preescolar en México se declaró obligatoria en el 2002, fijando como plazo máximo seis años para alcanzar a estudiar en este nivel. Actualmente en este tipo de servicio, se resalta el caso de los **preescolares unitarios** que tienen a un docente o instructor comunitario a cargo de los tres grados educativos del total de los alumnos y algunas dificultades que tienen es que, *“[...] no cuentan con la formación y capacitación adecuada para el trabajo con grupos multigrado, o llegan a asumir funciones directivas; además, hay poca disponibilidad de materiales didácticos y programas de estudio adaptados al modelo multigrado.”* (INEE, 2015, pág. 315)

Lo anterior, suponen condiciones desfavorables que ubican a los alumnos en una situación de inequidad educativa, para contrarrestar esta situación el CONAFE imparte cursos comunitarios; el único programa diseñado para trabajar en preescolares de organización multigrado, mientras que los **preescolares indígenas y generales** los docentes han tenido mayor dificultad para establecer sus propias estrategias didácticas para impartir clases en grupos multigrado.

- **Primaria**

Las escuelas primarias de organización multigrado, son una parte muy importante de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) porque llevan la educación a las poblaciones de difícil acceso, dispersas y ubicadas en comunidades alejadas de los lugares urbanos. En el caso de las escuelas **primarias multigrado** de carácter indígena y general, sucede *“[...] que se apartan del modelo escolar y pedagógico original de estos tipos de servicio, en el cual se supone la asignación de un profesor para cada grado”* (INEE, 2015, pág. 322).

Mientras que en caso de las escuelas primarias de cursos comunitarios es atendida por instructores capacitados para *“[...] atender en una misma aula a estudiantes de varios grados y cuentan tanto con materiales pedagógicos como con una estructura de acompañamiento docente que son apropiados para aplicar el modelo multigrado”* (INEE, 2015, pág. 322) y se encuentran mayoritariamente zonas rurales.

- **Secundaria (Telesecundaria)**

Dentro del nivel secundaria, se encuentran las secundarias generales y técnicas así como las **telesecundarias** que surgen a finales de los 70's y fueron creadas para atender pequeñas comunidades indígenas y rurales con baja densidad, donde sus plan de estudio es el mismo que las secundarias generales y técnicas *“[...] sin embargo, los programas son adaptados para transmitirse a través de medios electrónicos y materiales impresos.”* (INEE, 2015, pág. 327)

Las telesecundarias brindan el servicio de carácter **general** y cuentan con un modelo propio donde un docente está a cargo de un grado escolar. Por ende, no son escuelas multigrado, sin embargo cuando *“[...] los grupos son pequeños, se asigna un solo maestro para atender dos, o hasta los tres grados, sin ninguna previsión para enfrentar esta situación. Se trata de un fenómeno relevante y poco visible.”* (Estrada Rebull, 2015, pág. 9)

En este sentido, las telesecundarias generales se vuelven **telesecundarias multigrado** con uno o dos docentes que atienden los tres grados escolares y que enfrentan grandes desafíos al no contar con material adecuado para la enseñanza y un modelo pedagógico-administrativo para operar como multigrado, sin embargo así se organizan para atender a los alumnos.

2.2.4.3 Organización de las Escuelas Multigrado

Dentro de cada nivel educativo, cuando no hay suficientes niños en cada uno de los grados escolares, no puede haber un maestro para cada grado. Entonces se acude a la organización multigrado y se agrupan los grados, según los docentes en cada escuela y proporción de los alumnos que atienden.

A continuación se describen cada uno de los tipos de escuelas multigrado:

Tabla 3: Tipos de escuelas multigrado

Tipo de escuela	Características
Unitaria	Labora un solo docente y está encargado de impartir todos los grados escolares en un mismo grupo.
Bidocente	Escuela conformada por dos docentes, quienes se distribuyen los grados escolares de acuerdo con las funciones que cada uno tiene asignadas, es decir, uno de los dos tendrá que fungir como director de la escuela.
Tridocente	Está integrada por tres docentes, uno de ellos tiene la función directiva además de la responsabilidad de atender un grupo de niños, de uno o dos grados, todo depende de la organización interna de la escuela.
Tetradocente	Laboran cuatro docentes, uno de ellos con función directiva frente a grupo y los otros tres con comisiones propias del consejo técnico escolar.
Pentadocente	Trabajan cinco docentes y se distribuyen los grupos de tal forma que se brinde una mejor atención a los educandos. Sólo algunos grupos se vuelven multigrado, para así formar unigrados y apoyar al directivo en las labores de gestión y administración educativa.

Fuente: (Naranjo Carballo, 2012).

Los tipos de escuelas multigrado presentados, son diversos porque dependen de la cantidad de grados asignados a un docente, la organización escolar presenta diversos retos en los docentes y alumnos cuando no existen las condiciones adecuadas porque se encuentran en comunidades pequeñas y rurales (sean indígenas o no).

Cada tipo de escuela multigrado, adquiere un nombre según la cantidad de docentes que lo integren y el tipo de organización escolar interna para la realización de tareas administrativas y directivas, sin embargo se carece de un enfoque pedagógico, así como asesoría y materiales educativos necesarios. En el caso de las primarias multigrado, prevalecen mayormente las escuelas de tipo unitaria, bidocente y tridocente.

2.2.4.4 El trabajo multigrado

El trabajo en escuelas multigrado, tiene múltiples retos (de gestión, práctica y pedagógica, entre otros), lo que representa para los docentes un espacio de oportunidad, de desarrollo profesional, como posibilidad de mejorar su práctica y ampliar actividades de organización escolar.

Por ende, el **aula multigrado** se caracteriza tener una gran diversidad de alumnos, que cursan ciclos y grados diferentes, con desiguales niveles de capacidades, habilidades e información y con experiencias distintas de vida familiar. Esto hace que el docente brinde: “[...] *una atención diferenciada que permita a los alumnos avanzar en sus aprendizajes, según sus propias características y desde el nivel en que se encuentran.*” (Naranjo Carballo, 2012, pág. 38)

Entonces, el papel del **docente multigrado** enfrenta el reto de realizar adaptaciones de los programas a fin de responder a las necesidades y características de la escuela multigrado y de los alumnos que a ellas concurren. Es necesario que los docentes no sólo tengan: “[...] *conocimientos teóricos de orden pedagógico, sino también bases políticas para poder comprender la flexibilidad curricular con objeto de dar una atención pedagógica de forma eficiente a los alumnos en escuelas multigrado.*” (Silva Hernández, 2012, pág. 16)

En este sentido, se requiere analizar la metodología empleada y la trayectoria de los docentes en esta nueva era del conocimiento global, y para mejorar el desarrollo del **trabajo en el aula multigrado**, el docente debe reunir ciertas **estrategias** (ver Tabla 4):

Tabla 4: Estrategias del docente multigrado

Estrategias	Características
Organizado	El maestro necesita planificar sus sesiones de aprendizaje, su horario del día, lo que van a aprender sus alumnos, lo que él va a enseñar y la forma como irá combinando sus intervenciones,
Flexible	Un buen maestro multigrado es flexible y combina y alterna formas de atención directa e indirecta a sus alumnos. Ensayo permanentemente nuevas ideas, considerando la diversidad de sus niños y favorece el trabajo individual y grupal.
Creador de un clima positivo de colaboración, respeto mutuo y afecto	El aula debe favorecer relaciones de afecto, de respeto a las diferencias, de colaboración, para que cada cual tenga y cumpla su responsabilidad y ayude a los otros a aprender.

Fuente: (Naranjo Carballo, 2012).

Dichas estrategias, permiten que el **docente multigrado** pueda desempeñar mejor su labor, porque se atiende la diversidad de los alumnos, se propicia la ayuda mutua, la organización de cada clase permite enriquecer el trabajo colaborativo en el aula y de forma individual, se fomentan valores y siempre se motiva a aprender porque se contemplan las características de los alumnos.

No obstante, en las escuelas multigrado el docente se enfrenta a distintos retos que implican incrementar la cobertura en los distintos niveles educativos, así como fortalecer la infraestructura educativa, la actualización de los docentes y mejorar el acceso, permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en escuelas públicas, al respecto se destacan los siguientes retos y las alternativas:

Tabla 5: Retos y alternativas en escuelas multigrado

Retos	Alternativas
La Planeación	Diseñar la planeación considerando el tema común con actividades diferenciadas para cada grado o ciclo: La tarea es la elaboración de una organización curricular apropiada a multigrado, lo cual requiere de una reorganización de los contenidos de propuestos en los programas estudio.
Trabajo separado con los niños de primer grado para realizar actividades de alfabetización	Alfabetización colaborativa: Desarrollar actividades en las que el grupo trabaje en conjunto, en donde sea posible el intercambio de saberes, el apoyo entre compañeros y el tutorio, esto da paso a una alfabetización colaborativa.
Evaluación superficial y centrada en exámenes	Evaluación formativa: Se trata de una actividad colectiva, de un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la reflexión sistemática respecto a la efectividad de las actividades propuestas, así como a los avances y dificultades presentados por los alumnos.

Fuente: (Ortiz Elizalde, 2012).

En el caso de los **retos y alternativas** presentados se hace notar a la planeación didáctica para organizar mejor los contenidos y trabajar en común entre los grados atendidos, se destaca el trabajo de alfabetización colectiva que fomenta el tutorío entre pares, lo que hace que alumnos no trabajen de forma individual. Mientras que el planteamiento de una evaluación formativa permite que el examen no solo sea el único instrumento para mirar los resultados obtenidos.

Sin embargo, cuando la **escuela multigrado** “[...] se ubica en zonas de habla vernácula, se hallarán también diferencias en el manejo y comprensión del castellano y de su lengua materna, así como en sus hábitos y costumbres” (Naranjo Carballo, 2012, pág. 38), esta situación se encuentra presente en una gran mayoría de escuelas.

En este sentido, los **docentes multigrado**, tienen diversos desafíos y retos para trabajar en dos lenguas, donde: “[...] es necesario desarrollar en el alumno indígena otros aspectos que fortalezcan su identidad como parte de un grupo étnico, pero situado en un contexto de ciudadanía mexicana.” (Silva Hernández, 2012, pág. 15)

Para ello es vital, reconocer la diversidad lingüística y cultural de México, para que el docente pueda implementar nuevas formas de organización escolar, donde a sabiendas de la importancia de las **escuelas multigrado** y de la atención que brinda a los niños de comunidades rurales y pueblos indígenas, muchos docentes no pueden comunicarse con los niños en su lengua materna dentro de la comunidad, es decir, no cuentan con el perfil lingüístico para trabajar en esta zonas.

- **Algunas ventajas y desventajas de la educación multigrado**

Dentro de la educación multigrado, el trabajo en estas escuelas da lugar a la presencia de ciertas ventajas y desventajas, a continuación se mencionan algunas (ver Tabla 6):

Las **desventajas** presentadas, muestran parte de la realidad de las escuelas multigrado sobre todo cuando el docente además de estar frente a grupo también tiene que cumplir con una función directiva o administrativa ocasiona en los alumnos cierto descontrol debido a la ausencia, así como el desarrollo tradicional en procesos de enseñanza-aprendizaje y la falta de articulación de conocimientos por parte del docente, lo que ocasiona que estas escuelas tengan ciertas desigualdades a diferencias de escuelas de organización completa.

Tabla 6: Ventajas y desventajas del trabajo multigrado

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Atención simultánea a niños de diferentes grados y edades en un mismo espacio: permite que los alumnos mayores o más avanzados apoyen a los más pequeños o a los que tienen dificultades en el desarrollo de una actividad. • Visión global del currículum de educación: permite al docente una revisión constante de los programas de estudio de los grados que le corresponden atender. • Recuperación de los conocimientos de los alumnos y la comunidad: se aprovecha el conocimiento que los niños tienen acerca de la naturaleza y de la riqueza cultural de la comunidad. • Trabajo autónomo: permite al docente concentrar su atención en aquellos estudiantes que requieren de su atención directa. • Seguimiento del aprendizaje de los alumnos grado por grado: posibilita al docente un seguimiento de los procesos de aprendizaje de sus alumnos en un lapso mayor. 	<ul style="list-style-type: none"> • La familiaridad: ocasiona la conformación de estilos de enseñanza y aprendizaje sin variedad, provocando monotonía en el desarrollo de las actividades. • La situación etaria: es un factor determinante en el descontrol grupal, ya que se viven situaciones de abuso de poder, discriminación y falta de respeto, cuando el docente se ausenta del grupo. • La articulación de contenidos: puede ser una desventaja si el docente no tiene dominio sobre el plan y los programas de estudio, ya que puede perderse entre tanta información y uso de materiales, al grado de provocar confusión y estancamiento de los saberes, habilidades y actitudes. • La carga administrativa: orilla a abandonar al grupo durante varios minutos, situación que se convierte en un detonante del control del grupo.

Elaboración propia.

Fuente: (Ortiz Elizalde, 2012) y (Naranjo Carballo, 2012).

Mientras que las **ventajas** mostradas, se les debe prestar mayor atención porque brindan diversas posibilidades de trabajo para los docentes, porque se fomenta el tutorío entre pares, la visión y perspectiva del docente multigrado es amplia y distinta a diferencia del que sólo atiende un grado, muchas de estas ventajas sólo ocurren en escuelas multigrado y no en escuelas de organización completa.

En este espacio, se reconocen las características de los alumnos, el docente unifica actividades de una o varias asignaturas, también se da el autoaprendizaje y la diversidad que existe en los grupos multigrado se comparten experiencias culturales diversas y dentro de este panorama actual, las escuelas multigrado son vistas como pequeñas escuelas y en muchos casos los niños que asisten a clases muchas clases van sin desayunar o tuvieron una jornada de trabajo en el campo, donde la escuela multigrado es una alternativa para mejorar el desarrollo de las comunidades, a pesar de todas las carencias que prevalecen.

2.3 Perspectiva metodológica

Para la realización de esta investigación, se partió de un contexto en específico y de una realidad concreta, donde para poder abordar de cerca esta realidad fue necesario mirar “desde adentro” y conocer de manera contigua las interacciones que se dan entre los actores sociales y educativos, dando lugar a nuevas preguntas para explorar más el objeto de investigación.

En este sentido, la metodología que sustenta este trabajo es de corte cualitativo interpretativo con los aportes de Rodríguez (2011), asimismo, recuperamos aportes de la investigación-acción con Elliot (1981 y 2010) y Carr y Kemmis (1986), principalmente. A continuación se muestran algunos aspectos metodológicos que posibilitaron el desarrollo de esta investigación.

a) Metodología de investigación

La investigación realizada, es de carácter exploratorio y de tipo cualitativo interpretativo; porque nos acerca a la realidad del escenario de investigación, posibilitando la comunicación y la comprensión sobre lo que sucede con la lengua hñähñu dentro de la escuela primaria multigrado. Al respecto Rodríguez señala:

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 2011, pág. 1).

La investigación cualitativa, permite estudiar e investigar al contexto de forma nativa, permitiendo un acercamiento a la realidad vivida, conocer las interacciones sociales de los agentes involucrados y obtener conocimientos desde la vida social de los sujetos.

En el caso del investigador, al basarse en este tipo de investigación tiene la característica de ser “[...] flexible y emergente, lo que implica que el investigador construye un desarrollo investigativo en vivo mediante la exploración, participación y reelaboración del diseño de investigación” (Pérez Serrano, 2004, pág. 1), lo que permitió realizar algunos cambios durante el camino.

b) Método de investigación

Dentro del enfoque cualitativo, fue necesario apoyarnos de la **investigación-acción**, donde Elliot (1981) la ha definido como “[...] *el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella*” (citado por McKernan, 1999, pág. 6). De esta forma, al emplear este método de investigación permitió aprender y entender de cerca todo lo que ocurre en relación a la lengua hñähñu y la educación multigrado.

Fue importante recurrir a la investigación-acción, porque de acuerdo con John Elliott (2010): “[...] *interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos*” (pág. 25). En este sentido, al ser miembro de la comunidad donde se llevó a cabo la investigación permitió estudiar mejor la situación que presente la lengua hñähñu dentro de la escuela primaria multigrado.

Así mismo, retomando los postulados de Carr y Kemmis (1986) definen que la investigación-acción es un “[...] *estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo*” (citado por McKernan, 1999, pág. 7), de esta línea sólo se retomó la autorreflexión emprendida de mi parte, que permita brindar posibilidades de investigaciones futuras.

En esta misma tendencia, Fals Borda considera que la investigación-acción implica, “[...] *valorar las propias raíces como pueblo y utilizar para estas tareas elementos de la cultura y del saber cotidiano, del arte y de la ciencia popular,*” (citado por Flores, R. y Tobón, A., 2001, pág. 140). Esto dió pauta a recuperar elementos culturales propios y revalorarlos con la finalidad de transmitirlos a las nuevas generaciones.

Al abordar este trabajo desde la investigación-acción, da lugar a una experiencia concreta y realidad, partiendo desde las propias raíces, mirando todos los fenomenos desde una postura como miembro de la comunidad y desde la investigación academica, que espera brindar posibilidades para incidir con propuestas para preservar la lengua hñähñu, con miras a lograr en los niños un auto-reconocimiento y de manera paralela sea una herramienta que nos invite a reflexionar sobre la presencia o ausencia que tiene la lengua hñähñu en la educación multigrado de la Escuela Primaria Multigrado “Venustiano Carranza”.

c) Trabajo de campo

La realización de trabajo de campo, fue parte importante de la investigación para conocer de cerca la realidad. A continuación se mencionan los distintos momentos:

- I. Se eligió la escuela primaria general “Venustiano Carranza”, por varias razones, entre ellas: porque está situada en mi comunidad de origen y fue la escuela donde realicé mis estudios de nivel primaria, además de la disponibilidad, confianza y buena relación con los docentes de la escuela, y finalmente porque es una escuela multigrado situada en comunidad indígena donde se habla la lengua hñähñu. (junio 2016)
- II. Acercamiento con el profesor de primero y segundo grado, esto con la intención de platicar sobre la realización de la investigación, en donde el profesor dio algunos puntos vista, mostró total apoyo y fue el enlace con el director de la escuela. (septiembre 2016)
- III. Plática con el director de la escuela, para dar a conocer las intenciones de la investigación, donde mostró gran interés y total apoyo, además brindar las facilidades para el desarrollo del mismo. (septiembre 2016)
- IV. Realización de entrevistas a los profesores de la escuela, con la finalidad de conocer su perfil lingüístico y trayectoria como docente multigrado. (octubre 2016)
- V. Obtención de datos históricos acerca de la comunidad. (diciembre 2016)
- VI. Se utilizó el diagnostico lingüístico para indagar el nivel de bilingüismo de los alumnos. Se manejó la Prueba de Colocación (1994), propuesta por la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), se basó en sus tres juegos; “Haz, Repite, Señala y di”, se empleó en versión bilingüe (Hñähñu-Español) y se aplicó al total de alumnos de la escuela. (enero-febrero 2017)
- VII. También se realizaron algunas observaciones en la escuela multigrado, en cuanto a la cotidianidad escolar de los alumnos y practica educativa de los docentes, enfatizando en la presencia o ausencia de la lengua hñähñu. (mayo-julio 2017)

De este modo, en la **población estudiada**: se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a dos docentes, el trabajo de observación fue en la escuela (cotidianidad escolar de los alumnos) y en salón de clases de los grados de primero, segundo, quinto y sexto grado. La prueba de colocación (hñähñu-español) se aplicó al total de alumnos de la escuela, y se entrevistó a un comunero para obtener algunos datos históricos de la comunidad. Cabe destacar, que este trabajo de campo se complementó con el rastreo en fuentes de información (libros, revistas e investigaciones), acerca de referentes conceptuales del tema de investigación que permitió indagar sobre la temática.

2.3.1 Técnicas e instrumentos de investigación

Dentro del método investigación-acción, se utilizaron técnicas propias de los estudios cualitativos para ello, nos auxiliamos del enfoque etnográfico donde Elsie Rockwell (1985) menciona que:

[...] la tarea básica de la etnografía es la de documentar lo no documentado: esta tarea generada en el contexto de las culturas ágrafas y extrañas, ahora, descubre y atiende a los fenómenos propios, demasiado familiares, y por lo tanto, igualmente desconocidos (Rockwell, 1985, pág. 6).

Con base en lo anterior, para la obtención de los datos e información, retomamos del enfoque etnográfico la observación y el cuaderno de campo en el cual se realizaron los respectivos registros de lo observado, de manera sistemática y visibilizando una realidad poco conocida desde la política educativa así como evidenciar lo que lo que no se ha que se investigado en este tipo de contextos.

El trabajo de **observación**, que *“[...] no sólo consiste en ver, sino también en oír, escuchar los sucesos de los fenómenos dados en el espacio de los sujetos investigados”* (Ibarra Lara, 2013, pág. 15). Este proceso se llevó a cabo en la escuela, en especial observando algunos aspectos de la cotidianidad escolar de los alumnos así como de las prácticas educativas de los docentes.

Retomando las palabras de Elsie Rockwell quien alude a que el: *“[...] proceso central del trabajo de campo –la constante observación e interacción en una localidad- es la fuente de mucha de la información más rica y significativa [...]”* (Rockwell, 2009, pág. 48).

Aunado a lo anterior, se empleó; la entrevista semiestructurada. Al respecto Rodríguez define a la entrevista como: *“[...] una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistado, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado”* (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, pág. 2), lo que permitió obtener información y datos de los actores involucrados en el problema de investigación.

Las entrevistas semiestructuradas se *“[...] basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”* (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 418) así como obtener información sobre los agentes educativos en la escuela multigrado.

Las entrevistas se realizaron de forma individual a cada docente, cuyas preguntas fueron semiestructuradas previamente; es decir la estructura de las preguntas estuvo sujeta a cambios al momento de entrevistar a los docentes, porque fueron surgiendo otros temas y preguntas, donde los docentes se extendieron en su plática y de ella salieron elementos interesantes para el desarrollo de la investigación, además de experiencias y vivencias propias de la escuela.

Dichas entrevistas fueron efectuadas durante el receso, la clase de educación física/computación o al finalizar el horario de clases, esto para no interrumpir los tiempos de trabajo en la escuela multigrado.

A lo anterior, se complementó con la aplicación de un **diagnostico lingüístico**, dirigida a los alumnos de la escuela multigrado, con el propósito de indagar el nivel de bilingüismo presente, además de recabar información que permita tener más referentes entorno al panorama sobre los espacios de presencia y ausencia de la lengua hñähñu en la educación multigrado. Esto consistió en una prueba de colocación donde mediante juegos se buscó medir el nivel de adquisición de su lengua materna o el aprendizaje de una segunda lengua, esta prueba fue aplicada primero en hñähñu y después en español. (Montero Gutenberg, 2017)

- **Instrumentos de investigación**

En estos instrumentos de investigación fueron de vital importancia porque en ellos se fue figurando los datos que se iban obteniendo, su presencia fue esencial para recabar aspectos fundamentales del proyecto:

- Guía de entrevistas¹⁷: permitió guiar el proceso para recabar información, donde las preguntas fueron orientadoras y flexibles al momento de realizar las entrevistas, puesto que se fueron haciendo modificaciones o agregando preguntas (ver Anexos 3 y 4).
- Cuaderno de campo: esta herramienta fue útil, para documentar y/o registrar por escrito las observaciones obtenidas en relación a la cotidianidad escolar.
- Otros instrumentos de apoyo: una cámara fotográfica y de video, y una grabadora de voz permitieron registrar momentos de la investigación, algunos datos fueron de relevancia para describir y analizar la información recabada y dar una mejor interpretación.

¹⁷ De las entrevistas realizadas, para hacer referencia a las personas entrevistadas se omitieron sus nombres completos, se abrevió usando las letras iniciales de sus nombres y apellidos.

2.3.2 Análisis de datos

Esta fase analítica fue de mucho aprendizaje. Para ello se consideró primero la organización de la información de acorde a las **unidades de análisis** planteadas en el estudio, como se muestra en la siguiente tabla:

Unidades de análisis	Sujetos
Organización y características de la escuela multigrado	Alumnos - Profesores
Relaciones sociales y perfil lingüístico de los profesores	Profesores - Alumnos
Relaciones sociales entre alumnos de la escuela	Alumnos
Uso de las lenguas en los alumnos de la escuela	Alumnos
Relaciones sociales de la escuela y la comunidad	Profesores – Alumnos – Comunidad

Dichas unidades de análisis y los sujetos, permitieron realizar la recolección de datos en el trabajo de campo que fueron obtenidos, mediante: las entrevistas de viva voz de los docentes (audio), observaciones en la escuela y la aplicación del diagnóstico lingüístico, con el apoyo de medios electrónicos.

Posteriormente se realizaron las **transcripciones** de todos los datos obtenidos y después se guio el trabajo mediante estas tareas: “[...] a) *reducción de datos*; b) *disposición y transformación de datos*; y c) *obtención de resultados y verificación de conclusiones*.” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, pág. 75)

Por ende, estas tareas permitieron organizar el dato empírico obtenido y poder hacer la elaboración de este trabajo. No obstante, es importante hacer un paréntesis sobre la **interpretación** de la información conseguida, donde el “[...] *punto de partida es la comprensión interpretativa de un texto, es decir, una entrevista, una narración, una observación, pues pueden aparecer tanto en forma de transcripción como en forma de otros documentos. En general, el propósito es comprender cada caso.*” (Flick, 2007, pág. 228)

En este sentido, se destaca la **comprensión** del dato empírico para poder llevar a cabo la interpretación y con ello llegar a los resultados y plantear conclusiones, al respecto Flick (2007) menciona que la “[...] *interpretación de los datos es a menudo el factor decisivo para determinar qué declaraciones pueden hacerse y qué conclusiones es posible extraer del material empírico con independencia de cómo se recogió.*” (Flick, 2007, pág. 233)

En último lugar, se pretende que las conclusiones de esta investigación puedan enriquecer al campo pedagógico y educativo.

- **Consideraciones y reflexiones metodológicas**

Durante el desarrollo de esta investigación, fue necesario considerar en el trabajo de campo; el cuidado con la interacción con todos los actores involucrados ya que lo primordial fue reafirmar los lazos de confianza con los maestros de la escuela, alumnos, padres de familia y autoridades comunitarias.

Sin embargo, el ingresar a este escenario implicó respetar los tiempos y espacios de todos los actores involucrados dentro de la escuela multigrado, en el caso de las entrevistas a los docentes, se realizaron durante el recreo, a la hora de la salida de clases, durante las clases de educación física, de inglés o computación, es decir cuando los docentes tenían algún tiempo libre. Para el caso de los alumnos, la aplicación del diagnóstico lingüístico también se aprovecharon los tiempos del recreo y cuando cada alumno terminaba rápido sus actividades dentro del aula.

No obstante, es importante destacar que dentro de esta investigación se tuvieron charlas informales que fueron los primeros acercamientos con un docente que ya conocía porque había sido maestro de mis hermanos y después con el director de la escuela que también había sido profesor de mis hermanos, por lo que fue importante entablar pláticas para reafirmar estos lazos de confianza y plantear la presente investigación.

Mientras que para obtener datos acerca de la fundación de la comunidad, se realizó una pequeña entrevista abierta (ver Anexo 1) con un señor de la comunidad la cual se fundamenta: “[...] en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 418). Sin embargo en este proceso, se revivieron experiencias de vida y de la educación de ese tiempo, así como la narración de las carencias por las que tuvo que pasar cuando era niño.

Todo lo anterior, implicó de manera ética un compromiso con la escuela y con la comunidad y de manera personal también, porque al realizar esta investigación obtuve grandes aprendizajes y retos como investigadora, al enfrentar lo conocido y convertirlo en algo extraño, fue un reto relacionarme con los docentes, alumnos y padres de familia que de alguna forma, ya me conocían, además de que yo también estudié en esas aulas y mis hermanos también pasaron por esa escuela.

Al realizar esta investigación, tuve gran desafío al determinar la metodología y tener la capacidad de distinguir en lo propio y lo ajeno para darlo a conocer, lo que me deja una gran experiencia, porque la presente investigación es importante ya que da conocer una realidad educativa, donde la lengua hñähñu tiene presencia.

HEKE HÑU: RA NTOKA MFÄDI HA RA NGUSÄDI 'NE RA HÑÄKI HÑÄHÑU

CAPÍTULO III: LA ESCUELA MULTIGRADO Y LA LENGUA HÑÄHÑU

*Go da ñä mä 'ra de ya hnini ge
nukje mä ga ñähe de mä metihee.*

*Hablen otros de su pueblo que
nosotros hablaremos del nuestro.*

* *Alberto Avilés Cortés*

HEKE HÑU: RA NTOKA MFÄDI HA RA NGUSÄDI ‘NE RÄ HÑÄKI HÑÄHÑU

CAPÍTULO III: LA ESCUELA MULTIGRADO Y LA LENGUA HÑÄHÑU

En este capítulo, se muestra la parte central de la investigación, primero se describe a la escuela multigrado mostrando su organización y características principales, también se refiere a los agentes educativos (docentes y alumnos). Enseguida se alude a la presencia y ausencia en la cotidianidad escolar de la escuela así como las actitudes de los docentes en cuanto a la lengua.

Al finalizar este apartado, se muestra el diagnóstico lingüístico describiendo la prueba de colocación que fue aplicada a los alumnos para indagar el nivel de bilingüismo y se presentan el análisis de los resultados obtenidos en cuanto al nivel de uso del hñähñu y español en la oralidad.

3.1 La escuela multigrado

La Escuela Primaria General “Venustiano Carranza” está situada en la comunidad de Vázquez, municipio de Ixmiquilpan, estado de Hidalgo. El proyecto educativo de la escuela, se relaciona de manera estrecha con la memoria histórica de la comunidad porque con su fundación, también dio comienzo la escuela aproximadamente en 1982. Tal y como se menciona a continuación:

La comunidad se fundó en 1982, más o menos, el primer delegado fue Marcelo Ocampo Charrez y subdelegado Juan López Arroyo. Se fundó, porque este los alumnos que iban en Cerritos ya lo trataban mal y cobraban mucho de inscripción, y por eso los papás de ese tiempo que tenían sus hijos allá, se pensó mejor hay que fundar una escuela, [...] eran como 40 ciudadanos, entonces se organizaron... ya buscaron el terreno donde van a comprar, cuando ya compraron el terreno, ya hicieron un jacalito y de ahí ya solicitaron el maestro...

[...] Y el primer maestro se llamaba Ciro, que venía del Espíritu. [...] Aquí mi papá tenía el terreno acá y el este Felipe Vázquez ellos decidieron donar un parte cada quien (bueno mi papá dono más que de todos) porque el Felipe nada más un pedacito, ya lo demás le compraron al este Isidoro Jahuey [...] y así se fundó la escuela. Luego se solicitó un aula, se construyó, luego ya entre todos los vecinos cooperamos para hacer el otro aula, empezamos a construir ya nada más nos dieron el colado y así se fue fundando la escuela, ya se aumentaron también los alumnos, porque no había alumnos casi, no había mucho.

(Entrevista, comunero RLG, 2016)

Ante lo anterior, notamos que por decisión de las personas de la comunidad decidieron fundar una escuela en la comunidad de Vázquez, debido a que sus hijos asistían a la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” ubicada en la comunidad de Cerritos, donde trataban mal a los alumnos y empezaron a cobrar mucho de inscripción; motivos por los cuales la gente se organizó, consiguió la donación de la mayor parte del terreno y se compró solo una parte para la construcción de la escuela, después solicitaron a la Secretaría de Educación Pública (SEP) la creación de la escuela primaria, buscaron varios nombres y se quedó el de “Venustiano Carranza”.

De este mismo modo, la primera aula fue un jacalito (construido de carrizo y pencas de maguey), la gente de la comunidad aportó también para la construcción de un aula de concreto y piso, y la otra parte fue mediante un apoyo federal otorgado. Como se puede observar, la escuela se inició como una escuela unitaria de organización incompleta porque era atendida por un solo maestro y después se transformó a escuela tridocente (hasta la fecha).

Al día de hoy, la escuela brinda el servicio educativo de carácter general (como se nota, no pertenece al servicio indígena (bilingüe), es de control público (federal transferido) y no pertenece al programa de “Escuelas de tiempo completo”. La educación es de organización multigrado y se define como una escuela tridocente, al estar atendida por tres maestros (cada uno atiende dos grados, de los seis que se imparten en la escuela primaria) y las clases se ofrecen en horario matutino.

Fotografía 2: Fachada principal de la escuela



Tomada por: Ana Griselda López, 2017.

3.1.1 Organización y características de la escuela

En la atención de las escuelas multigrado, se “[...] recomienda al docente planificar su practica desde la realidad concreta, vinculándose con los alumnos, con las cosas, hechos, sucesos que le rodean, considera sus expectativas, pero también las expectativas de sus alumnos.” (Silva Hernández, 2012, pág. 17)

Por lo que la organización escolar, tiene que ver con cómo el docente debe planificar y sistematizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y el trabajo se realiza por ciclos escolares, se ve reflejado en las actividades de los docentes para realizar o preparar algún evento (bailables escolares para actos cívicos o sociales, por ejemplo en las clausuras escolares de fin de año), todo esto cuando el director lo requiere.

Actualmente en la escuela primaria multigrado “Venustiano Carranza”, de carácter tridocente, su organización escolar según los docentes, se ha dejado a los intereses de cada profesor, ellos escogen los grados de su preferencia que va de acorde con su experiencia docente. Los grados que atiende cada docente se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 7: Organización de la escuela “Venustiano Carranza”

Organización de la escuela multigrado					
Profesor 1		Profesor 2		Profesor 3	
Primero	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto
7 alumnos	10 alumnos	7 alumnos	2 alumnos	5 alumnos	6 alumnos
Total de alumnos: 37					

Elaboración propia, 2017.

En este caso el docente de quinto y sexto grado, además de estar frente a grupo también ejerce el cargo de director de la escuela. Sin embargo una situación que llama la atención durante cada ciclo escolar, es que de ser una escuela tridocente en ciertos momentos se transforme a escuela bidocente atendida por dos docentes quienes deben dar clases a todos los grados escolares.

Esta modificación se da por la ausencia de un docente (de tercer y cuarto grado), quien trabaja frente a grupo pero que tiene clave de administrativo dentro de la escuela, lo que hace que tenga ausencia, debido a que tiene un contrato laboral con clave de administrativo y temporal (sólo por algunos meses). Esta es una situación frecuente durante cada ciclo escolar, la inasistencia alternada de uno de los tres maestros.

- **Características**

La escuela multigrado, cuenta con tres salones para impartir clases –uno para cada dos grados-, tiene una dirección, una biblioteca y una sala de computo, dos baños –uno de niñas y otro para niños-, una pequeña bodega y también posee unas pequeñas áreas verdes así como juegos para los alumnos.

Como nos podemos percatar, es una escuela pequeña que tiene una matrícula de 37 alumnos en total, de los cuales 17 son hombres y 20 son mujeres (ver Anexo 3). Cuenta con tres docentes, donde uno de ellos tiene el cargo de director de escuela además tener grupo durante cada ciclo escolar.

Cada salón de clases tiene una forma cuadrangular, cuenta con un pizarrón blanco, butacas suficientes (una para cada alumno, escritorio y silla para el profesor, marcadores para pizarrón), así como algunos artículos de papelería para trabajar en clase y donde en días cotidianos los alumnos y cada docente trabaja en su espacio asignado.

Esta institución se ha consolidado, aunque siga siendo de organización incompleta, actualmente además de cumplir con el horario escolar, los alumnos reciben clases de educación física, inglés y computación una vez por semana en distintos días, que se complementa con la presencia del fomento de la lectura, ya que al menos un vez a la semana una persona asiste a la escuela para leerle cuentos a los niños en español y realizar actividades relacionadas, gracias al apoyo de “*Hñähñu Bätssi ri xudi A.C.*”¹⁸

Fotografía 3: Ra ngusädi (La escuela)



Tomada por: Ana Griselda López, 2017.

¹⁸ “*Hñähñu Bätssi ri xudi A.C.*” (Niños hñähñus del mañana), es una organización que brinda apoyo integral a niños, familias y comunidades de zonas de alta marginación y extrema pobreza, desarrollando programas alternativos para que alcancen su máximo potencial en lo social, organizacional, humano e intelectual.

Además, la escuela es beneficiada con el programa de desayunos por parte de la instancia de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del municipio de Ixmiquilpan y de igual forma recibe apoyo de la Asociación Civil “*Hñähñu Batsi ri Xudi.A.C.*” quienes apoyaron en la construcción de la actual sala de cómputo y también apoya con la mitad del pago del profesor de computación.

- **Asociación de Padres de Familia**

La Asociación de Padres de Familia, al inicio de cada ciclo escolar realiza el nombramiento de su Comité (Presidente, Vicepresidente, Tesorero y Secretario), quienes mantienen su propia forma de organización, realizando actividades de gestión con el fin de mejorar la infraestructura de la escuela, además de realizar faenas¹⁹ en cada cierto periodo para mantener en buenas condiciones todas las áreas de la escuela.

La participación que tienen los padres de familia, es fundamental en el desarrollo de la escuela multigrado, esto no ocasiona ningún problema sino que al contrario existe una fuerte vinculación pedagógica entre maestros y padres de familia, tal y como menciona el **Profesor A**²⁰:

Por lo regular en las escuelas multigrado los papás son más activos, participan mucho en cuanto a algunas actividades, están muy al pendiente de la escuela, por lo mismo de que son pocos padres, casi no hay detalles, habrá uno o dos que sí no están dispuestos a trabajar, pero la mayoría son muy activos los papás, entonces hay mucha relación entre maestros y padres de familia.
(Entrevista, profesor VYR, 2016)

En este sentido, la participación de los padres se hace notar dentro de la escuela, porque están al pendiente de la educación de sus hijos y se muestra una buena relación para con los maestros. De igual forma, el **Profesor B**²¹ menciona que la relación maestros-padres de familia es buena porque, “[...] *la mayoría trabaja muy bien, de hecho nosotros hemos aguantado aquí porque vemos que hay respaldo de los papás, de la mayoría sí hay respaldo en las reuniones, faenas, cooperaciones están al corriente.*”
(Entrevista, profesor ACG, 2016)

¹⁹ Se refiere al trabajo colectivo realizado por los padres de familia para beneficio de la escuela y es de carácter obligatorio, en caso de no realizarse se sanciona según las normas establecidas por la Asociación y Comité de Padres de Familia.

²⁰ Profesor A, se decidió referirnos así al docente de primer y segundo grado, durante este trabajo.

²¹ Profesor B, se decidió referirnos así al docente de quinto y sexto grado, durante este trabajo.

De este modo, la participación de los padres de familia se ha reflejado en la permanencia de los docentes dentro de la escuela multigrado, debido a la gran vinculación, es decir la confianza y la gran disposición para realizar actividades de gestión escolar. El director de la escuela, alude a que gracias al apoyo de los padres de familia tienen:

[...] la ventaja de que los niños son disciplinados, eso ayuda mucho, en otras escuelas más céntricas o de más niños es un relajo no hay control no hay orden, y aquí como son poquitos los conocemos a todos y a todas.

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

Debido a que se trata de una escuela pequeña con un número reducido de alumnos, tanto docentes como padres de familia se conocen muy bien, por lo que la relación “escuela-comunidad” puede aprovecharse dentro de la escuela “Venustiano Carranza” de manera que los alumnos puedan aprender lo oficial y lo propio, es decir, que se puedan articular los contenidos educativos y los conocimientos comunitarios.

De esta forma, la relación: *“[...] escuela-comunidad que puede darse en estos contextos, son elementos que pueden asumirse y aprovecharse, o bien ignorarse e incluso tornarse obstáculos para la gestión y el aprendizaje.”* (Estrada Rebull, 2015, pág. 11). Dicha correlación, es importante para en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se pueden recuperar muchos elementos de la comunidad, la lengua y la cultura, y dejar de lado esas ideas que hacen ver a la educación multigrado como de baja calidad.

El trabajo en escuelas multigrado, en muchos casos es complicado y complejo, porque en el campo educativo es un fenómeno que no está tan visibilizado y que en muchos casos no tiene atención focalizada por parte de la política educativa, sin embargo esta relación entre **maestros - padres de familia - comunidad**, es necesario que sea aprovechada de la mejor manera ya que apuesta a la inclusión y a la reducción de desigualdades educativas, sobre todo en zonas indígenas y rurales de México.

3.1.2 Los docentes

La escuela cuenta con dos docentes de manera “oficial” porque son los que tienen clave de maestro para trabajar, pero existe un tercer docente que cuenta con clave de administrativo; en este caso aunque su clave es para trabajar como administrativo, sin embargo es docente frente a grupo, tal y como lo comenta el director de la escuela:

Es más trabajo en el caso del director, es mucho más trabajo, porque tengo que hacer lo administrativo, la dirección, la relación con los padres, más los grupos, lo estamos sacando adelante.

[...] Es que es un trabajo extra por lo mismo, por esto no nos pagan por la función de director nada más nos pagan como docentes, pero el trabajo se tiene que hacer.

Es que de base somos nosotros dos, el otro está como prestado porque no se justifica por los niños, no es docente es administrativo, tiene clave de administrativo, porque oficialmente no se puede estar tres docentes aquí, nos piden 20 niños por docente, entonces para que haya 3 tiene que haber mínimo 60. Y en este caso estamos justificado dos, el otro no se justifica. Y ella está, porque los papás fueron a ver la supervisora a que le echaron la mano con un docente, pues la presionaron [...]

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

Por ende en la escuela, existen tres docentes trabajando, para el caso de este trabajo sólo se da cuenta de la formación y trayectoria de dos docentes, se eligieron a ellos porque son quienes han estado mucho tiempo trabajando en la escuela, cuyo objetivo fue indagar acerca del perfil lingüístico de los docentes de la escuela tridocente y su desempeño al atender grupos multigrado.

Fotografía 4: Entrega de reconocimientos a alumnos



Tomada por: Ana Griselda Lopez, 2017.

- **Perfiles**

A continuación se retratan los perfiles de los dos docentes (entrevistados) de la escuela multigrado en el siguiente cuadro comparativo:

Tabla 8: Perfiles de los docentes de la escuela “Venustiano Carranza”

Profesor A	Profesor B
Docente de 1ro. y 2do. Grado.	Docente de 5to. y 6to. grado Director de la escuela
Originario de la comunidad del Defay, municipio de Ixmiquilpan, estado de Hidalgo.	Originario del municipio de Tlahuilepa, Hidalgo.
Licenciado en Educación Primaria para el medio rural. Escuela Normal Rural “Luis Villarreal”. El Mexe, Francisco I. Madero, Hidalgo.	Licenciado en Pedagogía con especialidad en matemáticas. Universidad Pedagógica Nacional, sede Huejutla-Hidalgo.
10 años laborando en la escuela de Vázquez	11 años trabajando en la escuela de Vázquez
Bilingüe activo y con un bilingüismo coordinado (hablante de hñähñu y español)	Monolingüe (hablante de español)
Su trayectoria como docente ha sido en escuelas multigrado y unitarias (Tecoautla, Hidalgo) durante 9 años.	Ha trabajado en escuelas generales (completas) del municipio de Huichapan, Hidalgo durante 7 años.
Tiene a su cargo a 17 alumnos.	Tiene a su cargo a 11 alumnos.

Elaboración propia, 2017.

Fuente: datos obtenidos de entrevistas a los docentes (2016).

Los perfiles formativos de cada docente son distintos, en el caso del **Profesor B** es originario del estado de Hidalgo, sin embargo es monolingüe en español y no habla la lengua de la comunidad lo que frena el desarrollo del hñähñu dentro su práctica docente. Sin embargo, es el que mayor antigüedad tiene dentro de la escuela, y tiene el cargo de director de la escuela (cargo que se van rolando durante cierto periodo), papel que le ha tocado fungir en distintas ocasiones, en lo mayor posible no ha dejado que la carga administrativa lo distraiga y absorba de su objetivo principal que es la docencia, mientras que en su planeación y clases prevalece la ausencia de la lengua hñähñu.

Mientras que el **Profesor A**, cuyo perfil lingüístico es bilingüe en hñähñu y español y muestra gran orgullo de hablar esta lengua, además de ser originario de una de las comunidades del municipio de Ixmiquilpan. Se destaca que tiene gran experiencia tanto en escuelas primarias generales (unitaria y multigrado), asimismo su trayectoria docente ha sido en la región de población hñähñu y es el único profesor que tiene el mismo origen que los alumnos, lo que puede posibilitar grandes experiencias para desarrollar la lengua hñähñu, pero en la realidad de su práctica

docente, en sus planeaciones y clases no retoma la lengua ni como medio de comunicación o de enseñanza.

En este sentido, los perfiles lingüísticos de los docentes, es desigual porque sólo uno es hablante de la lengua hñähñu. Y es necesario recalcar que dentro de la escuela multigrado, se albergan a niños hñähñus que manifiestan elementos culturales distintos como: valores y normas de socialización, prácticas comunitarias e identidad, y quienes mantienen características muy propias, lo que da lugar a que el trabajo de los docentes sea complejo, puesto que existen desafíos y dificultades para la labor con los alumnos.

Sin embargo, dentro de las escuelas multigrado y las que no lo son también, los docentes enfrentan un gran reto como lo es: “[...] *el fortalecimiento de la identidad como mexicanos, esta identidad involucra el reconocimiento cultural en que la escuela multigrado está sumergida, esto es una responsabilidad para el docente, quien deberá generar condiciones de respeto a la diversidad social.*” (Campos y Covarrubias, 2015, pág. 8)

Por ende, los docentes de la escuela multigrado “Venustiano Carranza” también enfrenta este reto para fortalecer la identidad hñähñu en los alumnos de la comunidad, y desde luego poder realizar actividades donde se reconozca a la cultura y se desarrolle la lengua hñähñu, lo que se ve limitado cuando dentro de la planta docente solo uno cuenta con el perfil lingüístico.

Fotografía 5: Profesor de primero y segundo grado (Profesor A)



Tomada por: Ana Griselda Lopez, 2017.

- **Acerca del trabajo multigrado**

El trabajo en la escuela primaria multigrado de Vázquez, forma parte de una realidad educativa que enfrenta diversos retos y desafíos por parte de los docentes al atender grupos multigrado. A continuación se mencionan experiencias y vivencias desde los mismos actores:

El **Profesor B**, describe la organización de la escuela multigrado, como escuelas pequeñas que “[...] *no tienen suficiente matrícula para mandar docentes, para que haya uno por grupo, generalmente se trabaja por ciclos, porque los ciclos son muy parecidos, en este caso somos tres y trabajamos uno por cada ciclo.*”

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

El trabajo multigrado se realiza por **ciclos**, la organización de la escuela es tridocente –cada docente atiende a dos grados- al no cubrir con el número de alumnos requerido por la SEP para ser una escuela primaria completa. De esta forma el **Profesor A**, actualmente atiende los grados de primero y segundo, y con toda su experiencia docente considera que para trabajar en una escuela multigrado se requiere de gran responsabilidad y describe su trabajo de la siguiente manera:

[...] por lo regular en escuela multigrado siempre están dos o tres maestros, o uno solo que es como escuela unitaria, en esta escuela [...] donde estamos, somos tres maestros que trabajamos, se le llama tridocente, y atendemos dos grados cada quién, yo atiendo primero y segundo.

En cuanto al trabajo, es atender todo primero y segundo, se le llama también, se trabaja por ciclos, en el caso mío estoy atendiendo primer ciclo y todos los contenidos los tengo que relacionar para dar uno solo.

(Entrevista, profesor VYR, 2016)

De este modo, los contenidos tienen que estar relacionados para que sean enseñados como un solo tema, lo que permite comprender mejor lo que se está enseñando. Por ende dentro del salón multigrado; espacio que presenta características complejas que hacen que su organización sea dinámica porque tiene alumnos, materiales, mobiliarios diversos y en la mayoría de los casos es restringido, al respecto el **Profesor B** menciona lo siguiente:

[...] hay buenas experiencias, por la forma en que se trabaja y sobre todo por la tutoría por los niños que saben más orientan a los que saben menos, se trabajan en equipos incluyendo a todo mundo, aquí no se discrimina a nadie, por el hecho de tener poquitos todos participan, no podemos odiar a nadie porque entonces no nos respetamos.

Son experiencias bonitas, pero es complicado trabajar, por el hecho de trabajar con dos o tres grados se tienen que planear diferente, se utiliza el doble de libros, el doble de material, pero aprenden muy bien los niños, hay buena disposición, hay disciplina entre ellos, se apoyan.

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

Como se señala, existen buenas experiencias ante el trabajo multigrado gracias a tutoría entre pares, se fomenta la inclusión y el respeto. Sin embargo, al trabajar con dos o tres grados, es complejo porque se planea de forma diferente. Por ende, es necesario mirar que dentro del quehacer educativo de cada uno de los docentes es una tarea compleja y complicada, donde es necesario evaluar el trabajo realizado dentro de la escuela multigrado. Para ello, el **Profesor A** comenta:

Evaluar nuestro trabajo, yo creo que es hacer conciencia de los resultados que arrojan los niños, en cuanto a si el niño logra leer, logra comprender lo que uno les dice, pues uno se siente satisfecho de su trabajo, y cuando los resultados son negativos pues por igual hacemos conciencia

[...] sabemos que no depende mucho del maestro, últimamente la educación influye muchas cosas del maestro, de su buen trabajo del maestro, de la responsabilidad de los papás y de igual manera el mismo interés que tienen los niños, si los niños no tienen interés y los papás por igual no apoyan en casa, aunque el maestro tenga todas esas herramientas, esas estrategias pues no más no se puede, pero por lo regular yo en lo personal, siempre he obtenido resultados favorables, no a corto plazo a largo plazo, pero si se reflejan en los niños o ya cuando pasan a otro ciclo los niños se reflejan o los compañeros maestros se dan cuenta del trabajo que se ha hecho en los primeros años.

(Entrevista, profesor VYR, 2016)

Evaluar el trabajo del docente, es una tarea complicada porque implica una autorreflexión con respecto a la práctica docente, la conciencia de mirar los resultados obtenidos en cuanto al aprendizaje de los alumnos, así como de la participación de los padres de familia en apoyar a sus hijos desde casa para el pleno desarrollo educativo. Por otro lado, el **Profesor B** señala:

[...] no podemos decir porque ya llevo tanto tiempo ya sé cómo se trabaja, todos estamos pensando en si estaremos haciendo bien las cosas o no, es muy difícil. No tenemos suficiente material para este tipo de escuelas, no hay libros para empezar, todos los libros vienen diseñados para escuelas unigrado, tenemos que ir adaptándonos pero lo importante es que se logren los aprendizajes esperados, porque eso es para todas las escuelas no importa el tipo de escuelas que sean, que se logre eso como uno pueda hacerlo y estamos trabajando sobre de eso, sobre cómo lograr los aprendizajes sin importar si hay libros, si hay material para eso.

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

El tiempo de trabajo con grupos multigrado, no indica que ya se tiene toda la experiencia necesaria para trabajar en esta escuela, porque existen muchos desafíos en los docentes que utilizan libros que no fueron diseñados para trabajar en grupos multigrado si no para escuelas con un docente por grado (escuelas completas) por lo que dentro de la dimensión pedagógica, es una doble carga para los maestros al usar los libros de textos generales, por lo que es necesario superar esta situación.

Es difícil al evaluar los resultados obtenidos en cada uno de los alumnos, porque incitan a los docentes a tener conciencia sobre el papel que están desarrollando, aluden a la falta de materiales para trabajar en grupos multigrado y a la adaptación de estos para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, uno de los retos más sobresalientes es la planeación según, el **Profesor B**:

La planeación siempre ha sido un problema para todos, se nos dificulta. Lo principal es conocer a los niños, para saber cómo aprenden y a partir de ahí se van elaborando las planeaciones, en el caso de nosotros se trabaja un poco diferente por ciclos, en este año estamos trabajando por proyectos formativos, donde ya no tenemos grados, si no tenemos grupos, se les enseña lo mismo a los de quinto y sexto en mi caso, el mismo tema se les enseña a los dos, lo único que varía son las actividades por la dificultad, entonces es una forma de ahorrar tiempo porque se les explica al mismo tiempo a los dos grados y se avanza un poco más, además son proyectos prácticos, no solamente se queda en el cuaderno lo que se les enseña, sino que lo llevan a la práctica. (Entrevista, profesor ACG, 2016)

Lo anterior, es un claro ejemplo que el docente debe conocer las características de sus alumnos, para poder realizar una planeación de clase que sea pertinente y trabajar contenidos que no sólo se queden en la teoría si no en la práctica.

Fotografía 6: Director y profesor de quinto y sexto grado (Profesor B)



Tomada por: Ana Griselda Lopez, 2017.

Dentro del trabajo por **proyectos formativos**²² en la educación multigrado, se destaca en la planeación didáctica una nueva forma de trabajo que en cierta forma evita:

[...] la fragmentación de los contenidos, posibilita la atención pertinente de la gradualidad de los mismos, abordándolos con profundidad.

La incorporación de estrategias de aprendizaje basadas en la socialización y la construcción de los aprendizajes en grupo también resulta ideal en el aula multigrado, además de ser un aspecto evidenciado con fuerza en los nuevos programas de estudio (Ortiz Elizalde, 2012, págs. 31-32).

En esta modalidad de trabajo en grupos multigrado, permite que el docente atienda de la mejor manera los grados que tiene a cargo, cuyos resultados sean favorables y que los contenidos no se segmenten dentro del trabajo cotidiano. En el caso de la escuela “Venustiano Carranza”, también se trabaja mediante proyectos formativos donde el director narra lo siguiente con respecto a los alumnos:

[...] a ellos les llama la atención porque siempre el hecho de utilizar material o llevarlo a la práctica las actividades les parece divertido al mismo tiempo de que aprenden más, entonces lo están aceptando muy bien, por ejemplo ahorita van a presentar un guion de radio y lo estábamos ensayando aquí con el equipo, ellos elaboraron su guion y ahora lo van a presentar, no nada más se queda en el cuaderno, sino que lo llevan a la práctica.

[...] Apenas llevamos medio año trabajando así, batallamos mucho, porque por ejemplo nos dan un proyecto para toda la escuela por decir ahorita el segundo bimestre, es cambio climático ese es el tema pero para toda la escuela no nada más para un grado como en todos y esto es con la finalidad de ayudar a las escuelas donde hay un solo maestro; él los tiene a todos juntos, les explica lo mismo a todos chiquitos y grandes, entonces para ellos si se les facilita no, en el caso de nosotros también, y lo más importante es que es más práctico es más acercado a la realidad, como que si algunos niños lo están aceptando bien, sobre todo los más grandes que pueden ir haciendo actividades como esta como las obras de teatro, antes hacíamos los guiones y se los calificábamos nada más, ahora ellos hacen sus guiones y los presentan al grupo, ahora hacen su plato del bien comer pero no hacen en papel sino ahora me vas a traer uno pero ya en físico para ver si es cierto que trae los elementos que debe tener.

[...] Estamos trabajando así, primero lo vemos en escrito en teoría y luego lo traen en físico, [...] entonces es más práctico.

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

²² Proyectos formativos, se refiere a una propuesta alternativa y actualmente se implementan en las escuelas multigrado, es una forma de trabajo y estrategia metodológica que se sugiere para organizar la enseñanza además de las situaciones y secuencias didácticas (SEPH, 2016). Para mayor información consultar: www.hgo.sep.gob.mx/primaria_gral/.../multigrado/proyectos_formativos_1.docx

Como se muestra, los alumnos han reaccionado favorablemente en reciente forma de trabajo, porque todo se vuelve más significativo al aprender no sólo a nivel teórico sino práctico, incluso se fomenta el trabajo en equipo donde todos los aprendizajes se socialicen y que sean para ambos grados, sin embargo todo esto lo realizan en español, mostrando gran ausencia de la lengua hñähñu.

Últimamente, como se ha revisado en el trabajo multigrado, es una realidad que es necesario visibilizar, al respecto existe una ventaja, tal es el caso de los alumnos de primero y segundo en relación a los procesos de lectura y escritura en español, el **Profesor A** comenta lo siguiente:

[...] algunos ya están avanzados en cuánto a su lectura, otros apenas les tengo que apoyar bastante, les tengo que dar algunas estrategias para su lectura, para su comprensión, los que ya saben leer por igual los tengo que sentar en equipos con alguien que no lo sabe, se van ayudando niños aquí los niños, se van ayudando mucho.

[...] la ventaja que tiene en escuelas multigrado, es que se relacionan contenidos, se ven un solo tema para todos los niños y pues hay contenidos también que no se relacionan y eso los tenemos que ver de manera separado.
(Entrevista, profesor VYR, 2016)

El apoyo entre pares, es fundamental así como la relación de los contenidos en la enseñanza dentro del trabajo por proyectos formativos. Se hace notar, una autoevaluación en la labor docente, sobre todo ahora en esta modalidad de trabajo multigrado.

Sin embargo, se tienen que desarrollar estrategias de trabajo con los alumnos y padres de familia en cuanto a una sensibilización sobre la importancia de rescatar la lengua y cultura hñähñu así como visibilizar esta realidad educativa desde los pueblos originarios y por otro lado, se reivindica el potencial pedagógico de la organización multigrado y las escuelas pequeñas pueden aprovechar al máximo todos los recursos educativos que tienen a su alcance.

No obstante, se necesita abordar la lengua hñähñu tanto como medio de comunicación y como medio de enseñanza, y no únicamente retribuirle esta tarea a las escuelas que brindan el servicio de carácter indígena (escuelas bilingües) como lo plantea la política educativa y se refleja esto en las escuelas, como en el caso de esta escuela que estamos mostrando.

3.1.3 Los alumnos

Los alumnos que asisten a la escuela, en su mayoría son originarios de la comunidad de Vázquez, pero algunos vienen de otras comunidades como: Lopez Flores, San Andrés Orizabita y López Rayón, todas ellas son comunidades de habla hñähñu que pertenecen al municipio de Ixmiquilpan.

Los alumnos, asisten a clases de lunes a viernes, en un horario de 08:30 hrs. a 13:30 hrs., portan un uniforme escolar; el oficial²³ y el de educación física. Los niños además de cumplir con el horario escolar, reciben clases de educación física, de computación e inglés así como fomento a la lectura.

Los días martes los niños realizan **educación física**, el docente que les imparte esta clase no forma parte de la plantilla actual de la escuela, es una profesora externa del municipio de Ixmiquilpan. Los alumnos toman la clase, organizados por grados consecutivos: a) primero y segundo, b) tercero y cuarto, y c) quinto y sexto, cada grupo tiene una hora de educación física, esta actividad también se realiza en español, la profesora sólo habla español por lo que las indicaciones las da en esta lengua.

Fotografía 7: Niñas hñähñus de 6to., 3er. y 5to. grado



Tomada por: Ana Griselda López, 2017.

²³ El uniforme oficial consiste en el caso de las niñas: jumper (rojo y azul) cuadriculado y tableado, blusa blanca, suéter azul marino, calcetas blancas y zapatos negros, mientras que los niños consta de camisa blanca, pantalón y suéter azul marino y zapatos negros.

Por otro lado, los alumnos también reciben **clases de computación** una vez por semana, en los días viernes, al respecto el director de la escuela comenta lo siguiente sobre el profesor que imparte esta clase:

[...] le paga la mitad el proyecto y la mitad los papás, les da hora y media a cada grupo, pero es muy valioso los niños están aprendiendo muy bien, este ya son capaces de hacer reportajes, videos, escritos y los presentan en el cañón, ellos elaboran todo ese tipo de material, se han familiarizado con el uso de las tecnologías, ya no le tienen miedo, presentan buenos trabajos, hasta le ponen música, le ponen animaciones a los trabajos.

Cuando eso antes nunca ibas a poder hacerlo en primaria, en secundaria muy apenas, ni ahí a veces. Entonces ahora los niños van con ese conocimiento, y es importante porque los pequeños lo aprenden más rápido.

Entonces, de hecho la escuela está un poco completa, hay de computación, hay de inglés, una persona de lectura también y está ahorita una de educación física.
(Entrevista, profesor ACG, 2016)

Como se observa, esta clase es aprovechada al máximo por los docentes en el trabajo multigrado al realizar tareas o trabajos en clase mientras que los alumnos cada vez están más familiarizados con las tecnologías. De igual forma, los alumnos reciben **clases en inglés**, una vez a la semana, donde el **profesor B** comenta un poco:

[...] a los alumnos les entusiasma cuando viene el maestro de inglés y el maestro enseña bien porque es práctico, por ejemplo cuando salen, cuando entran al salón, cuando van al baño, todo en inglés y el que no sabe decirlo, no entra ni sale, parece que está bien, le enseña cantitos y cosas así, que a ellos les llama la atención.

Ya van a llegar a la secundaria, con lo básico por lo menos, con nociones del idioma.
(Entrevista, profesor ACG, 2016)

Como podemos percatarnos, los alumnos toman clases de su horario escolar establecido. Todo esto hace que los docentes y padres de familia, consideren que la escuela completa porque se imparten clases de inglés, computación, educación física y fomento a la lectura haciendo uso de la biblioteca.

Sin embargo, esto nos lleva a reflexionar sobre la lengua hñähñu y plantear las siguientes interrogantes: ¿por qué no se enseña la lengua hñähñu? Cuando se imparten clases de una lengua extranjera, ¿por qué no buscar a un maestro/a que enseñe la lengua hñähñu?, ¿O porque el docente que tiene el perfil lingüístico no lo realiza?, ¿piensan que no es importante enseñar la lengua?, estas son algunas preguntas que posiblemente se puedan contestar en un estudio más extenso.

3.2 La lengua hñähñu en la escuela

Es vital conocer la realidad por las que atraviesa la lengua hñähñu así como observar lo que sucede en relación a la escuela multigrado y los agentes educativos involucrados. No obstante, en cuanto a la importancia de preservar las lenguas originarias en México, el director de la escuela comenta lo siguiente:

[...] el gobierno siempre lo dice, que conservar nuestras costumbres, nuestras culturas, sin embargo no hace mucho por hacerlo, lo dice en el discurso en la realidad no, pero pues si yo considero que si es importante, nada más que no está plasmado, nosotros solamente enseñamos lo que nos mandan y nos enfocamos a eso.
(Entrevista, profesor ACG, 2016)

En este caso, se menciona que desde la política educativa siempre se alude a un discurso superficial donde es necesario actuar de manera pertinente para preservar las lenguas y culturas originarias, sin embargo poco se hace para revertir estos procesos de pérdida de las lenguas.

3.2.1 Actitudes de los docentes hacia la lengua

El perfil lingüístico de los docentes, es pieza fundamental en este trabajo, para ello podemos observar el caso particular del **Profesor A** quien es hablante de la lengua hñähñu y muestra gran orgullo, al respecto menciona:

[...] es muy importante, preservar esta lengua, estas culturas, etnias que están en nuestro país y enfocándose ya en nuestra región Ixmiquilpan donde se considera como un municipio indígena, tiene muchas comunidades indígenas y por igual mucha gente todavía, [...] hablan la lengua, yo digo que es importante conservar, [...] buscar maneras de cómo enseñarle a los niños a que aprendan y que los papás por igual estén dispuestos a enseñarles a sus hijos, porque muchos nos vamos ya con el español y algunos papás se limitan a enseñarles la lengua materna que es el hñähñu.
(Entrevista, profesor VYR, 2016)

En este sentido, se observa que se tiene conciencia sobre la importancia de preservar las lenguas originarias, alude a que hay que buscar maneras de cómo enseñar la lengua hñähñu en los niños y de fomentar la participación de los padres en este proceso. Se menciona el desplazamiento la lengua de manera intergeneracional donde los niños crecen con el español y algunos padres de familia son quienes ponen las limitantes en la transmisión de la lengua.

El **Profesor A**, da cuenta de la realidad que se vive en la comunidad y en la escuela:

[...] nos hemos dado cuenta de que en esta comunidad la gente adulta habla muy bien la lengua, nada más que los niños ya como que ya se está perdiendo en ellos, yo creo que es una manera de rescatar y estamos a tiempo de rescatar.
(Entrevista, profesor VYR, 2016)

Entonces, la lengua hñähñu es hablada por gente adulta mayor en su mayoría y al mismo tiempo existe una pérdida en los niños de la comunidad, es una cuestión más de actitud y de conciencia con respecto a la transmitir la lengua. Se destaca la importancia del rescate de las lenguas originarias, al respecto el mismo **Profesor A** comenta lo siguiente:

[...] nunca es tarde como para que los niños aprendan su lengua materna, que se den cuenta de que ellos vienen por igual de familias indígenas, que se den cuenta cual es el significado también en ser una persona indígena, ser una persona indígena no se habla de una persona tonta, de una persona que no sabe, de una persona que no conoce, yo creo que ser persona indígena es todo lo contrario, una persona que conozca sus raíces, sus tradiciones, sus costumbres y lo más importante es que hablen la lengua materna.

Yo digo que sí, es importante que se de esa facilidad, que se enseñe la lengua materna, es importante que los niños se den cuenta de porque somos indígenas.
(Entrevistas, profesor VYR, 2016)

Es importante que los alumnos conozcan el significado de descender de un pueblo indígena, a través de la reivindicación de su identidad y también que se enseñe la lengua hñähñu a los alumnos. Por lo que, es necesario excluir prejuicios y estereotipos que aún prevalecen, acerca de que los indígenas son personas inferiores.

Un elemento sustancial es la participación de los padres de familia, el **Profesor A** menciona que ha hecho notar sobre la importancia de preservar la lengua hñähñu a través de reuniones y charlas, sin embargo:

[...] sólo se queda en comentarios nada más, como consejo nada más en decirles, que tienen que practicar en casa, que a los niños se les tiene que hablar su lengua materna, que ellos se den cuenta de la importancia en conservar esta lengua y se les ha hablado también de la importancia, el orgullo de ser gente indígena.
(Entrevista, profesor VYR, 2016)

Dicha actitud, que tiene el docente es de reconocerse porque de alguna forma tiene cierta incidencia, al aconsejar a los padres de familia sobre la importancia de hablen en lengua a los niños desde casa, pero sobretodo que exista una conciencia propia de conservar y mostrar un gran orgullo al formar parte de una herencia milenaria. Pero lo que vimos también, el profesor no retoma la enseñanza del hñähñu en el salón de clases

Mientras que en el caso del **profesor B**, comenta que está a favor de la enseñanza de la lengua hñähñu:

[...] estaría bien que a los niños se les enseñe hñähñu porque es la lengua de aquí de la región, la gente de la comunidad habla, los niños conocen un poco, porque luego en clases les preguntó como se dice esto en hñähñu y varios niños que si saben me responden. Y si se les enseña de chiquitos aprenden más rápido, porque cuando mi hijo iba al CENDI ahí aprendió el himno nacional en hñähñu y otras palabras. Pero desafortunadamente esta es una escuela general, y aunque yo quisiera enseñar la lengua yo no sé, yo sólo habló español, pero también me gustaría aprender.

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

De esta forma, se observa una actitud positiva ante la posible enseñanza del hñähñu dentro de la escuela multigrado, incluso se muestra interés por parte del docente para aprender la lengua de la comunidad, el durante todo el tiempo que estado trabajando en Vázquez se ha percatado que la gente habla la lengua y por ende los alumnos en el salón de clases muestran un bilingüismo incipiente, al mencionar palabras en hñähñu que el profesor les pregunta. Ambas actitudes de los dos docentes, son buenas, favorables y positivas para pensar en una propuesta alternativa de enseñanza de la lengua hñähñu como segunda, donde el tipo educativo que brinda no sea una limitante y quitar ese estigma de que sólo se puede enseñar hñähñu si son escuelas bilingües.

3.2.2 Uso de la lengua en los docentes

El docente que trabaja en la escuela multigrado tiene un gran reto de “[...] *planificar, preparar y desarrollar una sesión de aprendizaje en la cual los niños y niñas de cada grado sean atendidos desde sus particularidades y que todos experimenten que han aprendido algo nuevo y significativo*” (Campos y Covarrubias, 2015, pág. 7). Esta es una lucha por la que muchos docentes se enfrentan día a día, donde se contemple la diversidad cultural y lingüística de los alumnos.

Bajo esta misma perspectiva, los docentes dentro de sus planeaciones de clase, tareas o trabajos es complicado realizar actividades donde los alumnos trabajen con la lengua y cultura hñähñu. Al respecto, el **Profesor B** comenta que solamente se enfocan a los planes y programas de la SEP, “[...] *porque son escuelas generales y son programas para escuelas generales, tendríamos que trabajar con un sistema indígena para poder tratar temas de su lengua materna.*”

(Entrevista, profesor ACG, 2016)

De esta forma, la lengua hñähñu tiene gran ausencia en la escuela primaria multigrado, al brindar un servicio educativo de carácter general, donde las clases son español y los alumnos no desarrollan la lengua de forma oral ni escrita, porque los libros con los que trabajan son español, por lo que las clases se imparten en esta lengua, a pesar de que se encuentra en un contexto indígena.

Por consiguiente, dentro de la escuela se observa que el periódico mural tampoco es usado como un recurso para desarrollar la lengua, se le da otro enfoque de trabajo (en español), y en cuanto a tareas y trabajos en clase no son realizados en la lengua hñähñu. Sólo se encuentra cierta presencia de la lengua y cultura hñähñu en las planeaciones de clase, cuando:

[...] al hablar de costumbres y tradiciones en los hogares, entonces ahí donde rescatamos, donde vemos que esas costumbres y tradiciones pues vienen mucho de la lengua hñähñu en esta comunidad. Muchos de los papás, los abuelos de los niños todavía lo hablan y así pues manejan algunas cosas que utilizan en casa, en su trabajo, pues algunas cosas que todavía lo nombran con hñähñu.

(Entrevista, profesor VYR, 2016)

Aunado a lo anterior, para planear una clase se debe tener una preparación especial donde el trabajo por parte de los docentes, implique la participación directa e indirecta de los alumnos, donde es “[...] *importante para el aprendizaje y la enseñanza que el profesor tome en cuenta el lenguaje de origen de los niños y que él tenga conocimiento del mismo o que lo hable*” (Campos y Covarrubias, 2015, pág. 7).

En este sentido, es de vital importancia de la lengua hñähñu para esté presente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y que los docentes tengan conocimiento de esta lengua. Sin embargo, sólo uno de los docentes tiene el perfil lingüístico para trabajar la lengua en su práctica docente y donde la única situación que se hace uso del hñähñu dentro del salón de clases, como [menciona el **Profesor A** sólo es, “[...] *en algunas ocasiones, pero nada más como de relajo con los niños, los saludo en hñähñu o les digo que se sienten [...]*” (Entrevista, profesor VYR, 2016).

Como se observa dentro de la práctica docente, el uso de la lengua tiene casi nula presencia, el profesor no trabaja con lengua hñähñu ni la utiliza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo se usa la lengua para saludar a los alumnos o para dar indicaciones, es decir la lengua no es empleada como un medio de comunicación.

Es decir, las clases que reciben los alumnos son impartidas totalmente en español y en esta misma lengua es el medio de comunicación entre docentes y alumnos, tal y como indica el Profesor A al atender a sus alumnos dentro de la escuela multigrado:

[...] todos los niños me responden en español y por igual puro español se dialoga aquí dentro del salón o en la escuela.

[...] los niños son muy dados a saludar en hñähñu, pues algunas cosas también lo dicen en hñähñu, eso yo también lo valoro mucho y por igual les contesto de la misma manera en hñähñu, o luego me preguntan y eso que significa y ya les digo que significa, algunos nada más no todos.

[...] les he leído cuentos en hñähñu pero les tengo que traducir en español y los niños les ha gustado mucho los cuentos en hñähñu.

(Entrevista, profesor VYR, 2016)

Ante esta situación, la lengua hñähñu no es la lengua de comunicación ni de enseñanza, porque las clases son impartidas totalmente en español y en esta misma lengua se dialoga en el salón multigrado, aunque con cierta presencia de la lengua hñähñu por parte de los alumnos quienes en ocasiones saludan y mencionan ciertas palabras en la lengua, de este modo es vital cuidar que la lengua hñähñu no sólo sea como un accesorio, sino que sea una lengua con fuerte presencia dentro de la educación multigrado.

Asimismo, el docente valora que los alumnos hablen la lengua dentro del salón multigrado, incluso él ha leído cuentos en hñähñu, lo que es de los pocos espacios y momentos donde la lengua tiene presencia dentro de la escuela multigrado. Es complicado y complejo que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se contemple la lengua de origen de los alumnos, porque sólo un docente habla la lengua, y la carga de trabajo multigrado es demasiado a comparación de escuelas completas, además de la limitación de la SEP.

3.2.3 Cotidianidad escolar: situación comunicativa del hñähñu²⁴

En la escuela primaria multigrado “Venustiano Carranza”, la hora de entrada es a las 8:30 am, el maestro de guardia o en dado caso el director de la escuela es quien toca el timbre para que los alumnos se organicen y se agrupen por grados en la cancha de la escuela, donde el director o algún docente a cargo da órdenes como: firmes, tomar distancia, en descanso, flanco izquierdo y derecho, dichas ordenes son proporcionadas en **español**.

Mientras que el docente comisionado revisa que los alumnos porten el uniforme completo y adecuado, así como la higiene de los alumnos (uñas cortas, corte de cabello en los niños y cabello peinado en las niñas), se toman notas al respecto para hacérselas saber a los padres de familia. Después el director se encarga de dar avisos de la semana a los niños (en **español**). Para el caso de los alumnos que lleguen tarde, cuando el timbre de entrada ya se haya realizado, deberán juntar la basura del alrededor de la escuela y después entrar al salón de clases. Esto tiene una duración de 10 a 15 minutos aproximadamente.

En los días lunes, como en casi todas las escuelas de México, se realizan los honores a la bandera, donde en cada grado junto con el profesor titular se encargan de dirigir el programa del acto cívico. Esta actividad se efectúa totalmente en español, desde el toque de bandera, el juramento a la bandera, el himno nacional es dirigido siempre por el profesor de primero y segundo grado, la conducción del programa y las indicaciones que brinda el director son totalmente en esta lengua, desafortunadamente la lengua hñähñu no tiene presencia en este acto cívico, como por ejemplo lo es en escuelas primarias bilingües ubicadas en comunidades vecinas, donde a veces se canta el himno nacional en lengua indígena.

En la hora del recreo que tiene una duración de 30 min., los docentes almuerzan su comida que traen de casa o compran en el puesto de la señora que vende en la escuela (con permiso del Comité de Padres de Familia y el Director de la escuela), donde también los alumnos compran de comer, algunos niños quienes viven cerca de la escuela se van a sus casas a almorzar, porque hay niños que viven a casi una hora de camino. Después algunos niños juegan en la cancha, otros más en los juegos, unos más están sentados en las gradas platicando o en las áreas de la escuela corriendo, en todo momento la lengua de comunicación es el **español**.

²⁴ En este apartado, se presenta la situación comunicativa de la lengua hñähñu en la escuela, a partir de la cotidianidad escolar. Se realizó con apoyo de las algunas observaciones efectuadas durante la investigación.

Las clases terminan a la 1:30 pm, cuando suena el timbre todos los alumnos se retiran de las aulas, en el caso de los alumnos de quinto y sexto deben realizar el aseo en el salón de clases, mientras que los alumnos de primero hasta cuarto grado: los padres de familia son quienes realizan diario la limpieza de cada salón.

Los profesores regresan a sus casas, ya que viven en comunidades dentro del mismo municipio. Y los días lunes son de Consejo Técnico Escolar, para el caso de las escuelas multigrado se lleva a cabo una vez al mes, en este día se suspenden las clases en la escuela. En el caso de los docentes, se pudo constatar que los docentes son bastante puntuales en su llegada a la escuela y son muy respetados tanto por los alumnos como por los padres de familia y la gente de la comunidad.

- **Contexto de uso de la lengua hñähñu**

Es necesario recalcar que los niños que asisten a clases a la escuela mutigrado, viven en un núcleo familiar hñähñu donde sus padres y abuelos hablan esta lengua, pero como sucede en muchas comunidades: el tipo de escuela, la formación de los docentes o simplemente la falta de materiales en lengua no permiten que la lengua se siga desarrollando, en algunos casos los padres se ven limitados a hablar y transmitirles la lengua a sus hijos, la educación que se recibe es en español que no favorece el desarrollo de la lengua y además la escuela no potencializa la cultura originaria.

Entonces, los niños que asisten a la escuela primaria multigrado, desde su paso en la educación preescolar (CONAFE) también ha sido en español, por lo que los procesos de enseñanza y de aprendizaje han sido también en esta lengua, aunque en casa y en su familia la lengua tenga espacios de uso, los padres les pueden hablar en hñähñu, pero el niño sólo escucha y ya no responde en la misma lengua, es decir, lo realiza en español; porque esta ha sido la lengua que desde los cuatro años ha escuchado, tomando en cuenta que en muchas ocasiones se pasa más tiempo en la escuela que en casa.

Bajo esta realidad, dentro de la cotidianidad escolar, es común observar jugar a los alumnos antes de entrar a clases y durante la hora de recreo o a la hora de salida, en los juegos que se encontraban en la escuela o en la cancha, jugaban entre ellos (niños con niños, niñas con niñas y mixtos) e incluso de forma mixta sin distinción de género, sin embargo los niños más pequeños se apartaban y los más grandes jugaban en la cancha en partidos de basquetbol y futbol.

Durante este momento, mientras los alumnos jugaban en la cancha o estaban sentados en la cancha o platicando entre ellos, en algunas ocasiones se escucharon ciertas producciones en lengua hñähñu por parte de los alumnos, tales como:

“Ki hats’i (buenos días), juäda (hermano mayor), maha (vamos), thogi (pasa, adelante), jamädi (gracias), k’ota ri ne (cállate o cierra la boca), ñuni (come), dama (apúrate) [...]”
(Cuaderno de campo, 2017)

Estas son algunas palabras que los mencionaban fuera del salón de clases, era común escucharlas antes o al finalizar las clases, en el recreo, especialmente en el juego. Esto es una pequeña muestra de que algunos alumnos manifiestan un bilingüismo incipiente porque apenas saben y pueden pronunciar algunas palabras en lengua hñähñu.

Fotografía 8: Alumnos en clase



Tomada por: Ana Griselda Lopez, 2017.

Otro momento fue durante la ejecución de la clase de educación física o dentro del salón multigrado, en los alumnos también era posible percibir ciertas producciones en hñähñu cuando estaban trabajando en equipo, mientras iban entrando al salón, cuando saludan o se despedían del profesor, en algunos repetían lo que el maestro decía. Algunos ejemplos son los siguientes:

“Ki hats’i (buenos días), ku (hermano), ñudi (siéntate), Xahnäte (maestro), jamädi (gracias), k’ota ri ne (cállate o cierra la boca), maha (vamos), zenjuathohu (nos vemos), äxkä xudi (hasta mañana) [...]”
(Cuaderno de campo, 2017)

De esta forma, corroboramos la información que los docentes nos dieron en las entrevistas, quienes mencionaron que los alumnos si conocen algo de la lengua y que en ocasiones se les escuchaba hablar en hñähñu. También es importante remarcar, que durante mi estancia en la escuela todos los niños se auto-identifican como ñähñus, por lo que a pesar que no hablan la lengua, ellos tienen un gran sentido de identidad y de pertenencia con la cultura hñähñu.

En este período, nos percatamos que los alumnos conocen o entienden en un cierto grado la lengua hñähñu, es decir en ellos si hay presencia de la lengua, aunque no precisamente se pueden comunicar fluidamente, sin embargo los alumnos manifiestan ser bilingües incipientes al estar en contacto con la lengua hñähñu en el ámbito familiar y comunitario, y también en la misma escuela al estar en contacto con alumnos que tienen mayor presencia de la lengua hñähñu.

3.3 El diagnóstico lingüístico

Dentro del campo educativo, un aspecto fundamental es la evaluación que sigue siendo abordada como sinónimo de medición con una visión reduccionista. No obstante, es necesario trabajar bajo una perspectiva crítico-reflexiva, donde la evaluación se puede entender: *“[...] como un proceso que tiene por finalidad principal ayudar al facilitador y al participante para que estos alcancen los aprendizajes propuestos.”* (Rivero Isea, 2007, pág. 5)

Desde este planteamiento, la evaluación es un concepto que está presente en la educación y en los procesos de formación del ser humano, lo que implica abrir distintos espacios e iniciativas, es decir nuevas formas de aprender y donde *“[...] la evaluación que se construye hoy, desde el esfuerzo de múltiples colectivos y comunidades, es la perspectiva más real y esperanzadora que tienen la educación mexicana y latinoamericana”* (Aboites, 2012, pág. 937).

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes hay que considerarla como una práctica social, un proceso sistemático y continuo, donde surgen nuevos espacios para aprender y evaluar de manera colectiva donde es necesario la reflexión de los sujetos. De esta forma, se plantea partir de una *“[...] evaluación diagnóstica, cuyos resultados pueden servir para tomar decisiones de orden adaptativo entre el programa y las características psicopedagógicas de los alumnos”* (Díaz Barriga, 2009, pág. 355).

Con base en esto y de acuerdo con los planteamientos de esta investigación, se consideró pertinente realizar un diagnóstico (lingüístico), con la finalidad de indagar sobre el nivel de bilingüismo que presentan los alumnos de la escuela multigrado. Al respecto, Gallardo Gutiérrez (2004) comenta lo siguiente:

[...] el docente de multigrado asume la diversidad de sus alumnos, para el caso de México, hay que reconocer que tiene en sus manos la posibilidad y el reto de tomar decisión frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza sus aulas, que caracteriza, finalmente, a la nación mexicana. (Gallardo Gutiérrez, 2004, pág. 4)

De este modo, es importante conocer las diferencias lingüísticas de los alumnos y cuyos resultados obtenidos puedan servir para ubicarlos por niveles de dominio (hñähñu-español), para ello se aplicó el **instrumento “prueba de colocación”** para el diagnóstico lingüístico con la intención de conocer el nivel de producción y competencia comunicativa en ambas lenguas.

Esta prueba se realizó mediante tres juegos que ofrecen *“[...] 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”* (SEP, 1994, pág. 5). Este instrumento permitió obtener una evaluación inicial sobre los conocimientos en lengua hñähñu y español que tienen los alumnos, ya que se realizó de manera bilingüe.

Esta prueba se aplicó al total de alumnos de la escuela multigrado, con la intención de indagar el nivel de bilingüismo que presentan. Dicho instrumento de diagnóstico, consiste en tres juegos; *haz*, *repite* y *señala y di* (ver Anexo 6) y se realizó de la siguiente manera; primero en lengua hñähñu y después en español.

Así mismo, esta prueba dentro de sus características maneja tres niveles de ubicación: básico, inicial e intermedio avanzado, de acuerdo con los resultados obtenidos de los alumnos en relación al manejo que tienen en cada lengua

3.3.1 “Prueba de colocación” en hñähñu

El propósito de esta prueba es *“[...] determinar mediante cinco reactivos, el nivel de comprensión del alumno”* (SEP, 1994, pág. 6) en relación a la lengua hñähñu al realizar o no las órdenes que se le iban dando, utilizando como material las partes de su propio cuerpo. Se consideraron las siguientes características: sí el alumno contestaba correctamente cuatro o menos reactivos del juego “Haz”, se consideró ubicarlo en el nivel básico.

- **Nt'eni “Hioki” (Juego “Haz”)**

Antes de iniciar con el juego Haz (ver Anexo 7), se realizó una serie de ejercicios (ejemplos) en hñähñu a cada alumno señalando las diferentes partes de su cuerpo, como:

¿Hab <u>u</u> ja ri da?
¿Hab <u>u</u> ja ri ua? ¿Xi ri ua?
¿Hab <u>u</u> ja ri ñäxu? ¿Xi ri ñäxu?

Dichas respuestas no tuvieron ninguna calificación. De los 37 alumnos, diez alumnos lograron hacer el primer ejercicio, mientras que sólo cuatro pudieron realizar los dos primeros ejemplos y el resto de los alumnos se quedaron quietos, tratando de entender lo que se les estaba diciendo, por lo que no lograron comprender ni cumplir con ninguno de los ejercicios.

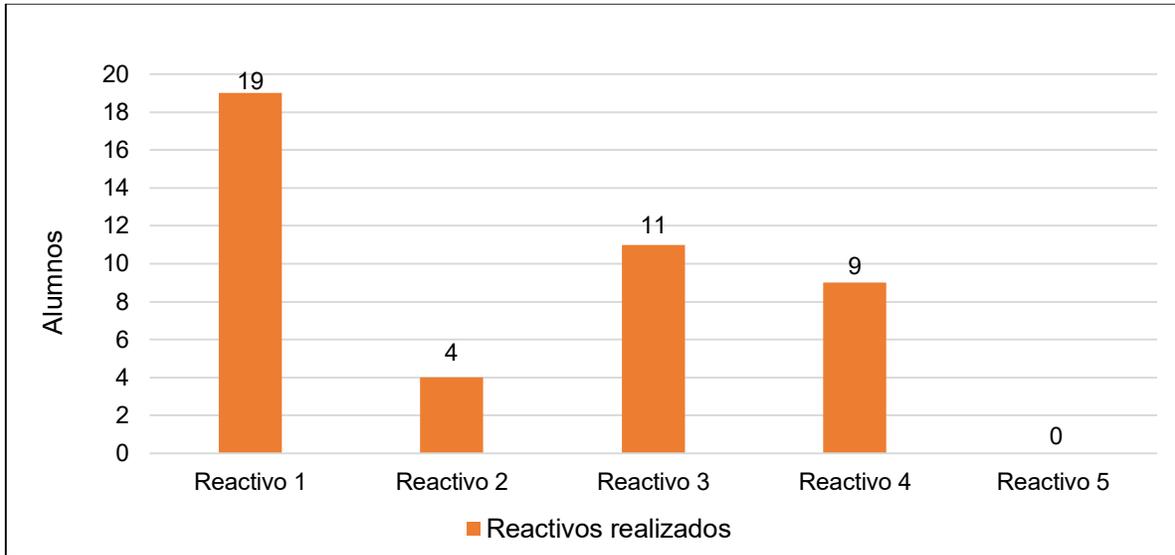
Posteriormente, se continuó la prueba en hñähñu con las siguientes cinco acciones:

“Kot'ä ri da” o “Hue'tä ri da”
“Ja n'a ri 'ye ha ri ñäxu”
“Pongä ri jäne” o “bekä ri jäne”
“Juts'i n'a ri ua”
“No'tsä mäñä nepu nja'ti”

El desarrollo de estas cinco acciones fue de manera individual, el total de alumnos tuvo grandes dificultades para comprender los reactivos en hñähñu, los alumnos decían en español: *me puede repetir otra vez, no entendí, no entiendo nada*; de manera que por ello se repitieron las órdenes. También, durante la ejecución de la prueba de colocación en hñähñu, gran parte de los alumnos se quedaban quietos, sin saber qué hacer, se movían de un lado a otro, sonreían y preguntaban en español: *¿qué hago?, ¿qué digo?, ¿qué tengo que hacer?*.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la Gráfica 1:

Gráfica 1: Resultados obtenidos del juego “Haz” en hñähñu



Elaboración propia.

Fuente: datos registrados de pruebas aplicadas a alumnos (2017)

Del total de los alumnos sólo 21 contestaron de uno a cuatro reactivos, mientras que 16 alumnos no pudieron comprender las órdenes por lo que no pudieron realizar ni un solo reactivo. En la gráfica se observa que 19 alumnos realizaron el reactivo 1, cuatro el reactivo 2, once alumnos para el reactivo 3 y nueve del reactivo 4.

De este modo, en cuanto a la ubicación de adquisición de la lengua hñähñu, de los 37 alumnos, 35 se ubican en el nivel básico y sólo dos alumnos se encuentran en el nivel inicial. Para la realización del siguiente juego (Repite) y siguiendo las reglas de la “prueba de colocación”, sólo dos alumnos pudieron continuar porque lograron realizar cuatro reactivos del juego Haz.

- **Nt’eni “Mängä män’aki” (Juego “Repite”)**

En este segundo juego, “[...] se estima si el niño reconoce y repite algunas entonaciones que se producen en cinco diferentes reactivos” (SEP, 1994, pág. 6). Por ello, fue necesario hablar claro y pausado, e incluso remarcar la entonación adecuada en cada reactivo, ya que en esta prueba se trabajaron los sonidos propios de cada lengua (ver Anexo 8). En esta prueba: sí el alumno contesta correctamente de cuatro o menos reactivos, se ubica en el nivel básico.

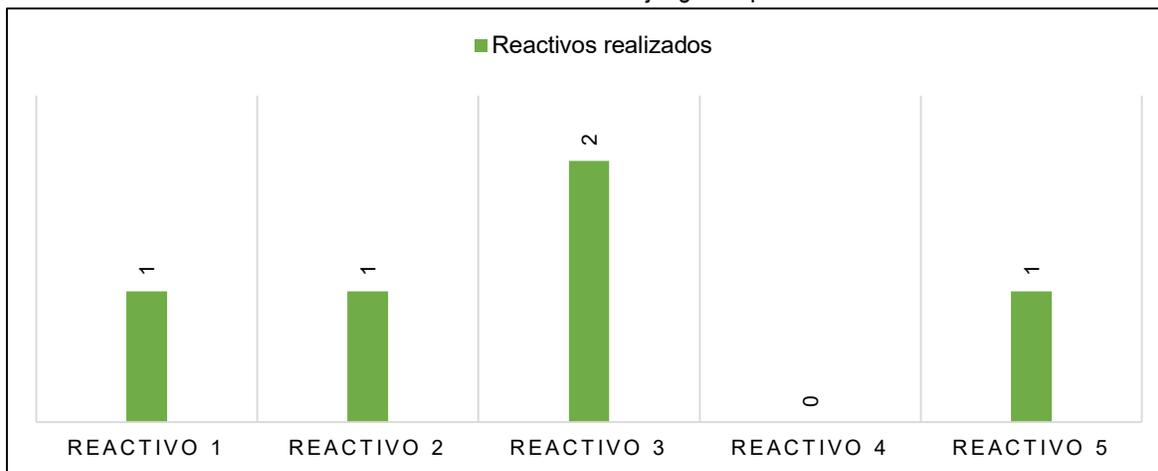
Este juego, sólo lo realizaron los dos alumnos que pasaron el juego Haz. Y los reactivos empleados en hñähñu fueron los siguientes:

Oración Interrogativa (en son de duda)	¿Gi ne rä thuhme?
Oración Imperativa (en son de preocupación)	¡Nsu!
Oración negativa imperativa (en son de regaño)	¡Oxki ma ha rä ngu!
Oración declarativa	Rä Pedro bi r'akä n'a rä t'ukäsani
Oración interrogativa (en son de duda)	¿Bi zohö rä xahnäte ge hä yä ñheda?

Durante el desarrollo de este juego fue un tanto complicado debido a los tonos empleados en la lengua hñähñu, se realizó la repetición de cada una de las frases. Los dos alumnos que realizaron este juego medianamente pudieron entender o comprender cada reactivo, porque en vez de repetir, daban respuestas; por ejemplo, cuando se les dijo que repitieran la primera fase interrogativa “¿Gi ne rä thuhme? (¿Quieres pan?)”, uno de ellos respondió con un “sí”, pensando que se les estaba preguntando si querían comer pan. Sucedió lo mismo con el segundo reactivo de carácter exclamativo “¡Ten cuidado!”, contestaron “sí”, cuestiones similares sucedieron con los siguientes reactivos, es decir, mostraron poca comprensión de la lengua hñähñu ya que respondían en español.

En seguida, se muestran los resultados obtenidos del juego Repite en hñähñu:

Gráfica 2: Resultados obtenidos del juego “Repite” en hñähñu



Elaboración propia.

Fuente: datos registrados de pruebas aplicadas a alumnos (2017)

Como se observa en la gráfica, en los reactivos 1, 2 y 5 solo un alumno pudo realizar tal acción, mientras que en el reactivo 3, dos alumnos lograron repetir esas frases. Es importante mencionar que el alumno (de tercer grado) logró realizar tres reactivos, y la alumna (de cuarto grado) hizo sólo dos reactivos, ambos se

encuentran en el nivel básico, por lo que siguiendo las reglas de este instrumento ninguno de los dos alumnos logro obtener de cuatro a cinco reactivos para poder pasar al siguiente juego de “Señala y Di”.

- **Nt’eni “Ñudi ne mää” (Juego “Señala y Di”)**

Para la aplicación de este juego, era necesario que alumnos contestaran de manera correcta todos los reactivos de los juegos “Haz” y “Repite” en lengua hñähñu. No obstante, el propósito de este juego, es la comprensión y producción lingüística. En la parte de comprensión, el papel del alumno debía señalar el dibujo que correspondía al reactivo mencionado. Mientras que, en la parte de producción, el alumno elaboraba productos a partir del dibujo que se iba señalando (ver Anexo 9).

Para la aplicación de esta prueba, como regla principal fue, si el alumno contestaba correctamente los dos primeros reactivos, se ubicaban en el nivel inicial; si no los resolvía se ubica en el nivel básico. Y si señala y contesta correctamente los diez primeros reactivos se ubican en nivel inicial, en caso contrario será en el nivel básico. Y finalmente si contestaba los 15 enunciados, se quedaba en el nivel intermedio.

Antes de iniciar con el juego “Señala y Di” en hñähñu, para asegurarse que el alumno entienda la actividad fue necesario realizar ejercicios de introducción, en la parte de comprensión se les mostró una lámina que tenía los dibujos de una jarra, un libro y una señora; para la etapa de comprensión se les dijo la frase: “Gehnä ra mothe (Es una jarra)”; después de que seleccionaron uno de los dibujos, se continuo con la parte de producción donde se señaló el dibujo de la señora y se les preguntó: “¿Ne nuua? (¿Y aquí?)”, con la finalidad de que produjeran oralmente, y se iban anotando sus respuestas. Y los 15 reactivos empleados en hñähñu fueron los siguientes:

1.	“Nunä gehnä rä <u>dox</u> ’o”	9.	“Gehni nuni”
2.	“Gehnä mä mfist’ <u>ofo</u> ”	10.	“Nuni mä dä mpaxi” / “Nuni paxi”
3.	“Otho yä <u>ua</u> ”	11.	“Gatho ja yä <u>fui</u> ”
4.	“Oxa ha ra dätam <u>exa</u> ”	12.	“Nuni rä dämä dāta ge nuni”
5.	“Rä theni”	13.	“Ya mä dä uäi”
6.	“Fats’i pa dä hñe’ <u>ti</u> ”	14.	“Bi <u>duka</u> yä nanxa”
7.	“Di hñeni”	15.	“Ñ’eni ko rä tsat’yo”
8.	“Xä nthät’i ne xä m’ <u>ai</u> ”		

Sin embargo, cuando el alumno no tenía comprensión ni producción de los reactivos, la respuesta se asumía como incorrecta. Desafortunadamente siguiendo las reglas de este instrumento, este juego de “Señala y Di” en la lengua hñähñu a ningún alumno se le debía aplicar, porque ninguno contestó correctamente los juegos “Haz” y “Repite”. Sin embargo, se aplicó a dos alumnos de distintos grados escolares, se eligieron a ellos porque durante el desarrollo de los dos primeros juegos mostraron un cierto grado de comprensión de la lengua.

De esta forma, a los dos alumnos se les aplicó este juego, cabe aclarar que fue con un fin exploratorio para conocer las características de algún tipo de bilingüismo que presentan, no obstante sólo realizaron algunos reactivos de la parte de comprensión y de producción (porque fue complicado seguir avanzando cuando les decía los reactivos ya que no comprendían casi nada en hñähñu).

Las producciones que realizaron fueron en **español**, hubieron algunas dificultades para desarrollar este juego sobre todo, en la comprensión de los reactivos, porque los alumnos pedían (en español) que se les repitiera el reactivo más de una vez, o sólo decían una palabra en español, o preguntaban *¿eso qué significa?*, también decían *¿eso no lo entiendo?*. Incluso mostraron curiosidad por ver las imágenes de la siguiente lámina (como para que ellos vieran si iban a poder responder al siguiente reactivo o no).

En el caso del primer alumno (segundo grado), al aplicarle el juego “Señala y Di”, logró realizar siete reactivos de la parte de comprensión, mientras que en la parte de producción logró comprender once de los 15 reactivos que se le mencionaban, sin embargo respondió en español al mostrarle los dibujos en las láminas, con las siguientes palabras:

“Elote, un niño con sus libros, tiene patas, una mesa chica y una cazuela, tomate, es un lápiz para escribir, una borrega comiendo y parada, ya término de barrer, sin sombrero, esta chiquita, va a llover, juega con el balón [...]”
(Prueba de colocación, ACP, 2017)

Con las producciones anteriores, se muestra que el alumno de segundo grado presenta un tipo de bilingüismo pasivo porque es capaz de comprender en un cierto grado de la lengua, sin embargo no puede expresarse en la lengua hñähñu.

Otro ejemplo, es el de la segunda alumna (sexto grado), a quién también se le realizó este tercer juego, en el caso de la parte de comprensión ella obtuvo once de los 15 reactivos, mientras que en la parte de producción, entendió diez de los

enunciados, sin embargo también respondió en español como se muestra a continuación:

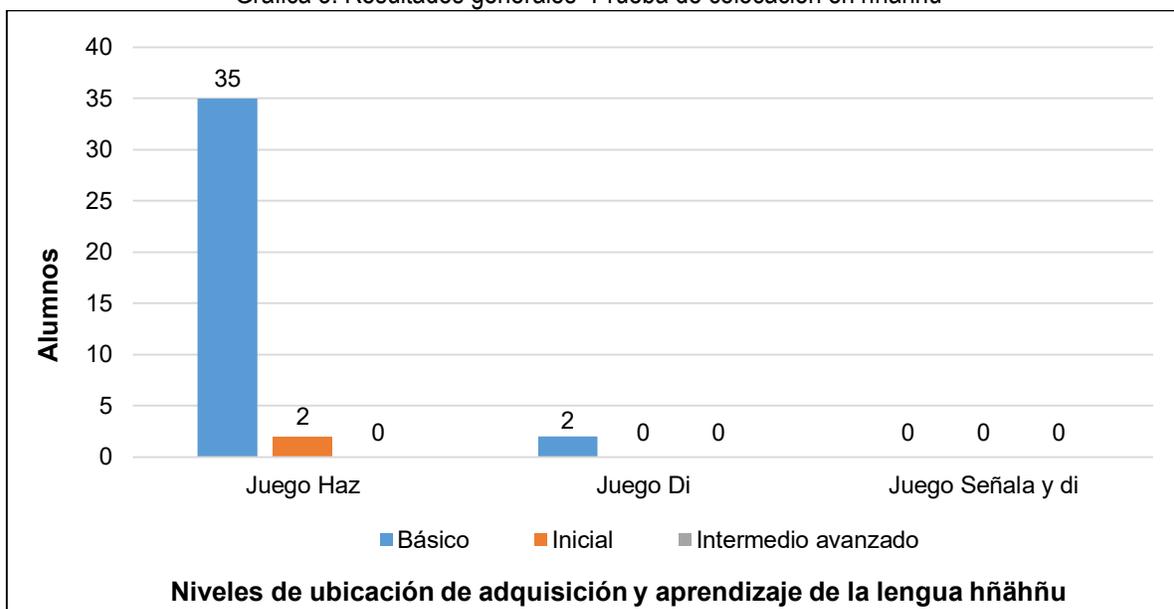
“Un niño señalando con sus libros, un pollito, una olla sobre la mesa, un borrego comiendo, dos niños señalando, una niña está barriendo, una señora y una niña, el arcoíris, un señor cortando, dos niños jugando [...]”
(Prueba de colocación, JLM, 2017)

En este caso, se puede observar presencia de la lengua hñähñu en la alumna, porque mostró comprensión en muchos de los reactivos mencionados, presenta un bilingüismo pasivo porque fue capaz de comprender lo que se le mencionaba pero no pudo expresarse en la lengua hñähñu y respondió en español.

En ambos casos, se habla de alumnos bilingües pasivos porque pueden comprender lo que se les menciona, sin embargo ninguno pudo expresarse en hñähñu, ambos respondieron en español. Esta situación, nos hace pensar en el contacto que tienen con el hñähñu desde su núcleo familiar, en donde conviven con sus padres y abuelos (quienes en su mayoría son monolingües en hñähñu), pero a pesar de ello no pueden comunicarse en hñähñu si no en español. Los datos obtenidos en este juego, no se calificaron, se usaron de manera exploratoria.

A continuación, se presentan los resultados generales obtenidos de la “**prueba de colocación en hñähñu**” aplicado al total de alumnos de la escuela:

Gráfica 3: Resultados generales "Prueba de colocación en hñähñu"



Elaboración propia.

Fuente: datos registrados de pruebas aplicadas a alumnos (2017).

De acuerdo con la gráfica presentada, en el **juego “Haz”** del total de alumnos (37), **35** se encuentran en el **nivel básico** y **dos** alumnos se ubican en el **nivel inicial**; mientras que en el **juego “Repite”** los **dos** alumnos que realizaron este juego se ubican en el **nivel básico**, y en el juego **“Señala y Di”** a ningún alumno se le aplicó la prueba completa, debido a las reglas establecidas en este instrumento. Dichos resultados muestran que los alumnos (mayoritariamente) se encuentran en un nivel básico de adquisición y aprendizaje de la lengua hñähñu.

Esta situación, nos hace provocar a reflexionar sobre ¿qué está pasando con la transmisión de la lengua hñähñu?, debido a que la gran mayoría de los alumnos muestra un bilingüismo incipiente porque apenas saben algunas palabras en la lengua, era común observar que muchos niños sólo repetían ciertas palabras que se les hacían familiares, algunos desafortunadamente no entendieron nada de lo que se les mencionó en cada reactivo, esto nos remonta a pensar que los alumnos forman parte de una generación donde ya no hablan lengua, solo la entienden.

De este modo, se observa un gran desplazamiento de la lengua en los alumnos de la escuela, ya que se ubican en el nivel básico de adquisición y aprendizaje de la lengua hñähñu. El español es la lengua con la que los alumnos han estado en contacto, en la escuela es la lengua que predomina como medio de enseñanza y de comunicación, mayormente también a nivel familiar y comunitario.

3.3.2 “Prueba de colocación” en español

Una vez terminada la aplicación del instrumento “prueba de colocación en hñähñu”, se procedió a aplicarlo en español, en este caso se contemplaron los mismos juegos y las mismas reglas para su ejecución así como la evaluación para ubicar a los alumnos en los niveles: básico, inicial e intermedio avanzado de acuerdo a la adquisición y el aprendizaje del español.

- “Juego Haz”

Antes de iniciar con el juego Haz (ver Anexo 7), se realizó una serie de ejercicios (ejemplos) en español a cada alumno señalando las diferentes partes de su cuerpo, como:

¿dónde están tus ojos?
¿y tus pies?
¿y tu cabeza?

Estas respuestas no tuvieron ninguna calificación. En dichos ejercicios no hubo tanta dificultad a comparación de la prueba en hñähñu, no hubo necesidad de repetir los reactivos, el total de alumnos realizó de manera correcta estos ejemplos.

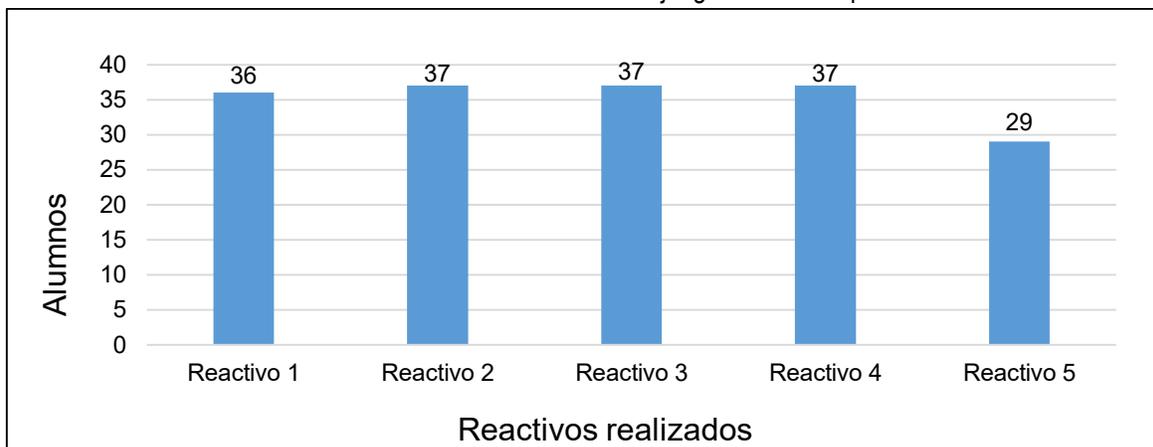
Posteriormente, se continuó la prueba en español con las siguientes cinco acciones:

“Cierra los ojos”
“Pon una mano en tu cabeza”
“Saca la lengua”
“Levanta un pie”
“Mira arriba y después abajo”

Durante la ejecución de este juego, sólo a tres alumnos se les repitió dos veces el reactivo cinco, al resto de los alumnos no. Sin embargo, varios alumnos se equivocaban, por ejemplo en vez de poner un mano en su cabeza la colocaron en el hombro o en estómago, a pesar de que se les comentó que era un juego ellos se mostraron algo nerviosos al realizar las acciones. Otra situación que se presentó fue que algunos alumnos seguían con las acciones, por ejemplo, primero cerraban los ojos, después ponían la mano en su cabeza (continuaban con los ojos cerrados), enseguida sacaban la lengua (pero, seguían con los ojos cerrados) y así con los últimos reactivos, cuando otros niños cerraban los ojos, pero enseguida abrían los ojos para realizar el segundo reactivo y así sucesivamente. Esto nos permite pensar en cómo ellos entendieron las indicaciones y porque realizaron así los ejercicios.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en relación a los reactivos realizados:

Gráfica 4: Resultados obtenidos del juego “Haz” en español



Elaboración propia.

Fuente: datos registrados de pruebas aplicadas a alumnos (2017).

De la gráfica presentada, se observa que los cuatro primeros reactivos fueron realizados por el total de alumnos, mientras que el reactivo cinco solo 29 alumnos lo realizaron. Del total de 37 alumnos, **28 alumnos** se ubican el **nivel intermedio** y los **9** restantes se ubican en el **nivel inicial** en cuanto la adquisición y el aprendizaje del español. En este caso, todos los alumnos pasaron al siguiente juego.

- **“Juego Repite”**

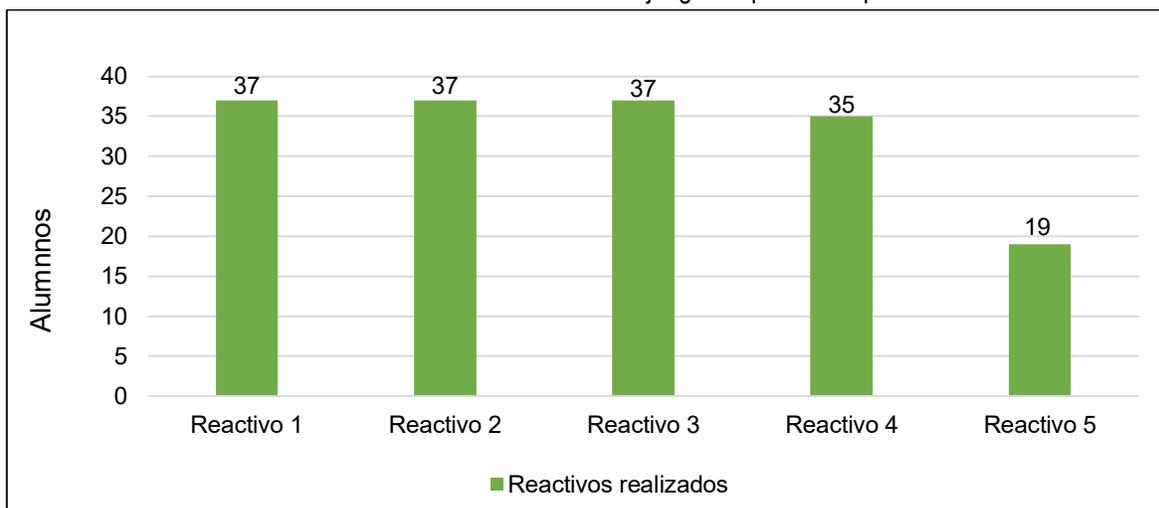
En este segundo juego (ver Anexo 8), se muestra que el español tiene un sistema de sonidos propios, así como varias entonaciones que también le son propias. Para ello fue necesario decir de forma clara y pausada cada uno de los reactivos, remarcando la entonación adecuada de cada uno. Los reactivos empleados en español fueron los siguientes:

Oración Interrogativa (en son de duda)	¿Quieres pan?
Oración Imperativa (en son de preocupación)	¡Ten cuidado!
Oración negativa imperativa (en son de regaño)	¡No vayas a la casa!
Oración declarativa	Pedro me dio un peine chico
Oración interrogativa (en son de duda)	¿Ya llegó el maestro que usa lentes?

Posteriormente, durante el desarrollo de este juego surgió poca dificultad en la repetición de las frases, por las distintas entonaciones. El reconocimiento de los distintos tonos del español es importante, porque algo que sucedió en algunos alumnos, fue que en vez de repetir, daban una respuesta como en el reactivo 1: *¿Quieres pan?*, ellos decían *Sí*, o en el reactivo 5: *¿Ya llegó el maestro que usa lentes?*, ellos decían: *el maestro no usa lentes*.

Este juego lo realizaron los 37 alumnos, a continuación se presentan los resultados obtenidos:

Gráfica 5: Resultados obtenidos del juego "Repite" en español



Elaboración propia.

Fuente: datos registrados de pruebas aplicadas a alumnos (2017).

Como se observa, en los reactivos 1, 2 y 3, el total de alumnos logro realizarlos, mientras que en reactivo 4, 35 alumnos lo pudieron realizar mientras que en el reactivo 5 sólo 19 alumnos lo realizaron. En cuanto a la ubicación de niveles, **dos** alumnos se encuentran en el **nivel básico**, **16** se encuentran en el **nivel inicial** y los **19** alumnos se ubican el **nivel intermedio avanzado** de la adquisición y aprendizaje del español. Sólo **35** alumnos pudieron continuar con el siguiente juego.

- **Juego “Señala y Di”**

Este tercer juego, tiene como propósito la comprensión y producción lingüística. En la parte de comprensión, el papel del alumno debía señalar el dibujo que correspondía al reactivo mencionado. Mientras que, en la parte de producción, el alumno elaboraba productos a partir del dibujo que se iba señalando (ver Anexo 9).

Para la aplicación de esta prueba, como regla principal fue, si el alumno contestaba correctamente los dos primeros reactivos, se ubicaban en el nivel inicial; si no los resolvía se ubica en el nivel básico. Y si señala y contesta correctamente los diez primeros reactivos se ubican en nivel inicial, en caso contrario será en el nivel básico. Y finalmente si contestaba los 15 enunciados, se quedaba en el nivel intermedio.

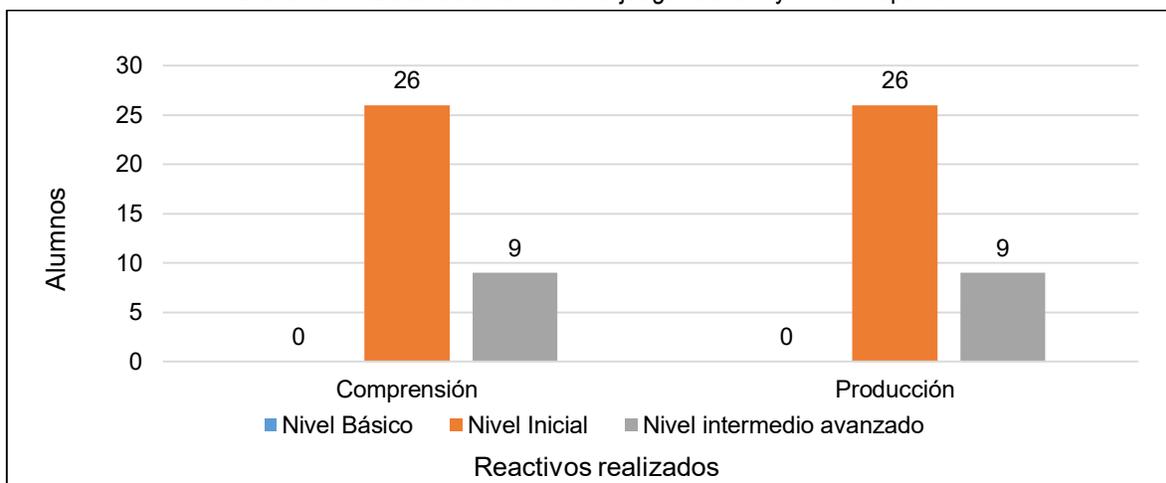
Antes de iniciar con el juego “Señala y Di” en español, para asegurarse que el alumno entienda la actividad fue necesario realizar ejercicios de introducción, en la parte de comprensión se les mostró una lámina que tenía los dibujos de una jarra, un libro y una señora; para la etapa de comprensión se les dijo la frase: “Es una jarra”; después de que seleccionaron uno de los dibujos, se continuo con la parte de producción donde se señaló el dibujo de la señora y se les preguntó: “¿Y aquí?”, con la finalidad de que produjeran oralmente, y se iban anotando sus respuestas. Y los 15 reactivos empleados en español fueron los siguientes:

1.	“Esta es una caña”	9.	“Es él”
2.	“Es mi libro”	10.	“Ella va a barrer” / “Ella está barriendo”
3.	“No tiene patas”	11.	“Todos tienen sombrero”
4.	“Está sobre la mesa grande”	12.	“Él es más alto que ella”
5.	“Es roja”	13.	“Ya va a llover”
6.	“Sirve para leer”	14.	“Cortó naranjas”
7.	“Está enferma”	15.	“Juega con el perro”
8.	“Está amarrado y también está parado”		

Este juego se aplicó a los 35 alumnos, al realizar dicho juego los alumnos se mostraron mucho más seguros que en la prueba en hñähñu. Durante el desarrollo de esta prueba los alumnos no presentaron dificultades para desarrollar y contestar cada reactivo, solo a cuatro alumnos se les repitieron algunos de los reactivos.

Es importante mencionar que **nueve alumnos** tuvieron los 15 reactivos correctos ubicándolos en el **nivel intermedio**, tres tuvieron 14 reactivos, 12 alumnos realizaron 13 reactivos, siete hicieron 12 reactivos y un alumno realizó 11 reactivos; ubicándolos en el **nivel inicial**. En la Gráfica 6, se pueden observar los resultados obtenidos en este juego en la parte de producción y comprensión:

Gráfica 6: Resultados obtenidos del juego "Señala y Di" en español



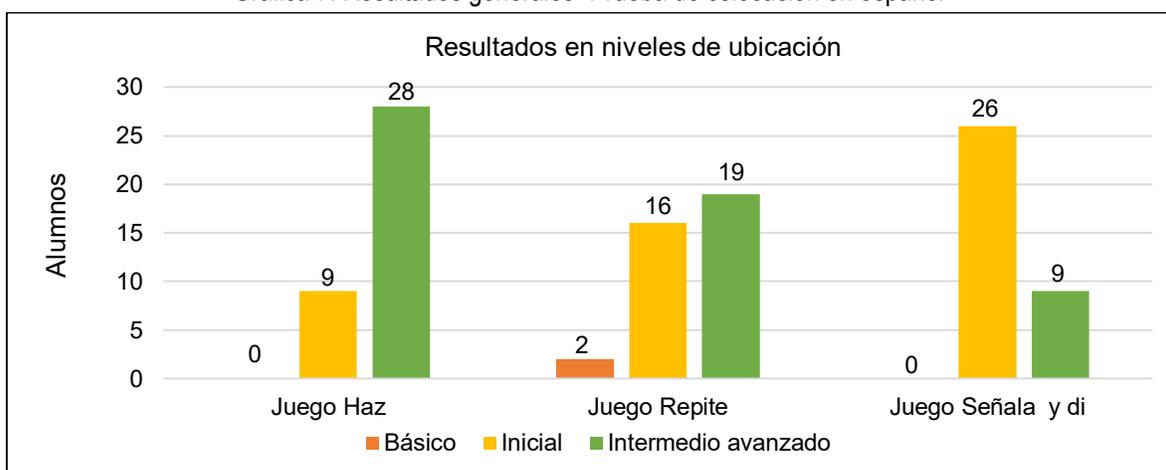
Elaboración propia.

Fuente: datos registrados de pruebas aplicadas a alumnos (2017).

Cómo se observa, en la gráfica los **35 alumnos** que realizaron este juego están ubicados en los niveles: **inicial e intermedio avanzado** respectivamente en relación a la adquisición y aprendizaje del español. Esta prueba se realizó sin mayor problema, los alumnos no presentaron dificultades mayores para desarrollar y contestar cada reactivo desde un principio comprendieron todo lo que se les indicaba.

Estos resultados obtenidos, muestran que los alumnos tienen mayor comprensión del español a comparación de la lengua hñahñu. En la siguiente gráfica se muestran los resultados generales de la prueba de colocación en español, en relación a los niveles de ubicación:

Gráfica 7: Resultados generales "Prueba de colocación en español"



Elaboración propia.

Fuente: datos registrados de pruebas aplicadas a alumnos (2017).

Como se muestra en la gráfica, en el **juego “Haz”** fue aplicado al total de alumnos de la escuela, donde **nueve** se ubican en el **nivel inicial** y **28** en el nivel **intermedio avanzado**. Mientras que en el **juego “Repite”**, **dos** alumnos se ubican en el **nivel básico**, **16** en el **nivel inicial** y **19** se ubican en el **nivel intermedio avanzando**. Y en el **juego “Señala y Di”**, sólo fue aplicado a 35 alumnos, donde **26** se encuentran en el **nivel inicial** y **9** en **intermedio avanzado**, estos resultado finales son en cuanto la adquisición y el aprendizaje del español.

En la prueba de colocación en español, a la gran mayoría de los alumnos se les aplicó los tres juegos y se ubican en niveles más avanzados. En contraste con la prueba de colocación en hñähñu, donde los alumnos están mayormente ubicados en el nivel básico en relación a la adquisición y aprendizaje de la lengua.

Una vez presentados los resultados en **ambas lenguas**, en relación a comprensión comunicativa oral del hñähñu se hace notar de manera gradual el gran desplazamiento que está teniendo, se carece de una vitalidad dentro del ámbito educativo, sin embargo los alumnos se muestran como **bilingües incipientes** al pronunciar algunas palabras en hñähñu, también se denota un **bilingüismo pasivo** el algunos de ellos, al ser capaces de comprender una parte de la lengua hñähñu, sin embargo no pudieron expresar de manera oral.

De esta forma se deduce que la lengua hñähñu tiene un uso limitado desde el ámbito educativo, familiar y comunitario, porque al aplicar la prueba de colocación los alumnos tuvieron grandes y fuertes dificultades para entender y comprender las actividades de cada juego, desafortunadamente el hñähñu está siendo desplazado de manera dinámica y el español se ha vuelto primera lengua de los alumnos.

Fotografía 9: Alumnos de la escuela multigrado



Tomada por: Oscar Lopez Salvador, 2017.

NJABU RÄ NJOT'I

A MODO DE CIERRE

*[...] yä Ñähñu,
di benihe ge nu'ä n'a rä t'ot'e ja pa hänja dä za dä nzängam'uibi rä
'bets'ämfeni rä 'bede ma hninihe ma ya'bu, ge nu'ä rä ts'edi
jabi rä noya pa dä jakju Gä 'buhninihu ha 'ra n'año yä t'exanthadi ha njabu dä za
gä mangä ma mfenihe [...]*

*[...] los Ñähñu,
estamos convencidos que una de las formas que tenemos para perpetuar la
memoria histórica de nuestro pueblo es precisamente el hecho de utilizar la fuerza
de la palabra para hacernos presentes en distintos escenarios y poder con ella
comunicar nuestro pensamiento [...]*

* Jacinto Cruz Huerta

NJABU RÄ NJOT'I / A MODO DE CIERRE

En este apartado, se presenta a modo de cierre algunas conclusiones a las que se llegaron en cuanto a la presencia y ausencia de la lengua hñähñu en la educación multigrado de la Escuela Primaria General “Venustiano Carranza” ubicada en la comunidad de Vázquez y se enuncian los elementos más importantes que se encontraron durante este proceso de investigación.

Dentro de la comunidad de Vázquez, la lengua hñähñu se encuentra presente con mayor vitalidad en la población adulta y adulta mayor, mientras que en el caso de los niños y jóvenes está siendo desplazada por diversos factores, entre ellos la no transmisión intergeneracional, los usos actuales de la lengua en el ámbito familiar, donde la comunicación oral se encuentra ausente, dicha situación sociolingüística del hñähñu se refleja en la escuela primaria multigrado.

En el caso de la escuela multigrado “Venustiano Carranza” de tipo tridocente, que brinda el servicio educativo de carácter general, donde sus planes y programas son por parte de la SEP y son empleados en español, desde este marco institucional se limita el trabajo con la lengua hñähñu, pero que se debe enseñar aunque no sea del sistema indígena.

Lo anterior, es una situación compleja porque aunque la escuela no pertenece al sistema indígena, pero que está ubicada en una comunidad de habla indígena, sin embargo se rescata la relación docentes – padres de familia - comunidad, este vínculo es una característica de las escuelas multigrado, porque al ser escuelas pequeñas, la participación activa de los padres de familia es primordial para retomar elementos y prácticas culturales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la educación multigrado, existe gran ausencia de la lengua hñähñu dentro de la escuela, porque al analizar el estatus de la lengua dentro de este contexto, la lengua no es empleada como medio de comunicación o interacción, tampoco como medio de enseñanza o medio de estudio, las clases que se imparten son español, de igual forma los libros y/o materiales empleados en el aula también son en esta lengua.

Bajo esta misma línea, la lengua hñähñu tampoco es usada en la realización de eventos culturales, cívicos o sociales dentro de la escuela, además existe ausencia total de programas específicos para la enseñanza de la lengua dentro de la escuela multigrado y los docentes usan al español como lengua dominante al estar frente a grupo dando clases.

La presencia del hñähñu en el aula se limita, sólo se usa para saludar, dar órdenes o indicaciones cortas a los alumnos. Los profesores conocen y saben de la importancia de preservar la lengua hñähñu, incluso en algunas ocasiones han invitado a los padres de familia a que les enseñen y transmitan la lengua a sus hijos.

Como se ha señalado, la actitud hacia la lengua hñähñu por parte del profesor A, es positiva, sin embargo, no se refleja en el salón de clases ya que no se retoma. Al igual que el profesor B, quien tiene una actitud sumamente positiva y menciona que la importancia de la lengua hñähñu muchas veces se queda solamente en el discurso pero en la realidad poco o casi nada se realiza.

En el caso de los alumnos, acerca del nivel de bilingüismo que presentan en ambas lenguas, después de aplicar la “prueba de colocación” en hñähñu, el total de los alumnos se ubican en el nivel básico en cuanto a la adquisición y aprendizaje de esta lengua. Sin embargo, presentan un bilingüismo incipiente porque saben algunas palabras en hñähñu que dentro de su cotidianidad escolar mencionan. Y algunos alumnos son bilingües pasivos, porque son capaces de comprender pero no se pueden expresar en la lengua.

Mientras que en el caso de la “prueba de colocación” en español, del total de alumnos, 35 están ubicados en los niveles inicial e intermedio avanzado y dos en el nivel básico, ya que cuentan con la comprensión tanto escrita como oral en esta lengua, este escenario es un gran contraste en relación a los datos obtenidos en la lengua hñähñu, lo que muestra el gran desplazamiento lingüístico en los niños de la comunidad, no obstante, hay que prestar atención en ¿porque no todos los alumnos se encuentran en nivel intermedio avanzado?, ¿tiene acaso relación con la metodología de enseñanza del español?, éstas son algunas incógnitas que surgieron en este proceso.

Esta situación, nos invita a reflexionar sobre la presencia de la lengua en los alumnos de la escuela multigrado, algunos con mayor o menor medida la desarrollan, porque al estar inmersos en una comunidad de habla indígena así como dentro de su núcleo familiar, han estado en contacto con la lengua hñähñu, en especial por la relación y convivencia con sus padres y abuelos, es por ello que presentan estas características de bilingüismo.

Desafortunadamente, dentro de la escuela multigrado están ausentes prácticas educativas donde se fomente o desarrolle la lengua hñähñu, en ocasiones dentro de las planeaciones didácticas de los docentes retoman ciertas características de la cultura y de la comunidad como: la historia, costumbres y tradiciones así como rituales, de otra forma todas las actividades y/o practicas se realizan en español.

La lengua hñähñu, dentro de la educación multigrado que se brinda en esta escuela, tiene un papel no tan importante, porque existe gran ausencia, desde la organización escolar, en los planes y programas educativos, también por parte de los docentes, lo que repercute en los alumnos. Sin embargo, desde la política educativa actual debe plantearse la enseñanza de la lengua indígena en todos niveles educativos y no únicamente en escuelas del sistema indígena.

Es importante también, prestar atención a la **educación multigrado**, porque son escuelas que históricamente se han mantenido y que sin embargo existe poco conocimiento sobre este tipo de organización escolar, es necesario centrar la atención en ellas y realizar trabajos inmediatos y pertinentes de políticas públicas desde abajo, que vayan encaminadas de forma horizontal.

La educación multigrado es una realidad muy presente, más de lo que suele pensarse, es necesario replantear un modelo multigrado que atienda la diversidad organizativa de las escuelas, considerando el gran número de escuelas multigrado, distribuidas en distintos niveles educativos, es urgente el diseño de una política educativa, no hay dejarlas en el olvido, si no enviar profesores con el perfil lingüístico y la formación necesaria para trabajar en este tipo de contexto.

Esta situación de educación multigrado, es muy frecuente en comunidades pequeñas, tal es el caso de la escuela primaria “Venustiano Carranza”, donde es vital reflexionar pedagógicamente sobre lo que sucede en su cotidianidad, donde el papel de cada uno de los agentes educativos es fundamental en la escuela, el estar frente a grupo no es sencillo porque implica demasiada carga de trabajo, además de la responsabilidad de la dirección, es necesario repensar el rol del docente multigrado que reafirme un compromiso con la educación, así como de buscar posibilidades para mejorar el trabajo en grupos multigrado, sin dejar de lado la diversidad cultural y lingüística que presenta la comunidad y los alumnos.

En esta escuela de Vázquez, se tiene presente el problema de política educativa y atención por parte del modelo educativo actual, sin embargo su organización escolar ha logrado salir adelante, los docentes laboran de manera constante para sacar el trabajo con los alumnos, aunque no implementan estrategias que permitan el desarrollo de la lengua hñähñu, tienen una gran conciencia lingüística sobre la importancia de preservar esta lengua.

Dados los resultados obtenidos en la prueba de colocación (hñähñu-español), se observa que la lengua hñähñu está sufriendo un gran desplazamiento lingüístico e indica que el español está presente en una gran parte de las situaciones

comunicativas de la escuela, con los profesores, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los mismos alumnos.

Por otro lado, la transmisión intergeneracional de la lengua hñähñu de padres a hijos como el principal factor que coarta y limita la vitalidad lingüística de la lengua, porque el español es la lengua de contacto y de comunicación familiar e interétnica durante la socialización de los niños, que se introduce como lengua hegemónica y como medio de comunicación en la cotidianidad.

De esta forma, los niños van creciendo y adquiriendo el español como primera lengua en comunidades escolares, mientras que el hñähñu se encuentra presente en algunas interacciones dentro de la comunidad y del núcleo familiar. De este modo, la mayoría de los alumnos tiene como primera lengua el español, el cual utilizan de manera gradual en distintos espacios públicos y privados.

Por ello, ante esta realidad el español es L1 y el hñähñu es L2 por lo que se debe de abordar con una metodología específica para su enseñanza y bajo esta postura, implica desde luego una búsqueda constante de una metodología adecuada y pertinente para el fortalecimiento del hñähñu como L2, donde se consideren las características lingüísticas de los alumnos de la escuela multigrado, para un mayor impacto.

Con todo lo anterior, es importante señalar que se debe retomar el hñähñu y abordarla en la escuela como L2 (esto puede ser objeto de otros estudios más adelante), donde es necesario y pertinente trabajar y desarrollar un método de enseñanza del hñähñu como segunda lengua que se adapte a las características lingüísticas y comunicativas de los alumnos y de los docentes de la escuela primaria multigrado “Venustiano Carranza”.

Palabras para seguir sin cerrar²⁵

Es preocupante la situación en la que se encuentran las lenguas originarias, por ende la importancia de plantear la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas, ya que son la expresión de la identidad de la comunidad, permiten percibir y describir la realidad de una manera distinta, sin embargo han sido las grandes ausentes en los diversos programas de formación a nivel básico y superior.

²⁵ Título tomado del libro: Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Catherine Walsh, editora. Serie Pensamiento Decolonial Abya Yala, 2017.

Es necesario empezar a deconstruir esos discursos de que sólo en escuelas del sistema indígena o que brindan este tipo de servicio educativo se pueden enseñar las lenguas originarias, si no empezar a incidir con propuestas alternativas para este tipo de contexto, como el que presenta la escuela primaria multigrado “Venustiano Carranza”.

Las escuelas multigrado, son una realidad social que debe ser visibilizada dentro de la política educativa actual para conocer de cerca el trabajo que los docentes desempeñan, los retos y desafíos a los que se enfrentan así como ser parte del análisis en espacios de reflexión colectiva académica, con la finalidad de aportar y crear propuestas y nuevos planteamientos pedagógicos.

El contexto de trabajo multigrado, favorece la construcción de un tejido social dinámico donde se pueden fortalecer las distintas habilidades sociales y cognitivas de los estudiantes y el aprendizaje de la lengua español y del hñähñu como segunda lengua. Es necesario seguir visibilizando esta y muchas realidades más, donde lengua hñähñu se hace presente dentro ausente, para generar acciones que fortalezcan o revitalicen el hñähñu desde las generaciones más pequeñas.

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”

YA MFIST'OFO HABU DA HONI / FUENTES DE INFORMACIÓN

- Aboites, H. (2012). Hacia la transformación de la educación y la evaluación. En *La medida de una nación, los primeros años de la evaluación en México, historia de poder y resistencia (1982-2012)*. (págs. 927-940). México: CLACSO-UAM-ITACA.
- Arévalo Alejos, I., Pardo Reyes, K., & Vigil Oliveros, N. (2013). *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú: Manual para docentes de educación intercultural bilingüe*. Perú: Ministerio de Educación, República del Perú. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Recuperado el 18 de Febrero de 2018, de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4926>
- Ávila, R. (1992). *Lengua y Cultura*. México: Trillas.
- Avilés Cortés, A. (2015). Valle del Mezquital. Pueblo de los otomíes. En *Los Otomíes del Valle del Mezquital* (págs. 105-112). Pachuca de Soto, Hidalgo: Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI).
- Barrera Suárez, M., Cardona Pérez, N., Guillén Torres, N., Peñate Rodríguez, D., Pérez Báez, F., & Santana Lóbrega, L. (s/f). *Bilingüismo*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria España (ULPGC). Recuperado el 16 de Marzo de 2018, de http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/4/4591/Tema_9_Bilingismo.pdf
- Bermúdez Jiménez, J., & Fandiño Parra, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad De La Salle*(59). Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982>
- Bernal Pérez, F. (2007). *Di b'ahuua, di b'uhu ne di ñähu Ra m'ui hñähñu. Estamos aquí, vivimos y hablamos Vida hñähñu* (Segunda ed.). Ixmiquilpan, Hidalgo, México.
- Bernal Pérez, F. (2013). *Diccionario Hñähñu-Español. Del Valle del Mezquital Hidalgo* (Séptima ed.). Ixmiquilpan, Hidalgo: Centro de documentación y asesoría Hñähñu.
- Bertely Busquets, M. (2008). Panorama Histórico de la Educación de los Indígenas en México. Siglo XIX y XX. *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. CIESAS*.
- Brumm, M. (2010). *Formación de Profesores de Lenguas Indígenas* (Primera Edición ed.). México, D. F. : INALI.

- Campos y Covarrubias, G. (2015). Escuelas Multigrado una alternativa en el campo rural. Caso del Estado de Hidalgo, México. *Ximhai. Universidad La Salle Pachuca*(20), 9-26. Recuperado el 16 de Octubre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526244>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chapela, L., & Ahuja, R. (2006). *La diversidad cultural y lingüística*. México D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP.
- Clavijero, F. J. (1964). *Historia antigua de México*. México: Editorial Porrúa.
- Cruz Huerta, J. (2014). Una historia olvidada "Breve Historia de la Nación Otomí". En INALI, *NJAUA NT'OT'I HÑÄHÑU. Norma de escritura de la Lengua Hñähñu (otomí)*. México. D.F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- Cruz Huerta, J. (2014). Una Historia Olvidada. El pueblo otomí o Ñähñu actual. En INALI, *NJAUA NT'OT'I RA HÑÄHÑU. Norma de escritura de la lengua hñähñu*. México, D. F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- Cruz Huerta, J. (2015). Una historia olvidada. Breve historia de la Nación Otomí. En *Los Otomíes del Valle del Mezquital* (Primera ed., págs. 74-98). Pachuca de Soto, Hidalgo: Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI).
- Curivil Bravo, F., Pinto Rodríguez, L., Cortez Canchari, N., & Guzmán Paco, D. (2018). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinéctica*(50). Recuperado el 21 de Marzo de 2018, de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/800/1006>
- Díaz Barriga, F. (2009). Capítulo 8. "Constructivismo y Evaluación Psicoeducativa". En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (págs. 349-425). México: Mac Graw-Hill.
- Díaz Couder, E. (2008). La reproducción social de las lenguas indígenas. En J. Bokser Liwerant, & S. Velasco Cruz, *Identidad, sociedad y política* (págs. 397-424). México: UNAM.
- Díaz M., C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa ISSN: 1794-2489*(13), 217-233. Recuperado el 27 de Febrero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>
- Díaz, B. A. (2009). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. En *Capítulo 8. "Constructivismo y Evaluación Psicoeducativa"* (págs. 349-425). México: Mac Graw-Hill.

- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (Sexta edición ed.). Madrid: Morata.
- Embriz Osorio, A., & Zamora Alarcón, Ó. (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado. 2000*. México: INALI.
- Estrada Rebull, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV(2), 43-62. Recuperado el 13 de Junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (Segunda ed.). Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza. Recuperado el 19 de Marzo de 2017, de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- Flores Farfán, J. (2011). Desarrollando buenas prácticas de revitalización lingüística. En J. A. Farfán, *Antología de textos para la revitalización lingüística*. D. F., México: INALI.
- Flóres, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Francis, R., & Hamel, R. E. (2013). La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tre escuelas bilingües del Valle del Mezquital. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, XLIII(1), 129-153. Recuperado el 25 de Enero de 2017, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-latinoamericana-de-estudios-educativos/articulo/la-redaccion-en-dos-lenguas-escritura-y-narrativa-en-tres-escuelas-bilingues-del-valle-del-mezquital-reproduccion>
- Galdames, V., & Walqui, A. (2011). *Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua*. Guatemala: Programa de Apoyo a la Calidad Educativa, PACE-GIZ Guatemala. Recuperado el 27 de Febrero de 2018, de <http://eib.rutgers.edu/CurriculumFiles/Ensenanza%20de%20Castellana%20como%20L2.pdf>
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural. *Ponencia presentada en la Mesa redonda "La educación intercultural; experiencias y propuestas", durante la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. Fase extensiva. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México. Recuperado el 20 de Septiembre de 2017, de catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/20.doc
- Gayané Tossounian, L. (2007). Reflexiones sobre una Antropología "Nativa". *Amnis: Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne*

Occidentale(7), 10. Recuperado el 11 de Septiembre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2650656>

Gómez Flores, J. G. (2009). *Tesis Licenciatura: Los retos pedagógicos en la construcción de la escritura hñähñu en la comunidad de Ustheje, Alto Mezquital, Estado de Hidalgo, en el contexto actual de la Escuela Multigrado "El Nigromante"*. UNAM - FES Acatlán. Recuperado el 11 de Septiembre de 2017, de <http://132.248.9.195/ptd2009/junio/0644224/Index.html>

González Cruz, J. (2013). *Método para hablar y escribir Hñähñu-Otomí*. México, D. F.: Colofón.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (E. I. comunicación, Ed.) Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado el 13 de Septiembre de 2017, de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.

Hamel, R. E. (2009). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas en el Valle del Mezquital. (50).

Hamel, R. E., & Muñoz Cruz, H. (1981). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos*(16).

Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva Castellón, E. (2004). ¿QUÉ HACEMOS CON LA CASTILLA? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 83-107. Recuperado el 28 de Noviembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>

Hecht, A. C. (2007). Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l'aqtaq. Reflexiones sobre una experiencia de investigación-acción con niños indígenas. *Boletín de Lingüística*, XIX(28), 46-65. Recuperado el 28 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34702803>

Hekking Sloof, E. (2010). *He'mi mpomuhñä ar hñähño ar hñämfo Ndämaxei. Diccionario Bilingüe-Español del estado de Hidalgo (Vol. I)*. México, D. F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Hernández Esteban, Y. (2015). La verdad de las palabras otomíes de Mesoamérica. En *Los Otomíes del Valle del Mezquital* (Primera ed., págs. 53-59). Pachuca de Soto, Hidalgo: Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición ed.). México: Mc Graw Hill.

- Ibarra Lara, R. (2013). *Tesis Maestría. El aula multigrado: esfuerzos y desafíos en los procesos de enseñanza en la escuela primaria bilingüe "Narciso Mendoza" de Santa Rosa, Tamazulápam Mixe*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes. Recuperado el 11 de Diciembre de 2017, de <http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/2.Tesis-Ruth-Ibarra-Lara.pdf>
- INALI. (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, D. F.: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- INALI. (2010). En *Población de 5 años y más hablante de alguna lengua indígena por variante lingüística según grandes grupos de edad. Localidades con asentamientos históricos*. México: INALI. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de http://site.inali.gob.mx/pdf/estadistica/VARIANTE/VARIANTE_C2_edad.pdf
- INALI. (2014). *Njaua Nt'ot'i Ra Hñähñu. Norma de Escritura de la Lengua Hñähñu (Otomí)* (Primera ed.). México, D. F.: INALI. Obtenido de http://site.inali.gob.mx/publicaciones/norma_hnahnu_2014.pdf
- INALI. (2016). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Ciudad de México: INALI.
- INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE. Recuperado el 15 de Noviembre de 2017, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado el 14 de Marzo de 2017, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/ResultadosR/CPV/Default.aspx?texto=vazquez>
- Martín Contreras, D. (2015). El término ñahñu y no otomí. En *Los Otomíes del Valle del Mezquital* (Primera ed., pág. 73). Pachuca de Soto, Hidalgo: Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI).
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum* (Primera ed.). Morata. Recuperado el 15 de Febrero de 2017, de <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/11/biblio/11MCKERNAN-James-Cap-1-Un-fundamento-para-la-investigacion-accion.pdf>
- Meyer, L., & Soberanes Bojórquez, F. (2009). *EL NIDO DE LENGUA. ORIENTACIÓN PARA SUS GUÍAS*. (C. N. (CNEII), Ed.) Recuperado el 20

de Enero de 2017, de <http://jaf.lenguasindigenas.mx/docs/el-nido-de-lengua.pdf>

Montero Gutenberg, G. (2013). *El ombyayiüts en el aula: El caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar, Oaxaca*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Montero Gutenberg, G. (2017). *Tesis doctoral: Enseñanza y variación dialectal de la lengua ombeayiüts*. México: UNAM. Posgrado en Pedagogía. Recuperado el 28 de octubre de 2017, de <http://132.248.9.195/ptd2017/septiembre/514014809/Index.html>

Naranjo Carballo, I. (2012). La Escuela Multigrado ante la RIEB 2011. *Simposia. Diálogos de investigación*(1). Recuperado el 28 de Octubre de 2017, de <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/biblioteca-educacion-rural-/ practica-docente-y-procesos-de-aprendizaje/simposia-dialogos-de-investigacion-ano-1num-1las-escuelas-multigrado-de-educacion-primaria-indigena-ante-la-rieb/>

Octavio Paz. (1981). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Ortiz Elizalde, B. (2012). Retos y Alternativas de los Docentes de Escuelas Multigrado de Educación Primaria Indígena ante la RIEB. *Simposia. Diálogos de investigación*(1). Recuperado el 23 de Septiembre de 2017, de <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/biblioteca-educacion-rural-/ practica-docente-y-procesos-de-aprendizaje/simposia-dialogos-de-investigacion-ano-1num-1las-escuelas-multigrado-de-educacion-primaria-indigena-ante-la-rieb/>

Pérez López, M. S. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos*, III(6), 137-153. Recuperado el 28 de Enero de 2018, de <http://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SLING/article/view/432/414>

Pérez Serrano, G. (2004). Recuperado el 15 de Enero de 2016, de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-5>

Plaza Martínez, P. (2011). La revitalización de lenguas y culturas indígenas: causas y efectos. En *Módulo II: Sociedades, Lenguas y educación*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB - UMSS. Recuperado el 10 de Enero de 2018, de <http://dondelapalabra.proeibandes.org/pdf/2/PedroPlaza2.pdf>

Quezada Ramírez, M. F. (2015). *Las comunidades indígenas de Hidalgo. Ixmiquilpan vol. IV*. Pachuca, Hidalgo., México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Recuperado el 14 de Enero de 2017, de

https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/6947/8_libro_las_comunidades_indigenas_de_hidalgo_ixmiquilpan_vol_iv.pdf

- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rivero Isea, J. R. (2007). Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en las Universidades Pedagógicas Venezolanas. (U. R. Chacín, Ed.) *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*(3). Recuperado el 15 de Diciembre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719550.pdf>
- Rockwell, E. (1985). *Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa*. Chile: Dialogando. Recuperado el 25 de Agosto de 2017, de <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigacic3b3n-educativa6.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *LA experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E., & Garay Molina, C. (2014). Las escuelas unitarias en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II(3), 1-24. Recuperado el 15 de Agosto de 2017, de http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista3/RMHE3_1.pdf
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). "La entrevista". En *Metodología de la investigación educativa* (págs. 167-184).
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Albiye.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (2011). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Recuperado el 10 de Abril de 2017, de <http://www.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/cursos/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa>
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Roque Corona, A. (2014). *Tesis Maestría: Procesos de cambio lingüístico en el hñähñu del Valle del Mezquital inducidos por contacto: una mirada a las partículas funcionales*. D. F., México: CIESAS. Recuperado el 14 de Febrero de 2018, de <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/328?show=full>

- SEP. (1994). *Pruebas de colocación para el aprendizaje del español como segunda lengua. Ciclo escolar 1994-1995*. México, D.F.: Departamento de materiales y apoyos de didácticos de la Dirección General de Educación Indígena.
- SEP. (2017). *Estructura y características de la educación básica*. Recuperado el 16 de Agosto de 2017, de <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/index-edubasica-estructura.html>
- SEP. (2017). *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. Recuperado el 21 de Agosto de 2017, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema_edumex09_01.pdf
- SEP-CGEIB. (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2017, de http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/textos_digitales/archivos/cd1/politicas_y_fundamentos_mod.pdf
- SEPH. (2016). Recuperado el 21 de marzo de 2018, de www.hgo.sep.gob.mx/primaria_gral/.../multigrado/proyectos_formativos_1.docx
- Signoret Dorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, XXV(102), 6-61. Recuperado el 15 de Marzo de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a2.pdf>
- Silva Hernández, F. (2012). Los docentes en contextos multigrados de Primaria Indígena ante los retos y oportunidades que representa la Reforma Integral de la Educación Básica. *Simposia. Diálogos de investigación*(1). Recuperado el 28 de Julio de 2017, de <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/biblioteca-educacion-rural-/ practica-docente-y-procesos-de-aprendizaje/simposia-dialogos-de-investigacion-ano-1num-1las-escuelas-multigrado-de-educacion-primaria-indigena-ante-la-rieb/>
- Torres Hernández, A. (2012). La Escuela Multigrado: Retos y Alternativas. *Simposia. Diálogos de investigación*(1). Recuperado el 10 de Noviembre de 2017, de <http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/biblioteca-educacion-rural-/ practica-docente-y-procesos-de-aprendizaje/simposia-dialogos-de-investigacion-ano-1num-1las-escuelas-multigrado-de-educacion-primaria-indigena-ante-la-rieb/>
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro", Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO, París.

Recuperado el 25 de Marzo de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>

Urbano, L. A. (2017). *Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de Revista digital INESEM: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela Rural*. Paidós.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50. Recuperado el 3 de Marzo de 2017, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*(9), 131-152. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)de el Insurgir, Re-existir y Re-vivir. En (. P. Melgarejo, *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-CONACYT-Editorial Plaza y Valdés. Recuperado el 21 de Febrero de 2017, de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxlhlzBvSzkDZvGWPisju2il2ACqe6QB4dTpMuWG5hj5O12FjvZPzhhBRN27TTJZ7DpU9mBeEVjtWm9hT97srj4k77s21c28Qr30OEetBzxxV8PQixjKho5pvxswLuGCWJCMoRg0rfzooPfHnzrGxx6t7z2S5lv2r9OR26RtlrSK>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 24. Recuperado el 3 de Abril de 2017, de <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador.: Ediciones Abya-Yala. Serie Pensamiento decolonial.

Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En *Poéticas e políticas de linguagem em vias de descoloniização* (pág. 35). São Carlos-Brasil. Recuperado el 15 de Marzo de 2017, de <http://catherine-walsh.blogspot.mx/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>

- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII(90), 57-76. Recuperado el 21 de Junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209004>
- Wright Carr, D. C. (2005). Hñähñu, Ñuhu, Ñhato, Ñuhmu. Precisiones sobre el término "otomí". *Arqueología Mexicana, Otomíes un pueblo olvidado.*, XIII(73).
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.
- Zimmermann, K. (2010). Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas. En R. Barriga Villanueva, & P. Martín Butragueño, *Historia Sociolingüística de México, Vol. 2* (págs. 881-950). México: El Colegio de México.

MÄ'RA YÄ NT'E'TSI

ANEXOS

*Nuni ngati ha ra b'ätha,
te ya ñähñu,
getho, ya t'oho
bi eni ha ra nk'angi ndäpo,
ge t'omi ra y'e.*

*Allá abajo en el valle,
viven los ñähñu;
alrededor, los cerros
se tienden en la hierra verde
esperando la lluvia.*

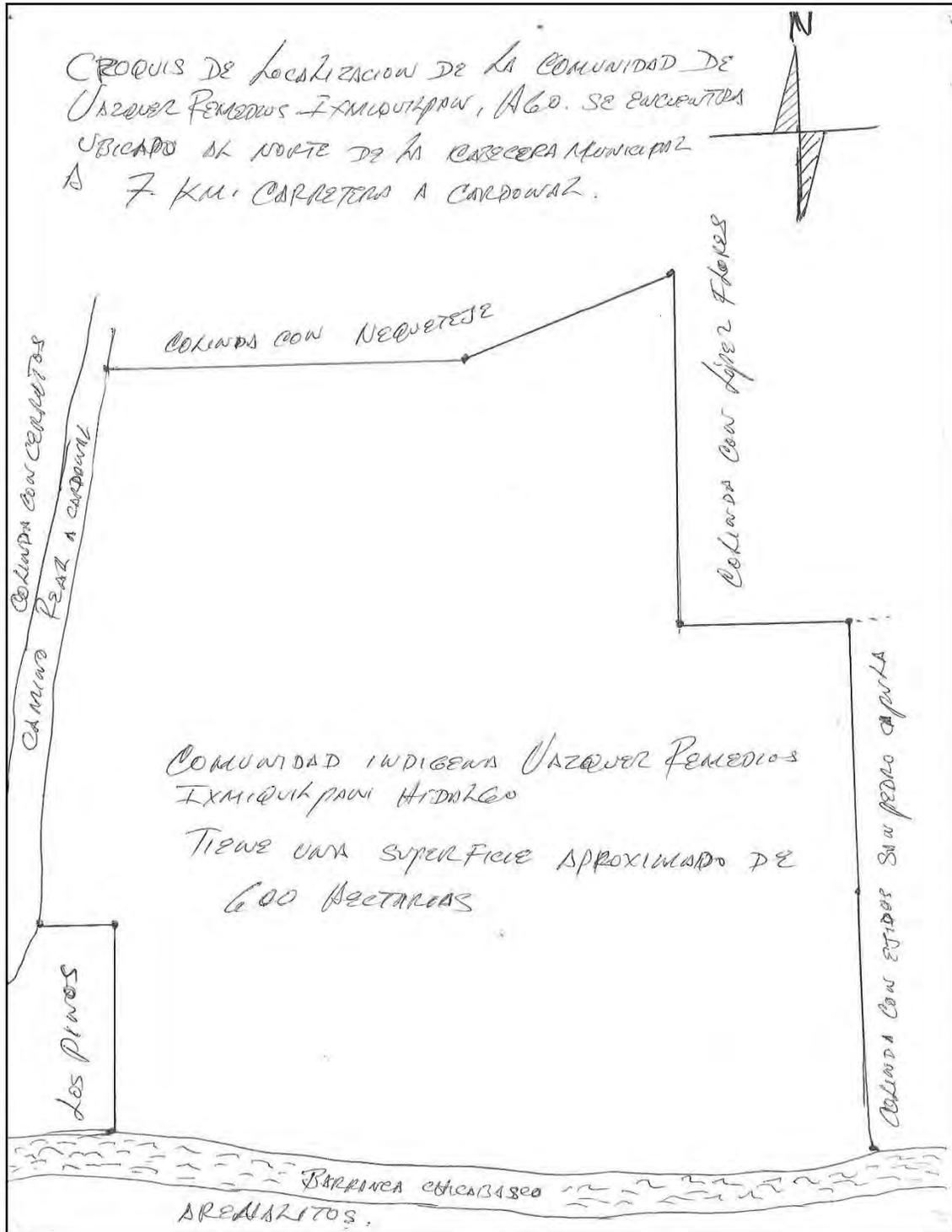
* *Francisco Luna Tavera*

MÄ'RA YÄ NT'E'TSI / ANEXOS

Anexo 1: Guía para obtener datos históricos de la comunidad y de la escuela

DATOS GENERALES
Entrevistado:
Cargo:
Fecha:
Guía de preguntas:
<ol style="list-style-type: none">1. Antecedentes o historia de la comunidad2. Fundación de la comunidad3. ¿Por qué tiene el nombre de Vázquez?4. Datos históricos de la fundación de la escuela primaria5. Datos históricos de la fundación de la escuela preescolar
Observaciones:

Anexo 2: Croquis de localización de la comunidad de Vázquez



Elaborado y proporcionado por el Sr. Roberto López Granadino.

Anexo 3: Guía de entrevista semiestructurada (primera versión)

Datos generales
Nombre completo:
Edad:
Perfil y formación académica:
Fecha:
Guía de preguntas
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuántos años tiene trabajando en esta escuela?2. ¿Conoce la historia de la fundación de la escuela?3. ¿Sabe cuántos años tiene funcionando la escuela?4. ¿Cómo es la organización de esta escuela?5. ¿Cuántos profesores laboran en esta institución?6. ¿Cuántos alumnos asisten a esta escuela?7. ¿Todos los alumnos son originarios de la comunidad o provienen de otra comunidad?8. ¿A qué grados escolares imparte clases?9. ¿Cómo puede evaluar su trabajo de docente en la educación multigrado?10. ¿Siempre ha atendido los grados que ahora atiende o ha cambiado de grados escolares?11. ¿Usted habla la lengua hñähñu?12. ¿Dentro de su práctica docente, alguna vez ha utilizado la lengua hñähñu?13. ¿Usted deja tareas o trabajos de clase que se realicen en otras lenguas?14. ¿Sus clases son totalmente en español?15. ¿Dentro del aula ha escuchado que sus alumnos mencionan palabras o hablen en hñähñu?16. ¿Alguna vez han leído o trabajado alguna lectura en lengua hñähñu?
Observaciones:

Anexo 4: Guía de entrevista semiestructurada aplicada (segunda versión)

Datos generales	
Nombre completo:	
Edad:	
Fecha:	
Guía de preguntas	
1.	¿Cuál es su formación académica (licenciatura, diplomado o posgrado)?
2.	¿Cómo fue su formación como maestro?
3.	¿De dónde es originario (comunidad y municipio)?
4.	¿Antes de llegar a esta escuela, en dónde había laborado antes?
5.	¿Cuántos años tiene trabajando en esta escuela?
6.	¿Conoce la historia de la fundación de la escuela?
7.	¿Siempre ha trabajado en escuelas multigrado (alguna vez ha trabajado en escuelas bilingües o con otro sistema distinto)?
8.	¿Cómo es la organización de esta escuela primaria (descripción)?
9.	¿Cómo es la participación de los padres en la escuela?
10.	¿Cuántos profesores laboran y cuántos alumnos asisten a esta institución?
11.	¿Usted alguna vez le ha tocado fungir como director en esta escuela?
12.	¿Todos los alumnos son originarios de Vázquez o provienen de otra comunidad?
13.	¿A qué grados escolares imparte clases y cuántos alumnos tiene a cargo?
14.	¿Cómo puede evaluar su trabajo docente en la educación multigrado?
15.	¿Siempre ha atendido los grados que ahora tiene o ha cambiado de grados escolares?
16.	¿Podría contarme un poco acerca de su experiencia como docente de educación multigrado, en los grados que imparte clases?
17.	¿Qué desafíos o que dificultades ha tenido en cuanto a las planeaciones que tiene en clase con los grados que atiende?
18.	¿Usted habla la lengua hñähñu o alguna lengua distinta al español?
19.	¿Dentro de sus planeaciones de clase ha contemplado o contempla la presencia y cultura de la lengua hñähñu?
20.	¿Dentro de su práctica docente, alguna vez ha utilizado la lengua hñähñu?
21.	¿Usted deja tareas o trabajos que se realicen en hñähñu u otras lenguas?
22.	¿Dentro de los libros de texto, contienen actividades donde los niños puedan escribir o desarrollar la lengua?
23.	¿El periódico mural, alguna vez lo han utilizado para revitalizar la lengua o para dar presencia de la lengua hñähñu?
24.	¿Dentro del aula se usa la lengua hñähñu como medio de comunicación o enseñanza?
25.	¿Sus clases son totalmente en español?
26.	¿Dentro del aula ha escuchado que sus alumnos mencionan palabras o hablen en hñähñu?

27. ¿Al ser hablante de la lengua hñähñu, considera una limitante que en la escuela se impartan totalmente las clases en español y no en hñähñu como para poder desarrollar la lengua con los niños?
28. ¿Al atender a alumnos de primero y segundo grado han tenido problemas en cuanto a la lectura y escritura en español?
29. ¿Alguna vez, ha hablado con los padres de familia sobre la importancia de preservar las lenguas, en este caso el hñähñu?
30. ¿Cómo considera el papel de la educación multigrado para fomentar o rescatar las lenguas originarias?
31. ¿Considera que es importante preservar las lenguas originarias? ¿Por qué?

Comentarios finales:

Anexo 5: Lista general de alumnos de la escuela multigrado

RELACION DE ALUMNO DE LA ESCUELA PRIMARIA GENERAL VENUSTIANO CARRANZA
CICLO ESCOLAR 2016 - 2017

NO.	NOMBRES							
PRIMERO GRADO								
1.-	CORREA SANCHEZ JESUS SEBASTIAN	✓						
2.-	GABRIEL MORAN DULCE MARY	✓						
3.-	MARCELINO BIÑUELO JUAN DE DIOS	✓						
4.-	JAHUEY DIAZ DIANA	✓						
5.-	OCAMPO LOPEZ DANIELA 5	✓	●					
6.-	OCAMPO LOPEZ LIDIA YAMILETH	✓						
7.-	TLANEPANTLA LOPEZ SAMUEL							
SEGUNDO GRADO								
8.-	ARROYO YERBAFRIA JAYDEN							
9.-	BOTHO CORONA LUIS ANGEL							
10.-	CERON LOPEZ ROLANDO	✓	●					
11.-	CERON POLVADERA ARIEL 7	✓	●	●	●	●	●	●
12.-	HERNANDEZ MORO GUYIN DANIEL							
13.-	HERNANDEZ VAZQUEZ YARETZI AMANDA 7	✓	●					
14.-	LOPEZ ARROYO DIEGO 2	✓	●	●	●	●	●	●
15.-	OCAMPO RAMOS JOSAFAT	✓	●					
16.-	TREJO HERNANDEZ LESLY							
17.-	RAMIREZ LOPEZ MIREYA	✓						
TERCERO GRADO								
18.-	CERON HERNANDEZ EMANUEL FERNANDO 5	✓	●	●	●	●	●	●
19.-	HERNANDEZ ESPINO MAITE 8	✓	●	●	●	●	●	●
20.-	MARCELINO BIÑUELO JOCELYN							
21.-	LOPEZ HERNANDEZ DULCE ELISA	✓	●					
22.-	LOPEZ PEÑA CAROLINA 8	✓	●					
23.-	PEÑA ALAVEZ EZEQUIEL	✓	●	●	●	●	●	●
24.-	PEREZ BOTHO ARELI 8	✓						
CUARTO GRADO								
25.-	ARROYO YERBAFRIA YIRETZY							
26.-	RAMIREZ LOPEZ MIRIAM	✓						
QUINTO GRADO								
27.-	HERNANDEZ HERNANDEZ PERLA JOSSELYN							
28.-	LOPEZ MEZQUITE JESSICA 10		●	●	●	●	●	●
29.-	PEÑA AMBROCIO LUIS FELIPE	✓						
30.-	PEREZ BOTHO GABRIEL 10		●					
31.-	TREJO HERNANDEZ JAHIR	✓						
SEXTO GRADO								
32.-	CHVEZ VAZQUEZ YESSICA							
33.-	JAHUEY CRUZ JOSE JULIAN							
34.-	LOPEZ HERNANDEZ YULIBETH ESTRELLA	✓	●	●				
35.-	LOPEZ PEÑA VICENTE 11	✓						
36.-	OCAMPO HERNANDEZ PAMELA 13		●					
37.-	TLANEPANTLA PANTOJA IMANOL	✓	●					

Lista proporcionada por el director de la escuela, el Profr. Alejandro Correa Guerrero.

Anexo 6: Formato de aplicación para el registro de resultados obtenidos de la prueba de colocación de los alumnos (hñähñu-español)

Datos de aplicación			
Nombre del alumno			
Sexo			
¿Es repetidor?	Si	No	
Edad	Años:	Meses:	
Grado escolar			
Lengua indígena			
Localidad de aplicación	Comunidad:	Municipio:	Estado:
Fecha de aplicación	Año:	Mes:	Día:
Nivel en que ubica al alumno			

PRUEBAS DE HÑÄHÑU / ESPAÑOL			
Nt'eni "Hioki"	Juego "Haz"	Nt'eni "Mängä män'aki"	Juego "Repite"
Marque con una cruz si la respuesta es incorrecta y con una paloma si es correcta		Marque con una cruz si la respuesta es incorrecta y con una paloma si es correcta	
"Kot'ä ri da" o "Hue'tä ri da"	"Cierra los ojos"	¿Gi ne rä thuhme?	¿Quieres pan?
"Ja n'a ri 'ye ha ri ñäxu"	"Pon una mano en tu cabeza"	¡Nsu!	¡Ten cuidado!
"Pongä ri jäne" o "bekä ri jäne"	"Saca la lengua"	¡Oxki ma ha rä ngu!	¡No vayas a la casa!
"Juts'i n'a ri ua"	"Levanta un pie"	Rä Pedro bi r'akä n'a rä t'ükäsani	Pedro me dio un peine chico
"No'tsä mäñä nepu nja'ti"	"Mira arriba y después abajo"	¿Bi zoño rä xahnäte ge hä yä ñheda?	¿Ya llegó el maestro que usa lentes?
Sí el niño contesta correctamente a 4 o menos reactivos empiece la enseñanza con la caja de juegos del <u>Nivel Básico</u> .		Sí el niño repite la entonación correctamente a 4 o menos reactivos empiece la enseñanza con la caja de juegos del <u>Nivel Básico</u> .	
Si el niño contesta correctamente todos los reactivos de los juegos "Haz" y "Repite", aplique el siguiente juego.			

Nt'eni "Ñudi ne mää" / Juego "Señala y Di"

En "Señala" y también en "Di" marque con una cruz si la respuesta es incorrecta y con una paloma si es correcta. Por último, asigne la calificación global.

"Ñudi" COMPRENSIÓN	"SEÑALA" COMPRENSIÓN	"MÄÄ" PRODUCCIÓN	"DI" PRODUCCIÓN	Calificación global
1. "Nunä gehnä rä dox'o"	"Esta es una caña"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
2. "Gehnä mä mfist'ofa"	"Es mi libro"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
3. "Otho yä ua"	"No tiene patas"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
4. "Oxa ha ra dätamexa"	"Está sobre la mesa grande"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
5. "Rä theni"	"Es roja"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
6. "Fats'i pa dä hñe'ti"	"Sirve para leer"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
7. "Di hñeni"	"Está enferma"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
8. "Xä nthät'i ne xä m'ai"	"Está amarrado y también está parado"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
9. "Gehni nuni"	"Es él"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
10. "Nuni mä dä mpaxi" / "Nuni paxi"	"Ella va a barrer" / "Ella está barriendo"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
11. "Gatho ja yä fuji"	"Todos tienen sombrero"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
12. "Nuni rä dämä däta ge nuni"	"Él es más alto que ella"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
13. "Ya mä dä uäi"	"Ya va a llover"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
14. "Bi duka yä nanxa"	"Cortó naranjas"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	
15. "Ñ'eni ko rä tsat'yo"	"Juega con el perro"	"¿Ne nuua?"	"¿Y aquí?"	

Si el niño contesta correctamente a los dos primeros reactivos, empiece la enseñanza en la primera lección del Nivel Inicial; si no los resuelve, empiece en el Nivel Básico.

Si el niño señala y dice correctamente los 10 primeros reactivos del juego "Señala" y "Di", empiece la enseñanza en la Unidad V del Nivel Inicial. En caso contrario regréselo a la Unidad I del Nivel Inicial.

Anexo 7: Formato del aplicador

PRUEBAS DE COLOCACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

1.- Juego “Haz” / Nt’eni “Hioki”

Esta prueba tiene como propósito determinar mediante cinco reactivos, el nivel de comprensión del alumno, quién responderá –ejecutando o no- las órdenes que le dé el maestro. Le aclaramos que no se requiere material alguno para la aplicación del juego; el alumno realiza con su propio cuerpo, las instrucciones que el maestro le va dando.

Antes de aplicar el juego al niño que señale las diferentes partes de su cuerpo:

¿Hab <u>u</u> ja ri da?	¿dónde están tus ojos?
¿Hab <u>u</u> ja ri ua? ¿Xi ri ua?	¿y tus pies?
¿Hab <u>u</u> ja ri ñäxu? ¿Xi ri ñäxu?	¿y tu cabeza?

Las respuestas que los niños den no tendrán calificación; se hacen a manera de ejemplo para luego dar las cinco órdenes siguientes que conforman el “Juego Haz”:

“Kot’ä ri da” o “Hue’tä ri da”	“Cierra los ojos”
“Ja n’a ri ‘y <u>e</u> ha ri ñäxu”	“Pon una mano en tu cabeza”
“P <u>o</u> ngä ri jäne” o “be <u>k</u> ä ri jäne”	“Saca la lengua”
“J <u>u</u> ts’i n’a ri ua”	“Levanta un pie”
“No’tsä mäñä nep <u>u</u> nja’ti”	“Mira arriba y después abajo”

Marque con un X si la respuesta es incorrecta y con una paloma si es correcta.

Después de aplicar todos reactivos, sírvase calificar el resultado. Si el niño contestó correctamente cuatro o menos reactivos, empiece la enseñanza con la caja de juegos del Nivel Básico.

Anexo 8: Formato del aplicador

PRUEBAS DE COLOCACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

2.- Juego “Repite” / Nt’eni “Mängä män’aki”

El español tiene un sistema de sonidos propios, así como varias entonaciones que también le son propias.

Con este juego se estima si el niño reconoce y repite algunas entonaciones que se producen en cinco diferentes reactivos. Por favor, diga en forma clara y pausada, uno por uno de estos reactivos, remarcado la entonación adecuada de cada uno:

Oración Interrogativa (en son de duda)	¿Gi ne rä thuhme?	¿Quieres pan?
Oración Imperativa (en son de preocupación)	¡Nsu!	¡Ten cuidado!
Oración negativa imperativa (en son de regaño)	¡Oxki ma ha rä ngu!	¡No vayas a la casa!
Oración declarativa	Rä Pedro bi r’akä n’a rä t’ukäsani	Pedro me dio un peine chico
Oración interrogativa (en son de duda)	¿Bi zohö rä xahnäte ge hä yä ñheda?	¿Ya llegó el maestro que usa lentes?

Sírvase marcar con una X si la respuesta es incorrectamente y con una paloma si es correctamente.

Anote en la hoja de respuesta, si el niño repitió correctamente uno por uno de los reactivos.

Si el niño contestó correctamente cuatro o menos reactivos, empiece la enseñanza con la caja de juegos del Nivel Básico.

Si el niño contesta correctamente todos los reactivos de los juegos “Haz” y “Repite”, aplique el siguiente juego.

Anexo 9: Formato del aplicador

PRUEBAS DE COLOCACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

3.- Juego “Señala y Di” / Nt’eni “Ñudi ne mää”

Con este juego se pretende determinar en qué unidad de los cuadernos de actividades para el aprendizaje del español debe empezar la enseñanza.

Este juego, “Señala y Di”, es de comprensión y producción lingüística; se compone de 15 reactivos. Cada reactivo cuenta con tres dibujos. En la parte de comprensión, la tarea del alumno consiste en señalar el dibujo que corresponda al reactivo que usted diga. Posteriormente en la parte de producción, el alumno deberá decir algo en relación con el dibujo que usted señale.

Por favor utilice las dos primeras láminas del juego, para asegurar que el niño entienda en qué consiste su participación; ellas son el ejemplo A y el ejemplo B. Estos no se califican.

Antes de iniciar el juego “Señala y Di”, presente en la parte de comprensión los dibujos del ejemplo A (jarra, libro, señora). Pídale al niño que señale el dibujo del reactivo que usted le dirá. Diga:

“Gehnä ra mothe”	“Es una jarra”
------------------	----------------

Después que el niño haya seleccionado uno de los dibujos, continúe con la parte de producción. Señale usted el dibujo de la señora y pregúntele

“¿Ne nuua?”	“¿Y aquí?”
-------------	------------

Espere una respuesta oral del niño.

Presente en la parte de comprensión los dibujos del ejemplo B. Pídale al niño que señale el dibujo del reactivo que usted le dirá. Diga:

“Hudi”	“¡Siéntate!”
--------	--------------

Después que el niño haya seleccionado uno de los dibujos, continúe con la parte de producción. Señale usted el dibujo:

“¡B'ai!”	“¡Párate!”
----------	------------

Y pregúntele:

“¿Ne nuua?”	“¿Y aquí?”
-------------	------------

Espere una respuesta oral del niño.

Los quince reactivos son los siguientes:

1.	“Nunä gehnä rä d _o x'o”	“Esta es una caña”
2.	“Gehnä mä mfist'ofó”	“Es mi libro”
3.	“Otho yä ua”	“No tiene patas”
4.	“Oxa ha ra dätamexa”	“Está sobre la mesa grande”
5.	“Rä theni”	“Es roja”
6.	“Fats'i pa dä hñe'ti”	“Sirve para leer”
7.	“Di hñeni”	“Está enferma”
8.	“Xä nthät'i ne xä m'ai”	“Está amarrado y también está parado”
9.	“Gehni nuni”	“Es él”
10.	“Nuni mä dä mpaxi” / “Nuni paxi”	“Ella va a barrer” / “Ella está barriendo”
11.	“Gatho ja yä f _u i”	“Todos tienen sombrero”
12.	“Nuni rä dämä däta ge nuni”	“Él es más alto que ella”
13.	“Ya mä dä uäi”	“Ya va a llover”
14.	“Bi d _u ka yä nanxa”	“Cortó naranjas”
15.	“Ñ'eni ko rä tsat'yo”	“Juega con el perro”