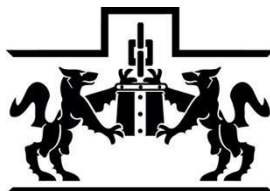


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

**Diagnóstico sociolingüístico sobre el uso de la lengua nuntajjïy en la
comunidad, El Tulín, Sotepan Veracruz.**

Implicaciones en política y práctica educativa

TESIS

Que para obtener el grado de

Maestro en Investigación y Desarrollo de la Educación

Presenta

Eliseo Ramírez Hernández

Directora: Dra. Luz María Stella Moreno Medrano

Lectores (as): Dra. Joan Marie Feltes; Dra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle y Dr. Juan
José Solís Delgado

Ciudad de México, 01 de diciembre de 2022

Índice

Índice

CAPITULO I	3
Introducción	4
Locus de enunciación	5
Planteamiento del problema.....	8
1.2.1 Justificación	13
1.2.2 Delimitación	14
Preguntas de investigación	15
1.3.1 Pregunta general	15
1.3.2 Preguntas específicas	15
Objetivos	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.2 Objetivos específicos	16
Supuesto	16
CAPITULO II	18
Marco de referencia.....	19
2.1 Marco conceptual.....	19
2.1.1 Lengua	19
2.1.2 Lengua materna.....	20
2.1.3 Educación bilingüe.....	21
2.1.4 Interculturalidad.....	22
2.1.5 Educación intercultural bilingüe	23
2.2 Marco teórico.....	24
2.2.1 La teoría de la interdependencia	25

2.3 Estado del arte	27
2.3.1 Estudios realizados en América Latina	28
2.3.2 Estudios realizados en México.....	30
2.3.3 Estudios realizados en relación con los popolucas	33
CAPITULO III	36
Metodología.....	37
3.1 Diseño de la investigación	38
3.2 Caracterización del sujeto	39
3.3 Selección de los participantes	39
3.4 Recolección de datos.....	40
3.5 Técnicas e instrumentos.....	40
3.5.1 Entrevista semiestructurada.....	41
3.5.2 La observación participante	42
3.5.3 Cuestionario sociolingüístico	42
3.6 Categorías de análisis	43
3.7 Consideraciones éticas de la investigación	44
CAPITULO IV	45
IV. Análisis de los resultados	46
4.1 El uso de la lengua nuntajñyi desde la familia y la escuela	48
4.2 La situación de las familias	51
4.3 “A mí me gusta que hablen la lengua, pero también es bueno que no la hablen”: Las expectativas de las familias.....	57
4.4 Pues yo nada más, les doy órdenes para que hagan su trabajo”: La estrategia Aprende en casa II en el contexto de la pandemia	68
Capitulo v	83

5 “Hay veces que emigran ahora sí, los nativos de la comunidad del Tulin a otros lugares [...], se pueden defender en ambas partes al hablar” Docentes y la educación intercultural bilingüe	84
5.1 “Sí voy a tocar palabras en lengua materna [...], pero para introducir [a los estudiantes] hacia la enseñanza de la letra en español”: Las expectativas docentes sobre el uso de la lengua materna.	94
5.2 Propuesta educativa con enfoque intercultural bilingüe.....	100
CAPITULO VI	105
VI Conclusión.....	106
CAPITULO VII	108
VII Reflexiones finales	109
CAPITULO VIII	110
VII Anexos	111
7.1 Formato del Cuestionario sociolingüístico.....	111
7.2 Formato de la guía de entrevista semiestructurada	114
7.3 Formato de diario de campo	116
CAPITULO VIII	117
VII Bibliografía	118

Índice de ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1 MAPA DE LAS FAMILIAS LINGÜÍSTICAS DE MÉXICO.....	12
ILUSTRACIÓN 2 MAPA DE LA UBICACIÓN GEOGRAFICA DE LA INVESTOGACIÓN	15
ILUSTRACIÓN 3 DIBUJO DEL NIÑO "CUANDO TRABAJO CON MI PAPÁ.....	75
ILUSTRACIÓN 4 YIM ICH A ITYI KUN ANG TIWITAM JESIK A MIICHTYAMPA’	80

Índice de tablas

1 LISTA DE ENTREVISTADOS 40

2 ALGUNAS FORMAS DE SALUDAR 98

3 FORMATO DEL CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO 111

4 FORMATO DE DIARIO DE CAMPO..... 116

Agradecimientos

Muchas personas hacen parte de este camino que fui trazando y eligiendo, en medio de encuentros, diálogos y reflexiones. Lo que se ve materializado aquí y parte de este logro, me hacen sentir con relación a mi transitar académico, investigativo y humano tiene mucho que ver con ellos.

Agradezco a Dios por brindarme tantas bendiciones en mi caminar, como estudiante y poseedor de algún conocimiento, gracias a ello hoy culmino una etapa más de mi formación.

Al Dr. Diego Juárez Bolaños, porque fue el que me invitó en esta aventura tan maravillosa, al mismo tiempo desde la distancia me asesoró y me guió en las primeras ideas de armar el proyecto de investigación.

A la Universidad Iberoamericana, por abrir un espacio donde se acogió a estudiantes de las zonas rurales, también mi gratitud al Dr. Raúl Romero Lara, coordinador de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por su amabilidad y disposición para ayudarme en los tramites de la misma.

Al Dr. Stefano Sartorello, por ayudarme a orientar mis ideas para armar el planteamiento de esta tesis.

A mi directora de tesis, Luz María Stella Moreno Medrano, por aceptar ser la directora de esta tesis y creer en ella, por su paciencia y sus tiempos para compartir y escuchar mis inquietudes, gracias a ello se pudo realizar este trabajo. Gracias Luzma por ser quién eres y darme la oportunidad de ser un aprendiz en este caminar tan maravilloso.

A Joan Feltes por mostrarme y acompañarme en discusiones críticas, por ser uno de los puentes que hoy me permite reivindicar el carácter político y esperanzador de la educación.

A Sylvia Schmelkes que a pesar de sus múltiples actividades dedico un tiempo para apoyarme con dar seguimiento a mi trabajo de investigación.

A los profesores de la MIDE que alimentaron mi deseo por el conocimiento, por ayudarme en la búsqueda de caminos y apuestas para acercarme a lo educativo y social.

A Juan José Solís por aceptar ser parte de este trabajo y que me motivó a seguir en pie de lucha para terminar la tesis.

Al patronato de la IBERO (FICSAC), que me brindaron su apoyo durante mi estancia en la universidad. Asimismo, al Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de la IBERO (PIAI) de igual manera desde el primer día de clases, me apoyaron para adaptarme en la institución.

Al consejo nacional de ciencia y tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para que de esta manera pueda realizar mis estudios de posgrados en la universidad.

A mi familia que pese a la distancia siempre han sabido acompañarme, a ellos que, desde la comprensión, el apoyo y el amor me han facilitado ser lo que siempre he deseado.

A mis colegas de la MIDE.

A los tres docentes de la escuela primaria que regalaron su tiempo para apoyarme en este proceso de mi formación.

A las familias y los niños que hicieron posible este trabajo de investigación, además de ser parte de la cultura nuntajjiiyi.

Finalmente, también doy gracias a todas las personas que en algún momento dieron lectura a mi tesis y dieron sugerencias para mejorar su contenido, en especial al Maestro Salvador Ramírez Peña S.J, él me dio muchas sugerencias para mejorar el contenido de la tesis, sobre todo en la redacción.

Gracias a todos...

CAPITULO I

Introducción

Antes de empezar, conviene aclarar que en este trabajo tomo como sinónimos los términos nuntajñyi y popoluca para referirme a la lengua que se estudió; asimismo, los términos, indígena y originario para señalar la población que se estudia. El documento que se presenta da cuenta de los resultados de la investigación denominada: *Diagnóstico sociolingüístico sobre el uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad, El Tulín, Sotepan Veracruz. Implicaciones en política y práctica educativa*. En un primer momento se discute acerca de la importancia de la educación bilingüe; para ello, se retoman experiencias de autores que refieren a ésta y se culmina con algunos datos centrados en la lengua popoluca.

A continuación, presento la estructura de este trabajo de investigación y el proceso que se llevó a cabo para la revisión del estado del conocimiento en torno a los estudios de la lengua popoluca.

El *locus* de enunciación. (Foucault 2008; Mignolo 1989) se refiere al punto desde el cual se habla. Por lo tanto, en esta sección hablaré de lo que implica ser parte de la comunidad, ser hablante del nuntajñyi, ser maestro de educación básica en el medio indígena y además ser quien realiza esta investigación. El planteamiento del problema, y se señala, de manera breve, lo que está pasando y lo que se ha hecho con el tema de interés.

En la justificación y delimitación se exponen las razones para realizar esta investigación. Asimismo, se describe de manera breve el contexto, que sirve para conocer el lugar en el cual se va a desarrollar el estudio; esto sirve de referencia para futuros trabajos de esta misma índole.

Los objetivos que guiaron el trabajo de investigación son los siguientes:

En primer lugar: analizar el estado actual del uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad de El Tulín Sotepan Veracruz, considerando los distintos espacios de la vida cotidiana. Asimismo, se pretende identificar en qué ámbitos y momentos de la vida cotidiana se usan la lengua popoluca y el español para, finalmente, analizar las experiencias del uso de la lengua de los hablantes del nuntajñyi y la actitud lingüística de los docentes y los estudiantes en relación con la lengua.

En segundo lugar, con base en el diagnóstico sociolingüístico, se busca realizar una propuesta educativa intercultural bilingüe (nuntajñyi-español) que permita hacer recomendaciones de política y práctica educativa. Asimismo, agrego un supuesto donde se resume, de manera breve, lo que está sucediendo con la situación actual del uso de la lengua, y se concluye que en la comunidad donde se va a desarrollar el trabajo de investigación existen distintos niveles del uso de la lengua.

El marco de referencia contiene los resultados de la revisión de literatura sobre el tema, es decir, un marco conceptual, un marco teórico y el estado del arte. En el marco conceptual, se describen los conceptos: lengua, lengua materna, educación bilingüe, interculturalidad y educación intercultural bilingüe. En el marco teórico se retoman las ideas de Jim Cummins (2000) y Hamel (2004) sobre la teoría de la interdependencia y, asimismo, la teoría de la competencia subyacente acuñada por este mismo autor. Para enriquecer esta base teórica, esta investigación también se apoya en las propuestas de Henry Giroux (1992) sobre la pedagogía de la resistencia, así como en las de Paulo Freire y su Pedagogía del Oprimido (1970). El estado del arte, a su vez, se subdivide en tres apartados: estudios realizados en Latinoamérica, estudios realizados en México y estudios relacionados con los popolucas en cuanto al bilingüismo y la revitalización cultural.

La metodología de la investigación describe el proceso que implicó el desarrollo de la misma, considerando los métodos y técnicas que utilice para realizar este trabajo.

En el apartado de resultados describo los alcances de esta investigación, con base en los instrumentos que se desarrollaron y aplicaron con los estudiantes, maestros y padres de familia de la comunidad y, finalmente, describo la propuesta de un modelo de educación con enfoque intercultural bilingüe para la escuela.

Locus de enunciación

Soy hablante de la lengua nuntajñyi y egresado de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero). Recuerdo bien que, desde niño, siempre quise ser maestro, esta idea de formarme como maestro surgió cuando llegué a quinto grado de primaria, cuando vi que enseñar y ayudar a que otros aprendan es algo muy bonito. Por ello, en una ocasión me acerqué a la maestra de

grupo y le comenté sobre mi inquietud y, efectivamente, ella me dijo que, si me esforzaba, algún día podría lograr mis sueños. Hice en mi comunidad los primeros grados de estudio hasta el nivel bachillerato. Cuando estaba en la preparatoria, seguía con la inquietud de salir algún día de mi pueblo para formarme y estudiar una carrera; recuerdo que, cuando estaba en cuarto semestre, en la clase de orientación educativa, la maestra que me daba clases me preguntó que si ya sabía qué carrera estudiar. Le comenté que me gustaría estudiar la carrera de pedagogía y, entonces, ella me sugirió y advirtió a la vez que la carrera que yo pensaba elegir era una de las más importantes, dado que con ella se forma a futuros profesionales. Aunque cuando terminé mis estudios de bachillerato sentí imposible lograr formarme como pedagogo, porque no contaba con el apoyo de mis papás para estudiar la carrera, esperé un tiempo para poder estudiar. En este tiempo de espera me dediqué a trabajar en una zapatería como vendedor y, posteriormente, me cambié de trabajo; en estos dos trabajos viví experiencias de discriminación por ser hablante de la lengua nuntajñyi, pero no desistí. Asimismo, trabajé en una taquería en el área de cajas, los dos trabajos fueron en la ciudad de Coatzacoalcos, y así estuve hasta que encontré la posibilidad de ingresar a una escuela donde podría formarme, ya no como pedagogo, pero sí como educador intercultural, y no lo pensé dos veces, realicé todos los trámites necesarios para el ingreso; por ello me aventuré a las tierras de Oaxaca, y así empecé la licenciatura en educación intercultural.

Durante mi formación como educador intercultural, fui adquiriendo experiencias maravillosas. Como estudiante de la carrera, me formaron tanto para la docencia, como para investigación y la gestión curricular y escolar. Por ello una de las actividades que se realizaban comúnmente dentro del plan de estudios de la carrera, era salir a prácticas en distintos espacios desde instituciones educativas, hasta trabajar con grupos de personas, no necesariamente para una educación formal, pero sí teníamos que armar un pequeño proyecto o plan de trabajo para salir a prácticas. Al término de las prácticas se tenía que sistematizar todo lo que se vivió durante la intervención. Cuando llegamos a séptimo semestre y como opción de titulación, se debía hacer una pequeña investigación (integrada por dos seminarios de titulación); al principio tenía la inquietud de hacerla sobre el tema de la lengua, pero no tenía sustento e ideas de cómo problematizar, tampoco el docente a cargo de guiarnos en el proceso de investigación, que me comentó que tenía que centrar mi tema en los procesos educativos y no en el estudio de la lengua. No pude hacer la investigación sobre el tema de

mi mayor interés, además de que el asesor que nos dirigió para realizar el proyecto de investigación tenía más afinidad en temas de ciencias de la comunicación, por ello no supo recomendar bibliografía para indagar sobre la lengua, y opté por trabajar con el tema de estilos de aprendizaje. Pero nunca dejé mi deseo de hacer una investigación sobre la lengua, dado que, cuando terminé la carrera, al momento de hacer las prácticas profesionales en una escuela primaria bilingüe como parte de mi formación en la Licenciatura en Educación Intercultural, logré forjar experiencias que me permitieron plantear la posibilidad de iniciar un proceso de investigación en esta línea. Durante mis prácticas profesionales aprendí muchas cosas, pero a pesar de ello, sentía un vacío porque, en contraste con mi formación académica como educador intercultural, recordé la importancia de retomar los aspectos del contexto para formar a los niños de una escuela bilingüe; desde mi poca experiencia me esforzaba por cumplir la normatividad antes que las necesidades de los estudiantes, dado que en un primer momento quise incidir con base en mi experiencia en Oaxaca: enseñar a los niños tomando en cuenta los elementos del contexto; pero no fue lo mejor, pues el director me recordó que tenemos que obedecer un sistema que ya está establecido. Estando en las prácticas profesionales se me presentó la oportunidad de acceder al posgrado en educación que ofrece la Ibero y decidí que sólo de esta manera podría profundizar mi idea de hacer una investigación con el tema de la lengua nuntajñyi.

Planteamiento del problema

Los pueblos originarios de México enfrentan hoy en día grandes obstáculos dentro de sus espacios de convivencia, que se ven reflejados en los ámbitos de la vida cotidiana y que, en muchas ocasiones, los llevan a aislarse de lo propio (costumbres, tradiciones, identidad y la lengua). Por ello es importante destacar que este estudio es sociolingüístico, pero no estará centrado solamente en el tema de la lengua, sino que se hará un diagnóstico sobre cómo incide la educación en la revitalización lingüística.

En los pueblos originarios también existen situaciones de diglosia; esto quiere decir que coexisten dos lenguas en un mismo contexto, lo que sucede en el Tulin, el uso del español y el nuntajñyi, estas se emplean en diferentes circunstancias (familia y escuela) como señala Enrique Hamel (1996, p. 155) “En la lingüística, la relación entre lo propio y lo ajeno se ha conceptualizado tradicionalmente como la oposición entre dos (o más) lenguas”. En este sentido, aquí conviene aclarar la diferencia que existe entre el bilingüismo y diglosia. El bilingüismo, se entiende como la convivencia de dos lenguas en un mismo contexto, en él convergen estas lenguas en distintos niveles del uso; por su parte, la diglosia apunta sobre la convivencia de dos lenguas en un contexto, pero aquí se le da mayor prestigio a una de ellas. Como lo enuncia el Centro Virtual Cervantes, (2022): “La diglosia es una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua (diglosia en sentido estricto) o dos lenguas distintas (diglosia en sentido amplio) en ámbitos y para funciones sociales diferentes”. Asimismo, se señala también que el término diglosia fue acuñado por Charles Ferguson en 1959, quien apunta que dentro de una situación lingüística relativamente estable, donde además de los dialectos primarios de la lengua, hay una variedad superpuesta, muy divergente, altamente codificada, vehículo de una considerable parte de la literatura escrita que se aprende a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero no es empleada por ningún sector de la comunidad para la comunicación diaria. Es lo que sucede con los hablantes de la lengua nuntajñyi, ya que en los espacios educativos solamente se busca la alfabetización (solo se busca la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua). En este sentido, en la escuela primaria que nos atañe, la lengua popoluca, no se le da un uso escrito. Los niños si lo hablan, pero no lo saben escribir y lo mismo sucede con sus docentes.

De igual manera, se ven reflejadas las prácticas de desplazamiento lingüístico, que se producen en favor de otra lengua, inclusive en algunas ocasiones llegan hasta el abandono de la lengua originaria por una lengua identificada con la modernidad, como la lengua castellana. Así lo refiere el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI):

En la actualidad, las comunidades lingüísticas se enfrentan a procesos de globalización económica que apuntan hacia la homogeneización lingüística y cultural, así como a una creciente marginación socioeconómica y al incremento de la migración, lo que provoca que la diversidad cultural y lingüística sea subvalorada por la sociedad no hablante de lengua indígena. Esta situación ubica a los indígenas en desventaja para acceder a las ofertas de servicios y desarrollo que ofrecen las instituciones y es una de las causas que contribuyen a la desaparición de una lengua y obligan a los hablantes de lenguas indígenas a utilizar el castellano (INALI, 2010, p. 10).

En efecto, en comunidades indígenas existe un bilingüismo por la convivencia de dos idiomas en el mismo contexto, lo que se logra mediante las escuelas, que brindan educación formal a los miembros de las comunidades indígenas y se han dedicado a alfabetizar a los miembros de la localidad para integrarlos al pensamiento occidental: “el conocimiento, los sistemas de valores y las creencias indígenas son considerados obsoletos, un impedimento para aquello que la corriente dominante entiende como progreso y desarrollo” (López, 2015, p. 214). Por otro lado, la apertura de las escuelas en las comunidades indígenas ha repercutido fuertemente al desplazamiento lingüístico de lo propio a favor de lo occidental, llevando como consecuencia que:

Los servicios educativos y los métodos de enseñanza proporcionados a la población indígena responden por lo general a una visión occidental –no a una indígena– y los materiales correspondientes se encuentran redactados mayoritariamente en castellano. Además, hace falta actualizar en el contexto de la educación indígena un gran número de elementos de conformidad con las recomendaciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP (INALI, 2010, p.10).

Se sabe que la lengua materna en las comunidades indígenas tiene la esencia de preservar lo propio, ya que en ella ha transitado toda la historia de los pueblos en la voz de los abuelos, que se transmite a las personas de la nueva generación. Maldonado (2002, p. 23) señala que la lengua “es el vehículo principal de todas las relaciones que establecen los hombres entre sí y con las fuerzas naturales y sobrenaturales, la cual tiene dos códigos: oral y escrito”.

Con base en la literatura, algunas comunidades indígenas han empezado a trabajar con dinámicas para revalorizar lo propio, llevando todas las prácticas culturales a los espacios

educativos para compartirlas con los niños y las niñas, con la finalidad de fortalecer y revitalizar la lengua desde los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Se abren más espacios en las comunidades, en lo que hoy se conocen como las escuelas con el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB): “es un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso” (Abarca , 2015, p. 3). No obstante, es necesario mencionar que para que se reconociera el enfoque de la EIB, hubo diversas luchas de las comunidades indígenas por ejercer su derecho.

Las instituciones con enfoque EIB surgen porque el país es muy diverso en cultura y lenguas originarias; por ello se establecen políticas lingüísticas para atender a todos estos grupos culturales. México es una nación pluricultural y multilingüe, donde los pueblos indígenas aportan, entre otros patrimonios, la diversidad de sus culturas y de sus lenguas y que dan sustento a nuestro país. Asimismo, México ocupa, en el continente americano, el segundo lugar en número de lenguas maternas vivas habladas dentro de un país, después de Colombia y Brasil (INALI, 2010 y UNICEF, 2018).

Aunque en México existe un marco normativo sólido que reconoce el derecho de la educación indígena, los indicadores educativos demuestran que gran parte de esta población no puede ejercer el derecho (Crowley, 2014, p. 9). La oficina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en México impulsó iniciativas para “mitigar los factores que impiden ejercer el derecho a la educación de la infancia y la adolescencia indígenas (...) Esta iniciativa se implementó en Oaxaca y Yucatán de 2008 a 2012, con el objetivo de generar espacios de comunicación con hablantes en lenguas originarias” (Crowley, 2014, p. 17).

En Oaxaca los nidos de lengua se establecieron gracias al trabajo conjunto de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CEMPIO), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y UNICEF (Crowley, 2014, p. 19). Los nidos de lengua se definen como esfuerzos comunitarios de resistencia cultural en los lugares donde la transmisión intergeneracional de la lengua ha sido interrumpida y los niños

ya no hablan la lengua de sus padres. Este proyecto es una estrategia de revitalización y recuperación de las lenguas originarias. Cabe mencionar que se ha establecido en diez comunidades, entre las cuales figuran: mixteca, cuicateca, mazateca y zapoteca (Crowley, 2014, p. 20).

En la actualidad, en pocas instituciones se han implementado programas de Educación Intercultural Bilingüe de calidad. Aludiendo a esto, es preciso aclarar que se entiende por una educación de calidad aquella que tiene que cumplir con todas las dimensiones de la educabilidad: suficiencia, eficiencia, pertinencia y relevancia. Asimismo, que cumpla lo que plantea Muñoz Izquierdo (2009, p. 29): “en el ámbito de la cultura, la educación es de calidad cuando sus contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades y aspiraciones de cada uno de los conglomerados sociales a los cuales está dirigida”. Aludiendo a la cita anterior, es importante aclarar que, en ocasiones, al referirse a la educación de calidad, ésta puede ser confundida con el concepto de cantidad, de esta manera se cree que una educación de calidad es cuando en una institución se cuenta con las mejores condiciones y la infraestructura adecuada. No obstante, la educación de calidad no se da necesariamente con base en la infraestructura escolar. Así, algunas instituciones son reconocidas como de educación bilingüe, pero en ocasiones esto sólo se queda en la teoría y casi no se lleva a la práctica; esto también se debe a la ausencia de personas especializadas, con las herramientas necesarias y capaces de involucrarse en la educación de los estudiantes de una comunidad hablante de una lengua originaria.

En cuanto a la lengua popoluca, se apunta que es originaria del estado de Veracruz, cuenta con cuatro variantes que se hablan en: Sayula de alemán, Texistepec, Oluta y el popoluca de la sierra hablada en Hueyapan de Ocampo, Tatahuicapan de Juárez y San Pedro Soteapan. Los hablantes de la lengua popoluca se autodenominan como nuntajj̄yi.

Los hablantes autodenominan al popoluca de la Sierra como nunda j̄j̄yi¹ o como angmaatyi. El primer término se compone de las palabras nunda ‘verdadero’ y j̄j̄yi ‘habla’. Por lo tanto, nunda j̄j̄yi se traduce como ‘habla verdadera’. El segundo concepto (angmaatyi) significa ‘lengua o idioma’. Ambos términos son ampliamente usados para referirse a la lengua en popoluca de la Sierra (AVELI,² 2013).

¹ En específico, la expresión nunda j̄j̄yi es una forma de escribirse, pero en el contexto donde se va a realizar la investigación se usa el término nuntajj̄yi para referirse a la lengua popoluca.

² Academia Veracruzana de la Lengua Indígena (2013).

Para señalar la situación actual de la lengua nuntajñyi, es necesario agregar que el popoluca de la Sierra está en riesgo, no inmediato, de desaparición, dado que el Censo de Nacional del 2020 reporta la existencia 36,104 hablantes (INEGI, 2022). Por ello, es preciso recalcar que la lengua popoluca tiene poca difusión, aunque se han realizado algunos trabajos lingüísticos (AVELI, 2013).

La lengua nuntajñyi (popoluca) es una de las 70 lenguas mexicanas nacionales; como se enunció arriba, es originaria del estado de Veracruz y pertenece a la familia mixe zoque, que abarca también en los estados de Chiapas, Oaxaca y Tabasco. A continuación, se muestra el mapa de las once familias lingüísticas nacionales.

Ilustración 1 Mapa de las familias lingüísticas de México



Fuente 1 http://www.cdi.gob.mx/identifica/mapa_nacional_lenguas_indigenas_cdi.jpg obtenido el día 14 de junio de 2021

Como apunta Salomé Gutiérrez (2011), el popoluca de la Sierra pertenece a la familia mixe-zoqueana. Esta familia se divide en dos subfamilias: el mixe y la zoqueana. No obstante, el popoluca de la Sierra es más de la subfamilia zoqueana. En la región existe otra lengua zoqueana, el popoluca de Texistepec, y dos lenguas mixeanas, el popoluca de Sayula y el popoluca de Oluta. Las tres también están en riesgo de desaparición, el caso más extremo lo representa el popoluca de Oluta, con 29 hablantes aproximadamente. Debido a que los niños ya no están aprendiendo esta lengua, pronto ya no tendrá hablantes nativos.

El término *popoloca* es de origen náhuatl. Viene de la palabra *popoloca*, que significa “gruñir, hablar entre dientes, tartamudear, hablar una lengua bárbara, incivilizada o extranjera” (Simeón, 2006, p. 393).

1.2.1 Justificación

Esta investigación es relevante porque abona al estado del uso de la lengua, haciendo un acercamiento al estudio de los aspectos sociolingüísticos de la lengua nuntajñyi en las actividades del quehacer diario de los actores sociales de la comunidad.³ Posteriormente, con base en ello, se ofrecen algunas sugerencias para la práctica educativa intercultural bilingüe en una escuela primaria.

El interés para realizar esta investigación surge porque es mi lengua originaria y como investigador y, a pesar de que mi perfil no es el de un lingüista, la inquietud nace de las prácticas profesionales realizadas (agosto–diciembre de 2018) como parte de mi formación en la Licenciatura en Educación Intercultural. Al momento de realizarlas en una escuela primaria bilingüe ubicada en la comunidad El Tulin, logré forjar experiencias que me permitieron plantear la posibilidad de iniciar un proceso de investigación para explorar qué sucede con los procesos de enseñanza de la lengua nuntajñyi en dicha escuela. La exploración es a nivel comunidad para conocer el estado del uso de la lengua.

Desde la poca experiencia propia he observado que entre lo que se dice en la teoría y lo que sucede en la práctica existe una brecha enorme, ya que la primera apunta que en los pueblos originarios se debe permitir la enseñanza de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio, así como lo sucede con la enseñanza del español, pero en la práctica esto no es así.

Como lo señala el modelo educativo implementado en algunos grados escolares de educación básica en 2018, tomando como referencia los parámetros curriculares sobre lengua indígena, *Aprendizajes claves para la educación integral, educación primaria indígena, atención a la diversidad y lenguaje y comunicación* (2017), y el informe del INEE (2017), existen diversas legislaciones que sustentan y promueven los derechos de las poblaciones indígenas y la

³ Desde mi punto de vista, la comunidad es entendida como cierta agrupación de personas, que tiene su propio sistema de normas con las cuales se rigen para mantener el orden y tener una sana convivencia.

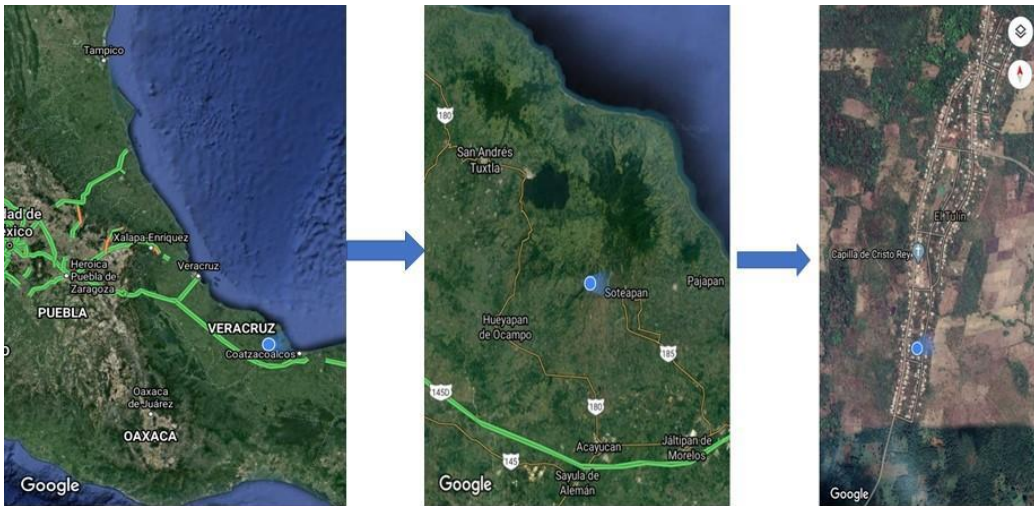
educación, como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Para que esta ley sea llevada en la práctica educativa, el marco legal exige la enseñanza en lengua materna a los niños indígenas como idioma de instrucción y como objeto de estudio, así como la enseñanza del español como segunda lengua. En este sentido, la ley apunta que los indígenas tienen derecho a una educación en su lengua indígena. En este caso, se pretende que la lengua originaria sea enseñada en las escuelas y que sea parte del plan de estudios, y no solo reducirse a una asignatura, favoreciendo así una educación bilingüe en un entorno multicultural.

No obstante, esto no sucede en todos los niveles de educación, como lo señalan Martínez y otros (2018, p. 7) “... los niños indígenas no son enseñados en sus lenguas y el desplazamiento lingüístico es apabullante si se toma en cuenta el aumento de las lenguas originarias en peligro de extinción. Ante este sombrío panorama podemos afirmar que las políticas lingüísticas están todavía muy distantes de cumplir con sus postulados y lineamientos. En algunos casos, los maestros intentan enseñar a los niños en sus lenguas, pero se convierte en una “alfabetización” muy aburrida en la lengua propia con un enfoque gramatical y no un enfoque en los temas culturales que deben ser los contenidos académicos para el aprendizaje a través de la lengua –una metodología de enseñanza alternativa y mejor sería promover la “literacidad crítica” (y no la “alfabetización”) en la lengua originaria”.

1.2.2 Delimitación

La presente investigación se desarrolló en la comunidad El Tulín, Veracruz, con base en la experiencia de los actores sociales comunitarios y en los distintos ámbitos de su vida cotidiana. Esta comunidad pertenece al municipio de San Pedro Sotepan, del estado de Veracruz. Los habitantes de la comunidad son hablantes de la lengua nuntajñyi, que es el medio de comunicación de las personas en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, en la actualidad los hablantes de la lengua nuntajñyi enfrentan un gran desafío en la implementación de los conocimientos nuntajñyi, ya que la cultura occidental ha tratado de imponer un modelo hegemónico para los indígenas. Esta amenaza se hace visible en distintos contextos de la vida cotidiana del nuntajñyi, como, por ejemplo, en las escuelas, centros de salud, hogar, trabajo, asamblea, iglesias y en los procesos de migración, generando así el desplazamiento de la lengua originaria.

Ilustración 2 Mapa de la ubicación geográfica de la investigación



Fuente 1 Recuperado el 19 de noviembre de 2019 de <https://earth.google.com/web/>

Para realizar este estudio se busca responder las siguientes preguntas de investigación y generar los objetivos que a continuación se citan:

Preguntas de investigación

1.3.1 Pregunta general

- ¿Cuál es el estado actual en el uso de la lengua nuntajñiyi en la comunidad del Tulín, Soteapan, Veracruz?

1.3.2 Preguntas específicas

- ¿En qué momentos y en qué ámbitos de la vida cotidiana se usa con más frecuencia la lengua nuntajñiyi y en qué momentos y ámbitos se usa el español?
- ¿Cuál es la importancia que se le da al uso de la lengua nuntajñiyi y al español y cuáles son las expectativas que sobre ellas hay en la comunidad?
- ¿Cuál es la actitud lingüística de los docentes y los estudiantes en el entorno escolar?

Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Analizar el estado actual del uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad de El Tulin, Soteapan, Veracruz, considerando los distintos espacios de la vida cotidiana. Este diagnóstico servirá para elaborar una propuesta educativa con enfoque intercultural bilingüe (nuntajñyi-español) para la escuela primaria de la comunidad.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar en qué ámbitos y momentos de la vida cotidiana se usan con más frecuencia la lengua nuntajñyi y en cuáles se usa el español.
- Analizar las experiencias del uso de la lengua en los hablantes de la lengua nuntajñyi de la localidad del Tulin, Soteapan, Veracruz, en diferentes contextos sociales.
- Identificar la actitud de los docentes de la comunidad hacia la educación intercultural bilingüe.

Supuesto

En la comunidad de El Tulin se ha observado que los hablantes de la lengua nuntajñyi no son monolingües, porque están en contacto directo con el español, lo que implica como consecuencia que exista un bilingüismo. Tal y como lo señalan diversos autores, el bilingüismo, “es la capacidad de alternar entre dos o más lenguas, considerando los diferentes niveles de bilingüismo individual, es decir, la competencia lingüística que tiene cada hablante de las lenguas en uso” (Torres, 2019, p. 64).

En este sentido, en dicha comunidad el uso de la lengua difiere y tiene distintos niveles de uso en cada espacio cultural en el que conviven los actores sociales. Al respecto se puede observar que existe un desplazamiento lingüístico del popoluca sobre el español, por la situación de los hablantes de la lengua. Esto ocurre por el contacto directo con otra lengua, en este caso, el español, que se da en el día a día en los habitantes de la comunidad, lo que implica desde cosas sencillas hasta cuestiones más complejas en la vida de la localidad. Por ello es también muy frecuente que los habitantes dejen de usar su lengua por algunos momentos para comunicar algo, como cuando las madres de familia llevan a los niños a la escuela, cuando van a consulta en el centro de salud de la comunidad, y para comercializar

algún producto de la localidad. Este comportamiento se puede observar en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, desde el seno familiar hasta en los espacios escolares.

Asimismo, esto sucede con frecuencia en los espacios educativos, donde la situación se vuelve más complicada ya que a los niños ya no se les enseña de manera fluida la lengua nuntajñyi, porque los docentes vienen de diferentes comunidades y no la hablan o hablan otra variante del popoluca, añadiendo que no todos los profesores imparten clases en sus propias localidades y no hay recursos o apoyos de desarrollo profesional para que el maestro se sienta acompañado en el aprendizaje de la lengua o de la variante, si es que decide dedicarse a este esfuerzo extraordinario.

Considero, sin embargo, que esto es una excusa para no esforzarse en promover la lengua originaria con los alumnos, ya que lo ideal es que el maestro se adecúe al contexto de los alumnos y aprenda la lengua de los alumnos y de esta manera amplíe su conocimiento. Para que pueda ejercer su práctica docente en la lengua originaria y en su defensa; asimismo, debe haber una obligación social y educativa de aprender y ajustarse a la variante donde se imparten clases.

CAPITULO II

Marco de referencia

El presente apartado contiene los resultados de la revisión de literatura sobre el tema, empezando por un marco conceptual, donde se explicarán los conceptos que dan vida a este tema de investigación. En segundo lugar, se aborda el marco teórico, donde se señalan algunas de las teorías que sustentan dicha investigación y, finalmente, el estado del arte de las investigaciones relacionadas con bilingüismo y revitalización lingüística.

2.1 Marco conceptual

En este apartado se describen algunos de los conceptos que se toman en cuenta para desarrollar la investigación: lengua, lengua materna, educación bilingüe, interculturalidad, y educación intercultural bilingüe, que son los que han servido de referencia para el campo de la investigación en educación intercultural bilingüe.

2.1.1 Lengua

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) define lengua como:

Un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura porque es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión, al tiempo que constituye la memoria histórica de cada una; desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de los individuos (...) contiene y expresa la idea del mundo y la realidad que cada uno ha construido; esto es la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva. (CGEIB, 2006, p. 19).

Por otro lado, Lenkersdof (2002) y Caballero (2009) apuntan que lengua es un elemento de la comunalidad donde se constituyen los conocimientos y se organiza la vida de la comunidad, y que contiene su propia cosmovisión y sus propios sentires. Estas dos posturas son observadas en dos contextos diferentes: el primero centrado en los indígenas de Oaxaca y el segundo en el pueblo tojolabal de Chiapas; en este último contexto se centra en la expresión *tik*, denominando la voz “nosótrica” (lo propio), da cuenta de todo lo que sucede en el quehacer diario de los indígenas tojolabales.

Al respecto se infiere que la lengua es un producto cultural. La lengua es indispensable para lograr la comunicación y difundir la cultura hacia los demás y a las siguientes generaciones. En este sentido, en la comunidad que nos atañe, los abuelos usan la lengua como su principal medio para transmitir los conocimientos locales, incluida la narrativa local. Asimismo, la

lengua forma parte de la cultura y es el principal instrumento que se utiliza para mantener y transmitir los conocimientos locales de un contexto, con base en el quehacer diario de los actores sociales. Por último, se alude que sin la cultura no tendría sentido la existencia de las lenguas, porque no habría nada que comentar.

2.1.2 Lengua materna

La lengua materna es la primera que el niño adquiere en un contexto natural, a partir de la comunicación con los adultos que lo rodean (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 21). También es entendida como aquella que se aprende dentro del núcleo familiar; desde que el niño empieza a explorar el contexto familiar, va adquiriendo todos los símbolos que construirá a través de los años. Se aprende a usar la lengua propia a través de la escucha, la observación y el ensayo.

La lengua materna puede ser definida de varias formas: la lengua que se aprende de la madre, la lengua que se aprende en primer lugar, la lengua más usada por una persona y la lengua hacia la cual una persona siente más afecto o tiene una actitud más positiva..., la lengua materna de un individuo es aquella que se aprende desde el nacimiento hasta alcanzar los tres años, y que, generalmente, es aprendida de los padres. Es posible considerar como lengua materna aquélla de la que se hace un uso principal a lo largo de la vida del hablante, independientemente de que se haya aprendido en primer, segundo o tercer lugar. También hay quien afirma que lengua materna es aquélla en la que el individuo se expresa con mayor facilidad y comodidad, sin que sean determinantes el momento de adquisición de esta o el uso que se haga de ella (Santos Rovira, 2012, p. 53).

En este sentido, la lengua materna también puede ser entendida como el origen y la base donde surge todo el conocimiento único y ancestral, producido en el contexto familiar y social, por ello no debería olvidarse jamás. Para los habitantes de una comunidad es de suma importancia, pues con ella se transita el conocimiento indígena y se va transmitiendo hacia las nuevas generaciones.

En el contexto escolar que nos atañe, la lengua materna que se habla es conocida como populuca, de la cual, dentro de la institución arriba citada, la mayoría de los estudiantes son hablantes. Dicha lengua materna juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de educación primaria bilingüe, en el sentido de que, para apropiarse del conocimiento en cualquiera de las áreas previstas en el currículo educativo,

necesitan comprender en su propia lengua, en gran medida, el discurso en que se expresa cada una de esas parcelas del conocimiento.

2.1.3 Educación bilingüe

La educación bilingüe, como lo describe Antonio Girón (sin fecha) es un proceso de planificación e implementación de dos idiomas que sirven como instrumentos de enseñanza en el salón de clases, con el objetivo de facilitar, no sólo la comprensión de los aprendizajes, sino también la adquisición de las habilidades de leer y escribir en esas dos lenguas. Al respecto, no sólo se trata de enseñar un saber sobre la lengua, sino también de contribuir a la adquisición de conocimientos sobre cómo hacer cosas con las palabras, que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito

Schmelkes (2004) menciona que muchos países reducen la educación intercultural a un proceso que le compete sólo a los pueblos indígenas. Ejemplo de ello es la nombrada educación intercultural bilingüe, la cual busca que grupos indígenas conozcan y valoren su cultura, así como dominar su lengua y que, al mismo tiempo, sepan que la existencia de grupos culturales en el mundo, y de aquéllos con quienes comparten el territorio es motivo de enriquecimiento y no de confrontación. Sin embargo, recalca que la educación para la interculturalidad debe ser dirigida a toda la población de un país, de lo contrario, sería una contradicción enorme.

Retomando las dos citas, conviene recalcar que la educación bilingüe tiene que darse en todos los ámbitos educativos, no sólo reducirse a la población minoritaria o vulnerada y que, además, al momento de implementarla, se consideren todos los elementos culturales del entorno de trabajo, por lo que es necesario que el personal que trabaje en el área educativa tenga conocimientos de estos temas y adicionalmente, tenga una interacción directa con los miembros del contexto donde va a trabajar. Asimismo, Feltes (2021) sostiene que la verdadera educación bilingüe es una en la cual las dos lenguas se utilizan como “lenguas académicas”, de manera equilibrada, para enseñar contenidos académicos y culturales. Este sentido, los niños adquieren fluidez oral y escrita en cada lengua, utilizándola como herramienta para el aprendizaje sobre temas de alto interés. Debe haber un espacio protegido en el día o en la semana para el aprendizaje de contenidos académicos en español (ésos deben ser los contenidos más “universales”) y debe haber otro espacio protegido en el día o en la

semana para el aprendizaje de contenidos académicos y culturales en la lengua originaria (aquí se debe favorecer el aprendizaje sobre las prácticas culturales propias de la comunidad, y la lectura de textos auténticos escritos por autores en la lengua originaria). Otro dato que es preciso mencionar en relación con la educación bilingüe es que las lenguas no deben mezclarse en la enseñanza. El maestro tiene el trabajo duro de exigir (de sí mismo y de los estudiantes) la producción oral y escrita en español en el espacio protegido para la práctica en español, y también tiene el trabajo duro de exigir la producción oral y escrita (de sí mismo y de los estudiantes) en popoluca en el espacio protegido para este.

2.1.4 Interculturalidad

El concepto de interculturalidad se ha definido desde perspectivas diversas. Para Salmerón y Porras (2010, p. 530) “se refiere a las complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía que buscan desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes”. Por otro lado, la interculturalidad es entendida como un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país.

Schmelkes (2006, p. 8) menciona que la interculturalidad en la educación básica, “en el caso de la población mestiza, el procedimiento es un poco distinto. Consideramos que el primer paso a dar en este nuevo propósito de educar en la interculturalidad a toda la población es el conocimiento a la diversidad. Consideramos que no es posible pedirle a nadie que respete lo que no conoce”. En este sentido, la educación intercultural es el medio para concretar el acercamiento entre realidades aparentemente muy distantes entre sí. Asimismo, como lo señalan Gonzáles y Rojas (2013), la interculturalidad configura entramados históricos y campos sociales interculturales, donde se lucha por proyectos identitarios y emancipadores, donde se disputan distintos capitales simbólicos y materiales, en el marco de las relaciones de poder y hegemonía, por tanto, se ponen en las interacciones, transformaciones y dinámicas culturales y sociopolíticas, donde se escuchan las voces y se observan las acciones de sus diferentes actores sociales.

La interculturalidad es un concepto demasiado extenso y se puede confundir con el concepto de multiculturalismo, pero se distingue porque la educación intercultural no es aprender la

cultura del otro, por muy interesante y necesario que sea, sino aprender a partir del encuentro con él como sujeto individual, teniendo en cuenta que formamos parte de una sociedad pluricultural.

Finalmente, se concluye que la interculturalidad es aprender a convivir con el otro, a dar y recibir sin imposiciones y sin olvidar la particularidad del otro, esto es, con una visión complementaria. Para poder construir una relación intercultural con las comunidades y pueblos indígenas y con las otras culturas, se requiere concebir el diálogo con los principios de la comunalidad que cambien la situación de desigualdad, injusticia e inequidad en la que viven los pueblos originarios de México. Por ello, para que la interculturalidad se pueda implementar en su totalidad, es necesario que el individuo que se forja en ella tenga conciencia del reconocimiento de las diferentes culturas que lo rodean, empezando por su propio autorreconocimiento.

2.1.5 Educación intercultural bilingüe

De acuerdo con la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe, se define la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como sigue:

Se denomina así al conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. ...En el plano de la interculturalidad, el sujeto individual o social se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural (CGEIB, 2006, p. 25).

La EIB se concibe como la manera de formar, a profesionales y estudiantes, con los elementos que se tienen a la mano considerando los del contexto y promoviendo el diálogo entre los saberes locales de la comunidad en la cual se incide. “En la EIB se propone un abordaje interdisciplinar, se busca la construcción de puentes que puedan entrelazar las diferentes culturas, lenguas y conocimientos, afirmando la importancia de sus peculiaridades y su complementariedad” (Rebolledo y Míguez, 2013, p. 196).

Por otro lado, Cummins (2000, p. 37) señala que la educación intercultural y bilingüe es una educación para el bilingüismo aditivo, y define al bilingüismo aditivo de la siguiente manera: *the term additive bilingualism refers to the form of bilingualism that results when students add a second language to their intellectually tool-kit while continuing to develop*

conceptually and academically in their first language. (...el término bilingüismo aditivo se refiere a la forma de bilingüismo que resulta cuando los estudiantes agregan un segundo idioma a su acervo de herramientas intelectuales mientras continúan desarrollándose de manera conceptual y académica en otro idioma).⁴ En este sentido, los niños con la educación bilingüe aprenden otro idioma mientras interactúan con su medio y entorno social, ampliando su conocimiento.

Finalmente, se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y respete la diversidad cultural y lingüística; promoviendo el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, donde todo sea para el bien común, así como lo señala Rebeca Barriga (2018, p. 45):

La educación que se ofrezca a los niñas y niños indígenas será intercultural y bilingüe ... que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional, y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Con base en las ideas planteadas por los autores arriba citados, se puede concluir que la educación bilingüe intercultural no tiene una definición unánime, porque se puede entender de distintas maneras y definirse desde los diferentes contextos en los cuales se busca trabajar para la educación. Lo importante es que la educación con este enfoque busca la inclusión y la integración de todos los contenidos curriculares, regulados con base en las necesidades del contexto, para fortalecer la cultura y la identidad propia de los actores sociales. Como lo señalan Gonzáles y Rojas (2013) es entendida como más allá de la retórica enunciativa de la diversidad, en sus finalidades etnopolíticas y reivindicativas de derechos colectivos o autonomías fácticas, o bien se identifica como el nuevo rostro del post indigenismo oficial e intencionalmente omitida como categoría empírica.

2.2 Marco teórico

Mucho se ha escrito sobre el bilingüismo en diferentes contextos y países. En este caso, quisiera enfocarme, en un primer momento, a las ideas planteadas por Cummins (2000) sobre la teoría de la interdependencia, en relación con el bilingüismo y la teoría de la competencia

⁴ Traducción propia.

subyacente. Con relación a la práctica docente, analizo esta teoría dentro de un marco de relaciones desiguales de poder analizadas por Henry Giroux (1992) y Paulo Freire (1970).

2.2.1 La teoría de la interdependencia

Jim Cummins propone la teoría de la interdependencia donde explica que “cuando hablamos de multilingüismo... las lenguas en el cerebro no están separadas, son interdependientes. Por ejemplo, un niño que ha entendido el proceso de la fotosíntesis en euskera, no necesita entenderlo en español, ya que el concepto ya lo sabe; sólo necesita adquirir el vocabulario” (Cummins, 2000, p.67).

Cummins (2000) centra su estudio en una población de niños bilingües que están aprendiendo el castellano, teniendo como su primera lengua el euskera, por lo que refiere que la enseñanza en euskera no sólo ayuda a que los niños desarrollen las habilidades de lectoescritura o destrezas en esa lengua, sino también está desarrollado una competencia lingüística y conceptual más profunda que está estrechamente relacionada con el desarrollo de la alfabetización en la lengua mayoritaria.

De igual manera Hamel (2004), apunta que para entender la interdependencia entre las lenguas en los procesos de aprendizaje bilingüe tenemos que apropiarnos de algunos principios teóricos de la psicolingüística moderna del bilingüismo. En tanto, resulta fundamental una distinción entre dos componentes (consciente y subconsciente) o módulos del lenguaje que, si bien son interdependientes, guardan una cierta autonomía entre sí, por lo que consiste en transferir habilidades académicas y conceptos de una lengua a otra. Los estudiantes que asisten a clases en programas de bilingüismo aditivo transfieren habilidades académicas y conocimientos conceptuales de una lengua a otra. En este sentido, una de las ventajas fundamentales de un currículo de educación bilingüe bien organizado consiste en la transferencia de las competencias, habilidades y contenidos de una lengua a otra. Todo lo que se aprende en una lengua puede, en principio, usarse en la otra. Toda persona se alfabetiza una sola vez en su vida; –una vez adquirida esta competencia cognitiva compleja, se puede transferir a una nueva lengua haciendo uso de la mayor parte de las estrategias aprendidas. (Hamel, 2004)

Es preciso que suceda lo mismo entre la población popoluca en las escuelas al momento en que los docentes imparten las clases. Al asimilar la información, los niños van trasladando

todo a su habla materna, es decir, todo lo que aprenden lo llevan a su contexto para que así ellos puedan entender de una manera más sencilla los contenidos de las asignaturas. Asimismo, cuando los niños quieren compartir algo en clases, lo primero que sucede es que estructuran y comprenden las ideas en su propia lengua para, posteriormente, expresarlas en español.

Para que lo anterior sea posible, es preciso que los docentes en la institución educativa donde son formados los niños sean críticos y tengan la habilidad y la destreza de hacer adecuaciones dentro del currículo escolar. Por ello también se retoman las ideas relacionadas con la pedagogía crítica acuñada por Freire (1970) y retomada por Giroux (1992).

El docente que trabaja en la educación de los niños debe empezar a valorar el capital cultural de los estudiantes y de sus familias, para tomar en cuenta todos los elementos necesarios del contexto que sean útiles a los estudiantes en su aprendizaje. Al respecto, Freire señala que para que la educación pueda ser inclusiva, debe ser emancipadora:

Si la educación ha de ser emancipatoria, debe comenzar con la suposición de que su finalidad principal no es la de “ajustar” a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal debe estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. En otras palabras, los estudiantes deberían ser educados a mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática (Freire 1970, p. 254)

Al respecto, en las escuelas se debe buscar que los niños se formen con base en sus conocimientos locales, considerando todos y cada uno de los elementos de la naturaleza; de esta forma, la interculturalidad tomaría mucha fuerza, para que el profesor ya no vea a los estudiantes como seres sin conocimientos. Por ello es necesario que el estudiante sea visto como un ente que también es poseedor de conocimientos.

Por su parte, en su modelo de educación ciudadana, Giroux sostiene (1992, pp. 255-256) que los estudiantes tienen “la oportunidad de hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias”. Aprenden a pensar críticamente, y a “apropiarse de sus propias historias, o sea, indagar en sus propias biografías y sistemas de significado”. Los estudiantes aprenden “no solamente cómo se aclaran los valores”, sino que también aprenden “por qué ciertos valores son indispensables para la reproducción de la vida humana. En los ambientes

de aprendizaje que promueven la educación ciudadana, los estudiantes aprenden cómo actuar colectivamente para transformar su realidad”.

En el mismo sentido de sembrar el pensamiento crítico, Paulo Freire afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para la producción o construcción de conocimiento” (1970, p. 30). Al respecto se infiere que los maestros deben ser considerados como aquellos que son los mediadores para que se dé el aprendizaje entre los estudiantes; asimismo, en el proceso de enseñanza el docente debe de tomar en cuenta que los estudiantes pueden aprender entre ellos mismos.

Este mismo autor abunda sobre el “sistema de educación bancaria”, donde el docente es el único que posee el conocimiento y éste vacía o deposita el conocimiento en los estudiantes. En tanto, desde mi experiencia en las escuelas indígenas, es visible este tipo de pedagogía, debido a que los educadores tienen que obedecer un sistema que ya está establecido, donde todos los materiales llegan descontextualizados y, en este sentido, el docente es el único encargado de transmitir el conocimiento a los educandos.

En cambio, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar uno con otro, pueden cuestionar y reconfigurar lo que saben, preguntar por qué saben lo que saben y entender las implicaciones de saber lo que saben. Este proceso de la reinención y construcción de conocimiento es integral al poder de los estudiantes de transformar su realidad.

2.3 Estado del arte

El siguiente apartado contiene los resultados de la revisión de literatura sobre el tema de la educación bilingüe; se consultaron y analizaron algunas investigaciones que se han realizado con respecto a la educación intercultural bilingüe en distintas experiencias y contextos. Para abordar el estado del arte, se citan las investigaciones que más luz le dan a mi propio tema de interés: el análisis sociolingüístico de las lenguas indígenas en México. Para ello, se revisaron diversas fuentes: artículos de revista, tesis y libros relacionados con el tema. Para realizar este análisis, decidí subdividir este apartado: estudios realizados en América Latina, estudios realizados en México y finalmente algunos estudios realizados en relación con el tema de los popolucas.

2.3.1 Estudios realizados en América Latina

En un primer acercamiento a estos estudios se destacan los elaborados por Jorge Lemus (2008) y Ana María Ospina (2015), que hablan sobre la importancia de la revitalización lingüística. Estas investigaciones se enmarcan en el mantenimiento de dos diferentes lenguas nativas: el náhuatl de El Salvador y las lenguas nativas de Colombia. Ambos autores señalan la relevancia de tener en cuenta proyectos alternativos para preservar las lenguas, entre ellos destacan la etnoeducación, por ejemplo, en el caso colombiano. Esto supone la formación de instructores de varios tipos y para distintos niveles en conocimientos de lingüística, pedagogía y didáctica de lenguas, capaces de enfrentar las situaciones de bi/multilingüismo, hábiles en el manejo de métodos de enseñanza y producción de materiales efectivos para la instrucción de y en lenguas, y que contemplen la oralidad y la literacidad como complementarias.

Otro dato importante es lo que señala López (1997) sobre la revitalización cultural, quien rescata las experiencias de estudios realizados en diferentes contextos y referidos a diversas lenguas de América Latina. El caso kukama-kumaria, el caso shiwilu, la recuperación nacional de maya guatemalteco, la revitalización lingüística del cauca en Colombia y las experiencias con el movimiento de guaranización,⁵ que tuvo lugar a principios de 1990, en El Chaco boliviano. La población guaraní experimentó un renacimiento étnico casi cien años después de que su líder hubiera sido derrotado en la batalla de Kuruyuki por parte del ejército boliviano. Para este proceso, los pocos hablantes de la lengua buscaron apoyo para negociar, con organismos de cooperación nacional e internacional no gubernamentales para tener el respaldo, y así el Estado boliviano reconoció la propuesta como la única que se tenía que implementar en todo el territorio guaraní; posteriormente, adoptó el enfoque educativo bilingüe y éste fue un proceso que llevó poco a poco a que los niños aprendieran a leer y a escribir en su lengua.

Estas experiencias de revitalización lingüística desarrolladas en ambientes eminentemente orales y ágrafos, como los indígenas, se encuentran a menudo en situaciones en las cuales los planificadores y facilitadores transfieren directamente a estos contextos sus prácticas comunicativas propias de las sociedades urbanas e industrializadas, en las cuales la lengua

⁵ Se le llama así el proceso de revitalización lingüística, es decir fortalecer la lengua guaraní.

escrita tiene mayor vigencia. En contraparte, los padres indígenas mandan a sus hijos a la escuela para aprender lo que ellos consideran que no pueden aprender en casa y no están en condición de enseñarles.

Asimismo, se retoma la experiencia del proyecto Rama que se desarrolló en Nicaragua. Éste fue organizado por el ministerio de cultura de este país, que se realizó con un enfoque trilingüe (rama-inglés-español). Surge en 1980 y, en sus inicios, sólo había 46 hablantes de la lengua. Este modelo se fue intensificando a través de los años, para ello es válido argumentar que, en el caso de la recuperación de la lengua, el papel de la familia es esencial, pero en aquellos contextos donde estamos frente a las lenguas patrimoniales, los padres son conscientes de que se recurre poco a la lengua patrimonial y que sólo tiene dominio parcial o pasivo de ella (López, 1997).

Finalmente, se retoma un estudio realizado por Gasché (2008a y 2008b) con enfoque político, epistémico y pedagógico realizado con base en el FORMABIAP,⁶ en la Amazonía peruana, que desde 1995 ha sido apropiado, contextualizado y resignificado por los educadores comunitarios de la UNEM/EI⁷ y por los maestros de la REDIIN⁸, en colaboración con académicos no indígenas coordinados por María Bertely (CIESAS). Este trabajo asume una concepción crítica de la interculturalidad, centrada en el conflicto intercultural entre sociedades y conocimientos indígenas y sociedad y conocimientos occidentales.

Al respecto se desarrolla una estrategia pedagógica en la que los niños construyen conocimientos, habilidades, valores al participar, con el acompañamiento de los adultos (comuneros, sabios, maestros) en actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio comunitario. En este proceso, aprenden a articular y/o a contrastar los conocimientos, habilidades y valores propios que emergen de estas actividades con aquéllos ajenos que les resultan útiles para el desarrollo de esta.

⁶ El programa de formación de maestros bilingües de la amazonia peruana.

⁷ Es una organización multiétnica integrada por educadores comunitarios tsotsiles, tseltales y ch'oles de Los Altos, Selva y región Norte de Chiapas que se creó en 1995.

⁸ Es un colectivo plural e independiente integrado por más de quinientos maestros, educadores comunitarios entre los cuales se encuentran los educadores de la UNEM/EI-, investigadores, académicos e integrantes de la sociedad civil, indígenas y no indígenas, que comparten la experiencia de haberse formado en el MII. Fue creada en 2009 por María Bertely (CIESAS).

2.3.2 Estudios realizados en México

Para que se dé la revitalización lingüística en un espacio es necesario construir prácticas culturales que sirvan como vínculos para crear nuevos espacios de convivencia que atiendan las necesidades de la localidad, como lo muestran varias investigaciones en el tema (Cortopoulos, 2010; Flores, 2009; Cabrera, 2019). La sistematización realizada por los autores citados está ligada a la práctica de la educación popular y con trabajos de organizaciones civiles, donde se comparten los saberes locales; por ello es necesario tomar en cuenta los puntos de vista de los actores sociales y también todos los elementos del contexto para ir fortaleciendo el trabajo en común. En este sentido, Cabrera (2019) señala la importancia de retomar la participación de los hablantes de una lengua en una comunidad indígena y, de esta manera, producir un conocimiento propio desde el contexto. Asimismo, la exploración de las prácticas de literacidad en aulas multigrado de Zongolica, en el estado de Veracruz, que se detonó a partir de cuestionarme el papel de la escritura en náhuatl en la educación escolarizada para los pueblos indígenas, y la forma en que se construye en escenarios que han sido representativos de la castellanización, como lo es el aula. Esta autora centra su estudio en algunas primarias indígenas, partiendo de la revisión de la propuesta curricular de la asignatura de Lengua Indígena (ALI) para las primarias del subsistema de educación indígena, que constituye un espacio para aprender y reflexionar sobre la lengua a través del enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y también como abordaje de las prácticas culturales.

Por su parte Sartorello (2006), desde el paradigma cualitativo, presenta una investigación basada en un debate, con observación y trabajo con grupos de enfoque con una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas refiere que la interculturalidad, en general, y la educación intercultural bilingüe, en lo específico, son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna. Por ello se infiere que, para adentrarse más a la idea, es necesario que se tomen todos los elementos culturales de la localidad para impartir las clases, por ejemplo, que las narrativas locales sean como una herramienta didáctica. Como resultado, aporta que la interculturalidad, como significante, implica profundizar en los planteamientos

políticos y filosóficos que sustentan las diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües que se generan desde distintos actores sociales.

Aunado a ello, Bertely (2006), en Chiapas, con hablantes de la lengua, líderes tseltales, tsotsiles y ch'oles realizó un trabajo con talleres de interaprendizajes y unas tarjetas de autoaprendizaje guiados con la experiencia Jorge Gasché con el método inductivo intercultural (MII), en el que, a través de un proyecto focal, se logró la sistematización de las experiencias de los participantes. La sistematización se realizó con base en talleres relacionados con la interculturalidad, señalado por el método inductivo intercultural: que es aquella educación en la cual se toman los conocimientos locales y las experiencias de los sabedores del contexto al respecto. Para que este método funcione de manera adecuada es necesario que tanto padres de familia como maestros trabajen en común, para llegar un buen resultado de aprendizaje de los niños. En este sentido, al momento de trabajar con la participación de los actores sociales, se construye el conocimiento común, ya que con el apoyo de ellos se tiene que producir el conocimiento en colectivo y hay que evitar la reproducción de los paradigmas eurocéntricos.

Otra fuente es la sistematización que hacen González y Rojas (2013), quienes comparten la experiencia de los estados del centro y sur del país, principalmente en los estados de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Michoacán y Jalisco, dado por los proyectos locales de autonomía educativa y resistencia indígenas, motivo por el que retoman las tensiones implícitas y sus dilemas explícitos, apoyados por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Colegio de México (Colmex), el Colegio de Michoacán (Colmich), Universidad Iberoamericana (UIA), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Autónoma de México (UNAM) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Esta sistematización de las experiencias confluye sobre proyectos colaborativos de formación docente intercultural y elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, en conjunto con redes académicas e instituciones en las que participan diversos actores sociales: maestros y personas de la comunidad. Por su parte, el REDIIIN impulsa procesos de interaprendizajes entre los indígenas y los no indígenas partícipes de un proceso formativo vivencial, desarrollado en diplomados de formación docente y laboratorios interculturales. En estos diplomados se sistematiza el conocimiento indígena con la elaboración de materiales

educativos interculturales y bilingües. También está el programa de educación comunitaria indígena para el desarrollo autónomo (ECIDEA), en el que participan indígenas originarios de 20 comunidades de las cañadas de la selva lacandona, movilizados por el movimiento zapatista. Por último, la coalición de maestros y profesionales indígenas de Oaxaca (CMPIO) de composición multiétnica, y servicios del pueblo mixe (SER), de comunidades ayuujk, donde, con base en el tequio pedagógico y los nidos de lengua, junto con las secundarias comunitarias, los bachilleratos comunitarios y la universidad indígena intercultural Ayuujk, apoyada por el Sistema Universitario Jesuita, se centra en ofrecer una educación de calidad, fortalecedora de la vida comunal, formando estudiantes centrados, principalmente, en su identidad y responsabilidad comunitaria, conscientes de los mecanismos de la dominación histórica y del colonialismo interno.

Por último, Joan Feltes (2014, 2017), Feltes y García Vásquez et al (2019) hacen un análisis sobre el tema de metodologías pedagógicas para el desarrollo del bilingüismo y, asimismo, la implementación sobre la metodología de doble inmersión en escuelas de la región de Amuzga de Guerrero, donde una tercera parte de estas escuelas son multigrado. Esta última autora se basa de la experiencia del trabajo docente para la enseñanza de las lenguas indígenas y el español para una mejor atención a los niños y jóvenes indígenas mexicanos. Su investigación está centrada en escuelas indígenas multigrado en la región amuzga del estado de Guerrero, donde señala que, al momento de enseñarles en dos lenguas, los niños tienden a desarrollar habilidades académicas bastantes buenas, y refiere que todos los contenidos curriculares se complementan con base en los elementos del entorno. En este sentido, reúne y sistematiza la experiencia del proyecto de doble inmersión implementado en el estado de Guerrero. El *Proyecto 50-50, Guerrero*, ahora conocido formalmente como *La Doble Inmersión en Dos Lenguas Nacionales*, ha tenido como espacio físico y organizacional el Sector 16 de Educación Primaria Indígena de Xochistlahuaca, Guerrero. Al inicio del proyecto, en 2011, colaboraron los maestros de las 21 escuelas del Sector 16 de Educación Primaria Indígena. El proyecto adoptó la metodología de Doble Inmersión para el contexto Ñomndaa. En esta línea, todas las escuelas participantes forman parte del subsistema mexicano de educación indígena, cuyos orígenes se pueden rastrear a comienzos de la segunda mitad del siglo XX.

El proyecto de Doble Inmersión en Dos Lenguas Nacionales tiene lugar en un espacio social, profesional y ontológico muy particular y al mismo tiempo muy recurrente en el horizonte de la dinámica de transformación personal de muchos docentes indígenas a nivel nacional. En este sentido, explorar colectivamente la forma en que los maestros Ñomndaa se convirtieron en ello a partir de la reconstrucción de sus historias personales, permitió reconocer, en parte, lo que ha significado para los docentes formar parte del proyecto que en el fondo ha ido perfilando un *pensum* orientado no sólo a la revitalización de la lengua Ñomndaa, sino a la descolonización de las prácticas educativas, del espacio escolar y de las identidades personales de los propios maestros y maestras. Finalmente, se recupera que gracias a este proyecto de doble inmersión se tienen resultados que dejan saber que donde los maestros se dedican al desarrollo de conocimientos y habilidades en la lengua originaria y en español, y no bajan la guardia, los niños desarrollan un bilingüismo y una bilingüidad más equilibrada. En este sentido, los maestros y los alumnos se sienten orgullosos de pertenecer a una cultura indígena, se posicionan como ciudadanos del mundo, y hasta se conciben como autores. Todo esto es posible en el contexto de la educación pública, indígena y comunitaria (presentes los apoyos económicos mínimos y el acompañamiento humano necesario).

2.3.3 Estudios realizados en relación con los popolucas

Estudios relacionados con el tema de la lengua popoluca encontradas aluden, no específicamente en relación con la transición de la enseñanza de la lengua en las escuelas ni con la revitalización cultural, pero sí es importante recuperar estas investigaciones relacionadas para contextualizar el problema de investigación. Autores como Salomé Gutiérrez (1987), Jorge Félix (1972), Salomé Gutiérrez (1996), Emilia Velásquez (2001), José Luis Blanco (2006), Vitoria Aino (2015) y Alejandra Azcárraga (2016) han realizado estudios sobre la población popoluca de la sierra, cinco de ellas en el municipio de San Pedro Sotepan, Veracruz y una de ellas apunta sobre el popoluca de la sierra de Santa Rosa Loma larga ubicada en el municipio de Hueyapan de Ocampo ubicado en el mismo Estado.

Velásquez (2001) y Blanco (2006) hacen un análisis de las condiciones del territorio popoluca sobre cómo los habitantes conciben el término territorio, así como a las formas de organización y el modo del trabajo colectivo. Estos estudios se centran en dos localidades de

popolucas, estas tomando en cuentas sus prácticas culturales, como las formas de organización y el cuidado de homxuk (este autor menciona a Jomxuk⁹ como homxuk, ya que es una forma de interpretarlo y escribirlo, sin embargo, es una manera errónea de escribirlo, dado que la forma correcta es Jomxuk). También desde la antropología social se menciona los ritos que realizan los popolucas y cómo se sistematizan los aspectos socioculturales del manejo de los cultivos tradicionales que se sembraban en la milpa. En tanto, se busca explicar cómo ha sido posible el cambio de la milpa de policultivo adaptativo de una agricultura con una tecnología local denominado como la roza, en este sentido es la roza de la maleza, arbustos en algunas ocasiones involucran tirar árboles grandes con la intención de acondicionar el espacio para la siembra y esto termina con la quema. Otro dato interesante, Blanco (2006) menciona, también sobre la pérdida de los cultivos en el agrosistema llamada milpa por el problema de erosión del suelo, que implica la desaparición de algunas especies y variedades de plantas cultivadas o auspiciadas.

Por su parte, Gutiérrez (1987), Félix (1972), Aino (2015) y Azcárraga (2016) apuntan sobre el tema de los popolucas de tres contextos diferentes, en primera centrada en la comunidad de Amamaloya, donde la lengua originaria se está perdiendo, dado por el contacto del español, en este sentido Gutiérrez centra su estudio sobre la situación sociolingüística de esta comunidad, enfocado en cuatro ámbitos: comercial, político, familiar y social, asimismo, tomando como referencias cuatro grupos de edad para su estudio: de 85 a 51, de 50 a 31, de 30 a 16 y de 15 a 7 años. Este trabajo busca que los hablantes de la lengua tomen conciencia del valor de su lengua. El estudio de Félix (1972), se centró en la cabecera municipal Soteapan, y se estudiaron diferentes aspectos tales como la economía, las creencias religiosas y el tema de la lengua en este contexto, y por su parte Azcárraga (2016) realizó un estudio sobre las actitudes lingüísticas de los hablantes sobre su lengua, donde describen las diferentes actitudes de los hablantes bilingües pertenecientes a la comunidad de habla popoluca de San Pedro Soteapan. Esta autora también analizó qué variables sociales influyen en la construcción de estas actitudes, así como el impacto de la política y planificación lingüísticas en este proceso. Finalmente, Aino (2015) realizó un estudio en la comunidad de

⁹ Jomxuk, es el Dios del maíz. Deidad venerada por los popolucas, que, aunque actualmente los más jóvenes ya no lo hagan con mucha frecuencia. Pero su importancia radica en que sin Jomxuk no hay maíz y por ello no habría vida para los popolucas.

Santa Rosa Loma Larga, la autora hace un estudio sobre la diferencia de los conocimientos médicos y religiosos en contraste con los saberes locales de la comunidad y las prácticas terapéuticas indígenas que están presentes en el pueblo. En tanto se observa cómo estas prácticas han conquistado a los habitantes de este espacio, en el entendido de que están optando por utilizar todos los conocimientos que la ciencia les trae, dejando así por un lado los conocimientos locales.

CAPITULO III

Metodología

En el presente texto se aborda la revisión metodológica con la que se realizó este trabajo de investigación, que apunta a un diagnóstico sociolingüístico de la lengua nuntajñyi, en una comunidad conocida como Tulin, perteneciente al municipio de Sotepan, ubicada en el estado de Veracruz, con el fin de resaltar las implicaciones que esto tiene en política y práctica educativa. Para el desarrollo de esta investigación se realizó una aproximación metodológica de corte cualitativo, con un enfoque descriptivo. Por ello, para este apartado se describe, en un primer momento, lo que se entiende por investigación cualitativa; en segundo lugar, se habla sobre el diseño de investigación, que apunta a la caracterización del sujeto, a la definición de categorías de análisis, y a la descripción de las técnicas e instrumentos; en tercer lugar, sobre el proceso de investigación para, más tarde, establecer las consideraciones de la investigación. Dentro de este apartado se apunta a las previsiones éticas que se deben tomar en cuenta al momento de hacer la investigación y, por último, se termina la redacción de este apartado con una pequeña reflexión.

La investigación cualitativa que, como lo señalan Denzin y Lincoln (2011) contempla en casi todas sus formas observación, participación, entrevistas y etnografía, funciona como metáfora del conocimiento, del poder y la verdad coloniales. Asimismo, se entiende como un proceso multicultural y con orientación de género; por ello implica la recolección de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, todo ello para describir los problemas rutinarios.

Adicionalmente, también se concibe como una aproximación que trata de captar el significado auténtico de los fenómenos sociales, por lo que se centra en la comprensión subjetiva y en las percepciones de las personas. Es decir, es un enfoque que se distingue por penetrar en el sentido profundo que atribuyen los individuos a situaciones de índole social o humano y busca comprender los motivos por los que los sujetos reaccionan de formas determinadas en su propio contexto (Creswell, 2014; Mora, 2005; Ruiz, 2003).

En este sentido, lo que se buscó con esta investigación es que, a través de la voz de los actores sociales de la comunidad arriba citada, se dé cuenta de lo que está aconteciendo en su contexto con el tema central, que es su lengua, para que de esta manera ellos comprendan estos elementos que definen su identidad, pues el proceso de investigación encuentra eco en las características descritas anteriormente.

3.1 Diseño de la investigación

La investigación se realizó en tres etapas, principales.

En la primera etapa se plantearon las preguntas de la entrevista semiestructurada, para ello se realizó un primer pilotaje. Se aplicó el instrumento a dos padres de familia, con este acercamiento se pudieron hacer algunas adecuaciones y mejoras en las preguntas, posteriormente se lleva a la mesa de discusión en el seminario de tesis la experiencia vivida durante el primer pilotaje, por ello ahí en colaboración las compañeros tesisistas: tres de ellas estudiantes del doctorado y dos estudiantes de la maestría, orientaron y sugirieron algunos cambios para mejorar el instrumento, terminado esto se aplicó el segundo pilotaje del instrumento, para esta actividad se aplicó la entrevista a un padre de familia y a dos profesores de la escuela primaria con este último pilotaje se realizó un último cambio en las preguntas para terminar el instrumento.

La segunda etapa de la investigación se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a los profesores de la escuela primaria y los padres de familia, en total se aplicaron tres entrevistas a maestros y siete entrevistas a padres de familia, durante la intervención se grabaron las entrevistas por el teléfono móvil.

La tercera parte de la investigación implicó la transcripción de la entrevista, también en esta etapa de la investigación, se realizó la decodificación de los resultados de las entrevistas aplicadas. Para la codificación fue necesario el uso de una hoja de cálculo Excel, ya que facilitó la entrada de los datos, considerando los siguientes aspectos: actores sociales (directivo, docente 1, docente 2, padre o madre según el género del entrevistado), párrafo de la entrevista, y los códigos.

3.2 Caracterización del sujeto

En un primer momento se pretendió trabajar con todos los miembros de la comunidad, pero debido al tiempo y la situación de la pandemia, sólo se eligió trabajar con algunos maestros, padres y madres de familia y los niños de la escuela primaria. Por lo que a pesar de la contingencia sanitaria siguiendo todas las medidas necesarias se pudo contactar a un número reducido de participantes, donde cada uno fue actor principal de este trabajo.

3.3 Selección de los participantes

Para la selección de los participantes de la investigación, se comenzó con este ejercicio desde el periodo de otoño 2020, cuando, en un primer momento, se realizó un acercamiento al directivo de la institución para presentar el proyecto de la investigación. Asimismo, en un diálogo se estableció que había algunos niños que necesitaban ayuda, por lo tanto, el directivo me asignó una lista con el nombre de 10 estudiantes, para que se les diera un acompañamiento y, de esta manera, existiera una interacción directa con los niños. También el directivo indicó que el único medio por el cual se podía contactar a los docentes era a través de las redes sociales o por vía telefónica, por ello me proporcionó los datos de contacto. Adicionalmente, el directivo me advirtió que no se aseguraba la participación de todos los docentes, ya que ellos tienen un poco de resistencia para participar en actividades que se realizan fuera de su hora de trabajo. En este sentido, se comenzó con buscar a los estudiantes y, para este proceso, se realizaron visitas domiciliarias a los niños, para hacer la presentación formal de la investigación. En esta visita el diálogo se dio de manera directa con los papás de los estudiantes. Únicamente se pudo contactar a cuatro alumnos de la lista, dos niñas y dos niños. Por otro lado, en relación con los docentes de la escuela primaria, se realizó la misma dinámica, aunque éste fue un poco más complicado pues sólo se logró contactar a dos docentes y al directivo, al resto de los docentes se les dio la invitación a través de sus redes sociales (*WhatsApp*), pero no atendieron a la petición. Cabe aclarar que no se insistió con los profesores que no atendieron a la petición para ser partícipes de esta investigación.

Asimismo, para la selección de las personas que participaron en la entrevista semiestructurada, se buscó a las personas por conveniencia; para esta dinámica se realizaron visitas en el domicilio de los padres de familia, sobre todo por esta cuestión de que, en su mayoría, trabajan en sus milpas o están ocupados haciendo el quehacer de la casa, por ello

se buscó a los papás para programar las entrevistas. De este modo, se contó con la participación de siete personas, cuatro del sexo femenino y tres del sexo masculino. De la participación de los docentes sólo se contó con el apoyo de dos maestros y el directivo, los tres del sexo masculino.

1 lista de entrevistados

Lista de entrevistados			
Participantes	Pseudónimos	Sexo	Ocupación
Padres y madres de familia	Entrevistada 1 A	femenino	Ama de casa
	Entrevistado 1 B	masculino	campesino
	Entrevistada 2	femenino	Ama de casa
	Entrevistada 3	femenino	Ama de casa
	Entrevistado 4	masculino	Campesino
	Entrevistado 5	masculino	Campesino
Docentes de la escuela primaria.	Entrevistada 6	femenino	Ama de casa
	Entrevistado 1	masculino	Docente
	Entrevistado 2	masculino	Docente
	Entrevistado 3	masculino	Directivo

Fuente 2 Elaboración propia

3.4 Recolección de datos

Para la recolección de datos se recurrió, como se dijo arriba, a técnicas flexibles, con las cuales se buscó recuperar las vivencias y la voz de los actores sociales de la comunidad el Tulin Soteapan Veracruz, por ello las técnicas que se emplearon en esta investigación fueron: guía de entrevista semiestructurada, observación participante y un cuestionario sociolingüístico.

3.5 Técnicas e instrumentos

Se utilizarán tres técnicas para el trabajo de campo: diario de observación, entrevista y cuestionario sociolingüístico. Ninguna técnica está exenta de sesgos, por lo que la triangulación, recomendable en la investigación social, brinda una mayor validez al análisis. Además, se usaron métodos para conocer el estado de la lengua, entre ellos, se aplicaron

cuestionarios sociolingüísticos a varias personas seleccionadas de la comunidad, por lo que se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones. Se postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades (Sampieri R., 2006).

Como lo señalan Fontana y Frey (2003), la entrevista es un proceso que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo. Con base en lo anterior, al ser la entrevista una herramienta que busca comprender las perspectivas que tienen las personas de sus experiencias, a través de conversaciones profesionales, íntimas y flexibles con uno o varios individuos (Ruiz, 1989; Taylor y Bogdan, 1987), se decidió que este método permitiría obtener información sumamente relevante para el presente estudio.

En este sentido, situado en la comunidad donde se realizó la investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada ya que esta ofrece al investigador y al entrevistado abrirse al diálogo, donde pueden aportar, desde su punto de vista, a un tema de interés como la situación en el uso de la lengua nuntajñiyi en la comunidad.

3.5.1 Entrevista semiestructurada

A diferencia de la entrevista estructurada, ésta presenta mayor flexibilidad, ya que al momento de salir a campo y llegar con los participantes, esta guía permite abordar las preguntas con mayor detalle y, de manera abierta, ellos van compartiendo; asimismo, con base en las interrogantes que se presenten, pueden salir otras preguntas para la discusión. Además, esta técnica se ubica en la interacción de los sujetos, quienes tienen símbolos, significados y experiencias sobre un tópico en particular, pero que no siempre están manifiestos de forma explícita.

La entrevista semiestructurada, como lo apuntan Humberto Ñaupas Paitán *et al.* (2014, p. 220) “Es la que, basándose en una guía no es tan formal y rígida porque permite que el entrevistador pueda introducir algunas preguntas para esclarecer vacíos en la información; esto quiere decir que no todas las preguntas están predeterminadas”. En este sentido, durante la investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada, como un diálogo cara a cara, donde el entrevistador ocupó como guía una serie de preguntas y durante el proceso existió la posibilidad de modificarlas, de acuerdo con las respuestas del participante, ya que toda la

entrevista se convirtió en un diálogo. Al respecto, esta técnica ayudó a recopilar información sobre el estado actual en el uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad el Tulin Soteapan, Veracruz, en los distintos espacios de la vida cotidiana de las personas de la comunidad.

3.5.2 La observación participante

Otra de las técnicas que se utilizó en esta investigación es la observación participante, que tiene como propósito obtener datos acerca de la conducta a través de un contacto directo; supone una amplia gama de actividades que van desde convertirse en un miembro auténtico del grupo en el que se va a desarrollar la investigación, lo que implica ser parte de la comunidad y, a su vez, la comunidad tiene que ser partícipe de la investigación. En este sentido, como apuntan Ñaupas *et al.* (2014, p. 205):

Es una de las modalidades más importantes de la observación que consiste en que el investigador (observador) participa o comparte la vida de un grupo social o comunidad como invitado o amigo, pero al mismo tiempo observa y registra datos e impresiones sobre los aspectos, variables de sus hipótesis de investigación, pero no a la vista de los miembros del grupo, sino oportunamente, generalmente cuando se encuentra solo en su habitación.

Al respecto, la observación que se realizó fue principalmente con los estudiantes de la escuela primaria, y ésta, a su vez, fue una interacción directa con dos niños de tercer grado de primaria con dificultades de aprendizaje, y una niña de cuarto grado y, por último, con un niño de quinto grado, también con algunas dificultades en su proceso de aprendizaje. Cabe aclarar que se le dio un acompañamiento directo a petición de los papás de los niños y del director de la escuela. En este sentido se trabajó con base en las necesidades de los estudiantes y el registro se realizó a través de un diario de observación.

3.5.3 Cuestionario sociolingüístico

El cuestionario sociolingüístico que se ocupó para conocer el estado actual en el uso de la lengua nuntajñyi, fue una adaptación que se hizo con base en el cuestionario sociolingüístico que presenta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); se optó por este modelo, ya que incluye todas las especificaciones y, sobre todo, se ve con mucha claridad de qué manera se puede ocupar este instrumento. En total se aplicó a 18 estudiantes de la primaria (10 niños y 8 niñas).

En el cuestionario sociolingüístico de la lengua nuntajñyi se retoman algunos elementos básicos en relación con los aspectos más relevantes que implica la interacción de los niños

con sus padres de familia; se ocupan aspectos en relación con el uso de la lengua en la familia, en la escuela, con los papás, en el juego y, por último, la valoración de la lengua; en este sentido se busca recuperar qué opinan los papás y los niños sobre el uso de la misma.

A continuación, se describen los elementos del cuestionario sociolingüístico.

En un primer apartado, se valora el uso de la lengua en el aula: se parte del uso de la lengua nuntajj̄iyi del niño durante su estancia en el aula, o bien si sólo utiliza el español; también se observa si el niño, por su parte, puede utilizar ambas lenguas sin ninguna dificultad. Como segundo apartado, el uso de la lengua en el juego; para este apartado, de igual manera, se busca observar que los niños usen la lengua en el juego o usen sólo el español al interactuar con sus compañeros de la escuela; posteriormente, el uso de la lengua en la familia: en este apartado se buscó observar cuál es la actitud de las familias sobre el uso de la lengua en los contextos familiares; por último, la valoración de la lengua, donde se enfatiza sobre el sentir del propio niño en relación con el uso de la lengua, también sobre la escritura de la misma; asimismo, se valora la actitud de los padres en relación con el aprendizaje y habla de la lengua en sus hijos.

Dentro del cuestionario para la evaluación del uso de la lengua se siguen los siguientes aspectos:

- El bilingüe subordinado: una lengua es dominante y las palabras de la lengua se interpretan a través de las palabras de la primera o bien se usa la lengua indígena sólo en contextos familiares, una lengua domina a la otra.
- El bilingüe compuesto: las dos formas tienen un significado idéntico, o bien, usan las dos lenguas, pero con algunas interferencias en ambas.
- El bilingüe coordinado: las palabras equivalentes en dos lenguas se refieren a conceptos diferentes o tiene significados ligeramente distintos.
- Monolingüe: habla, entiende y usa sólo una lengua.

3.6 Categorías de análisis

A continuación, se enuncian las categorías de análisis consideradas en la entrevista semiestructurada que se aplicó a los informantes clave; asimismo, por la cuestión de la

pandemia, se abrieron como un paréntesis preguntas en relación con la estrategia Aprende en casa.

- El uso de la lengua indígena en el aula y en la casa.
- Los planes y programas que usan los maestros.
- Situación de los padres de familia.
- Los maestros y la Educación bilingüe.
- La estrategia Aprende en casa.¹⁰

3.7 Consideraciones éticas de la investigación

Las consideraciones éticas de esta investigación se dan al momento de compilar la información de los participantes, dado que los datos personales de los informantes clave serán tratados de manera confidencial, haciéndoles saber a los mismos que su identidad no sería revelada en la presentación de la información.

En este sentido, en relación con el manejo de la información es necesario agregar que, durante la sistematización, todos los datos fueron utilizados con fines exclusivos de esta investigación, por lo que, al mismo tiempo, cabe aclarar que, bajo el consentimiento de cada participante, se utilizan los nombres de fila de cada uno. Finalmente, para dar a conocer los alcances de la investigación, se toma en cuenta la estrategia de entrega de resultados, que será a través de una infografía que analiza de manera precisa y resumida todo lo obtenido durante esta investigación y que tiene como objetivo devolver a los participantes de la investigación los resultados obtenidos.

A manera de conclusión, es importante agregar que sí es necesario retomar algunos de los elementos que se enuncian arriba. Asimismo, es necesario aclarar que, al momento de sacar la información, el investigador tiene que buscar las palabras adecuadas para dirigirse a la población de estudio, de modo que ellos se sientan en un ambiente de confianza. De igual manera, con el debido respeto, indicar y pedir permiso con la población de estudio para grabar la charla en algún momento de la intervención.

¹⁰ Se retoma la estrategia de Aprende en casa II, debido a la situación de la pandemia.

CAPITULO IV

IV. Análisis de los resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados del trabajo de investigación: “Diagnóstico sociolingüístico sobre el uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad del Tulin, Soteapan, Veracruz. Implicaciones en política y práctica educativa”, que se basó en observación, entrevistas aplicadas a docentes y familias de la comunidad, así como en la información que aportó el cuestionario sociolingüístico que se aplicó a los estudiantes de primaria, quienes, debido a la situación de pandemia, fueron visitados en sus casas, con todas las medidas de protección sanitaria necesarias.

Se pretende aquí ahondar en una discusión más amplia, en la que se relacionan las categorías de análisis con los temas más relevantes arrojados en los datos. De esta manera, se busca alcanzar al objetivo principal de esta investigación, que es analizar el estado actual del uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad de El Tulin, Soteapan, Veracruz, considerando los distintos espacios de la vida cotidiana.

De tal forma, se da cuenta de seis temas principales que se derivan del análisis de datos:

1. El uso de la lengua nuntajñyi desde la familia y la escuela.
2. La situación de las familias.
3. Las expectativas de las familias.
4. La estrategia aprende en casa II, en el contexto de la pandemia.
5. Docentes y la educación intercultural bilingüe
6. Las expectativas docentes.

El *corpus* de esta investigación está integrado por 10 entrevistas semiestructuradas aplicadas a siete familias y a tres docentes; 18 cuestionarios sociolingüísticos respondidos por 18 estudiantes de la escuela primaria, donde participaron diez niños y ocho niñas, diarios de campo con observaciones participantes. El análisis de datos se hizo de manera inductiva, es decir, se partió de las frases “en vivo” que las y los participantes de la investigación respondían en las entrevistas para luego ir armando categorías más amplias, hasta llegar a la construcción de los temas de análisis. La información se trianguló con literatura que ha sido el marco conceptual de esta investigación, para luego contrastar los resultados obtenidos. Otro elemento importante es el de recuperar la reflexividad de mi propia experiencia como

investigador para que también tenga una incidencia en el análisis; desde una postura reflexiva, *soy investigador, pero también soy parte de la comunidad y he tenido la experiencia como estudiante y como docente en ella*. Este locus de enunciación me permite tener una mirada analítica especial en el objeto de estudio planteado con respecto al uso de la lengua.

El análisis que dio lugar a los seis temas anteriormente planteados permite aportar reflexiones importantes en torno a la pregunta central de esta investigación: ¿Cuál es el estado actual en el uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad del Tulín, Soteapan, Veracruz? Como se mostrará en los siguientes dos capítulos, el estado actual de la lengua puede analizarse en momentos de la vida cotidiana de la comunidad, que muchas veces no son dentro de los espacios áulicos. Las familias, en su mayoría, privilegian el uso del español porque va asociado a una expectativa de desarrollo de sus hijos e hijas. El primer apartado de análisis mostrará el uso de la lengua en contraste entre la familia y la escuela. En el segundo apartado, se analizarán los usos y la importancia que se le da a la lengua nuntajñyi y al español dentro del espacio de la escuela, así como la implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas y las actitudes lingüísticas de los docentes.

4.1 El uso de la lengua nuntajñiyi desde la familia y la escuela

Este apartado da cuenta sobre el uso de la lengua nuntajñiyi, centrado en dos ámbitos de la vida cotidiana situados en la familia y la escuela. Al respecto, este tema da respuesta a la pregunta secundaria de investigación ¿En qué momentos y en qué ámbitos de la vida cotidiana se usa con más frecuencia la lengua nuntajñiyi y en qué momentos y ámbitos se usa el español? En este sentido, con base en el diario de campo y las entrevistas se obtiene que en la comunidad El Tulin, Soteapan, la vitalidad de la lengua popoluca en la comunidad difiere con base en los espacios donde se encuentran cada actor social. Por ejemplo, en las fiestas de la comunidad, las personas ocupan más el nuntajñiyi como medio de contacto. Por su parte, si son actividades de la escuela se usa más el español, sobre todo si hay personas externas a la comunidad.

Durante el pilotaje de los instrumentos de investigación se obtuvieron algunos datos interesantes en relación con el uso de la lengua popoluca, es ahí donde se da cuenta del uso de la lengua en los diferentes escenarios, tanto con las familias como en la escuela. Este sentido, las personas hablan la lengua materna en el contexto familiar, en los diálogos que hacen los abuelos hacia los más jóvenes. No obstante, el diálogo cambia cuando en la familia llegan alguien ajeno a la comunidad. Esta diferencia en el uso de la lengua también se da en otras actividades como las ceremonias religiosas, donde el sacerdote al no ser hablante de la lengua nuntajñiyi, habla en español y de esta maneja el pueblo se acopla a esta dinámica donde todo se da en una sola lengua.

Con base en el diario de campo (2020), se recupera que al momento de aplicar el pilotaje de los instrumentos con dos maestros de la escuela primaria y a un padre de familia, se vio claramente que a pesar de que los maestros son hablantes de la lengua nuntajñiyi, para responder las preguntas estas las hicieron en español, pues dicen sentirse más seguros que en la lengua popoluca. Por su parte, el padre de familia sí atendió las preguntas en la lengua materna popoluca, es aquí donde se ve ese contraste en el uso de la lengua en las personas. Adicionalmente, otro registro del diario de campo (2020) en una celebración eucarística, la comunicación se dio solo en español, por lo que de igual manera se ve la diferencia en el uso de la lengua.

Aunado a esto, agrego que desde mi experiencia se ha encontrado que en algunos diálogos informales es inevitable dejar de usar la lengua materna, pues la mayoría de las personas hablan y entienden el español, con diferentes niveles de uso. Pero de lo que sí estoy seguro es que hay palabras que pueden tener traducción, pero por la comodidad o por el simple hecho de que uno ya está acostumbrado al español prefieren decirla en español. Algunos ejemplos de estas palabras: huevo, dinero, jaula, ropa, etc. No cabe duda de que, con esta actitud lingüística, es más que evidente que existe un desplazamiento de la lengua.

El siguiente testimonio, aunque es corto, da cuenta de este suceso. Al momento de dialogar con un padre de familia para preguntar si se cree que se está perdiendo la lengua popoluca, señala lo siguiente: “la verdad sí, porque hay muchas palabras que ya no se usan, hay muchas palabras que ya ha sido reemplazado por el español sí”. (Eleazar, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021). En otro testimonio el padre de familia apunta que hablar la lengua materna para él es como signo de inferioridad, ya que la lengua se está olvidando. Lo mismo sucede con otro testimonio donde el padre de familia señala que en su contexto familiar se habla poco la lengua popoluca, “mmm, primeramente, en cuanto a mis hijos porque bueno la mamá no habla el popoluca y ningún otra lengua étnica, entonces por ende mis hijos hablan más el castellano, conmigo hablamos muy poco el popoluca” (Hermelo, padre de familia, entrevista semiestructurada, 02 de febrero de 2021).

Al respecto, el popoluca se ignora y se excluye, y pesar de que en sí hay hablantes de la lengua popoluca y tienen buen dominio de esta, por comodidad se ocupa el español. Adicionalmente en las experiencias vividas y en el discurso de los hablantes entrevistados, señalan que la discriminación no es la línea argumentativa principal para explicar sus actitudes menos favorables. También ocurren por decisión propia de las familias que no desean transmitir la lengua materna hacia las nuevas generaciones.

A pesar de este clima de desplazamiento y de gran presión ejercida sobre sus hablantes favorable al español, todas las personas entrevistadas muestran un gran interés por hablar la lengua materna. El popoluca pierde vitalidad, pero es un proceso que va lento, por ello los maestros señalan que hay posibilidades de revitalizar la lengua y con nuevas miradas para que de esta manera todo sea propicio para la cultura nuntajñyi. Así como lo señala Feltes en Feltes y García, et al (2021) es posible implementar programas de recuperación y

revitalización, donde los estudiantes deben estar inmersos casi exclusivamente en la lengua de sus abuelos. En este sentido, casi todo el contenido curricular se enseña en la lengua originaria, aunque hay un mínimo de instrucción en la lengua mayoritaria, enfocado en la transferencia de conceptos aprendidos en la lengua de los ancestros a la lengua mayoritaria (p. 89).

4.2 La situación de las familias

En cuanto a las mamás, yo siento porque no hablan mucho español, pues la verdad se les dificulta mucho tanto para hacerme preguntas y para comprender lo que yo les vaya explicando

(Pedro, profesor, Entrevista semiestructurada, 2021))

Para esta categoría se toma en consideración la situación de las familias. Se reúnen los principales hallazgos relacionados con ésta y su relación con el uso de la lengua propia, donde se apunta cómo, con base en las edades de las personas, el nivel de vitalidad de la lengua es distinto. Asimismo, se observa la relación del uso de la lengua con el género de los miembros de las familias. Por ello, para realizar la sistematización, se toman en cuenta las experiencias de los docentes y las familias entrevistadas.

La situación de las familias en la comunidad El Tulín Sotepan, Veracruz, y su relación con el uso de la lengua nuntajñyi varía un poco, dado que los adultos tienen un vocabulario más amplio para comunicarse en la lengua nativa. En este sentido, los adultos, a través de la narrativa, los conocimientos ancestrales locales, medicina tradicional, comparten desde sus vivencias con los más jóvenes estos conocimientos locales.

Un aspecto importante que se recupera en relación con el uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad es lo que sucede con los adultos al momento de asistir en una asamblea, donde aquel que esté frente a todos, está hablando y lo hace en español; entonces, las personas adultas casi no hablan, pero sí dan su punto de vista a través de diálogos en pequeños grupos, donde las personas comparten sus inquietudes, esta práctica es conocida como el cuchicheo, donde ellos, desde sus lugares, empiezan a hablar en voz baja en la lengua materna.

Otro aspecto relevante en relación con las familias y el uso de la lengua indígena se da cuando algunos padres de familia, para dirigirse a los docentes, hacen esta diferencia en el habla en la lengua materna. Esto se da más en las mujeres; por ello, como casi no pueden hablar el español, eso les impide comunicarse con los maestros de sus hijos. Es lo que sucede con este profesor (a pesar de que es hablante de lengua, pero él prefiere ocupar más el español), cuando señala que la comunicación con los padres de familia es muy poca, sobre todo porque en la escuela asisten mayormente las madres de familia preguntando por la situación académica de sus hijos:

Bueno, en cuanto a las mamás, yo siento, porque no hablan mucho español, pues la verdad se les dificulta mucho tanto para hacerme preguntas y para comprender lo que yo les vaya explicando; en cuanto a los padres, porque, siento yo, que muchos de ellos ya han salido de aquí del pueblo, de la comunidad, han ido a trabajar afuera, pues ya más o menos están manejando el español y pues ya tienen ese conocimiento, y también ya quieren ocuparlo, quieren ocuparlo como lengua de comunicación, y yo lo veo con buenos ojos, no siento que estén ya abandonando la lengua indígena, al contrario, se están esforzando hacia aprender y darle uso a una segunda lengua. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Lo que narra este profesor en relación con el uso de la lengua nuntajñyi, es que las mujeres hablan más el popoluca, y por ello casi no pueden comunicarse con el docente de sus hijos, lo que muestra la influencia de la razón de género en el uso de la lengua. No obstante, las mismas familias, a pesar de no dominar muy bien el español, prefieren que sus hijos hablen la lengua castellana y ya no le transmiten a lengua materna: “al hablar la lengua española, la comunicación se le facilitará, además porque con esto será más fácil cuando lee algún texto”. (Angélica Ramírez, madre de familia diario de campo, 04 de junio de 2021).

Pero no sólo es la opinión de esta madre de familia la que sale a luz al respecto; hay otros padres de familia que apoyan al bilingüismo y señalan que lo ideal es que sus hijos aprendan ambas lenguas al mismo ritmo, a razón de que igual les facilitara las cosas para comunicarse cuando salgan de la comunidad:

pu' ich kenam ang jaam iga dyatyim, agui' pu' wisten popoluca y español, ma' vale pu' en español, que en popoluca porque ma' te entiende cuando putpa'a a fuera.

(pues, yo pienso que tampoco no es muy bueno, pues dos, español y popoluca, más vale, pues, en español que, en popoluca, porque más te entiende cuando salga de la comunidad).

(Crescencio, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Con base en el fragmento de la entrevista anterior se da cuenta de que este padre de familia prefiere que sus hijos aprendan ambas lenguas al mismo tiempo, para que de esta manera se les facilite la comunicación en el quehacer diario de los estudiantes.

Otro dato relevante que se recupera de la opinión de los padres de familia en relación con el uso de la lengua, es que se ha notado la importancia de lo que significa ser hablante de una lengua indígena, ya que es la que nos identifica como personas, pues cada uno tenemos conocimientos valiosos que surgen desde el imaginario del contexto local, así como lo externa esta madre de familia, cuando apunta que la lengua popoluca no debe perderse, sino al contrario, que se siga conservando y compartiendo: “demasiado, muchísimo, importante, porque es la lengua que les hace reconocer de dónde son, quiénes son, de dónde vienen, y hacia dónde van”. (Alicia, madre de familia. entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Otro padre de familia muestra su preocupación sobre el uso de la lengua en el sentido de que, para él, ésta se está dejando de practicar en un cierto grupo de personas, y señala que, si una lengua se deja de hablar, no tardará mucho en que se pierda, por ello hay que trabajar para reforzar su uso en lo cotidiano, a razón de que, tanto en la escuela como en algunos contextos familiares, el uso de la lengua propia se está desatendiendo, y existe una pérdida gradual de la lengua.

Bueno, desde un enfoque general, considero que se está desatendiendo la lengua popoluca y al estar en esa situación, de manera muy gradual, pues, se va perdiendo, de una generación a otra y, entonces sí, antes los abuelos hablaban la lengua popoluca de una manera muy nata, mucho de los jóvenes de ahora en la actualidad hablan el popoluca, pero ya no en un término como antes, entonces, se ha ido perdiendo gradualmente, poco a poquito, por eso es necesario que se atienda esta lengua materna. (Hermelo, padre de familia, entrevista semiestructurada, 02 de febrero de 2021).

Durante la entrevista, se buscó la opinión de los padres de familia en relación con la educación de sus hijos, para conocer sobre su postura acerca de la importancia de que sus hijos hablen la lengua materna. En este sentido, los padres de familia entrevistados señalan que sí es bueno que sus hijos sigan hablando la lengua materna, porque hablar una lengua materna es lo que nos identifica como personas miembros de un grupo cultural. No obstante, otro padre de familia apunta que, en relación con el uso de la lengua y la escuela, sólo es necesario que se hable en el nivel básico de primaria:

sí es importante en primaria porque, pues, es una forma de identificarnos como popoluca, porque hablar una lengua materna étnica es una riqueza que de otra forma la nación conoce, entonces sí tiene mucha importancia porque así, uno vaya adonde vaya, puede hablar castellano o popoluca con quien se encuentre,

poder comunicarse en esta lengua. (Hermelo, padre de familia, entrevista semiestructurada, 02 de febrero de 2021)

Otro dato relevante es lo que señala otro padre de familia, cuando apunta que lo ideal no sólo es hablar una lengua, ya que es necesario que los niños, desde chicos y en su formación, adquieran la habilidad de hablar en dos lenguas nacionales. En este sentido, esta misma práctica debería implementarse en las escuelas donde los niños, además de aprender la lengua española de forma escrita, también deberían de aprender la lengua propia de forma escrita, no sólo de forma oral como se aprende en los contextos familiares.

Saber aprender, saber hablar los dos lenguas para mí es importante, como le acabo decir ahorita, mmm, en dado caso, en algún tiempo ellos lleguen a salir de aquí y empiecen a hablar el español, que sea un poco más correcto, que sea más entendible lo que vayan hablar allá, y el popoluca pues, es indispensable también porque mediante ellos también se pueden comunicar con sus abuelos, con sus tíos, con toda la gente de aquí del pueblo, así es. (Eleazar, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Las personas de la localidad tienen distintos niveles del uso de la lengua en relación con su formación académica; por ejemplo, las personas que tienen una formación académica mayor que al resto de la comunidad (secundaria, preparatoria o licenciatura), son los primeros en ocupar la lengua con más préstamos del español. En este sentido, lo mismo sucede con el investigador, debido a que, en algunas ocasiones, prefiere usar más el español por la comodidad. Adicionalmente porque existen palabras que en español no se pueden traducir hacia la lengua propia. Con esto no quiero justificar el uso que se le da al castellano, pero considero que sería pertinente que el hablante haga más conciencia sobre el uso de la lengua propia.

Por otro lado, las personas adultas, en edades de 40 y más, utilizan el popoluca de manera más natural, tienen un amplio vocabulario que ocupan en los distintos espacios de la vida cotidiana. Sin embargo, también hay ciertas interferencias, pero esto sólo en relación con las palabras que no tienen una traducción literal a la lengua propia, como el caso de palabras como:

2 Algunas palabras que no tiene traducción al popoluca

Algunas palabras que se usan con más frecuencia, las cuales no tienen traducción al popoluca	
<ul style="list-style-type: none">● Teléfono● Carro● Alcohol● Ambulancia● Recarga telefónica● Televisión● Maestro● Futbol	<ul style="list-style-type: none">● Bandera● Música● Bocina● Motocicleta● Etc.

Fuente 3 Elaboración propia con datos de la entrevista

La lengua se encuentra en una situación de desplazamiento en el día a día, dado que las nuevas generaciones ya no se preocupan por aprender la lengua, y lo mismo sucede con algunos padres de familia, que deciden no enseñar a sus hijos la lengua propia de los abuelos. Otro aspecto encontrando durante la elaboración de este proyecto es que existen varios factores que orillan a que las personas se aislen de lo propio, como el fenómeno de la migración, la interacción que se da con otras culturas, los modismos, por el comercio fuera de la comunidad, etcétera.

Por otro lado, se entiende que, para las personas mayores de la localidad, el tema de la lengua sigue vivo, y que se le da mayor uso dentro de las actividades del quehacer diario, como en las actividades de la milpa, en las actividades del hogar que realizan las mujeres de la comunidad; también se da en los espacios de las relaciones interpersonales, como en la intimidad, y entre las personas adultas, que se comunican en su propia lengua.

Otro aspecto que es importante señalar en relación con el uso de la lengua nuntajj̄yi se da al momento de la recuperación de algunos conocimientos concretos basados en las narrativas locales, donde las personas adultas se dirigen en la propia lengua para comunicarse con los demás, Lo anterior se da comúnmente en algunos diálogos informales que se dan en la calle entre las personas.

Al respecto, es necesario que se trabaje de manera colegiada para revitalizar la lengua nuntajñyi, pues en la lengua se encuentra en una vitalidad media¹¹ tanto en escritura como en la oralidad. En este sentido, esto es más visible en relación con los conocimientos relacionados con los números en la lengua propia. Desde mi experiencia sobre este particular, al pertenecer a localidad hablante de esta lengua, no tengo muchos conocimientos de la numeración en la lengua originaria, pues en mi comunidad las personas adultas sólo saben nombrar los números hasta el número tres en popoluca.

En este sentido, en la cultura nuntajñyi, existen otras maneras de referirse a la numeración, no necesariamente la numeración decimal que conocemos. Esto puede verse a través del testimonio de las personas mayores quienes cuentan que antes no compraban productos con dinero, sino que practicaban el trueque; por ejemplo: *si alguien recibí una jícara de frijol, daba a cambio una jícara de maíz*. Adicionalmente, existen en la lengua nuntajñyi otras formas de referirse a las unidades de medida: *kí'* (*mano*), *mí'kxi'* (*mazo*), *kipxi'* (*medida*), *poa'* (*porción*). Por lo que, los nuntajñyi, ocupan un sistema de conteo propio, que, como lo enuncie arriba es así en las comunidades al momento de vender algún producto una unidad de medida es el *kí'* este es un sistema que considera como una unidad a cada dedo de la mano, por lo que entonces el valor numérico es el cinco porque la mano tiene cinco dedos, por eso es una mano. Al respecto, en la comunidad muchos productos se venden solo por las agrupaciones o las porciones, como el caso de la leña, esta se vende por manos, no es correcto comprar o vender uno o dos piezas, tiene que ser una mano. Se tiene que respetar el orden cultural. En específico con las que aluden a porciones o ciertas cantidades complejas, solo cuando se le agregan el numeral ya se da a entender a cuanto se refiere: *tuum mí'kxi* (un mazo), *wisna mí'kxi* (dos mazos) *tukuna mí'kxi* (tres mazos), etcétera.

Para concluir, se pueden decir, en la localidad donde se realizó el estudio, la lengua originaria se sigue hablando con distintos niveles de uso por parte de los habitantes; por ello se puede señalar que la lengua, como tal, todavía, no se está perdiendo, pero lo que sí es claro es que, dentro de la comunidad, las familias al momento de dialogar tienen varias interferencias del

¹¹ Las lenguas tienen tres momentos de vitalidad: vitalidad alta de la lengua (cuando la lengua indígena se escribe y se habla con fluidez por parte de sus hablantes); vitalidad media (cuando en la comunidad las personas sólo hablan la lengua y no la escriben) y vitalidad baja (los hablantes están desplazando su lengua propia y la hablan con muchas interferencias).

español en la lengua materna. Hay un desplazamiento lento en relación con el uso de la lengua. Quizás de aquí a cuarenta años, si no se toman las medidas pertinentes para la preservación de la lengua, ésta sí se pierda en su totalidad. En tanto, la actitud lingüística de los hablantes difiere en distintos niveles en el uso de esta, y varía según en los escenarios en las que interactúan. Por lo que por un lado se encuentra al profesor de la escuela, que en su práctica no implementa sus clases en la lengua del niño. En su situación el docente recuerda como le enseñaron en la escuela por ello replica esta estrategia para dar as clases. Por una parte, algunas familias, han decidió dejar de hablar la lengua con sus hijos, ya que ellos, desde sus vivencias y experiencias recuerdan momentos de discriminación por ser hablantes de una lengua originaria.

4.3 “A mí me gusta que hablen la lengua, pero también es bueno que no la hablen”: Las expectativas de las familias.

*ich a kusungnintyim iga nuntajiyiñ,
peru' wi'ityim iga dya' nuntajiyba'*

(A mí me gusta que hablen la lengua
pero también es bueno que no lo hablen)

(Angélica Cruz, madre de familia 17 de enero de 2021)

En este capítulo se recuperan los hallazgos hechos a partir de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a las familias y a los docentes. Por ello, para la sistematización se toman en cuenta los fragmentos de las voces vivas de las familias. Asimismo, se agregan ciertas posturas que el investigador ha complementado con algunas ideas de otros estudios realizados al respecto y con información procedente del diario de campo con la finalidad de hacer una triangulación. Con esta triangulación se busca dar respuesta a la pregunta principal de investigación, que da cuenta sobre el estado actual en el uso de la lengua frente al español. En cada experiencia que se recupera se enuncia la voz viva de las personas que fueron participes y dan vida a esta investigación.

Para el caso particular de las familias, se parte de sus propias vivencias en la experiencia escolar y en la relación con sus familias, así como del uso de la lengua en la educación de sus hijas e hijos. En este sentido, las madres y padres de familia narran su historia desde su propia niñez, cuando asistían a la escuela, aunque no todos lo hicieron, y comparten aspectos acerca del trato que se les brindaba y de las dinámicas que se daban en las clases de la escuela primaria. Los padres y madres que no pudieron asistir a la escuela comparten sobre la interacción con sus familias. Es aquí donde fue posible observar categorías de análisis como el reemplazo de la lengua, la fluidez en el habla, el uso de la lengua popoluca, el dominio de la lengua y, por último, las posibilidades del rescate de la misma.

Por ejemplo, en el siguiente testimonio, se puede observar que una madre de familia narra cómo era la dinámica de clase cuando ella tuvo la oportunidad de asistir a la escuela primaria. Ella dice que la educación era distinta en esos tiempos, pues asegura que el maestro también daba clases por las tardes, y que además la comunicación era distinta. Recuerda que el contacto con la lengua materna se daba sólo en el contexto familiar y en el juego con sus compañeras de la escuela, pero no con sus docentes.

jesik a kuyujta'am kasi' dya' jeex ken si', ken ta xunaytyap je'm tan uniformeyaj' jesik en civil ta siiba'. je'm maestro idyik ankejaytyampaidyik. di je'm idyik a las 3 de la tarde a nikpa a kuyujmo'ngityam, a kuyujmontampaidyik kumu ityi je'm maestro jeam ich a nima'ap ityi tum lugar ju' tsiyba'a jeyuk akkuyuj mo'op idyik, jesik dya' idyik wiab tan nuntajiy, je'm maestru, sigaa ta' mantongba' iga' tanuntajiyba'a je' ta jogaypaidyik...

(cuando yo iba a la escuela no era como ahora, que te piden uniforme escolar, entonces podías ir en civil, el maestro enseñaba, en las tardes, eso de a las 3 de la tarde, también íbamos a clases, estudiábamos por las tardes también, como el maestro tenía un lugar donde quedarse, por eso se enseña en las tardes, *entonces no podíamos hablar en popoluca, el maestro nos regañaba si hablábamos la lengua.*). (Angélica Cruz, madre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

El fragmento de la entrevista muestra cómo era la dinámica de las clases, si bien sabemos, por la literatura alusiva, que entonces los alumnos eran privados del uso de sus lenguas indígenas, ya que sólo se buscaba alfabetizarlos en la lengua mayoritaria, tal como lo señala Carolina Gandulfo (2016), cuando apunta sobre la experiencia de una población Guaraní,

donde niños indígenas participaron para realizar la investigación, y destacan que en los tiempos de sus abuelos a ellos se les prohibía hablar su propia lengua, a pesar de que la gran población es considerada bilingüe, pero por el motivo de sentirse inferiores, dejaban de hablar la lengua propia en sus espacios de convivencia diaria. Es la misma situación que vivió esta madre de familia durante su niñez, como se muestra más adelante en sus propios términos.

Esto me hace recordar mi propia experiencia escolar, cuando el uso de la lengua propia era restringido, sólo que, afortunadamente, nosotros tuvimos la posibilidad de contar con un maestro en el primer grado de la primaria que era hablante de la lengua nuntajñyi. Ya en el segundo grado tuvimos otro docente que no hablaba mi lengua materna y, entonces, la comunicación era sólo en español. Al analizar la experiencia de la madre de familia me atrevo a decir que sucedió algo similar en relación con el uso de la lengua nuntajñyi, que con base en la interacción que se realizaba en la escuela con su profesor, se hablaba menos el popoluca, pero sí se le daba mayor importancia en el contexto familiar.

Investigador: *¿mu' maestro je jubik idyik mi kejaytyampa'?*

(¿Qué lengua utilizabas con tus maestros?)

Angélica Cruz: *“je'm maestro je' en español a jñyaytyampa, jemik itdyik ajñytyampa kun a compañera en español*

(El maestro habla puro español, también hablábamos en español con los compañeros)

Investigador: *¿mu' in tyikñim jubik mi murutampaidyik?*

(en tu casa como se comunicaban)

Angelica Cruz: *pu' a tikñim a nuntajñytyampa'a*

(pues en la casa hablábamos en popoluca)

(Angélica Cruz, madre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021)

El diálogo anterior se dio durante la entrevista aplicada a una madre de familia de la localidad, y el tema central fue el uso de la lengua tanto en la escuela como en el contexto familiar; a

pesar de que la información es poca, da cuenta de las diferencias que existen en relación con el uso de la lengua nuntajj̄yi en los distintos escenarios.

Otra entrevistada también comparte su experiencia en relación con el uso de la lengua y la trayectoria escolar, pero ella habla sobre la situación que vivió una hermana suya, ya que a ella no la mandaron a la escuela:¹²

Ich dya a kuyuj, je' kuyuj Francisca, je kuyuj (...) je ang kejayta'atyim en popoluca, ang kejaytya'atyim

(yo no fui a la escuela, estudió Francisca (...), a ella le enseñaba en popoluca, y también le enseñaban en español) (Rosalía, madre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021)

En el fragmento anterior, la madre de familia nos comparte que ella no estudió, pero puede señalar la experiencia que vivió junto a su hermana, que sí tuvo la posibilidad de asistir a la escuela; en este sentido sí es necesario mencionar cómo era la dinámica de las clases que su hermana tenía en la escuela.

Tal como se recupera en el diario de campo que se llevó para registrar los datos durante la intervención, durante la entrevista, la madre de familia me compartió su experiencia de convivir con su hermana, quien asistía a la escuela y pudo aprender español más fácilmente; ella, mientras tanto, se dedicaba a realizar actividades de la casa con su mamá, durante las que el diálogo era sólo en la lengua materna, incluso si en ocasiones le tocaba también acompañarla a la milpa para realizar, junto con sus otros hermanos y hermanas, actividades básicas, como deshierbar o conseguir leña” (Diario de campo, 17 de enero de 2021).

Estas narraciones nos permiten pensar que, en la comunidad de El Tulin, las niñas y los niños antes tenían otras dinámicas tanto en las clases escolares como en la comunicación dentro del contexto familiar en relación con el uso de la lengua, el uso de ésta era más fluido, más cotidiano y estaba inmerso en todas las actividades de la familia. Asimismo, varias

¹² Ella no pudo ir a la escuela por decisión de sus papás, también por las carencias que vivían en la familia; por su parte, a su hermana sí la mandaron a estudiar, porque fue cuando, a partir de 1997, el gobierno federal implementó el programa sectorial “Progresas”.

entrevistadas comentaron que el popoluca se hablaba de forma más natural, puesto que no contaba con muchos préstamos del español. En este sentido, se recupera que, en la comunidad, entre las personas de la localidad Tulin Soteapan, Veracruz, el uso de la lengua varía según la edad de las personas, y según su ocupación (depende de qué estén haciendo y con quién estén platicando). Así como lo enuncia el siguiente entrevistado, que, durante el diálogo con su hijo, le pide que lo acompañe a la milpa, esta comunicación se da en la lengua propia de ellos:

“an n̄imayba ’a n̄ikpa ’a a tungi ’ȳ, wi, tuum ratu ’, nuntaj̄iyim̄ityim an j̄i ’yaypa ’”,
(“le digo que me acompañe, es bueno por un rato, igual le hablo en popoluca)
(Crescencio, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021)

En este enunciado se observa que, efectivamente, cuando la familia va a la milpa, se da mayor importancia al uso de la lengua. Así se observó también en las visitas a los hogares, donde se pudo ver que la lengua originaria está también inmersa en el quehacer doméstico de las mamás, lo mismo que en el momento de hablarles de los valores de cooperación y trabajo en conjunto; pude observar que estas comunicaciones tienen lugar en su propia lengua. De igual forma, este dato se puede completar con la información que proviene del diario de campo, donde se apunta que, dentro de la situación del quehacer doméstico de las familias, las mamás al momento de inculcarles estos valores de cooperación a los hijos, lo hacen en la propia lengua: “la mamá de la niña comparte que su hija, a pesar de tener sólo ocho años, ella ya colabora en algunas cosas del quehacer diario, como levantar los trastes sucios y cargar la leña” (Isabela, madre de familia, diario de campo, 27 de octubre 2020).

Otro entrevistado apunta que, en sus años escolares, las dinámicas de clases eran distintas, ya que la escuela era una escuela federal, y por ello los maestros sólo pensaban en alfabetizar a los estudiantes en español; la lengua nuntaj̄iyi no se tomaba en cuenta en el aula; entonces, las niñas y los niños sólo lo hablaban en su casa, con la familia:

Bueno, las experiencias fue, eh..., me tocó maestros que fueron federales, no eran como ahora, que es indígena; hubo, de alguna otra forma, hubo situaciones que yo recuerdo que no son tan sanas, porque casi, casi nomás dejaban las tareas y ahí que el alumno le hiciera como pudiera, con el maestro federal, en cuanto a primaria, eso es lo que recuerdo y, si bien es

cierto que también dejaban muchos trabajos, dejaban mucha tarea, pero también es cierto que descuidaban a los alumnos aquellos profesores, que eran maestros federales, entonces, como que no hubo una atención que realmente requiriera en todo momento en lo que los profesores estuvieran atendiendo, ¿no?, la situación de cada alumno, porque sabemos cada alumno van un poquito bajo, uno que intermedio y otros que dos que tres avanzados, entonces se descuidó mucho esa parte (Hermelo, padre de familia, entrevista semiestructurada, 02 de febrero de 2021).

Es posible observar en las entrevistas con las familias que, en la comunidad de El Tulin, el uso de la lengua va cambiando dentro de la misma situación familiar, ya que en muchas ocasiones, las mismas madres y los padres de familia prefieren que sus hijas e hijos ya no hablen la lengua materna, como el caso de este padre de familia, que dice que sus hijos sólo entienden la lengua nuntajñyi, pero no pueden dialogar en la propia lengua, ya que él prefiere que sus hijos hablen el español para que sean más capaces en la escuela y, de esta manera, puedan tener una mayor facilidad en la comunicación con sus maestros de la escuela.

Pues ahorita, para que mentirte, nosotros le hablamos más en español, sí entienden popoluca, pero menos, pues. (Eleazar, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Con este testimonio es evidente que en la comunidad la vitalidad de la lengua difiere en cada contexto familiar, por ello es claro que hay un desplazamiento de la lengua. Este desplazamiento se da por diversos factores de la vida cotidiana de los hablantes, como este padre de familia que señala que en su infancia él vivió discriminación por ser hablante de la lengua, por ello ahora que ya tiene a sus hijos decidió que sus hijos aprendan solo español. Comparte que cuando el terminó la secundaria y al buscar una oportunidad de trabajo, fuera de la comunidad, vivió discriminación por no hablar bien el español, se le notaba en el acento al momento de dirigirse con los demás, por ello muchas veces se burlaban de él, por eso ahora hablan solo español con sus hijos para que ellos no batallen al momento de comunicarse, “ a mí me gusta que mis hijos hablen español, para que no tengan dificultades cuando salgan de la comunidad, les sirve para su vida futura, porque nosotros que crecimos hablando el popoluca al 100 % pero cuando sales de la comunidad no puedes dominar el

español si no estas acostumbrado y se burlan de ti” (Eleazar, padre de familia, diario de campo, 17 de enero de 2021)

Al igual que en otros contextos, donde la lengua dominante oprime a las lenguas minoritarias, este padre de familia muestra que hablar la lengua propia puede ser signo de inferioridad y desventaja. Así lo señala Ngugi Thiong’o (s/f) en su libro *Descolonizar la Mente*, donde apunta que, en un contexto africano, el inglés y el francés son los lenguajes que se adquieren de forma natural y que son el lenguaje de mediación literaria o incluso dentro de una misma nación, y que esto provoca sentimientos de culpabilidad al usar la lengua propia (*gikuyu*). “La posibilidad de usar la lengua materna provoca un tono de ligereza en frases como ‘una traición imperdonable’ o ‘sentimientos de culpa’”. Al respecto, Thiong’o (s/f) alude que usar la lengua extranjera produce un entusiasmo positivo y categórico. Esto se ve reflejado también en lo que sucede en algunos pueblos originarios, donde los mismos habitantes silencian su voz en el momento en que dejan de hablar la lengua propia. Y así también sucede en las escuelas de educación bilingüe que no se llevan a la práctica correctamente, pues, por obedecer a un sistema educativo, se priva a los niños de hablar en su propia lengua materna. Puedo observar también este patrón de privilegiar una lengua sobre otra en los investigadores, cuando entran en una población y, al momento de recabar la información, no toman en cuenta, como tal, la participación de los sujetos de estudio, sino que son considerados únicamente como informantes. En este sentido, agrego que, en el caso de la lengua popoluca, se ha logrado silenciar las voces de los actores sociales, en el momento en el que dejan de hablar la propia lengua y de mostrar su cosmogonía, así como sus formas propias de expresar sus mundos y sus sentires. Muchas veces, esto se hace sólo para darle gusto a alguien o simplemente porque no hay otro modo de comunicar algo dentro de la misma situación. Desde mi propia experiencia y analizando mi propio contexto en el uso de la lengua, considero que son las instituciones educativas las que silencian estas voces, porque siguen perpetuando la prohibición de que los niños hablen y utilicen su lengua como principal vehículo de conocimiento.

En este sentido, cuando las familias deciden hablar sólo el español, muchas veces es por tratar de que sus hijas e hijos tengan una vida más fácil, sin tantos conflictos y también porque se asigna al español mayor prestigio, y para que, de esta manera, no tengan dificultades para

comunicarse con personas de otra comunidad y, en su defecto, cuando se comunican con personas de la ciudad:

bueno el español porque es indispensable para la vida futura, que, en un momento, llegan a dejar la comunidad y van a buscar un trabajo y allá tienen que hablar el español; y el popoluca para que no se les olvide la lengua materna ¿no?, de aquí del pueblo (Eleazar, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

No obstante, el diálogo es distinto con las abuelas y los abuelos, porque ellos todavía hablan con más fluidez el popoluca y hablan muy poco el español; entonces, aquí los nietos tienden a utilizar la lengua materna, aunque en ocasiones todavía hay una cierta resistencia de su parte.

Desde mi propia vivencia puedo agregar que, en la mayoría de los casos, los niños usan la lengua nuntajñyi en los distintos espacios de su vida cotidiana, desde el simple hecho de comunicar un sentimiento o una emoción con sus pares y también es un medio para hablar de sucesos que hayan acontecido a su alrededor. Sobre este particular, este aspecto emocional de la lengua me parece fundamental para entender la importancia del bilingüismo y la necesidad de fortalecer la lengua materna para el crecimiento integral de la infancia. Por ello, se apunta que al expresar aspectos emocionales y temas íntimos o de la vida privada se le da mayor peso a la lengua materna popoluca y por su parte en cuestiones laborales se le da mayor uso al español. Durante el tiempo en que estuve realizando tareas de acompañamiento escolar a niños de la escuela primaria logré encontrar fortalezas en el uso de su lengua indígena. En la mayoría de los casos, los niños usan la lengua popoluca para comunicarse tanto en las actividades de la escuela como en las de la casa, así como para dirigirse a sus padres en la casa. Cabe señalar que sí hablan la lengua propia, pero con muchas interferencias de la segunda lengua.

En este sentido hay, sin duda, una diferencia entre los niveles de comunicación de las niñas y niños con sus padres y madres, y la comunicación con sus abuelas y abuelos; en muchos sentidos, esto tiene que ver también con el espacio donde se da la convivencia. Esto me hace recordar mi infancia, cuando en la primaria me tocaba jugar con otros niños, el uso de la lengua era muy distinto en comparación con el de la actualidad. Donde la comunicación se

daba más en la lengua propia, también se ocupaba la lengua propia para comunicar los sentimientos en la casa, con los papás y, por su parte, el español sólo se ocupaba en el salón de clases. La única y pequeña diferencia es que antes no había tantos prestamos del español en la lengua propia. En este sentido este dato da cuenta que cada vez que hay más interferencias en el uso de la lengua materna al momento de interactuar es señal de un desplazamiento lingüístico en la cotidianidad con los niños.

Otro dato importante que recupero a través del cuestionario sociolingüístico es que varios papás y mamás expresaron que, cuando asistieron a la escuela, vivieron una discriminación y exclusión; por esta razón, ahora prefieren que sus hijos sólo hablen el español, por temor a que sus hijos padezcan lo mismo. Así lo señala una madre de familia durante la aplicación del cuestionario sociolingüístico: “yo quiero, me gusta que mi hija hable el español para que no tenga dificultades en la escuela al momento de comunicarse con sus maestros” (Francisca, madre de familia, diario de campo, 04 de junio de 2021). En este sentido, se puede interpretar que los padres de familia están dejando de hablar la lengua por la actitud de los docentes. No obstante, esto no es el único factor que impide hablar la lengua originaria, pues los docentes al replicar el plan de estudios sugerida por la SEP, además como lo refiere Feltes (2011) los maestros no se han formado con una metodología pedagógica adecuada para incidir según las necesidades de los estudiantes.

Durante mi trabajo de campo pude darme cuenta de que hay palabras que yo mismo desconocía. En una ocasión, un niño estaba platicando una anécdota y recuerda que su abuela le pidió que, cuando saliera de la casa, le encargaban cuidarla, que al niño no se le olvidara cerrar la puerta de la casa: “*jesik a niktampa’ dya’ in kujamaybay i ning nuk je’m tikangpako’oy*”. En este diálogo, lo que se resalta en negrita es una palabra que, a mi parecer, era completamente desconocida, pues lo que el niño señala se traduce como puerta, por ello este diálogo permite ver que la comunicación con las y los abuelos tiene una gran relación con las responsabilidades que se esperan de las y los niños y, de esta manera, se aprenden cosas distintas, en un tono diferente de cómo se aprende con los pares.

Así como los niños aprenden popoluca con las y los abuelos, también aprenden el español de manera oral. A pesar de que, por la situación de la pandemia, dejaron de asistir a las aulas, los niños interactúan con sus parientes que salen de la comunidad y ellos se comunican en

español; esta interacción también se da debido a que en la comunidad siguen entrando vendedores ambulantes y sólo tienen el español como única forma de comunicación. En el caso de la comunidad hablante de la lengua popoluca, el uso del español, en determinados momentos, puede darse para marcar una posición de superioridad con respecto a la del interlocutor, pues es considerada de mayor prestigio. En este sentido, cuando dos lenguas entran en contacto, los hablantes de las lenguas no dominantes tienen dificultades para comunicarse con las personas que hablan sólo el español, generando confusiones para comunicarse entre las personas. Es lo que sucede con los hablantes en el caso de la comunidad arriba citada.

En mi experiencia, cuando un miembro de la comunidad hablante de la lengua nuntaj̃yi puede dirigirse a un desconocido en español, en relación con la acción que están realizando, y con su vestimenta, pues si estas no son habituales entre los popolucas, se deduce que es una persona ajena a la comunidad y, por tanto, que no habla la misma lengua (se les conoce como *ti'itit*: si son personas que vienen de Acayucan o de alguna otra ciudad; por otro lado, si son personas del municipio de Mecayapan, son denominados *ma'aka'*; en su defecto, si son originarios de Oaxaca, se les denomina *miixi'*). Esta situación también es visible cuando un miembro de la comunidad que ha logrado estudios superiores se dirige a la población en español, en vez de hacerlo en la lengua propia, como símbolo de su estatus en la jerarquía social.

Para concluir se apunta que, con base en los resultados que se obtuvieron con las entrevistas en relación con el uso de la lengua nuntaj̃yi en el aula y en la casa del estudiante, se puede observar que muchos de los niños sí usan la lengua propia, con algunas interferencias del español en el momento de comunicar algo. Asimismo, los contextos del uso de la lengua varían; por ejemplo, cuando se comunican con sus padres, madres y abuelos, suelen hacerlo en su lengua materna; sin embargo, no con la misma fluidez con la que lo hacen sus propios padres y madres. En este sentido, se entiende que, en esta comunidad, la vitalidad de la lengua permanece viva gracias al uso que le dan sus hablantes, sobre todo en las personas en edades de 40 a 80 años, ya que son estas personas que ocupan más la lengua originaria nuntaj̃yi y con pocas interferencias. Por su parte las nuevas generaciones y las personas en edades de

10 a 30 años son las que usan la lengua con más interferencias esto por diferentes factores como los medios de comunicación y la migración.

4.4 Pues yo nada más, les doy órdenes para que hagan su trabajo”: La estrategia Aprende en casa II en el contexto de la pandemia

yim ich a ityi kun ang t̄w̄itam jesik a mīctyampa

éste soy con mis hermanos, mientras jugamos

(Daniel, estudiante de quinto grado, diario de campo, 2020)

El trabajo de campo se realizó durante la pandemia de COVID-19, por lo que la estrategia Aprende en casa II fue sumamente importante. Este capítulo atiende a una de las preguntas secundarias de investigación donde se da cuenta de ¿en qué momento y en qué ámbitos de la vida cotidiana se usa con más frecuencia la lengua nuntaj̄iyi y en qué momentos y en qué ámbitos se usa más el español? En este sentido, mi acercamiento a las familias y docentes durante las entrevistas también me permitió ofrecer un acompañamiento escolar a los niños y las niñas durante mis visitas a sus casas. Este acercamiento fue parte también de un proyecto de investigación que se realizó con financiamiento CONACYT de Redes Horizontales de Conocimiento y que recuperó las estrategias educativas de comunidades de pueblos originarios durante la pandemia.

El proceso de acompañamiento surgió a raíz de una iniciativa propia; por ello, con base en la inquietud que tenía, me di la tarea de buscar al directivo de la escuela primaria para conocer la dinámica de trabajo de los docentes en el ciclo escolar 2020-2021. En este diálogo, salió a la luz que había estudiantes con dificultades en su proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, el directivo me compartió que, para este nuevo ciclo escolar, cada maestro tenía una dinámica que iba a implementar. Sin embargo, había incertidumbre por algunos niños y niñas que tienen dificultades en su proceso de aprendizaje (Diario de campo, 31 de agosto de 2020). Al respecto, él indicó se pudiera dar atención a estos niños durante esta crisis sanitaria. Posterior a ello, se buscó dialogar con los padres de familia para hablar sobre el acompañamiento de sus hijos

Como resultado de mi acercamiento a las familias, pude darme cuenta de que la estrategia Aprende en Casa no es para nada fácil, sobre todo porque es la familia era encargada de acompañar a los hijos e hijas en su proceso de aprendizaje. Por ello, en gran medida, los

testimonios de los padres de familia entrevistados dan cuenta de su preocupación por la educación de sus hijos. Al respecto, el primer padre de familia narra su forma de interactuar con su hijo pues, como no tiene estudios, lo único que puede hacer es darle indicaciones para que cumpla con las actividades de la escuela, y de esta manera el niño atienda las actividades que su docente le solicita:

pus' ich no mas am pɨ'mɨ'ɨyajpa'a iga i wattya'jiñi i trabaju pu' dyatyim a kuyujne' kumu dyakis ÷ a kuyujne'

(pues yo nada más, les doy órdenes para que hagan su trabajo, pues tampoco he estudiado, como no tengo estudios...). (Crescencio, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Este padre de familia muestra su preocupación sobre la educación de su hijo, dado que ahora, con la situación de la pandemia, los maestros han optado por ocupar los medios digitales para atender a los estudiantes y él, como papá, no puede ayudar a su hijo, ya que tampoco posee conocimientos sobre el uso de las herramientas digitales, pero sobre todo porque la comunicación se da sólo en la lengua mayoritaria (español), y a los niños les cuesta entender la información en su segunda lengua.

Otra madre de familia nos comparte su preocupación en relación con la educación de su hijo, y sostiene que al chico le da flojera hacer las actividades y prefiere dedicarse a ver caricaturas:

mediu' kutyiñmatsyaj, dya' jayaj jayyapa'a,

(les da un poco de flojera, casi no escriben)

(Angélica Cruz, madre de familia entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Con base en este testimonio es posible dar cuenta de lo que otras investigaciones han dicho con respecto a la estrategia de Aprende en Casa, que es la falta de motivación de los y las estudiantes y en muchos casos la poca posibilidad de las familias de acompañarlos en las tareas escolares. Esta situación, en algunos casos, ha sido interpretada por la comunidad docente como falta de interés, como puede verse en el siguiente testimonio:

los padres están en la expectativa de que uno les diga “ya vamos a pasar a las clases presenciales ya”, ellos están esperando que haya clases presenciales, piensan que ahorita, que es a distancia no tiene validez, sin embargo, el ciclo está corriendo, y pues las evaluaciones, se están haciendo, eh... Yo estoy reportando calificaciones en el sistema, todo los demás están al corriente, sólo ciertos alumnos no le han tomado interés, bueno no tanto los alumnos, yo siento que son los padres, pues los alumnos son niños, y si a ellos no se les presiona de una manera, o los papás no se interesan, pues los niños nada más se la van a pasar jugando, no va a haber ni nada de interés por parte de ellos. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Este docente alude que, en efecto, pareciera las familias no se preocupan por la educación de sus hijos, sólo esperan que el docente se encargue de su formación académica. No obstante, muchas familias están al pendiente, como se mostró en el testimonio anterior, pero no de la manera en que a los docentes les gustaría en términos académicos. Es interesante ver cómo cada actor social tiene una percepción diferente del fenómeno que se está viviendo y no existe una comunicación directa para entender los puntos de vista de cada uno.

En esta misma línea, se recupera otro testimonio de un padre de familia, pues da cuenta de que él, por sus ocupaciones en la milpa, casi no dispone de tiempo para ayudar a su hijo en sus actividades de la escuela, en este contexto familiar, es la madre de los niños quien se dedica a atender a sus dos hijos para que puedan hacer las tareas escolares.

pues, de repente, nosotros checamos al alumno y tratamos de explicarle cómo va a ser su trabajo, prácticamente hacemos el trabajo del maestro, aja, más con su mamá, pues yo, porque a veces trabajo, no estoy en casa, pero con ella siempre ha batallado con los niños, sí, y cuando me da tiempo, ellos tienen una duda, y si puedo les explico también (Eleazar, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Con base en estas aportaciones, se ve claramente cómo es el vínculo familiar que existe entre los hijos y los padres de familia, ya que, como lo enuncian ellos, la mayor parte corresponde a la madre en dar seguimiento a las actividades de sus hijos; por su parte, el padre de los niños sólo interviene de vez en cuando. Asimismo, la misma madre comparte que, además de sus hijos, atiende las dudas de otros niños que son los compañeros de su hijo, y que hace esta actividad sin ninguna remuneración: “estuvo viniendo el hijo de Procopio, porque la maestra le indicó que aquí se le puede ayudar, pero después ya no pude ayudarles por mis

tiempos, o era ese niño o mis hijos” (Julia, madre de familia, Diario de campo, 17 de enero de 2021)

Otra madre de familia también nos comparte cómo ha sido el proceso de acompañamiento de su hijo con esta estrategia; ella señala que ha sido complicado para ella y sus hijos, sobre todo porque se requiere de los dispositivos móviles y de la conexión a Internet o datos del teléfono: “muy complicado, la verdad, te imaginas, el teléfono que lo tengas todo el tiempo activado, con saldo, y si no cuentas con el recurso para hacerlo, aquí ahorita no hay trabajo, es muy tedioso, muy estresante”. (Alicia, madre de familia, entrevista semiestructurada, 18 de enero de 2021).

Al respecto, considero que, así como lo enuncia esta madre de familia, nadie estaba listo para trabajar a distancia, y menos aún para que los papás se hicieran a cargo de la educación de sus hijos en su totalidad, ya que ahora, con esta modalidad, ya no es el maestro el que va a estar al pie de la formación de los estudiantes, él sólo manda las indicaciones a través del teléfono. Esto es lo que ha traído complicaciones para muchos padres de familia, y ha acentuado sus dificultades económicas con costos adicionales que los papás nunca consideraron.

Otro dato relevante es el que señala esta madre en relación con la educación de su hija, ya que ella comparte que como su hija no sabe leer, entonces esta estrategia le ha traído más dificultades:

pu' ich a niimpa ken dya wi kuyujyja'a dya' je' maestra in kejayba'a., dya' i wi kutiyi'p tyityam i watpa'a,

(pues yo digo que no están estudiando bien, no es la maestra la que le está enseñando, casi no entienden lo que están haciendo)

(Isabela, madre de familia, entrevista semiestructurada, 18 de enero de 2021).

Es notable la preocupación de esta madre de familia por la situación de su hija ya que, desde su punto de vista, esta estrategia no está funcionando de manera adecuada, su hija presentaba dificultades en su proceso de aprendizaje y, con esta modalidad, a su hija se le ha complicado aún más porque no lee, y su maestra, lejos de ayudarla, muestra desinterés en la niña.

Por último, se recupera el testimonio de un padre de familia que apunta sobre la situación de la estrategia Aprende en casa II en los contextos rurales, sobre todo acerca de algunos desaciertos que esto tiene y que le ha implicado a muchos padres de familia:

... bueno, en cuanto a Aprende en casa, es una situación y considerando para la zona rural, es una situación un poco complicado no, porque es algo reciente, algo nuevo tanto para los padres de familia como para los alumnos porque, precisamente, se requiere de contar con equipos que tienen que ver con la tecnología, un teléfono inteligente, una computadora, sin querer, uno a veces está obligado a imprimir algunos materiales, ¿no?, una parte está bien porque sin querer, uno se va involucrando ¿no?, poco a poco, este, con la situación en que actualmente la tecnología va a la par con la vida del ser humano, entonces, es bueno. Sin embargo, hay una desventaja por el simple hecho de que, pues, las zonas rurales no todos los padres de familia cuentan con los medios y es ahí donde hay un poquito de problema ¿no?, este, tanto, que algunos compañeros de mis hijos, este, ya muchos han dejado de asistir, han dejado de, pues, cumplir con los trabajos, por lo mismo, porque a falta de un dispositivo como, en este caso, como los celulares, manejar lo que es el *WhatsApp*, no todos conocen que el *WhatsApp*, como se tiene que manejar para poder, este, recibir y enviar los trabajos de los niños, entonces, este, siento que hay sí hace falta como, no sé... una asesoría con los padres de familia que, en definitiva, carecen de esa información, cómo se trabaja con un dispositivo. (Hermelo, padre de familia, entrevista semiestructurada, 02 de febrero de 2021).

Lo que nos narra este padre de familia acerca de la estrategia Aprende en casa es de suma importancia, ya que en las zonas rurales su implementación tiene varias desventajas: no todos los padres de familia cuentan con los medios necesarios, y no tienen el recurso económico. En este sentido, surge preocupación por la deserción escolar que ha causado a algunos de los estudiantes que asistían en la escuela de su hijo. Otro dato que enfatiza es en relación con el uso de las herramientas tecnológicas; él señala que sería pertinente que dieran un curso taller sobre el uso de estos medios digitales, para que, de esta manera, los padres de familia tengan conocimientos sobre cómo recibir y enviar los trabajos de sus hijos. Al respecto, es evidente que esta estrategia no es mala, sólo que hace falta capacitación para que los padres de familia estén informados sobre el uso de las herramientas digitales. Si los papás tuvieran estas habilidades para el manejo de estas herramientas, todo sería más fácil, y no sólo para los padres de familia, sino también para los estudiantes. También hace falta que los papás muestren más dedicación y preocupación sobre la educación de sus hijos.

Finalmente, el uso de la lengua, en relación con la estrategia aprende en casa y la pandemia, fue más notorio los distintos niveles en el uso de la lengua nuntajj̄yi. Con el acercamiento que se realizaron con las familias, cada situación familiar era distinta, se encontró con

familias donde la comunicación se daba mayormente en popoluca y en otras donde se ocupaban ambas lenguas, siempre con algunas interferencias. Sin dejar en fuera que se encontró un bilingüismo en cada contexto familiar.

Por otro lado, se recupera la situación académica de los estudiantes a los que se les dio un acompañamiento situado. Éste se centró en atender a cuatro estudiantes que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje. Ahora, con la situación de la pandemia y con la estrategia Aprende en casa, se les complicó aún más, ya que estos estudiantes dominan muy poco el español. En este sentido, las dificultades son más, sobre todo en relación con el uso del *WhatsApp* para las clases, ya que los maestros, para seguir con las actividades, las mandaron a través de estos medios digitales; daban todas las indicaciones en la segunda lengua de los niños, por ello la situación de estos últimos se volvió aún más complicada, porque hablan poco el español.

Al respecto, se recuperan los casos de cuatro niños de la escuela primaria bilingüe Lic. Adolfo López Mateos, donde se abordará la estrategia Aprende en casa en relación con el uso de la lengua. El caso uno es el de Guillermo, el caso dos es sobre la situación de Leyva, el caso tres, sobre situación de Diana Carmela y el caso cuatro, con la de Daniel. Estos niños son de diferentes grados escolares, que más adelante se detallarán.

Caso de Guillermo

Guillermo es un niño que tiene 8 años, estudia en tercer grado de primaria él tiene algunas dificultades en su proceso de aprendizaje; él es hijo único, vive con sus papás. Al parecer, es un niño muy consentido y parece no preocuparse por nada. Cuando llegué con Guillermo, el niño ya había alistado sus cosas, lo primero que le pregunté fue si tenía dudas en sus actividades que le habían encargado de la escuela; acto seguido, la mamá del niño me mostró el material (las copias) que su maestra de grupo le había dejado como actividad. Para ello tuve que analizar el material con las actividades que la maestra le había facilitado

Empecé a practicar con el niño el deletreo, de tal modo que, consideré que lo ideal era trabajar con planas y con el apoyo de las planas el niño iba practicando también el deletreo con el método silábico. No obstante, me percaté de que el niño tenía dificultades al reconocer las

letras, entonces, pensé que lo mejor era que él niño estudiara y retomara el alfabeto, y fue así como empecé con el acompañamiento del niño.

Cabe aclarar que todas las indicaciones se dieron en la lengua indígena; asimismo, no se perdió de vista que, durante la intervención, los papás del niño fueron partícipes de esta labor; el esfuerzo de los papás era menor, pero muy significativo. Un dato relevante sobre el caso de este niño es que es un poco distraído, pues suele interrumpir continuamente, pero esto no se vio como una debilidad, sino como una fortaleza, ya que se aprovechó este momento para observar el uso de la lengua nuntajñiyi. Al respecto, los diálogos que se daban cuando el niño platicaba sobre algún suceso o un recuerdo que él tenía, lo hacía en la lengua materna nuntajñiyi.

Guillermo: *jesik a nika' angakpo'oy an jatun kaamjom a nika' kawajyuk, ich agui' an kusunip a nik kaamjom. An jatun iniityi wisten kawaj. /*

(cuando voy a acompañar a mi papá en la milpa, voy en el caballo, a mí me gusta ir a la milpa. Mi papá tiene dos caballos)

(Guillermo, estudiante de tercer grado, diario de campo, 21 de septiembre de 2020).

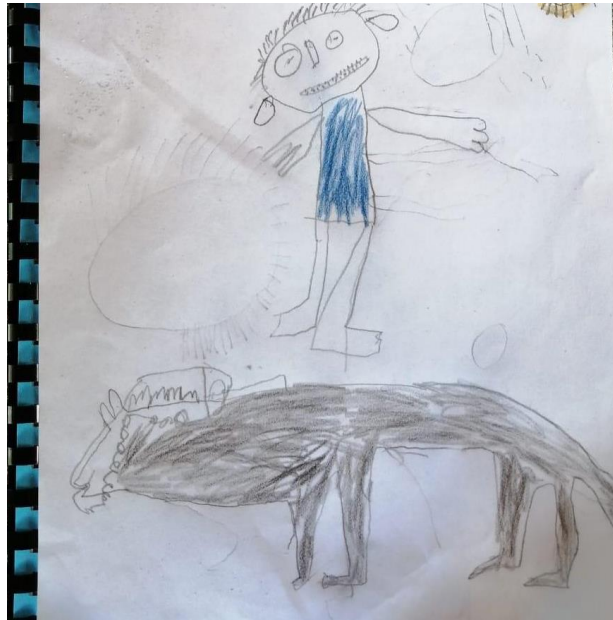
Agrego que, a pesar de que este niño es un tanto distraído, esto no es un impedimento para que aprenda, incluso si es de lento aprendizaje, sí avanza a su ritmo en sus actividades de la escuela. En este sentido, para seguir el hilo de conocer el uso de la lengua con este niño, además de sus actividades de la escuela, le pedí que elaborara algún dibujo de lo que a él le gusta hacer en su casa con sus papás, al término de la actividad, que describiera lo que dibujó. En la explicación del niño, dijo claramente que a él le gusta ir a la milpa con su papá, y lo que más le gusta es montar a caballo:

ich a kusunip ang nik kamjoom, ang yoxpattpa'a ang jatung yim a niki' kawajyuk "/>

(me gusta ir a la milpa a ayudar a mi papá, aquí voy yo en el caballo)

(Guillermo, estudiante de tercer grado, diario de campo, 26 de octubre de 2020)

Ilustración 3 Dibujo del niño "cuando trabajo con mi papá"



Un último dato en relación con la estrategia Aprende en casa es lo que señaló el papá, que tienen poca comunicación con la maestra del niño, por eso el niño también ha perdido un poco de interés sobre su educación y más porque el papá no sabe cómo ayudarlo:

Casi' dya ang jodon tyi i watpa', pue' kumu dya' ana 'i' Whatsapp, je'yuk dya jubik anamurub i maestra /

(casi no sé qué va a hacer, pues como no tengo *WhatsApp*, por eso no puedo platicar con la maestra).

(Esteban, padre de familia, diario de campo, 26 de octubre de 2020).

Como reflexión personal, agrego que es importante conocer primero el contexto del niño, pues a pesar de que el director ya me había advertido que Guillermo presenta dificultades de aprendizaje, considero pertinente conocer por qué sucede esto. En este sentido, con los datos que se obtuvieron durante el proceso de acompañamiento, es más que claro que el niño requiere una mayor atención para que pueda trabajar de forma adecuada, y en relación con el uso de la lengua, sí usa la lengua popoluca sólo con algunas interferencias del español, esto

sucede al momento de replicar palabras que ha escuchado en la TV o alguna palabra que no tienen una traducción a la lengua originaria, como en el caso de las palabras “caro”, “refresco” y “sacapuntas” o incluso el nombre de algunos programas de TV: El Chavo Del Ocho, Moana, Shrek, etcétera.

Caso de Leyva

Leyva es una niña de ocho años, estudia en el tercer grado de primaria. Llegué a su domicilio y me presenté de manera breve. La mamá de la niña estaba presente, por lo que le expliqué de manera breve, cuál iba ser la dinámica de trabajo. Por ello retomé la misma dinámica que se aplicó con Guillermo, y le solicité a la mamá de Leyva que me facilitará el material que la maestra le había proporcionado. Leyva vive la misma situación que Guillermo, dado que van en el mismo grupo escolar.

Para el acompañamiento, las indicaciones se dieron en la lengua indígena. Esto facilitó la comunicación con la niña, pues habla poco el español y su mamá no sabe leer ni escribir, por ello no la pude ayudar en las actividades que le piden en la escuela. Un dato interesante que puedo recuperar de esta intervención es que la niña es muy atenta a las indicaciones y, además, es muy lista, pues su mamá señala que ella sí quiere estudiar, pero lo único malo es que la maestra la desatiende y según ella, la niña es de lento aprendizaje.

En relación con el uso de la lengua, se podría decir que la niña, al igual que Guillermo, sí usa la lengua materna, y sucede lo mismo, pues tiene algunas interferencias del español sobre la lengua materna. Al respecto, en una ocasión le pregunté a la niña si ella sabía cómo atender a un enfermo, pero ella me respondió que, cuando alguien se enferma, le compran medicamentos y también lo lleva a Buena Vista:¹³

jesik algún i mimne' nanikta'ap centru' juaytya'ap tso'oy Buena Vista

(cuando alguien de su familia se enferma lo que sus papás hacen es llevarlo al centro de salud y el medicamento se consigue en Buena Vista).

(Leyva, estudiante de tercer grado, diario de campo, 13 de octubre de 2020).

¹³ Buena Vista es un pueblo vecino.

De esta manera ella me narró cómo se atiende a un enfermo en la familia; cabe señalar que en este diálogo intervino el papá de la niña, ya que comentó que, de igual manera, en la familia se atiende a un enfermo con remedios caseros. El ejemplo más claro fue el de tratar un dolor de estómago, él comenta que para este caso se pueden hervir hojas de guayaba:

jesik tooyba tan pu'u, wiiab ta so'os je'm patang i ay, jeam wiiab tan uk'

(cuando duele el estómago, podemos hervir hojas de guayaba, eso podemos tomar).

(Leyva, estudiante de tercer grado, diario de campo, 13 de octubre de 2020)

Lo más relevante de esta intervención es saber que, al ser hablante de la lengua popoluca, entonces pude platicar bien con la niña, ya que ella domina muy poco el español y esto le ha ocasionado dificultad en su aprendizaje; ella no sabe leer todavía. Por esta razón, darle indicaciones en lengua materna facilitó la comunicación y ella sí cumplió con sus actividades. También un logro grande fue saber que sus papás están al pendiente de que la niña se lleve algo en su proceso de aprendizaje.

Caso de Diana Carmela

Diana Carmela, es una niña de 10 años, estudia en cuarto grado, vive con sus papás y sus hermanos y, al igual que Leyva, tiene dificultades en su aprendizaje. La única diferencia es que ella ya sabe leer, todavía lo hace con poca fluidez, pero ya es un avance. Sus papás pidieron que se le diera un acompañamiento para que ella pudiera cumplir con sus actividades, pues lee, pero no comprende, y ahora, con la situación de la pandemia y al no tener a su maestra cerca, aumenta su grado de dificultad. Como sus papás no tienen ningún grado de estudio, la comunicación con la maestra de la niña se ha vuelto un poco difícil:

Sus papás hablan muy poco el español, por ello ven eso como un obstáculo pues, al no hablar con fluidez la lengua que habla la docente, no logran expresar todas las dudas a la maestra. (Diario de campo, 23 de septiembre de 2020)

Para el acompañamiento de esta niña se utilizó la misma dinámica, las indicaciones se dieron en la lengua indígena, por ello se cuidó que el diálogo se diera mayormente en la lengua materna. No obstante, el uso del español no se pudo evitar, ya que hay palabras que no

podemos sustituir o no existen en nuestro vocabulario; al respecto cito una breve charla con la niña; cabe aclarar que esta charla se dio cuando le pregunté sobre sus actividades de la escuela, ella me respondió que, sí, efectivamente, no había entendido algunas de las actividades de la escuela, principalmente en la materia de ciencias naturales; entonces, empecé a explicarle poco a poco que tenía que leer su libro para que pueda entender lo que le solicitan.

Investigador: *jesik in watpa' in trabajo, mayi' in libro*

(cuando vas a realizar tu trabajo, debes leer tu libro)

Niña Diana: *peru' yim jubik an watpa'*

(pero aquí cómo le hago) (Señaló mostrando el ejercicio)

Investigador: *ah! Yim wintyi' kuami je'm akkuago'oyi, jesik in ampa' jubik wiab i ni' tso'on, miiñeb libro jom.*

(Ah! Aquí primero debes ver la pregunta, así luego buscas la respuesta en el libro, eso viene en el libro).

Niña Diana: *jo'o jesik jempigam an watpa'*

(está bien así le haré).

(Diana Carmela, estudiante de cuarto grado, diario de campo, 21 de octubre de 2020).

Un dato interesante de este proceso de acompañamiento fue que no se perdió de vista la relación que hay entre el uso de la lengua nuntajiyi y la vida cotidiana, esto permitió dar cuenta de que, a pesar de que se le dan las indicaciones en popoluca, la niña sigue teniendo dificultades, por ello es necesario buscar otras estrategias para facilitar la comunicación, como la de integrar más a los papás, dado que el objetivo es que la niña no se retrase en sus actividades de la escuela. Por último, comparto que, al igual que la situación de los dos niños anteriores, sucede algo similar con Diana, ya que sí usa la lengua popoluca con sólo algunas interferencias del español. En tanto, con base en el cuestionario sociolingüístico, se podría

decir que existe un bilingüismo compuesto, ya que utiliza la lengua originaria sólo con algunas interferencias.

El caso de Daniel

Daniel tiene 10 años, es un niño con problemas en el aprendizaje y, a pesar de que está en quinto grado de primaria, todavía no sabe leer bien; otra dificultad que presenta es que no sabe sumar ni restar. El niño es de una familia de padres campesinos que viven al día y no saben leer ni escribir, por ello sólo se dedican a las actividades del campo. Con la situación de la pandemia y con la estrategia Aprende en casa, este niño tiene más dificultades para comunicarse con su docente. Para darle acompañamiento batallé un poco, porque casi no coincidía con él dado que, desde que dejó de asistir a la escuela, su papá comenzó a llevarlo a la milpa. Por ello el niño perdió de cierto modo el interés en realizar las actividades de la escuela.

Durante la intervención para dar seguimiento a Daniel, me encontré con varias cosas, la primera, que casi no lo encontraba en su casa, dado que se la pasaba ayudando en la milpa. Cabe aclarar que, al principio, no me pareció la idea de que su papá lo llevara todo el tiempo a la milpa, pues desde mi punto de vista, él debe de estar en su casa, tomando sus clases con el material de apoyo que su maestra le da, en tanto, al parecer, sus papás mostraron poco interés en la educación de su hijo.

apenas le empecé a dar acompañamiento, porque casi no lo encontraba en su casa, su papá prefiere llevarlo a la milpa, dado que él papá piensa que, debido a la pandemia, los niños están de vacaciones y entonces el padre ve una oportunidad de mano de obra en su hijo. Debido a la pandemia, muchos padres de familia no han entendido cuál es la finalidad de que los niños estén en casa y que estudien de manera autónoma, con el apoyo de sus libros, por ello deciden llevar al hijo a la milpa para que ayude con las actividades del campo. Más si en la familia no hay ingresos económicos y lo único que tiene son los cultivos de la milpa y con ello pasan el día. (Diario de campo, 01 de octubre de 2020).

Con base en la idea anterior y desde una mirada institucional agregó que muchos padres de familia no logran entender cuál es el objetivo de que los estudiantes tomen clases desde su casa, pues como en el caso de este niño, cuyos papás, al notar que los mandan a su casa, para que desde ahí tome sus clases, encuentran en él una mano más para realizar las actividades de la milpa. Por otro lado, viéndolo desde otra mirada se tiene que, con esta experiencia, se fortaleció la educación informal, donde los papás al transmitir las prácticas culturales a los

hijos pasaban más tiempo en la milpa y los niños dejaban de entregar tareas de la escuela, incluso se mostraban con un poco de desinterés. Por lo que se deduce que, en relación con la actitud lingüística de los papás, aquí tuvo mayor relevancia el uso de la lengua porque en la milpa el diálogo solo es en la lengua nuntajñiyi.

Cabe aclarar que, para formalizar el acompañamiento a este niño, se contactó a su maestra, y ella indicó y orientó con qué actividades se tenía que trabajar. Un dato interesante, que no se puede dejar en el olvido durante el acompañamiento es que, a pesar de las dificultades y carencias que presenta, es un niño que se entrega a las actividades que le piden realizar, y así fue como se le dio un seguimiento y se trabajó con base en el material que tenía en sus manos, como el libro de texto gratuito.

Además de retomar las actividades del libro de texto gratuito, también se trabajó con base en el tema de la lengua; para ello, se le pidieron actividades adicionales, como una representación gráfica. Al término de la actividad, se le pidió que explicara lo que está representando, tal como se muestra en la siguiente ilustración, donde el niño relató que su dibujo es su propia representación cuando juega con sus hermanos:

yim ich a ityi kun ang tiwitam jesik a miicthyampa'

(éste soy yo con mis hermanos, mientras jugamos).

(Daniel, estudiante de quinto grado, diario de campo, 22 de octubre de 2020).

Ilustración 4 Yim ich a ityi kun ang tiwitam jesik a miicthyampa'



Fuente: Dibujo de un niño, representado sus actividades Diario de campo, 22 de octubre de 2020

Otro dato interesante que se encontró durante el proceso de acompañamiento a Daniel es que, sí, efectivamente, hubo días en los que no se encontraba en su casa, pero en estos días también se realizaba actividades, ya que el niño tenía otros dos hermanos más chicos que, de igual manera, querían aprender algo; por ello, la mamá decidió que al hermano de Daniel (Santos) se le diera también un acompañamiento. Al respecto, agrego el momento preciso de cómo sucedió este cambio en el acompañamiento del niño:

al llegar a la casa de sus papás, salió la madre de Daniel y me comentó que su hijo no estaba, que había ido a la milpa y, la verdad, no lo consideré un gran problema, pues me pidieron que, en lugar de trabajar con Daniel, trabajara con su hermano Santos, que estudia en segundo de primaria; entonces, dispuse de un tiempo para preguntarle a Santos qué estaba haciendo y él me comentó que estaba haciendo su tarea, pero lo que más me sorprendió de este niño es que, a diferencia de su hermano, él ya lee (Diario de campo, 08 de octubre de 2020).

Un último acontecimiento durante el acompañamiento de Daniel es el día en el que, además de trabajar con sus actividades de la escuela, le pedí que me platicara abiertamente, si él sabía cómo se curan a los enfermos en la comunidad:

Investigador: *¿iñ jodong'am jubik cho'oyityap tuum m̄mnei?*

(¿ya sabes cómo se atiende a los enfermos?)

Daniel: *“jesik a m̄mneba' a nanikta'ap centru' a juy'aytyap jarabi*

(cuando me enfermo, me llevan al centro de salud, y me compran jarabe).

(Daniel, estudiante de quinto grado, diario de campo, 19 de octubre de 2020)

Con base en la respuesta del niño me atreví a preguntar cómo hacen cuando los papás no tienen dinero:

Investigador: *i' sii' dya tumiñip in jatungj, jesik jubik mi cho'oyityap*

(si tus papás no tienen dinero cómo le hacen).

Cuando le pregunté esto a Daniel, no pudo responder, pero en eso intervino su abuela:

Abuela: *je' ityim je'm ayaj, jeam wiab tan p̄g, jesik to'oyba tan koobak, tan pu'u, jeam wiab tan pi'i, jesik ta kowaneb wiab tyim tan pig*

(también hay hojas para curar, lo podemos ocupar cuando nos duele la cabeza, el estómago, hasta para curar una herida).

(María, abuela del niño, diario de campo, 15 de octubre de 2020)

A comparación de Daniel, su hermano Santos muestra más interés en sus actividades de la escuela, por ello, a pesar de estar sólo en el segundo grado de primaria, ya tiene más habilidades en la lectura. Cabe aclarar que durante la intervención no se perdió de vista el uso de la lengua en la familia de este niño, y se pudo constatar que se le da un uso considerable, pues la familia habla mayormente en la lengua propia nuntajñyi, sobre todo en la transmisión de los conocimientos locales en la lengua propia.

Para concluir, se apunta que tener la oportunidad de acompañar el proceso de estos niños durante la pandemia fue de mucha ayuda, dado que esto permitió un acercamiento directo con las familias y los niños. En este sentido, ayudó a visibilizar el nivel de vitalidad de la lengua en las familias y para con los niños que asisten a la escuela; asimismo, permitió conocer la opinión de las familias y la preocupación que tienen sobre la educación de sus hijos y, sobre todo, las dificultades con las que se encuentran por la poca y mala comunicación que existe en la comunidad, a lo que se suma el hecho de que son hablantes de una lengua indígena, con lo que aumenta el grado de dificultad, no sólo para los niños, sino también para las familias, ya que el único medio de comunicación fueron los medios digitales.

Finalmente, a manera de reflexión es importante recuperar que debido a la situación de la contingencia sanitaria por COVID 19, afectó más la educación formal de los pueblos indígenas ya que se mostró la otra cara de la educación, donde uno se da cuenta que como tal no hay una educación gratuita y que además no es accesible para todas y todos. Sobre todo, en los contextos de los pueblos originarios, donde para muchos padres de familia al ser hablantes de la lengua nuntajñyi, tuvieron la principal barrera que fue la comunicación a través de los medios digitales como WhatsApp, sobre todo porque en la mayoría de los casos, las familias no sabían textear para externar sus dudas a los profesores de los infantes, por ello fue un impedimento para que los niños atendieran las actividades en tiempo y forma.

Capitolo v

5 “Hay veces que emigran ahora sí, los nativos de la comunidad del Tulin a otros lugares [...], se pueden defender en ambas partes al hablar” Docentes y la educación intercultural bilingüe

*“El modelo yo siento que está bien, está bien porque, pues, aparte de que se ocupa como lengua de enseñanza, nos sirve también para ir enriqueciendo nuestro lenguaje...”
(Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 2021)*

Este capítulo analiza las percepciones que tienen los docentes sobre el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se basa en los saberes que emergen de, una práctica inclusiva con base en los conocimientos de los docentes. Adicionalmente, este capítulo responde a la pregunta de investigación, que apunta sobre el estado actual del uso de la lengua en relación con el modelo de educación bilingüe que se utiliza en la escuela primaria y su pertinencia sobre la recuperación de las lenguas indígenas, en este caso sobre el uso de la lengua popoluca. Asimismo, este capítulo da respuesta a otra de las preguntas de investigación que se refiere al uso de la lengua en la cotidianidad de docentes y las familias. El trabajo de campo permitió analizar cómo se implementan en su práctica docente, y cómo definen la educación intercultural, además de que hacen referencia a los apoyos que necesitan los profesores para atender a los niños y las niñas bilingües. Por último, se indaga sobre cómo se imaginan que sería el modelo ideal de la EIB (relación náhuatl-popoluca¹⁴).

En este sentido, a pesar de que los docentes trabajan en una escuela primaria bilingüe, considero que tienen percepciones muy complejas y contradictorias sobre este modelo de educación. Uno de los docentes, no parecía convencido de responder; aquí recupero lo que él comparte en relación con este modelo de educación:

El modelo, yo siento que está bien, está bien porque, pues, aparte de que se ocupa como lengua de enseñanza, nos sirve también para ir enriqueciendo nuestro lenguaje o también nos permite ir, ahora sí, adquiriendo nuevas lenguas; yo, en lo particular siento, me siento emocionado, por intentar aprender otras lenguas, otra lengua indígena que no sea propia de

¹⁴ Se enuncia la relación náhuatl y popoluca ya que son las lenguas de los profesores que trabajan en la escuela primaria. Además, el popoluca está en contacto directo con este idioma y muchas palabras se parecen en estas dos lenguas.

esta localidad, simplemente que no he tenido la oportunidad, ahora sí, de tener esa experiencia. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Al respecto se apunta que, para este docente, el modelo de educación intercultural bilingüe es aquél donde se toma en cuenta la lengua como instrumento de enseñanza, y ésta, a su vez, permite fortalecer el lenguaje de los agentes de la educación y, de un cierto modo, se tiene que crear agencia en los niños de un contexto determinado, además de que con este modelo no sólo se puede fortalecer la lengua propia del estudiante, dado que este profesor señala que se puede aprovechar como herramienta para adquirir una tercera lengua. Sin embargo, pareciera que es el discurso políticamente esperado nada más, porque a pesar de vivir en una comunidad bilingüe, dice que no ha tenido “la oportunidad” de aprender otra lengua.

Aunado a esto, recupero lo que Rebeca Barriga (2018), nos comparte en relación con la educación intercultural bilingüe: “en los servicios de educación intercultural bilingüe, la acción educativa contribuirá a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo” (p. 289).

Por su parte, Feltes y García Vásquez et al (2021), aluden a que la educación intercultural bilingüe es una oferta educativa en un ambiente donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender habilidades y contenidos académicos en dos lenguas y participar activamente en dos (o más) culturas distintas en la escuela pública. La educación intercultural bilingüe es una educación con dos metas explícitas: 1) la interculturalidad y 2) el bilingüismo. (p. 83).

En este sentido, es más que claro que al hablar de la educación intercultural bilingüe se debe de tomar en cuenta el diálogo y la buena comunicación para la convivencia entre personas de diferentes culturas dentro de un mismo espacio escolar. Adicionalmente, enfocarse en la diversidad del contexto escolar y como el de la sociedad.

Otra experiencia que se recupera en relación con la Educación Intercultural Bilingüe se encuentra en lo que nos comparte otro de los docentes, acerca de que con este enfoque se habla de una interculturalidad en la que los niños de la escuela primaria, además de utilizar su lengua materna, deben saber manejar el español, por tanto, si usan ambas lenguas en

cualquier nivel de uso, entonces, ya se vive la interculturalidad entre los niños. Este profesor entiende la interculturalidad como bilingüismo:

Ehhh... la interculturalidad, más que nada, que nos lleva a interactuar con los alumnos, con lo exterior, quiero decir, con lo exterior con la comunidad prácticamente y, cuando salen de la comunidad a alguna ciudad, pueden interactuar, por qué, porque hay veces que emigran ahora sí, los nativos de la comunidad del Tulin a otros lugares, pero no van, ahora sí, sin hablar popoluca o español, pues hay interculturalidad, se pueden defender en ambas partes al hablar. (Milton, profesor, entrevista semiestructurada, 13 de enero de 2021).

Es interesante analizar la postura de este docente en relación con la educación intercultural. Sin embargo, es posible dar cuenta de que la interculturalidad sigue estando reducida al uso de la lengua en dos contextos distintos y con una actitud de “defensa”, hay un reconocimiento de cierta violencia en “ambas partes”. La historia de discriminación y racismo que viven las personas de pueblos originarios en diferentes contextos nos deja ver justamente este tema. No obstante, es necesario agregar que la interculturalidad no sólo se refiere a la convivencia de dos lenguas que hablen los niños, ya que la interculturalidad implica ir más allá de la convivencia y el reconocimiento, a la valorización de una diversidad cultural y no sólo lingüística; entonces, para vivir en una interculturalidad es necesario el respeto hacia los demás, pero para que esto suceda, el primer paso es reconocer lo propio para posteriormente reconocer y respetar al otro y hacer valer sus derechos como cualquier otro ciudadano.

Así como lo señala, Catherine Walsh (2009) entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. En este sentido, ella alude a una interculturalidad crítica que debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la radicalización, subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y además busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros”

Por último, el tercer docente que se entrevistó también comparte su punto de vista en relación con la educación intercultural bilingüe, señalando que este modelo tiene ciertos aspectos positivos, además de los propósitos que se deben de cumplir en un cierto tiempo. Sin embargo, él alude que este modelo sólo es visto como un modelo de apoyo para los docentes:

Tiene ciertos, podríamos decir que, en términos generales, es positivo, pero tiene ciertos elementos, que tienen que verse mucho para conocer bien, bien la estructura, porque si yo, como docente, de hecho siempre hay esa idea que es muy difícil quitar, hacer, el docente tiene que cumplir ciertos propósitos dentro de lo que es un bimestre, por ejemplo, por lo regular va enfocado más en alcanzar los propósitos del bimestre, que en tener que hacer una actividad meramente intercultural, es uno de los problemas que se tienen, porque intercultural es entendido como un simple apoyo para alcanzar un objetivo de una asignatura que se trabaja con las actividades. (Gil Villanueva, directivo, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Con base en estas experiencias de los profesores que comparten su punto de vista sobre la educación intercultural bilingüe, se tiene que cada uno tiene una noción sobre este modelo. Pero no olvidemos cómo lo define Barriga (2018, p. 287): “se entenderá por educación intercultural bilingüe aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional, y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos”.

No obstante, como lo señala Jorge Gasché (2010), el aparato discursivo de la EIB sólo alude a la sociedad indígena como a un mundo genéricamente diferente del mundo urbano dominante, pero no la comprende como un marco existencial y condicionante de un sujeto humano que vive en condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana y miembro de la sociedad dominante (p. 114)

Una vez que conocimos las percepciones de los maestros en relación con la educación intercultural bilingüe, se buscó conocer cómo lo han vivido en su práctica docente. Al respecto se recupera lo siguiente:

en mi práctica docente, yo con mis alumnos, pues sí ocupo esta lengua a veces para platicar, pero, este, en sí, te digo no, no lo utilizo mucho, nada más cuando la explicación necesita ser más profundizada, es cuando ya ocupó esta lengua y, a su vez, por las edades de los niños quiero que, pues, vayan aprendiendo un poco más del español, no tanto para que se olviden

de su primera lengua, sino que también se vayan preparando para lo que se van enfrentando posteriormente. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

En este sentido, este profesor comparte que, en su práctica docente, sí trabaja con base en el enfoque de la educación intercultural bilingüe, porque dice utilizar ambas lenguas mientras da su clase, aclarando que el uso de la lengua materna popoluca varía según en la edad de los niños; así también que ésta se utiliza sólo en casos muy específicos, cuando el docente se da cuenta de que sus alumnos tienen más dificultades para comprender los contenidos de las asignaturas. En tanto, la actitud lingüística de este profesor da cuenta que en su práctica utiliza ambas lenguas, aunque con énfasis más el español por qué es la lengua que enfrentaran los niños después, en tanto se asume: aprender el español como defensa y no como un derecho de la educación básica. Aunque al mismo tiempo, con esta actitud implica negar el derecho de aprender de manera profunda en la lengua nuntajñiyi. Al respecto, se apunta que, a pesar de que este profesor hace un esfuerzo por trabajar con algunos aspectos de la educación intercultural bilingüe, considero que sigue estando lejos de trabajar de manera adecuada, ya que con este enfoque de educación, no sólo se trata de tomar en cuenta la lengua de los estudiantes, sino que también implica trabajar con base en los elementos del contexto del estudiante, hállese de la fiesta de la comunidad, la siembra y la cosecha, la narrativa local, medicina tradicional, etcétera.

Otro aspecto que se recupera en relación con la práctica docente y la educación intercultural bilingüe es lo que se cita a continuación:

¡A su...!, es más complicado porque, en la práctica, se me hacía más fácil, porque tenía comunicación, la lengua indígena era más fluida, y ahorita, como no tengo con quién estar interactuando en la lengua indígena, y se me hace tantito, por qué, porque esto se lleva un proceso de seguimiento prácticamente para mí, y estar interactuando con ellos es una manera muy agradable, muy buena, más que nada porque..., te digo esto porque te lo vuelvo a repetir, no lo domino al 100%, y con ellos también aprendo más de lo que ya sé y lo que me haga falta, tantito ellos me apoyan a reforzarme, si digo alguna palabra mal o esto no se dice así, ellos me dicen, me corrigen bien, pero ahora sí hay una ilación ya con ellos. (Milton, profesor, entrevista semiestructurada, 13 de enero de 2021).

Lo que este profesor comparte en relación con la educación intercultural bilingüe y el uso de la lengua nuntajñiyi, es que se torna un tanto difícil para él. En este sentido cuando el profesor alude a la práctica, quiere decir que, cuando las clases eran presenciales, la comunicación se

le facilitaba más en la lengua popoluca, porque tenía a sus estudiantes y ellos se comunican en la lengua y ahora, a distancia, no tiene con quién platicar, esto lo ha llevado a interactuar menos en esta lengua con los niños de la escuela.

Otra experiencia que sale a la luz es, de igual manera, en relación con el uso de la lengua con los estudiantes de la escuela primaria, donde el profesor da cuenta de que él, en su práctica docente, sí toma en consideración la lengua propia de los estudiantes, involucrándose en las actividades, sobre todo con aquellos estudiantes que participan menos y hablan menos en español; asimismo este profesor ha insistido con sus estudiantes en que sigan hablando su lengua materna nuntajñiyi:

El proceso es, pues, es dinámico el momento de hacer las cosas, activas, pues, tratando de involucrar a aquellos niños que no hablan mucho español, para que vayan aprendiendo hablar el español, te digo, cuando hay cosas que no comprenden bien, pues ahí sí tengo que ocupar otra vez la lengua popoluca, este... también les he estado insistiendo en que esta lengua no la olviden, no la hagan de lado, que no piensen que hablar una lengua indígena sea un, este..., es algo que te dificulte aprender una segunda lengua, no, al contrario si ya vamos, o van aprendiendo, tienen chance de aprender otras lenguas más, porque se les facilita, y tienen esas habilidades, para adquirir otra lengua. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Con base en el testimonio del profesor, se entiende que hay docentes de la escuela primaria que sí buscan trabajar a partir de este enfoque, retomando la lengua propia de los estudiantes, así como este profesor, que invita a sus estudiantes a seguir hablando la lengua materna, ya que esto les facilitará seguir aprendiendo otras lenguas. No obstante, este mismo profesor señala que, en ocasiones, los estudiantes, al hablar la lengua materna todo el tiempo les implica muchas dificultades en su proceso de aprendizaje, sobre todo en la comprensión lectora, ahora más con las clases a distancia. Es, pues, clara la complejidad de este enfoque, porque hasta aquí se nota una pequeña contradicción del profesor con lo que señaló arriba.

... la dificultad, dificultades cotidianas, prácticamente, es la comprensión tanto en instrucciones escritas, como en lectura, eso es lo más común, a veces hasta las explicaciones orales, cuesta un poquito para que mis alumnos comprendan, ahora que estamos ocupando, yo por lo regular estoy ocupando *WhatsApp*, ahorita que es las clases a distancia, ocupo *WhatsApp*, les escribo, les mando las indicaciones, pero me doy cuenta de que no comprenden, porque los resultados no son como yo espero, y hay ocasiones en que les hago

grabaciones de voz donde les estoy explicando cómo se deben hacer las actividades, les doy ejemplos y todo, y aun así, no, no veo mucho avance con los niños, inclusive he ocupado videos para que comprendan un poco mejor, pero siento que mis alumnos sí leen, pero no más decodifican lo que está puesto en el papel, porque siento que no comprenden, la verdad, ése es el problema, la comprensión, pero a lo mejor porque estamos trabajando con el español, no conocen bien esta lengua, puede ser ese el problema. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Otro aspecto relevante que se busca discutir en este apartado es en relación con los apoyos que necesitan los docentes en su práctica docente, para atender a los niños bilingües, al respecto se obtiene lo siguiente:

... ¡Mmm!, de apoyo, yo creo que más, meter gente, gente, personas que se dedican a la cuestión lingüística, o personal que, como en las supervisiones, que están los ATP, que su función va ser asesorar la cuestión pedagógica, pero igual hay esa cuestión de que los que están ahí forman parte de..., tampoco están enfocados en la cuestión lingüística, en la cuestión netamente en la lengua materna, ¡no!, están enfocados más a la cuestión administrativa, en cumplir ciertas actividades plasmados en el plan anual, hay un..., esa cuestión y, lógicamente, se necesita un personal dedicado a esa parte de, de darle ese seguimiento, más que fiscalizar, ese seguimiento, esa capacitación, este apoyo, o sea, es que siempre se ha visto cómo fiscalización, es la parte que también no ayuda mucho, el apoyo tiene que ser más en la cuestión de asesoría técnica, asesoría en la cuestión lingüística enfocado, este, netamente en la cuestión de la lengua materna. (Gil Villanueva, directivo, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Con base en el testimonio del directivo, se muestra que sí, efectivamente, es necesario que en las escuelas primarias de educación bilingüe haya personas especializadas en el tema de la lengua materna, que se comprometan, además de impartir las sesiones en la lengua propia de los estudiantes, para que de esta manera se cumpla la función que demandan los planes y programas en cuanto a aprendizajes claves para la educación integral de la SEP (educación primaria indígena): “uno de los propósitos de la escuela es lograr que los niños se incorporen a la cultura escrita, ya sea de su lengua materna o de una segunda lengua. Para lograr esto, es necesario que se promueva la comprensión, interpretación y producción de múltiples textos ya sea de forma oral o escrita” (p. 88).

Otro apoyo que sería muy bien visto para la educación de los niños y en relación con el uso de la lengua nuntajíyí, es que se involucren los padres de familia para que, de esta manera,

se integren los conocimientos locales como parte de las actividades escolares, así como lo señala el profesor:

... ¡Apoyos!, pues yo siento que, sería bastante que los padres de familia se hicieran responsables del aprendizaje de sus niños, que estén más o menos a la expectativa, cómo van los avances, que no se conformen con el simple hecho de decir “cómo va mi hijo”, y hay veces que uno, como maestro, “va regular, va esto, va así”, que traten también de profundizar su pregunta, que sé yo, su interés por los niños, preguntar de qué manera o cómo puedo ayudar, porque ahorita que estoy trabajando en este ciclo, 20-21, la verdad, la mayoría de los padres y las madres no han preguntado, cómo van sus hijos, si realmente están aprendiendo, o si están comprendiendo, la verdad, no preguntan, no se toman la molestia de preguntar, luego yo, en el grupo de *WhatsApp*, les mando mensajes, dos o tres alumnos me contestan que sí, ya le llegó, otros de plano no, ha habido niños que, desde que empezamos con esta modalidad, pues no se han comunicado hasta el día de hoy, tengo tres alumnos que no reciben, no entregan, no hay nada de actividades, no vienen, no se presentan. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Lo que señala este docente es un tanto preocupante, ya que afirma que hay poco interés en los padres de familia sobre la educación de sus hijos, y que la situación se complica más ahora, con las clases a distancia y el uso de las herramientas digitales como *WhatsApp*, ya que no todos disponen de estos recursos; además, el profe señala que es necesario que los padres de familia sean responsables de la educación de sus hijos, que no sólo pregunten sobre sus avances; es necesario que ellos se involucren en su formación.. No obstante, aquí nos encontramos con un choque de ideologías, dado que, de acuerdo con las familias, son los maestros quienes no se empeñan en dar una buena formación académica a sus estudiantes, son los maestros los que han dejado de asistir a los estudiantes: “el apoyo, la compañía, el acompañamiento, yo siento que los maestros deberían de hacer una visita, por lo menos una vez a la semana a los niños, claro, teniendo en cuenta todos las recomendaciones que ha hecho el sector salud, porque siento que sí hace falta, hace falta la compañía de los maestros”. (Eleazar, padre de familia, entrevista semiestructurada, 17 de enero de 2021).

Por último, para desarrollar este apartado se recuperó información sobre las perspectivas de los docentes sobre cómo se imaginan que sería el modelo ideal de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello. El primer docente apunta que el modelo ideal debería considerar un consenso en el equipo de docentes, que invite al diálogo para tomar acuerdos y que, además, se incline

más por la cuestión lingüística, donde todos los docentes sean partícipes y que todo se haga desde el colectivo:

... El modelo ideal sería más, en la cuestión, yo me imagino que debería de enfocarse más en la cuestión, este, yo... técnica, en el sentido en el que hay algo más oficial, o algo más ya definido, porque últimamente se han hecho ese tipo de actividades, pero siempre es... y con la cuestión, prácticamente, de consensar, de dialogar, de discutir, y de... y no se llega a acuerdos, que son puntos de vista muy distintos, pues, este, últimamente hemos tenido tres reuniones, y no hemos quedado nada más, en la parte gráfica, inclusive falta por ahí cuestiones por definir, porque, los que están enfocados ya en la cuestión lingüística, pues, tienen datos, y a veces, este, eh, pues tratan de convencer de cuál sería la ideal, porque lo ideal siempre es, de que, en ese tipo de estudios tiene que ser algo funcional, algo fácil, algo accesible, entonces, y en nuntajñyi, tiene grafías que, de acuerdo a los grupos lingüísticos que han estudiado la lengua, pues, cada quien maneja sus criterios en cuanto a las grafías, entonces, ahí es donde nos está costando tantito en consensar, entonces ahí, la parte que... (Gil Villanueva, directivo, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Al respecto, se alude que, para armar el plan ideal, sería interesante que, como se enunció arriba, hay que partir del consenso, ahora en relación con el uso de la lengua nuntajñyi, para que también se trabaje para armar un único alfabeto que se pueda compartir en todas las comunidades hablantes de esta lengua. Por ello es necesario que exista una persona especializada en el área, que además tenga conocimientos de la lingüística. No obstante, existe de un cierto modo resistencia pues, al parecer, en el mismo colectivo docente no hay participación de todos, por lo que a pesar de que hay docentes que se atreven a dar propuestas sobre un plan de trabajo con aspectos lingüísticos, no todos los docentes los aceptan, hay controversia. Esto también se da al momento de digitalizar las grafías, ya que no todos los comandos se encuentran en la computadora:

... sí tiene que ver, sí tiene que ver, y tiene que ser de alguien que tenga conocimientos de lingüística y también que sea persistente; ahora tenemos un compañero que inició y, sí, como no le aceptan su propuesta, yo en lo personal sí lo veo viable, pero la mayoría no lo acepta, la mayoría no consensa, es la parte y ya se dan la idea que están imponiendo y él está abriendo la posibilidad, el análisis más que nada, pero en la mayoría no, no logran aceptar, porque inicialmente no existen este tipo de grafías, entonces, pero viendo la viabilidad, si por ejemplo, lo vas a aplicar en las cuestiones electrónicas actuales, no es tan fácil, hay que saber manejar los comandos, y lo que propone él es sin necesidad de manejar comandos, es mucho más accesible, más práctico, pero no hay consenso, es ahí donde no se avanza pues no está definido y no se puede avanzar. (Gil Villanueva, directivo, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Por último, en relación con la perspectiva de los profesores sobre el modelo ideal de educación intercultural bilingüe se obtiene que:

... Exactamente ideal, no sé, pero que tuviera un enfoque intercultural, yo me imagino que interviniera, no sé, otras culturas más, los niños, a pesar de que ya hablen su lengua materna popoluca, que aprendan bien el español, o quizás si hay chance de aprender una tercera lengua, tal vez el inglés u otra lengua más, no tanto que sea una lengua internacional, si es por acá, una lengua indígena de la región o de aquí mismo, de Veracruz, o de la nación, pues no hay problema, si hay chance, pues la aprendemos, ¿no?, o por lo menos conocerla, pues a mí me interesa eso y si existiera una oportunidad de llevarlo a cabo, pues adelante, pues yo lo veo con buena visión, no me niego ahora a incorporar a esto si existiera una oportunidad así. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Al respecto, se agrega sobre la importancia de la opinión de este profesor que, en relación con el modelo de educación intercultural bilingüe, sería interesante que no sólo se centrara en la lengua indígena de la región, ya que él sugiere que sería interesante que se incorporen contenidos de otros contextos, para así fortalecer la parte intercultural en la formación de los niños indígenas. En este sentido, recupero lo que señala Barriga (2018, p. 288), “la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilidad de los planes y programas de estudio, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos nacionalmente”.

Para concluir este apartado, se apunta que cada docente tiene distintas percepciones acerca de estos conceptos, sobre todo al momento de hablar de la interculturalidad pues, tenemos al docente que comparte, desde su vivencia, ideas de lo que se considera ideal en la interculturalidad: que los niños hablen dos lenguas para comunicarse y cómo esto ayuda a que se desenvuelvan en otros escenarios de la vida cotidiana. No obstante, sigue habiendo una confusión del verdadero significado de la interculturalidad, ya que, como lo enuncié arriba, la interculturalidad no implica que los niños hablen dos lenguas, sino que va más allá de ello; implica el reconocimiento y el respeto de la diversidad. Asimismo, cada uno de los profesores está trabajando para tratar de mejorar su práctica docente y considerando el enfoque intercultural bilingüe, aunque, cabe mencionar, esta práctica sigue siendo un planteamiento teórico.

5.1 “Sí voy a tocar palabras en lengua materna [...], pero para introducir [a los estudiantes] hacia la enseñanza de la letra en español”: Las expectativas docentes sobre el uso de la lengua materna.

“El modelo integrador, donde se enseñan imágenes y palabras, empieza de lo general y termina en lo silábico”.

(Gil Villanueva, directivo, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021)

En este apartado se recuperan los hallazgos relacionados con los planes y programas que usan los docentes en el aula; por ello, se muestran las experiencias de dos docentes y la del directivo del plantel educativo, con la finalidad de conocer si existe o no relación con la lengua materna de los estudiantes y, asimismo, con los aportes de la familia que se entrevistaron. De tal suerte, este apartado se desarrolla con base en dos aspectos fundamentales: el programa y la metodología que usan los docentes al momento de impartir sus clases.

El primer docente entrevistado comparte que, durante su experiencia frente a grupo, no manejó ningún plan o modelo ideal, ya que él se iba adaptando a ciertos modelos que le facilitarían su proceso de comunicación con los niños; por ello combinaba las estrategias con las cuales se puede trabajar con los alumnos, por ello agregó a su testimonio: “Bueno, son combinadas, me enfoqué, en mi primer momento, en el modelo que es de imagen y texto, no es el silábico, es la contraparte del modelo silábico, ¡ah!, el modelo integrador, donde se enseñan imágenes y palabras, empieza por lo general y termina en lo silábico”. (Gil Villanueva, directivo, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021)

Con base en la experiencia de este docente, se entiende que, al momento de atender a los niños en la escuela primaria, se va guiando por el modelo integrador como estrategia para enseñar a leer a los niños, que se utiliza más en el primer grado de primaria; también menciona que, si es en el primer grado, efectivamente utiliza este mismo método, pero en la lengua propia del estudiante, pues él da todas las indicaciones en esta lengua para facilitar la comunicación con sus estudiantes. Esto permitió que los niños se involucraran en su proceso de enseñanza aprendizaje, ya que la primera lengua de los niños es el popoluca, y este

profesor, al ser hablante de la lengua, les brindó herramientas que hicieron posible un buen aprendizaje, incluso procuró el uso de ambas lenguas.

Otra experiencia muestra cómo el profesor apunta de qué manera se llevan a cabo las clases en la escuela primaria, donde también se enuncia que los docentes usan el plan nacional diseñado para evaluar aspectos como la lengua de la comunidad, que además es utilizada como un medio de apoyo. No obstante, este profesor comparte que, de parte de sus colegas, existe una resistencia para realizar adecuaciones a los programas de la SEP:

...Bueno, en mi caso, vamos a decir que es muy similar, como uno lleva el plan, es el plan nacional, que finalmente va a evaluar la lengua y la interculturalidad, aparte es como un medio nada más, del programa nacional, en como objetivo, ya dentro del colectivo se planteó, salió a recopilar los contenidos étnicos, y se dio mucho la resistencia en la cuestión de los horarios, y sí lo hicimos dos veces, ¿eh?, pero siempre hubo la condición, “si me piden esto, tiene que ser de 8:00 a 1:00 pm, ¡yo no puedo hacerlo después de...!”; entonces, yo me encontré con esa resistencia, esa parte de decir “sí lo hacemos pero que sea dentro del horario establecido”. Entonces es una de las..., sí hay un proyecto, un plan que, pues hay que romper para captar y lograr algo de la comunidad, pues implica ir, buscar, visitas domiciliarias, problemas con personas de la comunidad, pues sí implica romper y siempre la disponibilidad que está condicionada, pero dentro del horario. (Gil Villanueva, directivo entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

En este sentido, como se enuncia arriba, existe una resistencia de algunos docentes para centrarse más en el contexto del estudiante, es más fácil retomar sólo los planes que maneja la Secretaría de Educación Pública (SEP); por ello, sólo se empeñan en replicar dichos programas. Así como lo expresa otro de los docentes entrevistados: “¡Eh! No tengo un modelo específico, como le vuelvo a recalcar, aquella vez ya le había dicho no, que por lo regular yo me baso mucho en el plan y programa, el plan de estudios que tiene el programa vigente, y en eso me voy basando y no he incluido otras estrategias que sean ha particularizadas o más acordes al contexto”. (Pedro, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021). En efecto, cuando dicen que no tienen un programa o modelo de enseñanza propio, las maestras y los maestros retoman el programa que la SEP elabora y sobre todo porque están acostumbrados a replicar de manera acrítica los planes y programas de estudio. No obstante, esto los hace poco autónomos al momento de impartir las clases ya que solo toman en cuenta esta herramienta que ya se elaboró. Esto tiene su origen en la manera en que se forma a los profesores.

Durante la entrevista se atendió a la interrogante, ¿en qué lengua enseña a leer y escribir a los estudiantes? El siguiente testimonio de un docente responde en relación con el uso de la lengua materna del estudiante:

... Aprender a leer y a escribir, bueno ahí es de acuerdo a los primeros, bueno el plan 93, los planes, decir sobre lo que es la lengua indígena en sus lineamientos que contemplaban o contemplan, los niños aprenden mejor en su lengua materna a leer y escribir, pero hay una cuestión que podemos llamar cuestión técnica, en el caso de la lengua popoluca, cuando no están bien definidas la grafías, no están bien definidos los, cómo se llama, la cuestión ortográfica, la cuestión de los pasos a la lectura a la lengua materna, se toman ciertos elementos nada más, como introducción, más no se convierte como objeto de estudio en sí; por ejemplo, si yo quiero enseñar la letra “a”, si voy a tocar palabras en lengua materna que inicien con la lengua materna, pero para introducirlos luego hacia la enseñanza de la letra en español, es uno de los... la metodología de la lengua popoluca no está bien definida, el alfabeto, la estructura, varía mucho según el contexto; por ejemplo, si hablamos de pueblo a pueblo son, bueno hay muchas variantes, y es donde, por ejemplo, si un maestro que viene de Soteapan y quiere implementar tal como se habla en Soteapan, aquí en Tulin no, se rechaza, en mi caso, yo vengo de la zona golfo, tenemos otro, la estructura, la estructura, el campo semántico, es distinto a la de Tulin, entonces, si yo puedo decir “naxwiiñ”, me estoy refiriendo a la parte espacial (abajo), pero aquí dicen que, ¡no!, en mi caso, no es tanto espacial es de altura arriba/abajo, aquí es diferente, aquí lo ven como la parte espacial, es ahí donde no coincidimos. (Gil Villanueva, Directivo, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Al respecto, recupero lo que señala este profesor que, debido a su comunidad de origen, esto también es una limitante para que se pueda implementar de manera adecuada el plan que se maneja para atender a los niños bilingües, con base en el testimonio de este profesor se apunta que en la escuela primaria no todos implementan sus clases en la lengua popoluca, esto a razón de que existen diferentes variantes de la lengua nuntajjiiyi; asimismo, como lo cita este profesor, en la zona de Soteapan, en relación con el uso de la lengua escrita, “no hay una estructura unánime que se comparta en todas las comunidades, es decir, la escritura de la lengua nuntajjiiyi todavía no está normalizada, para que de esta manera se pueda enseñar de una manera adecuada”.

Otro dato que resalta en el diálogo con los profesores es que en ocasiones el diálogo y el nivel de confianza depende de si se habla con los estudiantes o con los padres de familia. Al respecto se agrega el siguiente testimonio, donde este profesor da cuenta de que, cuando habla con los adultos, se siente con más libertad de expresarse, la comunicación es más fácil, pero principalmente con los del sexo masculino:

... Bueno, en cuanto a las mamás, yo siento... porque no hablan mucho español, pues la verdad se les dificulta mucho tanto para hacerme preguntas y para comprender lo que yo les vaya explicando; en cuanto a los padres, porque siento yo, que muchos de ellos ya han salido de aquí del pueblo, de la comunidad, han ido a trabajar afuera, pues ya más o menos están manejando el español y pues ya tienen ese conocimiento, y también ya quieren ocuparlo, quieren ocuparlo como lengua de comunicación, y yo lo veo con buenos ojos, no siento que estén ya abandonando la lengua indígena, al contrario, se están esforzando hacia aprender y darle uso a una segunda lengua. (Pedro, profesor, entrevista semiestructurada, 19 de enero de 2021).

Con base en lo anterior se puede recuperar que este docente señala que tiene más confianza en hablar con los padres de familia de los niños y niñas, porque la comunicación se da en español, dado que los hombres de la comunidad dan mayor uso del español y, por su parte, las mujeres usan más la lengua materna. Este contraste se da a razón de que los hombres han tenido mayor contacto con la gente que habla el español cuando migran para trabajar afuera de la comunidad. En este sentido, este profesor señala que el uso del español de los padres de familia difiere con base en una razón de género, pues a las mujeres les cuesta un poquito más de trabajo comunicarse en español con el maestro y, por su parte, los hombres tienen más facilidad de hacerlo, porque los hombres han salido de la comunidad y por ello hablan más en español.

Para finalizar, es necesario agregar que sí, efectivamente, en las escuelas el uso de la lengua nuntajj̄iyi en vínculo con el plan o programas que utilizan los maestros de la escuela primaria varía según el grado escolar. Al respecto agrego que, al formar parte de la comunidad y desde mis vivencias, puedo señalar que en mis tiempos de estudiante, el uso de la lengua era un punto de partida interesante en el que los maestros hablantes de la lengua materna se esforzaban en enseñar algunas lecciones básicas y asimismo los profes que no hablaban la lengua tenían la tarea de adaptarse al contexto; por ello también debían de aprender la lengua propia, aunque sólo en algunos aspectos básicos de la lengua, por ejemplo, en los saludos.

2 algunas formas de saludar

Popoluca	Español
<i>Tyuxamxucham</i>	Buenos días, tardes o noches (mujeres)
<i>Xutso 'oy</i>	Buenos días, tardes o noches (hombres)
<i>¿Mi 'ityi?</i>	¿Estás? (se utiliza al momento de llegar en una casa ajena)
<i>Niksi 'im</i>	Vete (saludo espacial, se utiliza durante el trayecto o al cruzarse con alguien en la calle)
<i>¿Tyi sip in wat?</i>	¿Qué estás haciendo? (se ocupa cuando alguien llega a visitar a una casa o familia)

Fuente 4 elaboración propia

Asimismo, en esta misma línea recupero lo que viví cuando realizaba prácticas profesionales en la escuela primaria arriba citada, donde en el tiempo en la que estuve, no vi a los demás docentes impartir la asignatura de lengua materna nuntajñyi. Lo que sí era notorio, fue la comunicación que se daba entre los niños en su propia lengua, en distintos niveles de uso, y también este diálogo en la lengua propia se daba en los distintos espacios de convivencia de los niños, principalmente en el receso, durante el juego.

Esto es una evidencia sobre la actitud lingüística de los docentes en la escuela primaria, dado que en ningún momento de su práctica se inclinan para fomentar el uso de la lengua originaria, por lo que se apunta que los docentes solo centran su práctica replicando modelos de enseñanza basados en su experiencia de cómo fueron educados ellos. En tanto la vitalidad de la lengua es baja, porque ellos no la ocupan como medio de enseñanza, por lo que ellos al no hablar la lengua de sus estudiantes, solo replican lo que ven en la currícula nacional, lo mismo sucede con los docentes que son hablantes de la lengua nuntajñyi, también prefieren hablar solo el español como medio de enseñanza, por lo cual deja bien en claro que hay un desplazamiento lingüístico en la comunidad y en la escuela. Al respecto, es necesario que se tomen medidas como las que ya mencioné arriba donde se apunta que lo ideal es que se contemple la lengua de los niños como metodología de enseñanza y por lo cual, las personas de esta localidad deber de estar atentas y deber de cooperar para que esto sea posible.

Para concluir se apunta que es importante recuperar esta experiencia para saber cuál es la situación de las y los docentes en relación con los planes y programas de la escuela. En este sentido, podemos decir que en la mayoría de los casos los docentes se apoyan en los

programas de estudio 2011. No obstante, en relación con la lengua propia, no hay ninguna recomendación centrada en su proceso de enseñanza. De este modo, el currículo nacional se centra en las asignaturas oficiales: ciencias naturales, español, matemáticas, historia, geografía y formación cívica y ética. Por ello, aunque hay intentos e iniciativa de ciertas figuras educativas en proponer un currículo alternativo para revitalizar la lengua en las escuelas de educación indígena, el colectivo docente tiene una cierta resistencia en poner en práctica esta propuesta de trabajo.

5.2 Propuesta educativa con enfoque intercultural bilingüe

El presente escrito es una propuesta educativa con enfoque intercultural bilingüe, que busca aportar a los procesos y las estrategias que se deben tomar en cuenta en una escuela primaria, para que se cumpla el modelo de esta naturaleza. En este sentido, es necesario que se parta de los saberes locales y de la cosmovisión del lugar de origen y que, además, se tome como principal línea de trabajo la revitalización lingüística. Al respecto, para abordar esta propuesta educativa se toman como referencia dos experiencias de escuelas que están trabajando con un enfoque intercultural: la primera experiencia es tomada de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, en un centro de educación preescolar y, por último, la experiencia de un sector de 21 escuelas indígenas y multigrado de la región de los Amuzgos, en Xochistlahuaca, Guerrero, donde se da la doble inmersión en dos lenguas nacionales.

La escuela preescolar bilingüe “Benito Juárez García” o también conocida como el centro de educación preescolar Benito Juárez, está ubicada en la localidad de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca. Es considerada como una escuela ideal puesto que, a pesar de sus pocos recursos, los docentes se esfuerzan por trabajar con base en el documento base del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO),¹⁵ tomando en cuenta los conocimientos locales y la experiencia de los abuelos de la localidad.

En la institución arriba citada, el colectivo docente está integrado por seis maestras. Cinco de ellas atienden un grupo. La excepción es la directora, que es la encargada de las cuestiones administrativas en la institución, y que sólo atiende un grupo en caso de que una de las docentes no pueda llegar. En cuanto al plan que manejan, como lo mencioné antes, es el PTEO y, para que esto funcione, las maestras, además de las horas que imparten clases, se reúnen todas las tardes en la escuela para realizar ajustes al programa y también para crear los materiales didácticos relacionados con los elementos de la cultura.

¹⁵ Es una propuesta educativa construida por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Sección XXII del CNTE, y está estructurada por tres programas y dos sistemas: Los Programas son, el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca; los sistemas son: El Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

El proyecto de doble inmersión que se está desarrollando en la comunidad de la región de Amuzgos de Xochistlahuca, Guerrero, consiste en la implementación de un programa intercultural bilingüe de doble inmersión, en un sector de 21 escuelas primarias indígenas en la Región Amuzga, con el enfoque de las escuelas multigrado, las más aisladas y marginadas del sector. La doble inmersión es un modelo de educación bilingüe con una orientación al bilingüismo aditivo, cuya meta es el desarrollo de altos niveles de competencias de bilingüismo y de biliteracidad. Con el fin de desarrollar un currículo pertinente a las vidas de sus estudiantes con base en unidades temáticas, los maestros identificaron dos grandes temas: cultura e identidad y el cuidado comunitario del medio ambiente. Se propone que el proyecto de doble inmersión en Guerrero tenga el potencial de informar el desarrollo de esta clase de programas en otros lugares del país y en Estados Unidos, en las áreas de inclusión cultural y participación social de la comunidad.

Al respecto, se toman en cuenta la experiencia sobre la doble inmersión en dos lenguas nacionales, para plantear una propuesta educativa enfatizada sobre la lengua popoluca. En este sentido, para comenzar con la propuesta es necesario que, en un primer momento, se realice un consenso con el colectivo docente para establecer los lineamientos para trabajar de manera adecuada; asimismo, es necesario que se tome en cuenta a los hablantes de la lengua materna de dicha comunidad, porque ellos son los principales portadores de la información, aunque esto no está documentado.

Descripción de la propuesta

La propuesta educativa con enfoque intercultural bilingüe está dirigida a la escuela primaria Bilingüe Lic. Adolfo López Mateos, de la comunidad de El Tulín, municipio de San Pedro Sotepan, del estado de Veracruz. Esta propuesta pedagógica consiste en la revitalización lingüística nuntajñiyi. Estrategia para que, tanto los docentes como los alumnos de educación primaria dinamicen su interacción en las clases y, de esta manera, puedan mejorar su desempeño académico en relación con el uso de la lengua propia de la comunidad.

Para lograr el bilingüismo es necesario trabajar con base en el dominio de la lengua de cada estudiante; por ello, si un estudiante tiene un buen dominio de la lengua nuntajñiyi, éste debe seguir reforzando sus saberes, mientras que en el espacio escolar debe haber iniciativa para que el estudiante con buen dominio de la lengua pueda fungir como tutor y, de esta manera,

asesore a sus demás compañeros. En el caso de que los estudiantes tengan un dominio medio en el uso de la lengua, es necesario que los chicos, con el apoyo de sus compañeros o de algún hablante de la lengua, se ayuden en el proceso de adquisición de la lengua; por su parte, si los estudiantes tienen un bajo dominio de la lengua, los estudiantes van a requerir más apoyo de parte del docente o de algún compañero que funja como tutor de este. Asimismo, para trabajar de manera adecuada es necesario que toda esta propuesta se relacione con el currículo nacional y que todos los saberes que se lleven al campo educativo tengan una relación directa con las asignaturas que se imparten en la escuela.

Al respecto, (Feltos y García Vásquez et al) señalan que, para que se logre el bilingüismo, se debe de considerar el Ambiente de Inmersión: “Para lograr el bilingüismo y la bilingüidad, consideramos esencial garantizar espacios protegidos para la práctica de la lengua originaria y espacios protegidos para la práctica de español en cada escuela. Durante todos los días, todos los estudiantes deben tener acceso a un ambiente de inmersión en su lengua originaria (sin ninguna traducción al español) y un ambiente de inmersión en español (sin ninguna traducción a la lengua originaria). Estos ambientes de inmersión son identificables, como salón de lengua originaria o salón de español, primero por el letrero en la puerta (que identifica el salón como un espacio de inmersión en la lengua originaria o en español) y luego por el ambiente letrado y los artefactos presentes adentro del salón de clases” (Feltos y García, 2021, pág. 126-127)

En este sentido, se apunta que la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos debe considerar este aspecto de la doble inmersión en dos lenguas nacionales, en este caso, del español y de la lengua materna nuntajj̄yi y, como se enunció arriba, ésta debe estar vinculada con el currículo nacional, para que el docente, al momento de implementar algún contenido curricular con base en los saberes locales, tome tiempo para prepararse y conocer el contexto de los niños para que, de esta manera, pueda adentrarse en el imaginario de los niños indígenas. Por ejemplo, en el caso de la asignatura de ciencias naturales, es necesario que el docente conozca o tenga conocimiento de los saberes locales, esto en relación con la medicina tradicional, las plantas medicinales y, a su vez, para realizar un contraste entre lo que dice la ciencia y lo que dicen los sabios locales de la comunidad. Asimismo, si el docente tiene dificultades para vincular el currículo nacional con los saberes locales, puede auxiliarse de

una persona nativa, que tenga presente estos saberes locales relacionándolos con la importancia de las plantas medicinales. En las comunidades indígenas y, en particular, en El Tulin, se puede aprovechar la sabiduría de los ancianos que conocen sobre estos temas y, además, sensibilizarlos sobre la importancia de que los compartan a las nuevas generaciones y la escuela, que es un buen lugar para compartir con y para con los niños.

Un logro importante sería que los docentes vean esto como una fortaleza, dado que algunos maestros no son hablantes de la lengua popoluca, y por ello es necesario realizar una capacitación previa, para que puedan retomar los elementos del contexto de los niños, ya que al descubrir que son aspectos básicos de la comunidad, les llamará la atención hacer que nazca el interés en los niños por desarrollar actividades sumamente significativas relacionadas con el bilingüismo, es decir, que además de aprender los contenidos curriculares en la lengua dominante, también lo hagan en la lengua propia.

En cuanto a la escuela primaria, se elabora la propuesta a mediano plazo, pues se considera la situación en la que se encuentra la institución actualmente; asimismo, se considera la dimensión pedagógica y la de participación social. Al respecto, se apuesta a que, en un lapso de cinco años, los docentes que laboran en ella se apropien de los materiales que vienen del estado, y para ello es necesario que sean ellos los encargados de revisar el material para realizar las adecuaciones pertinentes con base en el contexto, pensado en que al menos se imparta la mitad de las sesiones en la lengua materna y una parte en lengua castellana.

Para que esta apuesta sea posible, es necesario que los padres de familia se vean involucrados en la educación de sus hijos pues, además de comité de padres de familia, es necesario que se organice un colectivo de papás que sirvan de guardia en la institución, con la finalidad de revisar que sí se atiende a los niños de manera adecuada.

Para concluir, se puntualiza que tomar en cuenta este tipo de estrategias, en la que se enseñe a los niños en su propia lengua, a la par que, en español, es una buena opción pues de esta manera los niños serían un poco más críticos de la situación que se vive a su alrededor y de esta manera, se darían cuenta de lo interesante de su propia cultura. En este sentido, los niños se deben de interesar en su proceso de enseñanza aprendizaje. Por último, la propuesta puede empezar como un pilotaje en esta escuela y, en adelante, quizás más escuelas estén

interesadas en esta propuesta educativa, cuya finalidad no es otra que de revitalizar la lengua y los saberes locales de la comunidad.

CAPITULO VI

VI Conclusión

Para concluir recupero que, con base en este trabajo de investigación, y toda vez que México es una nación formada por diversas culturas, para ese reconocimiento se tuvo que transitar por varias etapas. Los pueblos originarios han sido los más afectados por el desplazamiento de la lengua propia, pues las políticas sociales y educativas eran pensadas para formar una sociedad que tomaba como referente lo occidental, porque se consideraba que la gente blanca eran los únicos que eran los “civilizados”, mientras los pueblos indígenas los “atrasados”. Esto se vio reflejado en las políticas educativas que, lejos de dar una atención real a la población mexicana, profundizó la desigualdad, porque el sistema educativo único, silenció la voz de los pueblos originarios en aras de promover el desarrollo y la unidad del país, ponderó para ello la homogeneización lingüística y cultural. En ello la educación jugó un papel importante. No obstante, el sistema educativo debería de tener una atención diversificada ante la heterogeneidad de la población.

A partir del objetivo inicial, el cual fue analizar el estado actual del uso de la lengua nuntajñyi, se tiene que, efectivamente, con base en los instrumentos aplicados a personas de la comunidad y a los maestros de la escuela primaria, la lengua originaria está en riesgo de desaparición no inmediata, ya que todavía la están ocupando y, en efecto, con distintos niveles en el uso; además, con base en los espacios de convivencia diaria de cada una de las personas, el uso de la lengua propia cambia, ya que cada persona de la comunidad ocupa la lengua de manera distinta, con base en sus intereses y comodidades.

Al respecto, y retomando las preguntas de investigación que guiaron este trabajo, en respuesta a la pregunta de investigación que busca describir el estado actual en el uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad del Tulín, Sotepan, Veracruz, podemos decir que, con base en las experiencias recuperadas durante las entrevistas y observaciones participantes pudimos dar cuenta que el uso de la lengua nuntajñyi en la comunidad sigue viva. Estos datos se recuperaron indagando sobre las vivencias, que, en tiempo de pandemia, pudieron observarse y fue más notable el estado del uso de la lengua nuntajñyi, pues las familias desde sus diferentes actividades del quehacer diario empleaban la lengua materna como medio de comunicación. Adicionalmente, con estas se dio respuesta a la pregunta de investigación ¿En qué momentos y en qué ámbitos de la vida cotidiana se usa con más frecuencia la lengua

nuntaj̃iyi y en qué momentos y ámbitos se usa el español? Es evidente que con base en la intervención que se realizó durante el trabajo de campo, se encontró que las familias de la localidad, en relación con el uso de la lengua, difieren según el contexto y la situación en la que se encuentran, considerando que, si las familias están realizando actividades relacionados con la milpa, la comunicación se da en la lengua propia; en cambio, si están en una reunión donde hay personas ajenas a la comunidad, entonces la comunicación se da solo en español. Por último, se da cuenta de ¿Cuál es la importancia que se le da al uso de la lengua nuntaj̃iyi y al español y cuáles son las expectativas que sobre ellas hay en la comunidad? Por lo que se tiene que, en la comunidad, cada contexto familiar y también cada docente tienen una visión diferente sobre la lengua nuntaj̃iyi. Hay que mencionar, además, que, durante las entrevistas y la aplicación de los cuestionarios sociolingüísticos, varias de las familias señalaron que para ellos si era importante que los infantes hablen su propia lengua materna; lo mismo sucede con los profesores, que señalaron que la lengua materna si es importante, por lo que sí es posible hacer un replanteamiento de la práctica docente. Empero, teniendo en cuenta las experiencias de las familias y los docentes, también hubo datos que apuntan a que no solo es importante que se hable la lengua nuntaj̃iyi, sino que también es necesario comunicarse en español.

Finalmente, se apunta que los objetivos planteados en este trabajo de investigación sí se cumplieron, gracias al testimonio de los ciudadanos y los maestros entrevistados, pues se logró comprender la situación de la lengua nuntaj̃iyi en la comunidad de El Tulín, donde es más que evidente –y este trabajo se da cuenta de ello– que dentro de la comunidad, las personas tienen distintos niveles del uso de la lengua, pues mientras algunas personas son monolingües hablantes de la lengua materna, principalmente las personas mayores de la localidad, otras son bilingües subordinadas, lo que sucede con los jóvenes que hablan su lengua con interferencias del español y viceversa; otros pocos son bilingües compuestos, y por último, una minoría de los habitantes son monolingües de español, lo que sucede con los niños más pequeños de la comunidad.

CAPITULO VII

VII Reflexiones finales

Desde mi punto de vista, realizar este tipo de actividades requiere mucha disposición, tanto de las personas que participan en la investigación, como de parte del investigador. Por ello en este apartado se describen, a manera de reflexión, las dificultades y también las fortalezas que encontré durante el desarrollo de la tesis. Considero que una de las dificultades fue el tema de la pandemia del COVID 19, pues debido a ella no se podía hacer el trabajo de campo en la escuela, por lo que me vi obligado a replantear, de cierta manera, el foco de estudio para poder realizar la investigación de manera adecuada, tratando de considerar todas las medidas sanitarias. En esta misma línea, desde mi perspectiva, era más el temor de contagiarme por salir a campo para realizar las primeras actividades de la tesis, como el pilotaje de los instrumentos de recolección de datos, motivo por el cual me demoré mucho en decidirme y aplicar el pilotaje.

La segunda fue la de tener esa confianza que me llevó a creer que, por ser miembro de la comunidad, no iba a tener dificultades para desarrollar este trabajo de investigación. No obstante, eso fue un grave error de mi parte, dado que me demoré mucho para realizar esta actividad, en pocas palabras, a esta actitud se le puede llamar “procrastinación”.

También un claro ejemplo de las dificultades que se encontraron al abordar el proceso de la elaboración de la tesis fue la actitud de los docentes, ya que no todos accedieron a participar en las entrevistas. Esto también retrasó el proceso de investigación.

CAPITULO VIII

VII Anexos

7.1 Formato del Cuestionario sociolingüístico¹⁶

Universidad Iberoamericana
Maestría en investigación y desarrollo de la educación
Cuestionario sociolingüístico

3 formato del cuestionario sociolingüístico

Nombre del alumno(a):		
Nombre del investigador:		Fecha:
Localidad:	Municipio:	Estado:
Lugar de nacimiento:	Sexo:	Edad:
Lengua indígena que habla el alumno:		
A. Uso de lenguas en el AULA		
1. De manera general usa más la lengua nuntajj̄yi.		2. De manera general usa más el español.
3. Explica sus opiniones en la lengua nuntajj̄yi.		4. Explica sus opiniones en español.
5. Puede usar ambas lenguas para explicar sus opiniones fácilmente.		6. Puede usar ambas lenguas para explicar sus opiniones con interferencias.
7. Usa más la lengua indígena cuando participa en actividades grupales.		8. Usa más el español cuando participa en actividades grupales.
B. Uso de lenguas en el Juego		

¹⁶ El cuestionario sociolingüístico es una adaptación del instrumento realizado por CONAFE.

1. Usa más la lengua nuntaj̃iyi.		2. Usa más el español	
3. Usa ambas lenguas fácilmente.		4. Usa ambas lenguas con interferencias	
C. Uso de lenguas con el padre de familia			
1. Los padres del niño se comunican en lengua indígena cuando habla con él.		2. Los padres del niño se comunican en español cuando habla con él.	
3. El /La niño /niña responde en lengua indígena a sus padres.		4. El /La niño/niña responde en español a sus padres.	
5. La comunicación solo se da en lengua nuntaj̃iyi.		6. La comunicación se da solo en español.	
D. Valoración de las lenguas			
1. El /La niño/niña le gusta hablar en su lengua indígena.		2. El /La niño no le gusta hablar en su lengua indígena, prefiere el español.	
3. El /La niño le gusta aprender a escribir en su lengua indígena.		4. El /La niño no le gusta aprender a escribir en su lengua indígena, prefiere español.	
5. Los padres del niño (a) le gusta que hable la lengua nuntaj̃iyi.		6. Los padres del niño (a), prefieren que solo hable el español.	

E. Lee atentamente las siguientes definiciones:
<p>Bilingüe coordinado: Usa y domina las dos lenguas de manera semejante.</p> <p>Bilingüe compuesto: Usa las 2 lenguas, pero con algunas interferencias en ambas lenguas. Bilingüe subordinado: Usa la lengua indígena sólo en contextos familiares, utiliza más el español. Una lengua domina a la otra.</p> <p>Monolingüe: Habla, entiende y usa sólo una lengua.</p>

Marca con una X en el recuadro según corresponda con las características del alumno:				
Bilingüe coordinado	Bilingüe compuesto			Bilingüe subordinado
Monolingüe en Lengua indígena			Monolingüe en español	
F. ¿Cómo determinar el tipo de bilingüe?				
Monolingüe en Lengua Indígena	Monolingüe en español	Bilingüe coordinado	Bilingüe compuesto	Bilingüe subordinado
Si mayoritariamente se han tachado los cuadros de la izquierda es muy probable que sea monolingüe en lengua indígena.	Si mayoritariamente se han tachado los cuadros de la derecha es muy probable que sea monolingüe en español.	Si se han tachado las opciones A.5, B.3, C.3, C.4, C.7, C.8; es muy probable que sea un bilingüe coordinado.	Si se han tachado las opciones A.6, B.4; muy probablemente sea un bilingüe compuesto.	Si se han tachado las opciones A.4, A.8, C.4, C.8; muy probablemente sea un bilingüe subordinado. El español domina.

Fuente 5 es una adaptación del cuestionario sociolingüístico que diseño CONAFE

Notas:

*Se pueden tener X en opciones distintas a las que se mencionan en el apartado F, pero para determinar qué tipo de bilingüe es el alumno, es indispensable que las opciones tachadas sean las que se señalan en dicho apartado.

*Para otros ambientes de uso de las lenguas por parte del niño, preguntar a los padres.

7.2 Formato de la guía de entrevista semiestructurada

Universidad Iberoamericana
Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación
Guía de entrevista para padres y madres de familia

Nombre: _____ Fecha: _____
Edad: _____ Ocupación: _____

1. ¿Cuál fue tu experiencia cuando estuviste en la escuela? ¿Qué lengua utilizabas con tus maestros? ¿Qué lengua utilizabas en tu casa?
2. ¿Qué experiencia han tenido tus hijos en su escuela? ¿Qué lengua usa el profesor y qué lengua usan tus hijos en la escuela? ¿Qué lengua usan en la casa? ¿Por qué crees que se da esta diferencia?
3. ¿En qué lengua les hablas a tus hijos e hijas? ¿Qué lengua usan cuando están en la milpa? ¿Qué lengua usan cuando están en casa? ¿Qué lengua usan cuando juegan tus hijos e hijas?
4. Si tu pudieras hacer cambios en la escuela, ¿en qué lenguas te gustaría que les hablaran a tus hijos o qué lenguas te gustaría que aprendieran? ¿Por qué?
5. ¿Crees que es importante que los niños y niñas hablen su lengua materna? ¿Por qué?
6. ¿Me podrías platicar cómo le han hecho en la familia con la estrategia de Aprende en Casa durante la pandemia? ¿Han podido acceder a los programas por TV o por radio comunitaria? ¿Qué te parecen? ¿Qué opinas sobre esta estrategia del gobierno? ¿Qué dificultades han tenido como familia? ¿Qué tipos de apoyos necesitan? (Si lo usan, preguntar la lengua en que se ofrecen los programas y lo que opinan sobre eso).
7. ¿Cómo ha sido el acompañamiento de los maestros y maestras durante la pandemia? ¿Qué te ha gustado? ¿Qué no te ha gustado?
8. ¿Cómo han hecho frente a la pandemia como familia? ¿Qué han hecho los niños y las niñas? ¿Qué te preocupa? ¿Qué han logrado hacer ahora que antes no podían hacer? Si pudieras hacer cambios en la escuela, ¿qué propondrías? ¿Qué han aprendido tus hijos e hijas más allá de la escuela?
9. ¿Cómo es el acercamiento hacia tus hijos ahora que están en casa? ¿Cuáles son los momentos de compartir, cómo es la convivencia? ¿Qué aprenden ahora estando en casa? ¿Cómo te sientes?
10. ¿Cómo interactúas con tus hijos (te los llevas, te acompañan, los dejas), cómo es tu relación con ellos y ellas? Antes no pasaban tanto tiempo juntos, ahora hay más tiempo de conexión, ¿cómo es la relación, ¿qué hacen juntos?

Universidad Iberoamericana
Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación
Guía de entrevista para maestros y maestras

Nombre: _____ Fecha: _____

Guía de entrevista

1. ¿Qué lengua utilizas cuando trabajas con tus grupos escolares? Al ser una comunidad hablante de lengua originaria, ¿implementas algún tipo de programa o modelo específico? ¿Cuál?
2. Si tu lengua es el popoluca, ¿en qué momentos utilizas la lengua con tus estudiantes?
3. ¿Qué opinas del modelo de educación intercultural bilingüe? ¿Cómo lo vives en tu propia práctica?
4. ¿En qué lengua les enseñan a los niños y niñas a aprender a leer y escribir? ¿Nos podrías compartir cómo lo hacen?
5. ¿Cómo es tu relación con los padres y madres de familia? ¿En qué lengua se comunican? ¿Qué lengua prefieren utilizar las familias en relación con la escuela? ¿Por qué crees que esto suceda?
6. ¿Cuál es la importancia que tiene el uso de la lengua popoluca en la comunidad del Tulín? ¿Qué implicaciones tiene esto para tus estudiantes?
7. ¿Con qué dificultades te enfrentas de manera cotidiana en tu práctica docente?
8. ¿Qué apoyos necesitas para tu práctica docente con relación a la atención de niños y niñas bilingües?
9. Si existiera un programa de educación con enfoque EIB ¿Cómo te lo imaginas? ¿Cómo sería el modelo ideal?

7.3 Formato de diario de campo

4 Formato de diario de campo

Diario de observación		
Tipo de observación:		
Nombre del observador: Nombre del (a) niño (a):		Fecha:
Lugar:		
Objetivo: Apoyar a los niños con sus actividades académicas de la escuela.		
Actividad realizada	DESCRIPCION	REFLEXION

Fuente 6 elaboración propia

CAPITULO VIII

VII Bibliografía

- Abarca Cariman, G. (2015). *Apuntes: Educación y Desarrollo Post-2015*. Santiago Chile: UNESCO. doi:<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESPÁG.pdf>
- Acevedo Conde, M. L. (1988). Panorama histórico de la educación. En Stavenhage, & Nolasco, *Política cultural para un país multiétnico* (págs. 217-226). México: SEP-DGCPÁG.
- Aino, V. (2015). *Dinámicas de componentes religiosos y prácticas de medicina indígena. Santa Rosa loma Larga: una comunidad popoluca del sur de Veracruz: la segunda evangelización en el Sotavento (1940-2000) ¿otra car hegemonía de la modernidad?* Xalapa Veracruz (México) y Bilbao País Vasco (España): Universidad del país Vasco. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41590/FelizBaezJorge.pdf?sequence=3>
- AVELI. (2013). Exploradores de letras: lengua popoluca. *Revista didáctica para el aprendizaje de vocabularios básicos en lenguas indígenas* (4), 10-24. Recuperado el 04 de noviembre de 2019, de http://aveligob.mx/ms_biblioteca/IMAGENES/publicaciones/revistas/REVISTA_POPOLUCA_SIERRA.pdf
- Azcárraga Ruíz, A. (2016). *Actitudes lingüísticas entre los popolucas de la sierra de San Pedro Soteapan, Veracruz. El impacto de la planificación lingüística en la vitalidad de su lengua*. México: UNAM.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés: Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: SEPÁG.
- Bernstein, B. (1977). *Clases códigos control. Hacia una teoría de las transiciones educativas*. Madrid: Akal universitaria.
- Blanco Rosas, J. L. (2006). *Erosión de la agrobiodiversidad en la milpa de los zoques popoluca de Soteapan: Xutuchincon y Aktevet*. Mexico: Universidad Iberoamericana. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014791/014791.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproducción en la educación, la sociedad y la cultura*. Londres: Publicaciones sabias.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia S. A.
- Caballero, J. J. (2009). *Ñuu daviyuku yata. Comunidad, identidad y educación*. México: Universidad de Leiden.
- CGEIB. (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEPÁG.
- Cummins, J. (2000). *language, power and pedagogy: bilingual children in the Crossfire*. Tonawanda NY USA: Multilingual Matters.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. la investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, & Y. S. lincoln, *El campo de la investigación cualitativa* (págs. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Félix Báez, J. (1972). *Estructura social de los zoque - popoluca de Sotepan Veracruz*. Xalapa México: Universidad Veracruzana.
- Feltes, J. M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrado-rurales indígenas. *Sinéctica* (43), 1-18.
- Feltes, J. M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, en dos o más lenguas nacionales*. México: INNE. Recuperado el 16 de noviembre de 2019, de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F212.pdf>
- Fernández Martin, A. (08 de 2016). <http://olasdeplatayazulblog.wordpress.com>. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de <http://olasdeplatayazulblog.wordpress.com>: <https://olasdeplatayazulblog.files.wordpress.com/2016/08/tema-8-mini.pdf>
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraga, E. (27 de agosto de 2015). *Walter Mignolo. La comunidad, entre el lenguaje y el territorio*. doi:<https://doi.org/10.15446/racs.v38n2.54887>
- Freire, PÁG. (1970). *Pedagogía del oprimido* (décima edición 2019 ed.). Buenos Aires, Argentina: siglo veintiuno.
- García Vásquez, E. R., & Feltes, J. M. (2021). Los maestros y las maestras de Suljaa': una mirada a nuestra realidad (marco contextual). En J. M. Feltes, E. Garcia Vasquéz, L. Alarcón Manrique , J. R. Choreño Luna, L. J. Reese, & M. Contreras, *LA DOBLE INMERSION EN DOS LENGUAS NACIONALES: Una metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de biliteracidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México* (págs. 41-66). México: Universidad Iberoamericana.
- García Segura, S. (2000). La educación indígena desde el discurso oficial: teoría y textual del medio rural. (36), 109-140.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 111-134.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid España: Siglo veintiuno editores.
- Gonzáles Apodaca, E., & Rojas Cortes, A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia. En M. Bertely Busquets, G. Dietz, & M. G. Díaz Tetepa, *Multiculturalismo y Educación 2002 -2011* (págs. 383-409). México: Colección de estados del conocimiento.
- Gutiérrez Morales, S. (1986). *Perdida del idioma popoluca de Amamaloaya, Veracruz*. Tlaxcala, México: Ciesias. Recuperado el 2019 de noviembre de 2019, de <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/729/1/TE%20G.M.%201987%20Salome%20Gutierrez%20Morales.pdf>
- Gutiérrez Morales, S. (1996). *Duración Vocálica en protozoque del Golfo*. México: Ciesias/INI. Recuperado el 19 de noviembre de 2019, de

<https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/744/1/TE%20G.M.%201996%20Salome%20Gutierrez%20Morales.pdf>

- Hamel, R. E. (1996). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico. En U. K. Rempel, *Lo propio y lo ajeno* (págs. 153-190). México: Plaza y Valdez. Recuperado el 06 de noviembre de 2019, de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1996b%20Conflictos%20entre%20lenguas%20discursos%20y%20cultura%20en%20el%20Mexico%20indigena%20-%20apropiacion%20de%20lo%20ajeno.pdf>
- Hamel, R. (2004). ¿Qué Hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo de educación intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (20) p. 83-107.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Callado, C., & Baptista Lucio, Pág. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A DE C.V.
- INALI. (2010). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de la Lenguas Nacionales*. México: INALI. Recuperado el 24 de octubre de 2019, de http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5150512
- INEE. (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México: SEPÁG. Recuperado el 07 de enero de 2019, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>
- INEE. (2015). *Reforma educativa: Marco normativo*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 26 de noviembre de 2019, de
- INEGI. (31 de mayo de 2022). *Cuentame información por entidad*. Obtenido de Cuentame información por entidad: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/ver/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=30>
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- López, L. E. (2015). *Pueblos indígenas y educación*. (Abya-Yala, Ed.) Ecuador: FUNPROEIB Andes.
- Maldonado, B. (2000). Dominación_ Resistencia Liberación: Tres aspectos inseparables. En *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado el 06 de Noviembre de 2019, de http://data.over-blog-kiwi.com/1/38/03/91/20160609/ob_d739a9_los-indios-en-las-aulas-dinamica-de.pdf
- Mignolo, W. (1989a). Colonial Situations, Geographical Discourses and Territorial Representations: Toward a Diatopical Understanding of Colonial Semiosis. *Dispositio*, 15(37), 93-141.

- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación con la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los resultados socioeconómicos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana de la ciudad de México.
- Naupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., NOvoa Ramírez , E., & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis* (4a ed.). Bogotá: de la U.
- Ospina Bozzi, A. M. (05 de 05 de 2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Refñexiones para el camino. *Forma y función*, 2(28), 11-48.
doi:<http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Pellicer, D. (1997). *Derechos Lingüísticos en México*. "Prepared for delivery at the 1997 meeting of the Latin American Studies, Escuela Nacional de Antropolgia e Historia, México.
Recuperado el 03 de Noviembre de 2019, de
<http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/pellicer.pdf>
- Rebolledo Recendíz, N., & Miguez Fernández, M. d. (2013). Multilingismo y educación bilingüe 2002-2011. En M. Bertely Busquets, G. Dietz, & M. G. Díaz Tepepa, *Multiculturalismo y educación* (págs. 186-215). México: ANUIES COMIE.
- Rojas Hernández, I. (1997). Educación bilingüe en México. *Revista electronica Sinectica*(10), 1-6.
Recuperado el 02 de Noviembre de 2019, de
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99826032005.pdf>
- Salmerón , F., & Porras , R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política publica. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México VII*. México: COLMEX.
- Santos Rovira, J. M. (enero de 2012). Fundamentación teórica de la importancia de la lengua materna en el proceso de adquisicion de lenguas extrajeras. *Sintagma*, 49-63. Recuperado el 17 de septiembre de 2020, de
file:///C:/Users/eliseo/Downloads/Fundamentacion_teorica_de_la_importancia_de_la_len.pdf
- Secretaría de Educación Pública.
(1999). *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria Bilingüe*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral educación primaria atención a la diversidad lenguaje y comunicación*. México: SEPÁG.
- SEPÁG. (2017). AMBITOS DE AUTONOMIA CURRICULAR. En SEP, *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACION INTEGRAL, PLAN PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA EDUCACION BASICA* (pág. 14). MEXICO: SEP.
- Schmelkes, Sylvia. (2004). *Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. En Sinéctica 23. Pp. 26-34.

Schmelkes, Sylvia. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. En PRELAC. Pp. s/n.

Unicef. (2018). *UNICEF presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2019, de UNICEF presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina:
<https://www.unicef.es/prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolinguistico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina>

Velásquez, E. (2001). El territorio de los popolucas de Soteapan, Veracruz: Transformaciones en la apropiación y organización del espacio. *Redalyc*, 17-47.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y Educación Intercultural. *Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009, 1-18.*