

El uso negado de la lengua hñahñu en la escuela

The denied use of the hñahñu language at school

Arely Hernández Mendoza*

Resumen

Este artículo es parte de una investigación fundada en el paradigma interpretativo con un enfoque etnográfico en una escuela primaria bilingüe de organización bidocente (laboran dos docentes), llevada a cabo en el periodo de septiembre del 2019 a enero del 2020, en ella se analiza específicamente la práctica educativa del maestro Nato, quien asume la función de director de la escuela y del aula multigrado de tercero, quinto y sexto grados. En este documento se presenta un recuento histórico respecto a la condición de los pueblos indígenas y específicamente de la educación indígena en el Valle del Mezquital, con la finalidad de analizar y comprender por qué el maestro Nato asume en su práctica docente el uso negado de la lengua hñahñu. Unos de los principales hallazgos señala cómo este ámbito histórico tiene estrecha relación con las políticas educativas con sus enfoques en relación al lugar que ocupan los pueblos originarios educativamente en México.

Palabras clave: Enfoques, homogeneización, castellano, indígenas, lenguas indígenas, historia de la educación.

* Directora efectiva y atención a grupo multigrado en la Escuela Primaria Indígena "Benito Juárez", Hidalgo, México. Doctora en Investigación e Intervención Educativa. Ciudad de Pachuca. UPN-H. Tesis en revisión: "La inequidad educativa de una escuela primaria bilingüe multigrado". Es Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan '90 Sede Regional Ixmiquilpan, UPN-H; cuenta con Maestría en Educación Práctica Educativa Sede Regional Ixmiquilpan, UPN-H. Tesis de maestría titulada (2014) "La cultura institucional en la determinación de los ascensos de supervisores escolares en primaria indígena". ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-9359>, correo electrónico: aryhermen@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Hernández Mendoza, A. (2023). El uso negado de la lengua hñahñu en la escuela. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 175–193. <https://doi.org/10.29351/rmhev11i21.412>



Abstract

This article is part of an investigation based on the interpretive paradigm with an ethnographic approach in a bilingual primary school with a bi-teacher organization (two teachers work), carried out from September 2019 to January 2020, in which the educational practice of teacher Nato, who assumes the role of principal of the school and the multigrade classroom of third, fifth and sixth grades, is specifically analyzed. This document presents a historical account regarding the condition of indigenous peoples and specifically of indigenous education in the Mezquital Valley, with the purpose of analyzing and understanding why teacher Nato assumes in his teaching practice the denied use of the hñahñu language. Some of the main findings indicate how this historical field is closely related to educational policies with their approaches in relation to the place that indigenous peoples occupy educationally in Mexico.

Keywords: *Approaches, homogenization, Spanish, indigenous, indigenous languages, history of education.*

Introducción

En este artículo se hace un análisis de aquello que ocurre al interior de un establecimiento que alberga a tres escuelas, particularmente en la comunidad de Las Peras, estado de Hidalgo, es decir, se cuenta con un solo establecimiento que alberga de preescolar a secundaria; ahí “se configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general que los legitima y practican” (Fernández, 1994, p. 217).

La escuela primaria multigrado alberga las tres escuelas referidas y es de organización bidocente, es decir, en ella hay dos maestros que atienden a tres o más grupos, y en este caso hay un docente que además de atender a los grupos asume la función de director de la escuela. De acuerdo con las distintas fuentes consultadas, no hay algún indicador que señale la cantidad de alumnos para poder definirla como unitaria, bidocente o tridocente, solo se distingue por el número de docentes y la baja matrícula de alumnos inscritos por grado, sin que se defina el total de alumnos.

La distribución de los grados es a partir del criterio que considera el director de la escuela, maestro Nato, por lo que la repartición de los grupos es de la siguiente manera: 1° y 2° con 11 alumnos en total, son atendidos por el maestro Tino, quien hasta el momento de la investigación contaba con 44 años de edad, a decir de él tiene 20 años en el magisterio y su formación inicial fue a través de un curso de inducción a la docencia de cinco meses, después de ello cursó la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 en la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H).

La atención de los grados de 3°, 5° y 6°, con un total de 14 alumnos, corresponde al maestro Nato (además de la dirección de la escuela), quien cuenta con 58 años de edad

y 40 años en la docencia. Refiere que su formación inicial fue a través de un curso de inducción a la docencia que duró tres meses; después estudió la Normal básica y finalmente la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 en la UPN-H; cabe destacar que ostenta la clave E1483 de director bilingüe de educación primaria indígena. Es hablante de la lengua hñahñu, además de haber permanecido en la escuela por ya casi cuatro cursos escolares, lo que lo sitúa como el maestro que ya conoce cómo se trabaja y se le reconoce como el director del establecimiento.

Durante sus casi cuatro años en la escuela, el maestro Nato ha construido las formas comunes que ocurren allí, dicho de los rasgos distintivos en que se dan las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los acuerdos y las normas que permiten comprender la vida escolar del establecimiento, entendida como aquella que “está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes” (Elías, 2015, p. 286).

Dichas reglas y tradiciones no escritas inciden en la organización del establecimiento, ya que ha funcionado lo suficientemente bien para que el maestro Nato y los demás actores las consideren válidas, porque las reglas gramaticales de la vida escolar se traducen en normas explícitas e implícitas que impiden que se dé el cambio de ideas o de concepciones.

En razón de la trayectoria del maestro y el tiempo que lleva en el establecimiento, le han permitido comprender los códigos que circulan con los miembros de la comunidad, aspecto que es considerado para la toma de decisiones no escritas sobre cómo debe ser la escuela.

Así pues, la toma de decisiones del maestro Nato es producto de su experiencia, construida bajo el signo estatutario o jerárquico, a partir de hacer alianza con el delegado de la comunidad¹ y la presidenta de la asociación de padres de familia (APF), lo que le obliga a rendirles cuentas, pues son ellos quienes avalan o desaprueban las propuestas del maestro, como el uso negado de la lengua hñahñu en la escuela.

La práctica escolar del profesor Nato en las políticas lingüísticas generales

El presente escrito tiene como propósito reconstruir analíticamente los procesos y situaciones vividas por un docente de una escuela multigrado en un contexto indígena,

¹ Delegado comunitario, es un cargo de elección en las comunidades que tiene duración de un año, es el encargado de ser el interlocutor con el presidente municipal y las acciones que se realizan en la comunidad donde fue electo.

en donde se destaca cómo en este tipo de escuelas históricamente se ha concentrado el rezago educativo, lo cual ha motivado la realización de estudios que informan sobre la complejidad y especificidad de la práctica escolar que deviene de las políticas lingüísticas generales a través del desarrollo de dos apartados: a. las políticas lingüísticas y la escuela en el siglo XX, y b. experiencia del profesor Nato en las políticas lingüísticas generales.

Las políticas lingüísticas y la escuela en el siglo XX

En el territorio mexicano habitan 68 pueblos indígenas, cada uno hablante de una lengua originaria propia, las cuales se organizan en 11 familias lingüísticas² y se derivan en 364 variantes dialectales. De acuerdo con el INEGI, 25.7 millones de personas, es decir, el 21.5% de la población, se autoadscriben como indígenas; mientras que 12 millones de habitantes (10.1% de la población) señalaron vivir en hogares indígenas. También el 6.5% de la población nacional se encuentra registrada como hablante de una lengua indígena, representando a 7.4 millones de personas (Gobierno de México, 2015).

Pero cuando se habla de *indígenas*, ¿a qué se refieren? Aunque la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no menciona explícitamente que los indígenas puedan ser identificados por los idiomas que hablan, durante varias décadas ese ha sido el criterio empleado en los censos y otras estadísticas gubernamentales para definir quiénes son o no indígenas en nuestro país, por ello las cifras oficiales de la población indígena mexicana se refieren a “hablantes de lengua indígena” (HLI). Por tanto, se entiende que el término “indígena” que se tiene es como “originario de un país”, sin embargo, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales se identifican al menos cuatro dimensiones relacionadas a los pueblos indígenas: “el reconocimiento de la identidad, el origen común, la territorialidad y la dimensión lingüística y cultural, que deben ser tomadas en cuenta al establecer criterios operativos” (CEPAL, 2014, p. 40).

Pero en el subsistema de educación indígena hay un predominio por la dimensión lingüística, ya que una de las preocupaciones latentes es que fuese reconocida como asignatura “Lengua indígena” al no estar considerada en los planes de estudio de la educación básica y que a partir de 1994 se exige su evaluación en la boleta de calificaciones, aspecto que considero como obstáculo para la educación formal debido a que los contenidos

² La categoría “Familia lingüística” es la más inclusiva de los niveles de catalogación, que se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común. Las once familias lingüísticas indoamericanas son consideradas aquí en razón de que cada una de ellas se encuentra representada en México con al menos una de sus lenguas. Dichas familias, dispuestas por su ubicación geográfica de norte a sur en nuestro continente, son: Álgica, Yuto-nahua, Cochimí-yumana, Seri, Oto-mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca, Mixe-zoque, Chontal de Oaxaca y Huave (Gobierno de México, s.f.).

curriculares³ planteados para su enseñanza solo se redujeron a la traducción de los que se ubican en los planes de estudio oficiales, que asumen una perspectiva interdisciplinaria que no corresponde a la particularidad de la población indígena.

Sin embargo, la situación actual de los pueblos indígenas mexicanos solo puede ser comprendida como el resultado histórico del proceso que comenzó con la llegada de los españoles en el siglo XVI, ya que en ese proceso colonizador la expansión territorial se hizo a la par que la lingüística, pues la lengua jugó un papel de cohesión. Es importante señalar que durante ese proceso histórico hubo tres posturas:

La primera de ellas es la que pretendió conservar el idioma de los indios y que éstos aprendieran a su vez la lengua general. La segunda postura fue la idea de que era obligatorio que los indios aprendieran castellano y que olvidaran sus lenguas maternas. La tercera postura es intermediaria entre las otras dos anteriores y consistió en la necesidad en que los indios conservasen sus lenguas vernáculas a la vez que aprendían español como segunda lengua [Pedroviejo, 2012, p. 3].

Advertir que todas estas posturas tienen una connotación de la identidad social que se concibe como vertiente subjetiva de la integración “es la manera como el actor interioriza los roles y *status* que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su personalidad social” (Dubet, 1989, p. 520).

Desde ese eje común integración es como se explica la idea de conquista de los españoles, se reconoce como un aspecto externo en el cual ser *indígena* tuvo consecuencias políticas y sociales; el racismo con respecto al indígena y el desprecio ante los indígenas. Pero también una conquista interna del indígena producto de la anterior, lo que tiene relación con los planteamientos de Dubet (1989): conciencia individual y conciencia colectiva.

Ese proceso de integración o conquista interna y externa resulta ser un proceso de apropiación complejo, nombrado por Dubet (1989) como una crisis de identidad en ese contacto del español y las lenguas indígenas producto de la conquista y que no fue necesariamente una relación de consenso. Al respecto Jiménez (1997) explica que en situaciones de contacto lingüístico, múltiple y complejo como el que ocurrió desde el siglo XVI, ocurre un choque ya que si el español o la lengua indígena no se da desde el consenso y es impuesta se entra en conflicto.

Quizá por eso, a lo largo del siglo XX el Estado mexicano creó distintas instituciones y ha definido múltiples políticas para atender a este sector de la población, bajo la premisa de que sus características especiales requieren un tratamiento especial. Entre dichas instituciones se destaca al Instituto Nacional Indigenista (INI) de 1948, lo que a partir

³ Véase https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/lengua_indigena/parametros.pdf

del año 2003 se transformó en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y, junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), es importante señalar que el propósito central partía de la necesidad de “impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta” (García, 2004, p. 65), aunque el discurso oficial mantenía la postura opuesta, “fomentar la castellanización directa”, que consistía en enseñar y alfabetizar en español (Acevedo, 1988, p. 224), aspecto que aún prevalece en el subsistema de educación indígena.

Lo anterior es una idea clara de prácticas de degradación y de integración, en términos de Dubet (1989), que han prevalecido a lo largo del siglo XVI hasta el siglo XX ante esa persistencia de la “castellanización directa” asociada a esta idea de relaciones de exclusión por aquellos hablantes de una lengua indígena y ante estas formas de “integración” que han originado una crisis de la identidad; eso permite comprender la fragilidad de los pueblos indígenas que los hace vulnerables a la estigmatización social.

La doctrina que guiaba al Instituto Nacional Indigenista era el “indigenismo”, que había sido definido a principios del siglo por algunos antropólogos, entre ellos Manuel Gamio, y a mediados del siglo fue convertido en una política de Estado por otros, como Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, quienes propusieron redimir al indígena e integrarlo a la sociedad; de pronto la población indígena fue vista como extranjera en su propio territorio, a la que había que ocultar o quitar.

Esta doctrina buscaba usar los aportes de la ciencia antropológica para conocer mejor las culturas indígenas y así poder promover más eficientemente su *aculturación*, es decir, la adopción voluntaria por parte de los indígenas de los elementos centrales de la *cultura nacional*, que estaba definida a partir de la cultura de la mayoría *mestiza* del país. Aunque no siempre fue voluntaria, sino más bien a fuerza de hacerles saber que su cultura era inferior a la de los no indígenas.

Para lograrlo hicieron uso de distintas instituciones, y una de ellas fue la escuela; un instrumento principal para su incorporación debía ser la educación, por lo tanto, ya en los años sesentas, a raíz de la movilización política masiva INI se dio otro análisis respecto a los problemas nacionales y al problema de la *multiétnicidad*, esta idea se refleja en el aumento de instituciones y profesionales que se destinaron para “alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en lengua indígena antes de pasar a los niveles primarios superiores, a la educación en español” (García, 2004, p. 66), por ejemplo, el cuerpo de maestros bilingües originarios de sus comunidades, conocidos como *promotores culturales* y *maestros bilingües* en los años sesentas, que tiene como antecedente al Proyecto Tarasco desde los años treinta y derivado de los resultados obtenidos centrados en el

ámbito lingüístico es que se extendió en los años cuarentas con un “enfoque integral” que consistió en un cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo.

Aunque en los años sesentas se empleó bajo el enfoque de la alfabetización en lengua indígena que tenía como finalidad educar grupos de jóvenes indígenas denominados “promotores”, enseñándoles español y la cultura nacional, con la idea de que ellos, a su vez, educaran al resto de la población de sus comunidades y les enseñaran las ventajas de lo que habían aprendido, es decir, la negación de su lengua indígena. Dichos grados se denominan “preparatorios”, que tenían como enfoque “preparar” a los niños monolingües para hablar español.

Los materiales que se utilizaron fueron diseñados bajo la dirección de “la Secretaría de Educación Pública quien [sic] publicó varias cartillas indígenas monolingües en 1946 y 1947 [...] este año, dentro de un nuevo sistema (implica, para cada lengua la impresión de 3 manuales complementarios: la cartilla propiamente dicha, el cuaderno de trabajo y la guía de castellanización) hemos editado las obras relacionadas con las lenguas mayas, mixteca y otomí” (SEP, 1946, p. 16), pero su diseño y distribución se amplió hasta finales de 1964.

Experiencia del profesor Nato en las políticas lingüísticas generales

Fue en ese contexto de los años sesentas que el maestro Nato cursó el grado preparatorio y su educación primaria, sus maestros promotores culturales dependían directamente del entonces Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM).⁴ Los jóvenes *promotores culturales* eran los encargados de los grados preparatorios, por tanto, dichos grados eran adjuntos a las escuelas federales o generales, debido a que aún no eran una estructura oficial. Cabe destacar que, de acuerdo con el informe que presentó el profesor Fabio Espinosa Granados, coordinador de educación en el PIVM, que encabezaba el grupo otomí-mazahua en el 3er. Seminario de Educación Indígena organizado por la Dirección Extraescolar en el Medio Indígena en julio de 1977, expresó lo siguiente: “de 1954 y 1965, solamente se trabajó en grados preparatorios dedicados a la alfabetización en lengua indígena”, situación que recuerda el maestro Nato:

Por cierto, ¡yo me acuerdo de mi profe, todavía recuerdo de quién fue! Este es de allí de Remedios... Pedro Secundino, ¡sí!, él fue mi primer profe, y bueno, pues, este... en ese tiempo... pues, este, no había... era muy complicado. Porque entonces el profe nos hablaba en hñahñu, nosotros también le planteamos preguntas en hñahñu, pero... nos quedábamos mudo cuando nos hablaba en español, porque no estábamos con esa familiaridad de la lengua [EIEpb.MN26-08-2020AHM14].

⁴ El 27 de enero de 1955 se creó la Unidad Educativa del Valle del Mezquital por convenio firmado entre la SEP, Gobierno del Estado de Hidalgo y Patrimonio.

A partir de esta expresión nuevamente viene a mi mente esta noción referente a “pueblos indígenas” que consigna el INEGI actualmente, y no solo en ese instituto sino también en el ámbito educativo, lo que ha significado poder identificar a los hablantes de lengua indígena pero que históricamente deviene del modo en que han sido nombrados haciendo uso de distintas categorías. Para ello, Zolla y Zolla (2004) aclaran desde sus aportes la categoría de “indio”, que “denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial” (p. 342), mientras que “indígena” denota el origen colonial y define a una población que comparte una tradición cultural y que tiene entre sus rasgos más importantes “hablar una lengua amerindia o el [sic] asumir una identidad con esa tradición” (p. 836). Finalmente, ambas son para nombrar a alguien que no puede ser aceptado por su condición de ser hablante de una lengua indígena. Pese a estas definiciones, considero que estos conceptos son imprecisos, porque condicionan únicamente a los pobladores de una lengua y tradiciones asociadas.

Las ideas precedentes tienen que ver claramente con la expresión del maestro Nato “nos quedábamos mudo”, siendo niño indígena hablante monolingüe en hñahñu⁵ tiene esa experiencia de escolarización con su maestro hablante monolingüe en español, que lo lleva a una etapa muy complicada, como refiere, pero que se entiende desde el enfoque que se manejaba en esa época, y que producto de esa experiencia de castellanización resulte esta expresión de “complicada” como aquellas *huellas del desencuentro*⁶ que persisten actualmente producto de esos “cambios y que lo hacen titubear en el modo de definirse y definir la situación en que actualmente se encuentra” (Roldán, 2011, p. 139) en su rol como docente.

Ese es el costo de ser indígena, que le significa al maestro Nato esa forma tan violenta de negársele el derecho comunicarse con su lengua materna, en ese acto comunicativo en la escuela a través de una lengua que no conoce y que es obligado a aprenderla; cabe aquí esa categoría de *despojo* utilizada por Goffman (2001) al referirse a ese despojo de su lengua y de su cultura, idea que tiene congruencia con la perspectiva de mexicanizar al indígena, como si fueran *algo* en lugar de *alguien*, no solo sabían que no podían hablar su lengua sino se les ha negado la oportunidad de expresar lo que ha representado lo anterior,

⁵ La agrupación lingüística hñahñu (otomí) pertenece a la familia lingüística oto-mangue y a la subfamilia otopame, tiene nueve variantes lingüísticas cuyos asentamientos originarios se encuentran en los estados de Hidalgo, Puebla, Veracruz, Querétaro, Michoacán, Tlaxcala, Estado de México y Guanajuato. El Censo del INEGI del 2010 informa que hay 284,992 hablantes de las nueve variantes del hñahñu (otomí). Estas variantes tienen diversos grados de riesgo de desaparición. Es importante mencionar que hay variantes que se encuentran con una gran vitalidad, como el ñuju, también conocido como *ñoju* o *yühu* (otomí de la Sierra), que cuenta con 43,460 hablantes (INEGI, 2010), pero también hay cinco variantes consideradas en alto riesgo o muy alto riesgo de desaparición, como el hñöhño, también conocido como *ñühú* o *ñanhú* (otomí de Tlilapa u otomí del sur), que cuenta con 292 hablantes, de acuerdo con el Censo 2010 del INEGI (SIC México, 2018).

⁶ Producto de la forma violenta de imponer el castellano.

pero que también resulta contradictorio porque ser indígena no solo es ser hablante de lengua indígena, lo otro (cosmovisión, modos de vestir, de comer, cultura) sigue presente.

Reconozco que hay distintas perspectivas para nombrar este mecanismo violento por aniquilar lo diferente, a través de la propia castellanización, alfabetización, mexicanización, y que cada una de ellas ha situado al hablante de lengua indígena en crisis por saber si es una condición natural, en esta idea de discriminación no del otro, sino entre indígenas. Por eso es que llama la atención el modo en que el maestro Nato en su etapa de estudiante (monolingüe en lengua indígena) veía a su profesor, quien también era hablante de lengua indígena pero que imponía el español, "crisis de identidad", "huellas del encuentro", "despojo de sí mismo", "pasar por la escuela", y esta idea de "máscaras blancas, piel morena" de Fanon (2009), ponen al centro esta idea de lo que implica ser indígena que ya sabe español y el trato que otorga a un indígena que aún no logra ser ese *héroe de la adaptación*.

Porque, insisto, ser indígena no se reduce a ser o no hablante de una lengua indígena, tiene que ver con el color de piel, con la forma de vivir, de comer, entre otras costumbres, lo que permite comprender esa *máscara blanca*, refiriéndome a un indígena que aprende a hablar español, no deja de ser lo que es, y *piel morena*, pues quizá los derechos de los hablantes monolingües en alguna lengua indígena sean vulnerados a través de los propios miembros de las comunidades, lo que ha llevado a negar u ocultar su lengua indígena. Esta idea cobra sentido con la política de asimilación que tuvo como objetivo esa tendencia dirigida a la población indígena desde el ámbito educativo.

Lo anterior convoca a repensar esta connotación de *educación indígena* como práctica escolar que se ciñe solo al ámbito lingüístico que tiene un sello de origen desde el propio colonialismo y el indigenismo que ya señalé en párrafos anteriores, y que se debe transitar del discurso prescriptivo de un enfoque intercultural solo para la población indígena, que lo que genera es más y más asimetrías, y transitar a esta idea de cómo se entiende la cultura.

Cultura entendida así desde los planteamientos de Lewis (1965), "como un sistema de vida notablemente estable y persistente, que ha pasado de generación en generación a lo largo de líneas familiares" (pp. 8 y 9), pero agregaría que finalmente tanto los que hablan español adoptan modos que no les son propios y que no por ello dejan de ser *no indígenas*. Quiero ser explícita en esta parte: considero que ante la diversidad que hay en el país, no hay poblaciones no indígenas y poblaciones indígenas "puras", sin la relación con el *otro* sería negar entonces esta idea de que nos hacemos también en la interacción con el otro, y la connotación de *pueblos indígenas* de distinguirse solo por ser hablante de una lengua indígena.

La concepción de "indígena" que se advierte puede parecer contradictoria al considerar que si se deja de hablar una lengua indígena entonces dejamos de serlo, que al no hablar dejamos

de ser indígena. Y justo allí hay un pendiente en el subsistema de educación indígena, en el sentido de cómo se piensa a la interculturalidad y más aún cómo se aplica. De pronto entonces pareciera que el asunto de la identidad es responsabilidad del sujeto que se asume o no como originario de un pueblo indígena, pero tiene un origen histórico. Véase cómo en la práctica del maestro Nato nos lleva a plantearnos esas preguntas.

No es tarea sencilla transitar de ser hablante de una lengua indígena y que en su proceso de escolarización se encargara de que no siguiera ocurriendo y después, ya como profesionalista, se le diga que ahora es maestro indígena, no son *de facto* estos cambios, la subjetividad del maestro Nato lo coloca en un proceso complejo, porque a pesar de que se hable castellano o lograr que un hablante de lengua indígena hable español, tiene sus consecuencias debido a que sufren (entre otras cosas) discriminación "por hablar mal español", aspecto que se debe entender cuando el español es segunda lengua, como en la expresión del maestro Nato: "el profe nos hablaba en hñahñu, nosotros también le planteamos preguntas en hñahñu, pero... nos quedábamos mudo cuando nos hablaba en español", en donde se expresa el choque que representa para los hablantes de una lengua indígena y la inserción de otra lengua que además es impuesta.

Dentro de la lingüística existen dos modelos teóricos que me han permitido comprender estos fenómenos del lenguaje: a) el prescriptivo, que se centra en los modos correctos de hablar en el sentido "normativo" de una lengua y b) el descriptivo, que tiene por objeto describir las formas y usos de las expresiones lingüísticas de los hablantes. Me centraré en el segundo modelo para tratar de comprender por qué en el caso del maestro Nato "no habla bien el español".

Este modelo descriptivo se basa principalmente en que es otro idioma, otra lógica, otra gramática, otra forma de mirar y nombrar al mundo, eso sucede con aquellos que hablan una lengua indígena y en particular con el idioma hñahñu que, a diferencia del idioma español, no hace uso del plural, entendido como el número gramatical que se refiere normalmente a dos o más personas o cosas, aunque también se usa con los números decimales, y que en la expresión del maestro Nato "nos quedábamos mudo" hace uso del plural pero también de no nombrarla; es importante esta reflexión, porque se pone en juego no solo la lengua sino la forma como se piensa el mundo.

Otro ejemplo de ello es la misma normalización de la escritura de la lengua hñahñu que tiene definidas vocales y consonantes, ya que en el alfabeto hñahñu no aparece la doble ele (ll) y es entendible que cuando se hable en español se dificulte la pronunciación de ella, por ejemplo:

Maestro Nato.— ¿Sí? Le decimos... había una vez... un... niño ¡tan listo! que se fue al cerro y encontró una ardía que estaba trepado entre... las peras... el niño llevaba un... [O5Epb.MN06-10-19 AHM18].

Esas *huellas del encuentro* de la lengua indígena y la del castellano se expresan en la propia forma de pensar, pues tampoco es fácil desprenderse de lo que se es, porque, ¿de qué manera piensa un hablante una lengua indígena? ¿Desde su cultura? ¿Desde la lengua que habla? ¿O desde ambas? Esa forma de expresión explica por qué los alumnos aprenden a hablar el español desde el referente inmediato que es su maestro, como se observa en el siguiente fragmento:

Observadora: Lee la hoja que le proporcionó el maestro Nato.

Edwin.— Agradezco las atenciones prestadas a este acto cívico [O2Epb.MN09-09-19 AHM20].

Desde un modo occidental, se pueden observar problemas gramaticales cuando el maestro menciona “encontró una ardia que estaba trepado”, o cuando el alumno lee de manera textual como algo natural “agradezco las atenciones prestadas a este acto cívico”, ambos han aprendido a hablar un castellano traducido desde una forma distinta de ser y pensar. Y esto se debe al modo en que el maestro lo hace, pero que sin lugar a dudas cuando nombra “llevaba” es también el modo de vigilar su forma de hablar, tal vez porque ello lo coloca como un hablante de una segunda lengua, o bien, como Roldán (2011) lo señala, un *héroe de la adaptación*.

La adaptación, pensada desde esta lógica, lleva incluso a pensar en si acaso es culpable solo el maestro Nato o el alumno de que a fuerza de ese proceso de aprender otra lengua se les juzgue a través de elementos gramaticales o lingüísticos, idea que comparto con Fanon (2009), a modo de hablarse para sí, cuando escribió: “dirán de mí, con mucho desprecio: ni siquiera sabe hablar francés” (p. 51), por eso ese esfuerzo del maestro Nato por hablar bien el español aunque es inevitable ocultar ser hablante del hñahñu; resulta incluso violento pensar cómo el mismo estado ha pretendido que los hablantes de lenguas indígenas dejen de hacerlo, pero que con ese uso del castellano, desde una forma de ver el mundo distinto, colocan en situación de exclusión a ese “héroe de la adaptación” en una crisis de identidad en la que ya es complicado colocarse de manera segura en alguno de los dos contextos.

Como se puede advertir, mi intención no es centrarme en el aspecto normativo de la lengua hñahñu, sino lo que le significa apropiarse de otra lengua y el significado de “indígena” más allá de ser hablante de una lengua indígena, que lleva a reconocer el tipo de realidad que se construye en ese proceso de apropiación.

Esto tiene sentido porque cuando en una familia en la que los padres de familia son hablantes de una lengua indígena *evitan* hablar con sus hijos en esa lengua, debido a este proceso de exclusión y marginación por ser hablante de una lengua indígena. Lo que sucede es que las familias asumen que es mejor que sus hijos hablen el español, “un mal

español”, porque se reconoce que son discriminados por ello y se asume que es mejor no hablar su lengua, aspecto que se puede mostrar en la siguiente expresión:

Maestro Nato.— Pues, este... me enviaron a la primaria de, este, San Antonio Sabanillas, entonces pues sí, en esa escuela era de primarias generales, entonces naturalmente que primer grado a sexto, ¡no se hablaba en hñahñu! Los profes venían de varios lugares y ese tiempo pues estaba ¡la marginación de la lengua hñahñu! Enton’s nos obligaban a que habláramos, entonces a fuerza teníamos que hablar el ¡español! Y bueno, dentro del aula, dentro del salón, teníamos que practicar o hablar el español, porque uno no, no lo dominaba. Pero ya fuera de ahí, ¡contentos! Con los compañeros jugábamos en hñahñu, ¡siempre lo hacíamos así! [E1Epb.MN26-08-2020AHM34].

Dichas expresiones muestran cómo el maestro no ha podido problematizar esa experiencia vivida, aunque reconoce que él ha sido producto de prácticas que lo han llevado a distanciarse entre lo que él vivió y el proceso vivido, por eso es que seguramente va distinguiendo los espacios donde puede expresarse sin temor a ser señalado, mientras que sabe que en la escuela es el lugar en donde se prohíbe o se despoja de ser quien es. Para comprender esto mejor retomo ideas de Czarny (2012) para nombrar esta noción de que es un modo convulsivo y violento para acceder a la escolarización.

Respecto a la noción de “acceder” al sistema educativo, en donde debería de haber tiempo para aprender desde su cultura y sobre su lengua, sin embargo, prevalece estar negando y ocultando las diversas adscripciones culturales y lingüísticas de las que provienen usuarios del sistema, y esto debido al imperante racismo adaptado que han vivido y viven, para esta discusión, miembros de las comunidades indígenas. Se comprende entonces que la educación primaria del maestro se dio bajo esta perspectiva, y como después de ello se considera normal dicha imposición, transcurre esa escolarización a la telesecundaria hasta llegar a ser profesor. En este tránsito también hay un proceso al que Czarny (2007) llama “pasar por la escuela”, del cual aclara que para mantenerse allí hay que aceptar esos mecanismos para el acceso a distintos niveles escolares “de aquellos miembros de comunidades indígenas que lograron sortear todos los obstáculos que ese acto implica —dominar el español, esconder la identidad, olvidar en muchos casos las lenguas, etcétera—, ha ocurrido y eso se vincula con la acción de migrar” (p. 17).

Esto tiene que ver con la idea de que muchas veces los miembros de una comunidad indígena suelen salir a trabajar a las ciudades, por eso es que cuando van a la escuela es difícil, porque se les hablen en una lengua distinta; ahora, imaginar ese acto de dejar su comunidad y sus formas de vivir, no siempre es una acción que esté dirigida solamente a la obtención de un ingreso económico mejor, si no saben que a costa de ello han de enfrentarse a una vorágine que se encargará de hacerles ver que no son de ahí. Respecto

a lo que sostiene Geertz (1973) al insistir en que no se puede hablar de una sola *cultura* sino de *culturas*, véase el siguiente comentario:

Maestro Nato.– ¡No porque hablemos hñahñu no podemos! (O5Epb.MN06-10-19AHM24).

Este llamado a que un indígena no es más que el que no lo es. Es ahí, en esa red de relaciones donde interactúan indígenas y no indígenas, blancos y negros, jóvenes o viejos, hombres y mujeres; entonces es importante pensar cómo se entiende la idea de *cultura* en el ámbito educativo, como folklor, como sesgar por color o lengua; no se puede seguir pensando en que los indígenas están solo en sus comunidades, porque entonces se niega la oportunidad de pensar la idea de subculturas en una sola cultura. Sé que no es sencillo mostrarse ante la población que se dice *no indígena*, como esta parte de un trato igual.

Sin embargo, esos estragos de “pasar por la escuela” están presentes en la expresión del maestro Nato “entonces a fuerza teníamos que hablar el ¡español!”; tiene que ver con esa experiencia de una persona indígena sumergida en un mundo colonizador y que ha sido crucial en su práctica docente, de ahí que se entiende por qué a pesar del tránsito de enfoques prescritos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la educación bilingüe bicultural hasta la llamada educación intercultural bilingüe pondere su experiencia en prácticas en las que se evite hablar una lengua indígena; véase en la siguiente acción:

Abuelita 2.– Xahnäte, pundgagi di xaxai, da ehegañ'ani te pefimäxampate. Nsäntho di ñ'ani 'bu bihyokara 'befi pe ena ge intetsokui do hyoki.

Observadora: El maestro Nato la toma del hombro (se observa que le aprieta el hombro) y la jala por la puerta de donde salió la LEC de secundaria comunitaria indígena y le contesta en hñahñu.

Maestro Nato.– Nde gua ehegañahu... [O1Epb.MN03-09-19 AHM15-16].

Esta acción muestra, por un lado, el reconocimiento de que en la escuela (al menos para el maestro Nato) no se puede hablar hñahñu (a quien se le inculcó en su *pasar por la escuela*), y segundo, cómo hablarle a una persona mayor que es monolingüe en lengua indígena, pedirle que no lo haga, pero es un aspecto presente, si bien no lo verbaliza como prohibición, sí queda clara esa intención al evitarla frente a los otros, por miedo a la discriminación de la que ha sido objeto. Pero, ¿qué es el efecto de la escuela con perspectiva homogeneizante?

Ya desde principios del siglo XX se desarrollaron estudios respecto a la noción de hablar de un *cambio cultural* (Aguirre, 1973; De la Fuente, 1964) a partir de pensar en el producto de ese encuentro entre la cultura que se denominaba “nacional” y los pueblos indígenas bajo la idea de integración, pero a mí no me termina de convencer esa idea de

cambio cultural disfrazada de integración, porque se obvía ese proceso ya descrito, el cual no necesariamente apunta a la integración pensada en un modo corriente de *juntar* o *incluir* sino más bien en esa de idea de *integración* desde los planteamientos de Dubet (1989), tendiente a la exclusión del indígena, mientras para Fanon (2009) de pensar al “negro contemporáneo”, noción que lo trasladó a la connotación de “indígena moderno”, como aquel que a pesar de sus actitudes, del costo que le ha llevado ser parte de esa *integración*, y no porque sea elegible, sino porque es parte de la época que le toca vivir, y lo que implica enfrentarse a una población indígena, lo que para mí es que ese “indígena moderno” sufre negar lo que es, por eso tiene sus consecuencias; véase el siguiente fragmento:

Observadora: Llega una señora de edad avanzada, con falda larga, blusa blanca, un ceñidor y un rebozo que cubre su cabeza, zapatos de hule y calcetas, trae dos cartulinas en color rosa y amarillo.

Abuelita 1.– Quideeaxājuää (lo hace con cada uno y de mano y se dirige con el maestro Tino). Hatsixanäthe, xi da häkontegimpefiga api ma ´beto...

Maestro Tino.– (La interrumpe) ¡Démelo!, ¡démelo! (Le quita las cartulinas y se dirige a nosotros) ¡Ya le dije a la señora, que no me hable hñahñu! Yo ya le dije a la señora que me va a tener que enseñar hñahñu, porque ¡yo no le entiendo y yo... le voy a enseñar español, porque ella no lo entiende!

Maestro Nato.– (Interrumpe) ¡Y así todos aprenden! (en tono burlón).

Observadora: La Abuelita 1 se tapa la boca con su rebozo, tal vez sin comprender lo que le dice el maestro se ríe, pero se nota apenada [O1Epb.MN03-09-19 AHM13].

Esta forma en que se da ese encuentro entre dos personas que hablan lenguas distintas, coloca dos aspectos importantes, el primero referente a esta idea de Goffman (2001) sobre cómo se “aprende un rol” pero sin asumir un compromiso íntimo, es decir, aunque el maestro no se encuentre en ubicación lingüística distinta al lugar donde trabaja, no quiere decir que sean los miembros de su propia comunidad los que se despojen de su lengua solo porque el otro no lo sabe, entonces, ¿cuál es esa idea que ha construido el maestro Tino respecto a la noción de *maestro bilingüe*? ¿O solo es fingir o simular un rol que no lo hace suyo? Segundo, parecen letras muertas lo estipulado en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que tiene como objeto “regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas en México” (CEPAL, s.f.).

Pero también se observa cómo históricamente estos esfuerzos de castellanización o alfabetización propios de las políticas educativas enfocadas a atender el problema de la población indígena, específicamente en el ámbito educativo, cobra resultados y éxito en

este fragmento, si nos ponemos a pensar que el maestro Nato, a pesar de que ahora es director, también es parte de esa cultura de los niños, pero a partir de ese proceso por llegar a ser un “héroe de la adaptación” no le importa saber que a los que les niega el derecho de expresarse en su lengua, como lo hicieron con él, les produce dolor, vergüencita, crisis identitaria.⁷

De este modo, el esfuerzo personal que ha vivido por ser miembro de una población indígena y el de su escolarización lo hacen conflictuarse en negar la lengua, pero se expresan a través de su forma de vestir, de intentar ser igual a los que son de la ciudad, en donde se van modernizando según los estereotipos propios de las comunidades urbanas o de las ciudades a donde suelen emigrar.

Me queda claro que las instituciones encargadas para la atención de la “población indígena” han hecho intentos por enfocarse en el ámbito lingüístico, y comprendo que no es casual, ha sido perfectamente planeado, pero se va transformando en el sentido de cómo se conciben las políticas educativas para ello, por ejemplo, el ingreso de docentes que no hablan una lengua indígena y que además se ubiquen en contextos culturales y lingüísticos distintos al que pertenecen, pero que hablarlo tampoco garantiza que los enfoques que se han planteado se apliquen *ipso facto*, como es el caso del maestro Nato, que, a pesar de que es hablante de una lengua indígena, no hace uso de ella en su vida cotidiana y quizá si se mira ese *pasar por la escuela* se justifique por qué lo coloca en la perspectiva de homogeneización.

Otro sentido es el lugar central que ocupa la lengua en la homogeneización y tiene que ver porque, no importando la lengua que se hable, es a través de ella, del lenguaje, que uno va descubriendo los significados ocultos o visibles, en este caso del maestro Nato y con quienes se relaciona. Al respecto, Gadamer (1995) sostiene que es “solo a través del lenguaje que nos amanece el mundo, que el mundo se hace claro y distinto en toda su ilimitada diferencia y diferenciación del mostrarse” (p. 33).

Esa indicación del maestro Tino (“¡Ya le dije a la señora, que no me hable hñahñu!”) y el silencio del maestro Nato ante tal acción muestran, primero, su aprobación, y segundo, que el problema tiene que ver con *la forma de imposición* durante el proceso de castellанизación que se planteó en América Latina y que hace que el maestro Tino no tenga la necesidad de comunicarse en la lengua materna de los señores de la comunidad donde trabaja; aspecto que pone de manifiesto esos mecanismos de ingreso para el magisterio del subsistema de educación indígena, en el cual parece que aún en nuestros tiempos

⁷ Retomo la categoría de Roldán (2011) “crisis identitaria” al referirme a esas experiencias de escolarización que viven los niños monolingües indígenas y a que para ellos representa una fase difícil en su vida ese contacto con los profesores que son monolingües en español.

persisten sellos de origen del colonialismo e indigenismo y que sea un asunto laboral centrado más en las condiciones del profesorado que en las de los alumnos.

No bastan entonces leyes que no se aplican como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos de Indígenas (LGDLP) (DOF, 2003), y tampoco la característica de una educación bilingüe, lo que muestran estas prácticas es que el asunto de los pueblos indígenas sigue siendo un tema pendiente en la política pública, que no puede sostenerse solo a partir de una Dirección General de Educación Indígena creada desde 1978 como organismo encargado de "normar, revisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural" (DGEI, 1990, p. 7) y modificado a intercultural en 1990 (Bertely, 1998, p. 89), sin embargo, pese a ello y a contar con el respaldo normativo de la educación, refleja –al menos con las prácticas de los maestros Tino y Nato– que no es así.

Esto puede ser, como ya se ha señalado, por los mecanismos de ingreso; se puede entender porque el magisterio del subsistema de educación indígena transita por situaciones lingüísticas diversas: docentes monolingües en español; docentes que hablan el español y alguna lengua indígena pero que no la escriben; docentes que hablan ambas lenguas, las leen y las escriben, pero no hay datos precisos de cuántos realmente hacen uso de la lengua indígena no solo en la asignatura de lengua indígena sino como medio de comunicación en el ámbito educativo.

La definición de lo cultural y lingüístico por parte del profesorado del subsistema de educación indígena está ausente, porque, si bien están puestas desde "el deber ser", están carentes de una articulación entre la formación docente de los maestros al respecto y que su abordaje pedagógico y didáctico esté presente en la práctica. Porque de lo contrario se acentúa este problema al no reconocer que en casa algunos alumnos están bajo la tutela de los abuelos que aún son monolingües en la lengua hñahñu.

Esto pudiera generar que de pronto no se pueda reconocer quiénes son o cómo son los nombrados "indígenas", que tiene que ver con la crisis de lo identitario, y que de pronto pareciera que es un círculo vicioso en el que, a fuerza de repetir esas prácticas, los alumnos vivan ese proceso de negar quiénes son, incluso reconocerse quiénes son. Esto puede entenderse en el siguiente fragmento:

Maestro Nato.– ¡No! ¿Quiénes somos en los grupos que formamos en México?
¿Qué lengua hablamos nosotros?

Alumno 3.– ¡Español!

Alumno 5.– ¡Español!

Maestro Nato.– ¡Nooo! El hñahñu... ellos tienen una manera de hablar (refiriéndose a los chinantecos) y nosotros en hñahñu decimos nuestras formas también, ¡bien!

Alumnos.– ¡Ah!

Observadora: Los alumnos se miran entre ellos [O4Epb.MN25-09-19 AHM16].

En la escuela no se habla hñahñu, entonces me llama la atención la forma en que conduce la pregunta el maestro Nato al abordar un tema sobre los chinantecos, un pueblo originario del estado de Oaxaca, y en ese afán por ejemplificar insiste en que los alumnos digan quiénes son y que reduce nuevamente a distinguirse un pueblo indígena por su lengua, por eso trata de marcar “¿Qué lengua hablamos nosotros?” y la respuesta es “¡Español!”, en la escuela se habla español, y yo no sé si los alumnos sepan que son parte de un grupo distinto a otros.

Esto me lleva a reflexionar qué de distinto hay entre una escuela ubicada en un contexto urbano y una escuela propiamente de educación indígena, cuyas características son completamente diversas; en lugares donde los alumnos hablan una lengua y los maestros otra, siendo éste un aspecto vulnerado para la población indígena, pues no solo es apropiarse de conceptos nuevos como *enfoque intercultural*, *educación indígena* y *escuela bilingüe* sin tener claro a qué se refieren y de qué manera son entendidos por el grueso de maestros que están frente a grupo.

Ese contexto entre indígenas *que han pasado por la escuela* y los que no han accedido o bien apenas se inician en ella está presente en este apartado, así como lo que implica la relación que hay entre el que habla una lengua indígena y el que no, pero también de aquel que lo sabe pero impide hablarlo y entre menos la utilice más se siente con una cosmovisión distinta de la que procede y el trato es distinto. Nuevamente recuperó la metáfora “piel negra, máscaras blancas” para apuntalar la importancia del lenguaje, porque es a partir de este que revelamos quiénes somos y a dónde queremos ir.

Conclusiones

En el presente trabajo se pone de relieve que la categoría de *indígena* que ha prevalecido proviene de una visión lingüística, producto de un proceso colonizador que ha repercutido en una conquista tanto externa como interna del indígena, que lo hace sufrir una *crisis de identidad*, en la cual asume que es mejor parecerse a los maestros de escuelas generales, que no sufren consecuencias sociales y políticas de racismo y desprecio por aquellos que son indígenas, por tanto el proceso para acceder al sistema educativo es un proceso en el que no saben si es mejor no hablar una lengua indígena pero saben que pocos logran sortearlo para sentirse *héroes de la adaptación*.

Esto puede leerse desde dos miradas, la primera desde la inequidad educativa con la que operan este tipo de escuelas: docentes con formación mínima o básica para su ingreso, misma exigencia a escuelas diferenciadas, condiciones socioeconómicas de las comunidades donde se ubican dichas escuelas, migración, falta de recursos destinados para ellos, ser estudiante indígena. Una mirada, seguramente, simple y sabia para muchos, que incluso podrían considerar que es normal que suceda lo anterior.

Pero no se puede comprender la práctica de un docente bajo las condiciones históricas ya descritas si en ella se obvia la problemática de su acción docente en el subsistema de educación indígena, en el sentido de caracterizar cómo son las prácticas educativas y docentes bajo estas situaciones y especificidades, en las que se ponen de relieve las situaciones desiguales con las que configuran su práctica, en las que el derecho a la educación no es para todos. Las modificaciones que se han realizado al artículo 3° constitucional tienen en este último sexenio una posibilidad de mirar la realidad de este tipo de escuelas, pero poco se profundiza en términos de equidad, igualdad y derecho a la educación.

Finalmente, el modo en que el maestro se dirige con las autoridades de la comunidad, colegas y padres de familia en su mayoría es monolingüe en español, lo que da cuenta de la crisis de identidad que enfrenta en razón de su paso por la escolaridad y que ello impide que interactúe en hñahñu, lo que supone que su relación sea comparada con las escuelas generales.

Referencias

- Acevedo, M. (1988). Panorama histórico de la educación y la cultura. En R. Stavenhagen y M. Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico* (pp. 217–226). SEP–DGCP.
- Aguirre, G. (1973). *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*. Universidad Iberoamericana/Editorial Comunidad Instituto de Ciencias Sociales.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México* [t. II] (pp. 74–110). CONACULTA/FCE.
- CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe] (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. CEPAL.
- CEPAL (s.f.). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En *Observatorio del Principio 10 en América Latina y el Caribe*. <https://observatoriop10.cepal.org/es/instrumentos/ley-general-derechos-linguisticos-pueblos-indigenas#:~:text=La%20ley%20tiene%20por%20objeto,las%20lenguas%20ind%C3%ADgenas%20en%20M%C3%A9xico>.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921–950. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003406>
- Czarny, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles Educativos*, 34(138), 48–57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982012000400020&lng=es&tlng=es
- De la Fuente, J. (1964). *Informe. La integración de "Unidades Educativas" para fortalecer el servicio de educación primaria en las comunidades indígenas* [Manuscrito no publicado en posesión personal].
- DGEI [Dirección General de Educación Indígena] (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena 1990–1994*. Dirección General de Educación Indígena.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2003, mar. 13). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos de Indígenas (LGDLP)*.

- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7(21), 519-545.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas* (pp. 17-52). Paidós.
- Gadamer, G. (1995). *El giro hermenéutico*. Gráficas Rogar.
- Galván, L., y Espinosa, G. (2017). Diversidad y prioridades educativas en el multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715/802>
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>
- Geertz, C. (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Nueva York.
- Gobierno de México (2015). "Numeralia indígena 2015", en *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>
- Gobierno de México (s.f.). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Goffman, E. (2001[1961]). *Internados*. Amorrortu.
- Jiménez, O. (1997). Tensión entre idiomas: situación actual de los idiomas mayas y el español en Guatemala. Ponencia presentada en el XXI International Congress of the Latin American Studies Association (LASA-97), Guadalajara, Jal. <https://www.mayas.uady.mx/articulos/tension.html>
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Pedroviño, J. M. (2012). Primeros contactos del español con las lenguas indígenas de América. *Revista Electrónica de Estudios Filosóficos*, (22). https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/estudios-23-primeros_contactos_del_espanol_con_las_lenguas_indigenas.htm
- Roldán, C. (2011). *Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, la etnia y la condición docente* [Tesis de Doctorado]. UNAM/FFYL.
- SEP (1946). *Consejo Nacional Técnico de la Educación*. SEP.
- SIC México [Sistema de Información Cultural] (2018). Hñähñu (otomí). En *Inventario del patrimonio cultural inmaterial*. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=frpintangible&table_id=708
- Zolla, C., y Zolla, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. UNAM.