



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía

**Enseñanza del Tének en las escuelas primarias bilingües de Tamuín, San
Luis Potosí**
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta
Olga Pablo Hernández

Dirigida por:
Dra. Paulina Latapí Escalante

Querétaro, Qro. Octubre 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Enseñanza del Tének en las escuelas primarias bilingües de Tamuín, San

Luis Potosí

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta

Olga Pablo Hernández

Dirigido por

Dra. Paulina Latapí Escalante

Dra. Paulina Latapí Escalante

Presidente

Dr. David Alejandro Vázquez Estrada

Secretario

Dr. Alexandro Escudero Nahón

Vocal

Dra. Beerelim Corona Dzul

Suplente

Dra. Lucero Meléndez Guadarrama

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Octubre, 2024

México

DEDICATORIAS

*Un sueño, es similar a una semilla que es sembrada en tierra fértil.
En secreto se agita su esencia y llama al propósito por el cual fue concebida,
con paciencia germina y logra brotar superando las adversidades.
Se fortalece a diario, crece con determinación y perseverancia,
hasta que florece y comienza a dar sus primeros frutos.*

Olga Pablo Hernández

Antes y sobre todo se la dedico a mi *Pulik Pailom* 'Dios', por la oportunidad de ingresar a esta maestría, por darme salud, sabiduría, inteligencia y fortaleza para continuar hasta el final.

A mis abuelos (†) y abuelas (†) por la hermosa herencia de nuestra lengua y cultura tének, por sus consejos y conocimientos transmitidos en su momento.

A mis padres Santos y María Paula por sus consejos y orientación durante este caminar. A mis hermanas Mary, Flor, Edith, Mariela, Karen, Daniela, María Elena y a mi hermano Rolando, quienes me mostraron su apoyo incondicional y sus palabras de aliento, incluso su compañía en mi labor nocturna de la tesis.

A mis familiares, amigos y amigas, compañeros y compañeras, profesores y profesoras de las escuelas primarias, de la licenciatura y maestría que me apoyaron y motivaron, en todo momento, en la realización de este proyecto de investigación.

Al biólogo Edgar Edmundo Negrete Nava (†), por su gestión e iniciativa al fomentar e incentivar la interculturalidad en el Campus Tamuín, porque ello fortaleció y visibilizó mi lengua y cultura tének.

A las 14 comunidades indígenas del municipio de Tamuín San Luis Potosí.

AGRADECIMIENTOS

*En este caminar y las experiencias que han forjado cada peldaño de mi vida,
he identificado el valor de estas tres perlas: la gratitud, la honra y la lealtad.
Las cuales abren las puertas correctas y atesoran relaciones valiosas.*

Olga Pablo Hernández

Agradezco a las autoridades y los habitantes de las comunidades: Emiliano Zapata, Graciano Sánchez y Luis Donald Colosio. Asimismo al profesorado de las tres escuelas primarias bilingües: Ponciano Arriaga, Don Benito Juárez y Mariano Arista, por compartir sus perspectivas en cuanto a la enseñanza del Tének, a nivel familiar, comunitario y escolar. Me permitieron conocer y comprender el proceso en su complejidad.

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por la beca recibida durante el periodo del 2022-2024. Gracias a este financiamiento fue posible la realización de esta investigación y la conclusión de la maestría.

Agradezco a la coordinación de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Campus Tamuín, y a los profesores y profesoras que en su momento me consideraron candidata para la convocatoria emitida por el Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología (COPOCYT) la cual se enfoca en impulsar el fortalecimiento y formación de las mujeres indígenas en la ciencia.

Agradezco a la coordinación de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, a la coordinadora Dra. Ana Alonso, a las y los profesores: Dr. Mario Luna, Dra. Selene Hernández, Dra. Karina Hess, Dr. Pedro Cardona, Dra. Lilián Guerrero, Dra. Luz Lepe, Dra. Adriana Terven, Dra. Beerelim Corona, Dr. Faustino Montes, Dra. Araceli Rodríguez y al Dr. Alejandro Vázquez, quienes en estos dos años dieron lo mejor en cada uno de los contenidos del mapa curricular y por sus consejos

durante el desarrollo de la investigación. También Agradezco a la Lic. Verónica Gachuzo y a la Lic. Diana Juárez por sus atenciones en la realización de los trámites administrativos y proceso de titulación. En especial, agradezco a la Dra. Paulina Latapí Escalante por su acompañamiento durante este caminar, por su esfuerzo, dedicación, paciencia y disciplina. Siendo los y las anteriores el fundamento para aprender las ciencias sociales y descubrir cómo ahora este pensamiento se puede complementar con mi primera formación de licenciatura y con ello nutrirme a nivel personal y profesional. Agradezco sobretodo que me hayan ayudado a desarrollar, conocimientos, habilidades y destrezas para retribuir a las comunidades indígenas del municipio de Tamuín con la presente investigación.

Agradezco a la Dra. María de Jesús Selene Hernández Gómez y a la Dra. Beerelim Corona Dzul por sus esfuerzos y su orientación durante las clases de Construcción de Resultados, que encaminaron el desarrollo inicial de la presente investigación. También agradezco al Dr. David Alejandro Vázquez Estrada por su excelente labor durante el seminario de grado. Su forma de trabajo mediante el cronograma de actividades y la retroalimentación recibida en cada sesión, me ayudaron a mejorar y concretar los últimos apartados de la tesis con disciplina y compromiso.

Agradezco al Mtro. Luis Flores Martínez, al Dr. Edgar Pérez, Mtro. Eduardo Velázquez, Dra. Teresa Zarza, a la Dra. Beerelim Corona Dzul, a la Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández, a la Dra. Lucero Meléndez Guadarrama, al Dr. Alexandro Escudero Nahón y al Dr. David Alejandro Vázquez Estrada, quienes brindaron su valioso tiempo y espacio para dar lectura a la presente investigación y por retroalimentarla.

Agradezco al Mtro. Luis Flores Martínez por el aporte documental, a la Dra. Lucero Meléndez Guadarrama por compartir materiales sobre sus trabajos relativos al Tének, a la Dra. Karina Hess Zimmermann quién contribuyó con libros relacionados al ámbito educativo y al Dr. Gunther Dietz por compartirme el video del estado de la

cuestión titulado *Multiculturalismo, interculturalidad y educación 2012-2021*, que está en vías de publicarse al momento que esto escribo.

ÍNDICE

RESUMEN	12
ABSTRACT	13
JAMAT KAW	14
INTRODUCCIÓN	15
JUSTIFICACIÓN	16
OBJETIVOS	24
CAPITULO I: PERSPECTIVA TEÓRICA	25
1.1. Estado de la cuestión sobre los estudios de la cultura y la lengua Tének	25
1.2. Escuelas primarias bilingües y la lengua Tének.....	33
1.3. Políticas educativas	35
1.3.1. Marco internacional: Educación Bilingüe a Educación Intercultural Bilingüe	36
1.3.2. Marco Nacional: políticas educativas en México.....	40
1.3.3. Marco estatal: políticas educativas en San Luis Potosí.....	46
1.4. El surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en México.....	49
1.4.1. La Educación Intercultural Bilingüe.....	50
1.4.2. Problemáticas.....	55
1.4.3. Recomendaciones.....	59
CAPITULO II: PERSPECTIVA METODOLÓGICA	64
2.1. Marco contextual	64
2.1.1. La cultura Tének en el Municipio de Tamuín, S.L.P.....	74
2.1.2. Contextos de las comunidades indígenas.....	79
2.2. Marco teórico-metodológico.....	91
2.2.1. La etnografía	91
2.2.2. Tipos de etnografía.....	92
2.2.3. La etnografía como enfoque	93
2.2.4. Características del trabajo etnográfico.....	94
2.2.5. Aportes y límites de la etnografía educativa	95
2.2.6. La Teoría Fundamentada y su relación con la etnografía educativa	98
2.3. Categorías teóricas y sus relaciones: lengua, educación y cultura y su aplicación	100

2.3.1. Elementos educativos	102
2.3.2. Lengua de herencia y situaciones de contacto lingüístico	106
2.3.3. La cultura en relación con la educación	108
2.3.4. Proceso de trabajo	112
2.4. Ámbito de estudio.....	114
2.4.1. Población	115
2.4.2. Muestra.....	115
2.5. Procesos de investigación.....	115
2.5.1. Herramientas del trabajo de investigación	123
CAPÍTULO III: RESULTADOS	125
3.1. Sistematización	125
3.2. Etapas de la Teoría Fundamentada	125
3.2.1. Codificación abierta	126
3.2.2. Codificación axial	131
3.2.3. Codificación selectiva	141
3.3. Discusión teórica de los resultados obtenidos mediante la TF	147
CONCLUSIONES	154
REFERENCIAS	169
ANEXOS	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. NCPE Emiliano Zapata, uso de la LI y E en el hogar	81
Tabla 2. Uso de la LI y E a nivel comunitario en NCPE Emiliano Zapata	82
Tabla 3. Uso de LI y E en la escuela primaria bilingüe Ponciano Arriaga	84
Tabla 4. Ejido Graciano Sánchez, uso de la LI y E en el hogar.....	85
Tabla 5. Uso de la LI y E en el Ejido Graciano Sánchez	85
Tabla 6. Uso de la LI y E en la escuela primaria indígena Don Benito Juárez.....	87
Tabla 7. NCPE Luis Donald Colosio, uso de la LI y E en el hogar	88
Tabla 8. Uso de la LI y E a nivel comunitario en NCPE Luis Donald Colosio	88
Tabla 9. Uso de la LI y E en la escuela primaria indígena Mariano Arista	90
Tabla 10. Listado de códigos generados en ATLAS.ti.....	127
Tabla 11. Tabla con la sumatoria de frecuencias.....	128
Tabla 12. Categorías y subcategorías con sus propiedades y dimensiones	129
Tabla 13. Análisis teórico selectivo de las categorías y subcategorías	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aportaciones documentales del siglo XX	26
Figura 2. Aportaciones documentales del siglo XXI	26
Figura 3. Agrupación lingüística: Tének	66
Figura 4. Nivel de cargos de la autoridad indígena	71
Figura 5. Estructura general de cargos de las comunidades y ejidos indígenas de S.L.P.	72
Figura 6. Ubicación de Tamuín, S.L.P.	75
Figura 7. Población indígena por localidad en el municipio de Tamuín 2010-2020	77
Figura 8. Ubicación de las tres comunidades de la presente investigación	80
Figura 9. Relación entre categorías de la lengua-educación-cultura.....	101
Figura 10. Categorías de análisis en relación a la lengua- educación-cultura	113
Figura 11. Microanálisis del memorándum # 3.....	126
Figura 12. Factores internos y externos en la enseñanza del Tének	146

En Anexo 12

Figura 13. Reunión general en la escuela primaria indígena Mariano Arista.....	A12
Figura 14. Presentación en la escuela primaria bilingüe Ponciano Arriaga.....	A12
Figura 15. Reunión general en la comunidad de Graciano Sánchez.....	A12
Figura 16. Escuela primaria indígena Don Benito Juárez.....	A12

ABREVIATURAS Y SIGLAS

N°	SIGLA	SIGNIFICADO
1	ADL	Actitud y decisión lingüística
2	ADNME	Adaptación a la NME 2023-2024
3	AL	Actitudes lingüísticas
4	AM	Aula multilingüe
5	AMC	Adultos mayores como columna
6	DOF	Diario Oficial de la Federación
7	CE	Conciencia étnica
8	CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología
9	Colmex	Colegio de México
10	CM	Comunidad multilingüe
11	COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
12	CONAFE	Comisión Nacional de Fomento Educativo
13	CONEVA L	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
14	COPOCY T	Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología
15	CNI	Congreso Nacional Indígena
16	CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
17	DE	Debilidad en la escritura
18	DGEIIB	Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe
19	DDP	Durante y después de la pandemia
20	EB	Educación Bilingüe
21	EIB	Educación Intercultural Bilingüe
22	EIM	Educación Intercultural Multilingüe
23	EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
24	E	Enseñanza
25	EF	Evaluación formativa
26	Ep	Español
27	ET	Enseñanza del Tének
28	GESLP	Gobierno del Estado de San Luis Potosí
29	HLI	Hablantes de Lenguas Indígenas
30	IDHSPCI E	Instituto de Desarrollo Humano y Social de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado
31	ILV	Instituto Lingüístico de Verano
32	INFDM	Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal
33	INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
34	INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
35	INI	Instituto Nacional Indigenista
36	INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
37	INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
38	ISL	Ideas sobre la lengua
39	ITCV	Instituto Tecnológico de Ciudad Valles
40	L/A	Lengua/Alumnos

41	L/C	Lengua/Comunidad
42	LCL	Lengua y Cultura
43	L/F	Lengua/Familia
44	LH	Lengua de Herencia
45	LI	Lengua Indígena
46	L/P	Lengua/Profesorado
47	Lingmex	Bibliografía lingüística de México
48	MEAEB	Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe
49	MG	Migración
50	<i>MNT</i>	<i>Maxi neka taley</i>
51	MPE	Materiales para la enseñanza del tének
52	MT	Matrimonio
53	<i>NK</i>	<i>Neka k'ibe</i>
54	NCPE	Nuevo Centro de Población Ejidal
55	NEIB	Normal de Educación Intercultural Bilingüe
56	NEM	Nueva Escuela Mexicana
57	NME	Nuevo Modelo Educativo
58	NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
59	PCALI	Parámetros Curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena
60	PAC	Prioridad acorde al currículum
61	PELI	Proyecto para la enseñanza de la lengua indígena
62	PP	Perfil del profesorado
63	PPG	Plan/Programa
64	UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
65	UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
66	UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
67	UPN	Universidad Pedagógica Nacional
68	UC	Usos comunitarios
69	UH	Uso en el hogar
70	UISLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
71	UNAM	Universidad Nacional de la Autónoma de México
72	UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
73	UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
74	REDC	Rezago educativo
75	RIA	Raíz indígena del alumno
76	RI	Raíz indígena
77	SF	Sistema fonológico
78	SEP	Secretaría de Educación Pública
79	SNE	Servicio Nacional de Empleo
80	STPS	Secretaría del Trabajo y Previsión Social
81	TF	Teoría Fundamentada
82	TI	Transmisión intergeneracional
83	VP	Variación en la pronunciación

RESUMEN

La presente investigación relaciona los estudios sociolingüísticos con indicadores específicos de enseñanza de lengua indígena en las tres escuelas primarias bilingües del municipio de Tamuín, San Luis Potosí, México. Trenzando las categorías de lengua, educación y cultura. Parte del análisis de los estados del conocimiento del campo de estudio y documenta la escasez de investigaciones sobre cultura y lengua Tének. Analiza las políticas educativas sobre educación intercultural bilingüe en el ámbito internacional, nacional y estatal, para particularizar en el objeto de estudio y concluye que no han dado respuesta a las necesidades educativas actuales; en la mayoría de los casos no se ha considerado la presencia de las diversas lenguas y culturas coexistentes. La metodología implementada es cualitativa. Se complementó la etnografía educativa, desde la propuesta de Elsie Rockwell, con la Teoría Fundamentada, en la vertiente de Anselm Strauss y Juliet Corbin. Por medio de la primera, mediante observaciones y entrevistas, se analizaron las perspectivas de las y los docentes y de los padres y madres de familia sobre la enseñanza de la lengua Tének. Por medio de la segunda se analizan los datos, para comprender y explicar el fenómeno en su conjunto y así dar cuenta de la situación actual de las escuelas primarias bilingües en relación a las tres categorías de estudio. Los resultados confluyen en la amenaza contundente de pérdida de las lenguas originarias. Emerge la frase que plasma añoranza y preocupación *maxi neka taley* 'si no, se va a acabar' refiriéndose al término de la transmisión intergeneracional y en consecuencia *neka k'ibe* 'se va a perder' si se deja de hablar la lengua. Se derivan recomendaciones encaminadas a atender la enseñanza de la lengua en el hogar, con recursos para las personas de la tercera edad en relación con la escuela y otros contextos comunitarios, así como la mejora de las políticas educativas con énfasis en la formación docente. Se concluye, desde la comunidad y para la comunidad, con la devolución de los resultados.

Palabras clave: lengua indígena, Tének, enseñanza, escuelas primarias bilingües, educación intercultural bilingüe.

ABSTRACT

The present research relates sociolinguistic studies with specific indicators of indigenous language teaching in three bilingual elementary schools in the municipality of Tamuín, San Luis Potosí, Mexico. It braids the categories of language, education and culture. It starts from the analysis of the state of knowledge of the field of study and documents the scarcity of research on Tének culture and language. It analyzes the educational policies on intercultural bilingual education at the international, national and state levels, in order to focus on the object of study, and concludes that they have not responded to current educational needs; in most cases, the presence of the various coexisting languages and cultures has not been taken into account. The methodology implemented is qualitative. Educational ethnography was complemented, from Elsie Rockwell's proposal, with Grounded Theory, in Anselm Strauss and Juliet Corbin's approach. First, through observations and interviews, the perspective of teachers and parents on the teaching of the Tének language is analyzed. Through the second, the data are analyzed in order to understand and explain the phenomenon as a whole and thus give an account of the current situation of bilingual elementary schools in relation to the three study categories. The results converge in the threat of the loss of native languages. The phrase emerges that essentially embodies longing and concern *maxi neka taley* 'otherwise it will end' referring to the end of intergenerational transmission and consequently *neka k'ibe* 'it will be lost' if the language is no longer spoken. The relationships of the three contexts under study point to the need to address language teaching in the home, with its own resources for the elderly in relation to the school and other community contexts, as well as the need to improve educational policies with emphasis on teacher training. It is concluded from the community and for the community with the return of the results.

Keywords: indigenous language, Tének, teaching, bilingual elementary schools, intercultural bilingual education.

JAMAT KAW

Axe' xi dhuchlab in yak'ual k'eat i dhuchlabchik xi k'an exbad kaw ani an exobintalab ti an oxlom escuelas primarias bilingües ti an kuenchal Tamuinik, Tampot'ot'os, Labtom. In dhipal axe' an kawintalab, an educación ani an tsalab. U ts'ikinal xi xowe' in exlalachik ani in tsu'utal abal teked we' in aliamalchik k'an tsalab ani i kawintal Tének. In wilal an políticas educativas abal k'an educación intercultural bilingüe ti an owel tsabal, Labtom ani Tampot'ot'os, abal ki tsu'u an ok'ox kaw xi neki wila', u putnal ju'ta in ulal abal yab in yejenchamal xi lej' in le' xowe' an educativas; i lej' tsu'utal abal yab in t'ajal ti cuenta abal wa'ats k'eechik i kawintalab ani i tsalapil ju'ta tu k'uajat. I ayna' juni bel ju'ta ti wila' ani i tsalpay axe' xi kaw. I tamkuy an etnografía educativa xin belnal a Elsie Rockwell ani an Teoría Fundamentada xin belnalchik a Anselm Strauss ani a Juliet Corbin. Abal xi ok'ox i lej' t'aja' ti cuenta xi tsu'u ani i atsa'achi in kawintal an exopchichik, ani an tatalabchik ani an nanlabchik, abal janey in tsalpayal abal kin exopchi i kawintal Tének. Abal in tsabchil tu tolmiy abal ki exbay ani ki wila' an kaw abal janey u wat'el ti an escuelas bilingües ti an oxchil axe' xi pulik kaw. Tam tu putum, i lej' ela' ani i tsu'u abal ne'ets ka k'ibe an kawintalab. Ani tam an kaw xu atsa'a in ulalachik abal in lej' yajnal ani t'epid pel abal maxi neka taley i kawintal ani tam neka k'ibe max yabats kin kawna an tsakamchik. Xi xowe' i tsu'utal ti an oxlom kuenchalabchik pel abal teked in yejenchal kin exopchichik an tsakam an kawintalab tin k'ima, antsan jant'od in exlal an mamlabchik ani an achlanchik, jant'od an escuela ani an kuenchalchik, ani jaye in yejenchal juni alwa' políticas educativas abal k'an exopchix. Ani tam axe' xi dhuchlab u putnal ti kuenchal abal an kuechal k'al a kaw xi wila'. Ani k'al axe' xi t'ojlab u pu olchalchik janey in wit'al kin t'aja' ti an oxlom escuela.

Kawintalabchik: kawintal, Tének, exopchal, escuelas primarias bilingües, educación intercultural bilingüe.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es alarmante la pérdida y el desplazamiento de las lenguas indígenas, lo cual implica a su enseñanza, transmisión y espacios de uso. En el presente trabajo inicialmente pensamos analizar el ámbito escolar desde la perspectiva del profesorado; sin embargo el estudio nos llevó a considerar como indisolubles, dinámicas y mutuamente interactuantes, la educación, la cultura y la lengua.

Ante la amenaza de pérdida de las lenguas es necesario considerar las regiones poco estudiadas, tal es el municipio de Tamuín en San Luis Potosí, lugar de donde soy oriunda. Me pregunté: ¿Qué relaciones se dilucidan entre los estudios sociolingüísticos sobre la lengua Tének y los indicadores específicos de enseñanza en las escuelas bilingües del municipio de Tamuín, San Luis Potosí? Dado que las respectivas comunidades donde se ubican son de composición multilingüe y con ello el profesorado se encuentra ante esta realidad, ello supone retos para la enseñanza desde la lengua indígena.

La presente investigación inicia con el análisis del estado del conocimiento sobre la lengua y cultura tének, el cual da cuenta de la escasez de estudios. También analiza las políticas educativas para la educación intercultural bilingüe desde el marco internacional, nacional y culmina a nivel estatal a fin de puntualizar los contextos bajo estudio. Asimismo se plantean las discusiones actuales entorno a ello, las problemáticas que se han generado y las recomendaciones para su mejoramiento, con lo cual asumimos una postura.

En el segundo capítulo se aborda la perspectiva metodológica, partiendo del contexto del estado de San Luis Potosí, México, donde se recuperan las cuestiones políticas, económicas, lingüísticas, culturales y educativas. A partir de ello, se enfoca en el municipio de Tamuín para culminar con las tres comunidades bajo estudio. Bajo este marco general se justifica el empleo metodológico de la etnografía educativa en conjunto con la Teoría Fundamentada para explicar el fenómeno de estudio. Parte de la triada la lengua-educación-cultura, para dar a conocer el

proceso de investigación, la población y muestra, la manera en que se desarrolló el trabajo de campo y las herramientas empleadas.

En el tercer capítulo repasa en los resultados, en la sistematización de los datos a través de la codificación: abierta, axial y selectiva. De esta labor emergieron las categorías nodales que relacionan y explican el fenómeno bajo estudio. Con la devolución de resultados se concluye desde la comunidad y para la comunidad (Anexo 12).

JUSTIFICACIÓN

Un interés inicial por el tema que aquí se expone fue el que motivó mi ingreso a una de las líneas de investigación en la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (de aquí en adelante MEAEB), en específico sobre el Diseño, desarrollo y evaluación de recursos educativos para contextos diversos y diseño curricular y modelos educativos inter y multiculturales. Identifiqué un profundo sentir y preocupación por retribuir mis conocimientos profesionales para el desarrollo y fortalecimiento de las comunidades indígenas en relación a la conservación de la lengua Tének¹, debido a que, como integrante del ejido El Carrizo del municipio de Tamuín, no tuve la oportunidad de aprender a escribir en mi lengua materna Tének y la lectura la fui desarrollando en mi adolescencia al consultar algunos libros de la biblioteca escolar, ya que la educación básica que recibí no fue bilingüe.

Inicio mencionando que crecí en un núcleo familiar donde la decisión de mis padres permitieron que adquiriera tanto el Tének como el español a temprana edad (bilingüe simultáneo, se denomina y lo descubrí estudiando en la maestría). Mi mamá me ha platicado que se vieron en la necesidad de hacerlo debido a que en las reuniones escolares, los maestros y maestras comentaban que se les dificultaba comunicarse y dar las clases a los niños (porque no comprendían su lengua y ellos no entedían el español). Por ello, durante mi estancia en el preescolar y primaria

¹ Por convención como hablante decidí emplear *Tének* con mayúscula al referirme a la lengua y *tének* con minúscula cuando hablo de la cultura, esto para hacer una distinción cuando hablo de una u otra en el documento.

recuerdo que solo usaba el español con los profesores y profesoras. En los primeros 3 años de primaria, se encontraban docentes ajenos a la lengua y cultura, quienes nos restringían usar el Tének dentro del aula, porque creían que hablamos mal de ellos. En realidad intercambiábamos ideas sobre el tema ya que mis compañeros y compañeras decían *yab u exbayal* 'no entiendo' (se les dificultaba comprender lo que el profesor enseñaba). Por ello, aprovechábamos la hora del receso para hablarlo. En los últimos tres años, esta situación mejoró, dado que llegaron nuevos maestros y maestras quienes no tenían ideas negativas sobre el uso de nuestra lengua indígena, al contrario, algunos optaron en aprender un poco para socializar con los padres y madres de familia monolingües en Tének. En la etapa de la telesecundaria el profesorado no tenían ningún inconveniente en el uso del Tének y ello fue crucial para encaminar mi futuro.

Para llegar a este momento de la maestría, fue forjado mediante distintos procesos a nivel personal y profesional. El cual, todo comenzó hace 16 años en el aula del tercer grado de telesecundaria, cuando el maestro Alfonso retó al grupo al cuestionarnos si queríamos seguir en la misma situación al egresar: irse a trabajar a Monterrey o por otro lado juntarse o casarse a temprana edad y quedarse aquí sin hacer algo por su persona o por la comunidad, ¿qué eligen? o ¿quieren hacer la diferencia?. Recuerdo que en voz alta nos hizo esas dos preguntas. De los 15 alumnos nadie respondía, solo se mantenía el silencio y preguntó una vez más ¿Quién tiene el sueño de seguir estudiando? (porque en ese momento no había ningún joven que hubiera continuado con sus estudios) ¿Quién? que se levante de su butaca. Después de unos minutos de silencio, tomé valor y respondí que quería seguir estudiando, porque ese ha sido mi sueño. El profesor con una sonrisa en su rostro me felicitó y recuerdo que me dijo: ya viste, has sido la única que se ha puesto de pie y recuerda: que el tiempo no defina tus pasos, sé que llegarás tan lejos como te lo propongas, solo avanza. Tal vez más adelante me darás la sorpresa de que eres licenciada, maestra, quizás contadora o ingeniero: ánimo lucha por ese sueño.

Por ello, al concluir la telesecundaria mantenía mi sueño de continuar con la preparatoria y posteriormente estudiar una licenciatura. Pero en ese tiempo, los jóvenes de la comunidad no tenían acceso al nivel media superior. Por lo tanto, era necesario trasladarse a una comunidad vecina o en su caso a la cabecera municipal para cursarla. Además la limitante económica de mis padres me impidió iniciar en ese año. La alternativa de trasladarse estaba en mis planes pero mi padre y madre siempre han velado por nuestro bienestar, por tal motivo ellos no estaban de acuerdo en otorgarme su permiso, con tan solo 15 años de edad, sino más bien tendría su consentimiento hasta que cumpliera los 18 años. Durante estos tres años, que parecieran ser una pérdida de tiempo, pero en lo personal, fue un tiempo de inversión y cuidado, esperando con paciencia el inicio del sueño de superación académica. Justo cumpliendo los 18 años en el año 2011, recibí la oferta de una maestra que laboraba en la telesecundaria de la comunidad, me ofreció trabajar en su casa como niñera y en las labores domésticas, por su parte ella me apoyaría en los estudios. Recuerdo con gratitud la disposición de mi papá y por cumplir su palabra al entregarme mis documentos (carpeta que aún conservo) para iniciar con mis estudios y solo preguntó: “¿vas a estudiar?” y le respondí “si, voy a estudiar y le echaré ganas, no te daré quejas ni problemas, por el dinero no te preocupes, voy a trabajar y estudiar y terminaré”.

El siete de junio del 2011 me mudé a la casa de la maestra. Una vez estando en la cabecera municipal, mi primera impresión fue sentirme en un mundo totalmente nuevo. Estaba fuera de casa, lejos de mi familia y de las personas de la comunidad que me habían cobijado por 18 años. Así que me encontré ante un nuevo reto: acoplarme a una sociedad tan distinta al entorno comunitario, lo más notable era la ausencia de mi lengua y la cultura. Por tal motivo, la lengua Tének la usaba poco (solo cuando coincidía con algunos conocidos o familiares) ya que debía hablar más en español. Por el mes de octubre del 2011, el sobrino de la maestra me ofreció laborar en su panadería en el puesto de cajera, acepté de inmediato ya que era un ingreso extra para los gastos de la escuela.

Antes de iniciar la preparatoria, fue un verdadero reto, después de cinco meses de intentos (en noviembre del 2011) logré ingresar a una preparatoria abierta de Ciudad Valles, San Luis Potosí. Recuerdo que después de tantas insistencias por parte de la maestra (donde trabajaba) la directora del plantel aceptó su solicitud y así inicié en la modalidad del sistema abierto (solo asistía los sábados). Y algo muy importante: la directora sugirió que no debía mencionar sobre mi comunidad de origen y que hablaba la lengua indígena, por temor a que fuera discriminada por el resto de la comunidad estudiantil. Entonces durante un año y medio mi lengua y cultura estuvieron *reprimidos*.

Durante mi estancia en la preparatoria logré desarrollar de manera autónoma habilidades y destrezas, además de estrategias de lectura y estudio, lo cual forjó mi capacidad autodidacta. Trabajaba por la mañana hasta las dos de la tarde en la casa de la maestra y a partir de las tres hasta las nueve de la noche en la panadería. Por tal motivo aprovechaba al máximo el tiempo en estos dos espacios para concretar lo solicitado en la escuela y en los trabajos.

Posteriormente concluí esta etapa y decidí iniciar con los trámites para ingresar a la universidad. La opción más cercana y adecuada (por los trabajos que tenía) era la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Campus Tamuín. En el primer intento, solo se ofertaban dos licenciaturas: Turismo Sustentable e Informática administrativa. Pero no aseguraban que se lograría abrir una de las carreras ya que la demanda era baja. Ante esta incertidumbre elegí la segunda opción, llegada la fecha de ingreso nos dieron la noticia que no se había alcanzado la matrícula requerida. Entonces durante este año de receso, me dediqué a trabajar y ahorrar para el segundo intento. También comencé a adentrarme al oficio de la panadería, aprendí a preparar algunas piezas de pan, pizza y pastel.

Posterior a este periodo de espera, en febrero del 2014 comencé nuevamente con los trámites para postularme a una de las carreras de la universidad, en ese momento se ofertaron cuatro licenciaturas, pero surgió un especial interés a la cuarta opción. Así que pregunté por el mapa curricular de la

Licenciatura en Ingeniería Industrial, la cual llamó mi atención por las materias y disciplinas a fines a ella. Me inscribí y ese mismo año inicié el ciclo escolar como estudiante universitaria. Seguí trabajando de lunes a viernes en la casa de la maestra y los fines de semana en la panadería. Este breve recuento explica la trascendencia que tiene el presente trabajo para mi y para mi región de procedencia: caminar hacia erradicar las desigualdades educativas que aún prevalecen en las comunidades indígenas.

A pesar de que en el primer momento de mi escalón profesional me preparé en el área de la ingeniería industrial, en esta segunda oportunidad que me ha dado el destino opté por asumir el reto y la responsabilidad de realizar mi posgrado en el área de la educación bilingüe, para dedicarme a aprender más sobre mi cultura tének con base en el estudio de diversas disciplinas. Gracias a mi experiencia como docente en educación primaria y secundaria durante cuatro años, descubrí mi vocación e interés en la formación del alumnado.

En el ámbito personal, durante este proceso de adquirir nuevos conocimientos y aprender de una disciplina totalmente distinta al de la ingeniería industrial, no fue un camino fácil pero no imposible de superar. En medio de retos me di cuenta que, lejos de separar estas dos trayectorias he logrado complementar y retroalimentar una a la otra. Los conocimientos de la ingeniería me permitieron explorar, comprender y aprender sobre los contenidos de las materias en su complejidad. También me permitieron realizar conexiones entre dos métodos cualitativos, donde estas dos miradas fueron relacionando los procesos para la obtención de los resultados de la presente investigación. Entonces, a lo largo de este ir y venir de pensamientos y conocimientos, mi estancia en la MEAEB me permitió descubrir y forjar las capacidades y habilidades que en un momento desconocía.

Desde esa mirada, como indígena y estudiante de la MEAEB es que pensé en las 14 comunidades indígenas que conforman mi municipio, donde solo tres de ellas cuentan con escuelas bilingües. No se ha estudiado la enseñanza de la lengua

Tének en esta región, en particular las prácticas docentes asociadas. Es necesario aclarar que soy ajena a las tres comunidades bajo estudio, pero decidí llevar a cabo la investigación desde mi responsabilidad como parte de la lengua y cultura tének. Por ello consideré pertinente realizar un estudio etnográfico en las tres comunidades, de la mano de la sociolingüística, para analizar la enseñanza del Tének y plantear, con base en lo documentado, oportunidades de mejora. En el proceso de trabajo, con los resultados preliminares del trabajo de campo se planteó obtener más resultados y sistematizarlos con mayor amplitud, en tal cometido se optó por el empleo de la Teoría Fundamentada (TF).

Por ello, el objetivo general del presente trabajo consiste en analizar la enseñanza del Tének desde los aportes de la etnografía educativa en complemento con la Teoría Fundamentada, en las tres escuelas bilingües de nivel primaria en los ejidos indígenas del municipio de Tamuín, San Luis Potosí. Los objetivos secundarios consisten en dar cuenta del estado de la cuestión sobre los estudios de la cultura y la lengua Tének y relacionarlos con las políticas educativas referentes a las escuelas primarias bilingües para explicar el contexto de las tres escuelas bilingües de Tamuín y con los aportes de la etnografía educativa y la Teoría Fundamentada y así analizar la enseñanza del Tének en las escuelas bilingües.

Lo anterior implicó analizar los planes y programas que se aplican actualmente, así como el papel que desempeña el profesorado mediador del contexto de los niños en su propia lengua, para identificar las percepciones que se tienen sobre la enseñanza de la lengua Tének en las escuelas. Por ende fue necesario abordar de manera conjunta al alumnado, padres de familia y al profesorado así como las autoridades ejidales, para analizar el fenómeno en su dinamismo.

Como lineamiento básico inicial de la presente investigación se realizó un acopio de los estudios realizados sobre la lengua y/o la cultura tének: éste arrojó 47 registros disponibles. En un primer análisis se observó que la mayor parte de estos hallazgos se enfocan a la documentación histórica, al análisis antropológico, a los

estudios lingüísticos, a la conservación de la riqueza y patrimonio cultural principalmente en la región huasteca del estado de San Luis Potosí. En relación con los estudios lingüísticos en el estado potosino, estos se llevaron a cabo en los municipios de Aquismón, Tancanhuitz, Ciudad Valles y San Antonio, siendo los principales asentamientos con mayor población indígena según reportó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2020). Con respecto al municipio de Tamuín, San Luis Potosí, se identificaron únicamente dos registros de corte antropológico y están albergados en el repositorio de Bibliografía lingüística de México (Lingmex), corresponden al año 2013 y 2015.

Lo anterior dio cuenta de un vacío y de ahí surgió la necesidad de realizar un análisis sobre la situación sociolingüística en relación al ámbito educativo, enfocado a la enseñanza de la lengua Tének en las tres escuelas primarias bilingües de los ejidos del municipio de Tamuín.

La pregunta eje de mi trabajo fue: ¿Qué relaciones se dilucidan entre los estudios sociolingüísticos sobre la lengua Tének y los indicadores específicos de enseñanza en las escuelas bilingües del municipio de Tamuín, San Luis Potosí?

Metodología

Este trabajo de investigación empleó una metodología con enfoque cualitativo. La etnografía educativa en la vertiente de la Dra. Elsie Rockwell Richmond, por su experiencia de trabajo de campo en las comunidades. Rockwell (2009) asentó: “La etnografía puede entenderse como un proceso de “documentar lo no documentado” (p. 48). Esta perspectiva de inicio me llevó a reflexionar sobre el primer análisis documental que realicé sobre el estado de la cuestión en cuanto a los estudios realizados en el municipio de Tamuín, donde la situación sociolingüística de las comunidades indígenas involucradas en relación a la educación bilingüe no ha sido documentada.

Acorde con Rockwell, para establecer las directrices de un trabajo etnográfico es necesario tener la claridad y convicción de que no solo será documentar y

registrar lo observado, sino que “La etnografía tiene otro fin: conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otro” (Rockwell, 2009, p. 50). De ello se deriva que para realizar un análisis y después emitir una interpretación sobre el objeto de estudio se debe conocer, escuchar y entablar una relación de confianza con las y los involucrados dentro del trabajo de investigación para comprender lo que se pretende estudiar. El papel que desempeña la observación y la interacción en una localidad permite obtener información valiosa y significativa para un etnógrafo, Rockwell (2009) asevera que:

El trabajo de campo no solo se trata de observar y anotar todo, sino en ir más allá de lo que a simple vista se ve y escucha, considerar lo más valioso de cada fragmento o lo poco usual para otros, ya que al final la información permitirá comprender las relaciones, estructuras y procesos que van más allá de lo particular. (p. 52)

Así mismo señala que “Hacer etnografía cobra sentido cuando se logra agregar al acervo registrado otras maneras de mirar, entender y transformar la vida social” (Rockwell, 2009, p. 50). Esto me llevó a enfocar el objetivo y resultado principal: entender las percepciones en cuanto a educación bilingüe que recibe el alumnado, los padres y madres de familia así como del profesorado y directivos y para generar las recomendaciones apropiadas para la labor docente en las aulas.

Sobre la situación actual de las escuelas bilingües y las amplias discusiones sobre la estructuración y reestructuración de los planes de estudio que han originado una serie de dilemas se consideró: “Siempre hubo la controversia de que si estamos enseñando la lengua indígena o estamos enseñando mediante la lengua indígena como medio de comunicación, de trabajo, de diálogo en las clases” (Rockwell, 2020, 13m: 05s – 13m: 23s). Fue necesario documentar y recuperar lo que ocurre en las aulas para evaluar las alternativas de mejora con base a su situación real actual en las escuelas.

La labor de análisis de los datos obtenidos mediante la etnografía educativa se complementó con los aportes de la Teoría Fundamentada para identificar los conceptos derivados y de esta manera comprender en su conjunto como se relacionan y así explicar el fenómeno bajo estudio, para dar cuenta sobre la situación que viven los docentes en cuanto a la enseñanza del Tének en las escuelas bilingües.

OBJETIVOS

Analizar la enseñanza del Tének desde los aportes de la etnografía educativa en complemento con la Teoría Fundamentada, en las tres escuelas bilingües de nivel primaria situadas en los ejidos indígenas del municipio de Tamuín, San Luis Potosí, para aportar recomendaciones de mejora sustentadas.

- Dar cuenta del estado de la cuestión sobre los estudios de la cultura y la lengua Tének y relacionarlos con las políticas educativas referentes a las escuelas primarias bilingües.
- Explicar el contexto de las tres escuelas bilingües de Tamuín mediante la etnografía educativa y la Teoría Fundamentada.
- Analizar la enseñanza del Tének en las escuelas bilingües y aportar recomendaciones de mejora.

CAPITULO I: PERSPECTIVA TEÓRICA

En este capítulo se dará cuenta sobre el estado de la cuestión de la lengua y cultura tének, así como lo relacionado con las escuelas bilingües y las políticas educativas que inicialmente se encaminaron hacia una educación bilingüe para la población indígena, pero años más tarde cambió su enfoque a educación intercultural bilingüe, desde el marco internacional, nacional y estatal. Para adentrarnos a las discusiones que han surgido desde sus comienzos, las problemáticas y recomendaciones de distintos autores especializados en el tema.

1.1. Estado de la cuestión sobre los estudios de la cultura y la lengua Tének

Se efectuó un análisis de la información documental especializada en los repositorios pertinentes: Bibliografía lingüística de México (Lingmex), Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Colegio de México (Colmex), Google académico y el portal Academia.edu, con el fin de dar cuenta sobre los enfoques de las investigaciones realizadas y de sus objetivos y conclusiones referentes a las aportaciones a la lengua Tének.

Debido a la poca información encontrada de inicio, esta labor se llevó a cabo con el aporte documental del maestro Luis Flores Martínez, hablante de la lengua Tének y exalumno de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Dra. Lucero Meléndez Guadarrama lingüista e investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con estados del arte sobre Tének.

Después de conjuntar las 47 fuentes disponibles de estudios realizados sobre la lengua Tének, se organizaron las aportaciones del siglo XX como se muestra en la Figura 1, y gran parte de los avances lingüísticos obtenidos se originaron en el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) equivalente al 61% y las universidades extranjeras con un 22%, en comparación a los centros de investigación mexicanos con el 11% y las Instituciones educativas con el 6%.

Figura 1

Aportaciones documentales del siglo XX

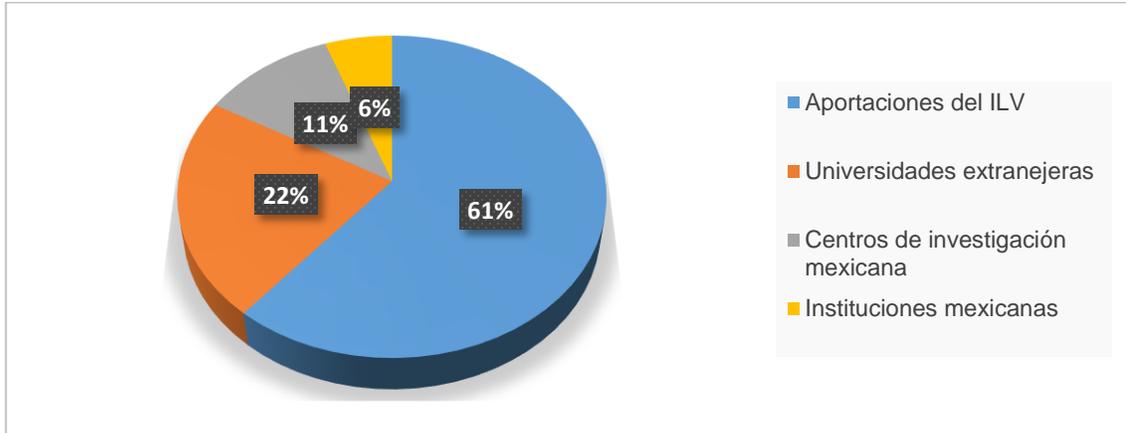


Figura 1. En la gráfica se muestran los aportes documentales del siglo XX, la cual es de elaboración propia para la presente investigación.

En lo que va del siglo XXI como se muestra en la Figura 2, es notorio el aumento de las universidades mexicanas involucradas en las investigaciones sobre la lengua Tének con el 41%, en cambio las universidades extranjeras disminuyó con el 1% lo cual se cuantifica con el 21%, además las instituciones mexicanas contrastan con el 28%, los centros de investigación con el 7% y el 3% le corresponde la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Figura 2

Aportaciones documentales del siglo XXI

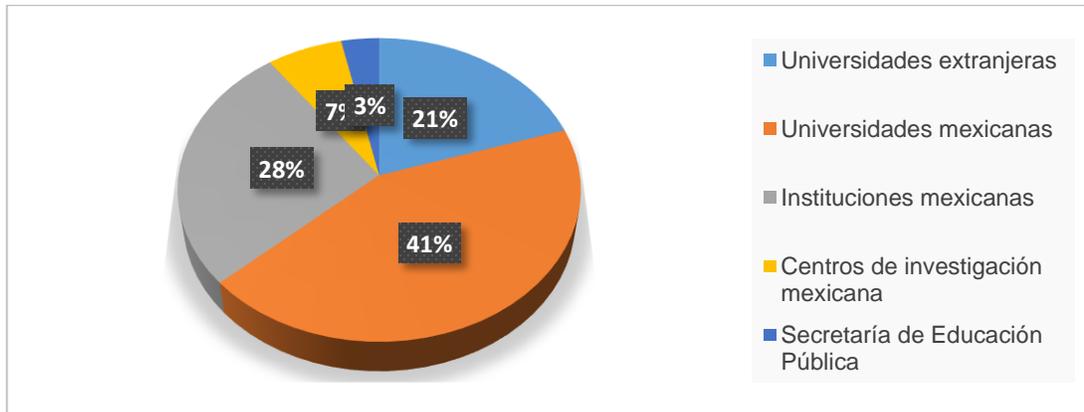


Figura 2. En esta gráfica se muestran las aportaciones a partir del siglo XXI, la cual es de elaboración propia para la presente investigación.

Las principales áreas de investigación en estos dos periodos como se muestra en el Anexo 1, corresponden a estudios lingüísticos, abarcan el 30% lo cual la posiciona como el área de mayor interés, le sigue el área antropológica con el 24%, la educativa y narrativa con el 11%, los estudios sobre la variante veracruzana y los estudios arqueológicos con el 6%, y el uso de las tecnologías de las información como medio de revitalización de la lengua con el 4%, y como las áreas de menor estudio están el rescate del manual bilingüe que utilizaban los viajeros al llegar a la huasteca, el registro tentativo sobre el desarrollo lingüístico infantil, las traducciones realizadas y la norma de escritura con el 2%.

El análisis del corpus documental permite clasificarlas en dos etapas de producción. La primera etapa la identificamos en el siglo XX, entre los años de 1934 y 1940. El cardenismo y la educación indígena en México (Ávalos, 2006, p. 55). A partir del interés de los lingüistas extranjeros -desde una vertiente religiosa- se fundó el Instituto Lingüístico de Verano A .C. por el estadounidense William Cameron Townsend, quién llegó a México en 1934 para colaborar junto al maestro Moisés Sáenz educador y político mexicano (Guzmán, 2012, pp. 13-14). Con ello, se dio inicio con el estudio de las lenguas indígenas, cuyo apoyo del presidente de la República el Gral. Lázaro Cárdenas para la formulación de proyectos de alfabetización indígena de la mano con una evangelización de corte protestante (Ávalos, 2006, pp. 57-58).

Como estudio pionero el lingüista estadounidense Larsen (1946) se enfocó en el registro y narrativa social sobre los procesos nupciales de los huastecos y el estadounidense Larsen (1946, 1947 y 1948) en el registro de escritura del huasteco y en su análisis gramatical, principalmente en lo relativo a los morfemas y fonemas.

Más tarde, Larsen (1949) realizó un registro inicial sobre el desarrollo lingüístico infantil del Tének, antecedente de nuestro trabajo por el estudio de los procesos de la adquisición del lenguaje en los niños y niñas huastecos. Con la suma

de más integrantes del ILV, en 1950 se publicó la narrativa “*An koy ani an chuch, el conejo y el coyote*” traducida del Tének al español. Y después de nueve años de los primeros estudios gramaticales, morfológicos y fonológicos del lingüista Larsen los avances se compilaron en 1955 y se publicó el *Vocabulario Huasteco del Estado de San Luis Potosí*.

Al cabo de dos años, el ILV (1957) publicó otra narrativa, un cuento de una mujer y su marrano. Una década más tarde, en 1966 se presentó un libro de historia de México escrito en español y traducido al Tének, ello es un elemento clave a la tarea castellanizadora. Y como parte de esta política castellanizadora en 1971, el ILV tradujo el nuevo testamento de la Biblia al huasteco (ILV, 2020) y en (1972a) se dio a conocer una guía titulada *Hablemos Español y Huasteco*. Dicha guía buscaba posicionar el uso del español en contextos específicos empleando frases y oraciones sencillas en forma bilingüe para la enseñanza y aprendizaje de dicha lengua. En este mismo año se da a conocer el *Vocabulario huasteco del Estado de San Luis Potosí* (1972b).

En la siguiente década se observa la especialización de algunos lingüistas mexicanos y un creciente interés en las variantes de la lengua Tének donde la lingüista Ochoa (1984) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), comparó la variante veracruzana y la potosina para identificar sus principales diferencias. Cuatro años después la estadounidense Edmonson (1988) enfocó su atención a la descripción gramatical del Tének. Por su parte McQuown (1990) analizó las relaciones históricas del huasteco con los idiomas y culturas adyacentes.

Unos años más tarde tuvo lugar a nivel nacional un hecho que fue parteaguas para las culturas indígenas e impactó a las lenguas originarias. Fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 (CNDH, 2022a). La lucha, revitalizó los estudios sobre los pueblos indígenas. Justo en 1995 Edmonson dio a conocer un análisis descriptivo de las formas oracionales de la lengua Tének. Después de un año de trabajo, en consenso entre los representantes del EZLN y el gobierno, en 1996 se dio por concluido dicho proceso con la firma de

los acuerdos de San Andrés sobre el “Derecho y Cultura Indígena” (CNDH, 2022b). En el siguiente año, Fernández et al. (1997) cuya lengua materna es Tének, presentaron un libro didáctico de cuentos y leyendas escritos en la lengua Tének, como el resultado de los trabajos de sus estudiantes en respuesta a una convocatoria de la Unidad de Radio Bilingüe de Tancanhuitz dirigida a la comunidad estudiantil.

En los albores del siglo XXI identificamos la segunda etapa de la producción. El contexto fue durante el periodo gubernamental de Vicente Fox, en el año 2001 el EZLN presentó las demandas de los pueblos indígenas en una marcha de trece estados de la República. Fueron rechazados y en consecuencia en el año 2003 el EZLN dio a conocer la creación de Los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, como instrumento de consolidación y autonomía de los pueblos indígenas (CNDH, 2022a). Esta lucha favoreció la presencia de los pueblos indígenas en las investigaciones y se ampliaron las áreas e iniciativas necesarias a favor de las lenguas indígenas del país. En esta etapa Edmonson et al. (2001) publicaron trabajos sobre los fonemas del huasteco a través de textos escritos. Anzaldo (2003) investigó el sistema de parentesco de los términos de la lengua Tének en relación de la familia maya. Por su parte el lingüista Kaufman y el antropólogo Justeson (2003) presentaron el diccionario etimológico maya, obra que registra las diferentes palabras de las variantes de la familia maya.

En el año 2004 el estudio y la producción se focalizó en la posición, relación y descripción dentro de la familia maya, tal fue el caso de Edmonson (2004), Gallardo (2004), Aquiles (2008) quienes realizan un análisis sobre los perfiles indígenas del Tének. Durante este mismo periodo Grosser (2008) problematizó la situación de la lengua Tének y el Ngigua, como dos lenguas en agonía.

Así, con el paso de los años se incrementó de manera considerable la producción de lingüistas y antropólogos mexicanos, Neri (2011) se enfocó a analizar los términos morfosintácticos de la lengua y posteriormente propuso una clasificación de las raíces verbales identificadas. Así mismo Meléndez (2011)

publicó un trabajo que describe las características sintácticas y morfológicas de la lengua Tének a través de las marcas de persona en relación al número de sujeto con la función sintáctica.

El interés por la lengua Tének creció también en los extranjeros donde Kondić (2012) investigadora australiana, se centró en la gramática de la variante veracruzana. Kroefges y Schulze (2013) adscritos a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) colaboraron en la investigación *El problema del tiempo en los estudios huastecas* donde analizaron las diferentes nociones del tiempo y como ha influido en el estudio de la historia de la huasteca. Ese mismo año Chávez (2013) reeditó un manual escrito para ser utilizado como guía para los viajeros. Asimismo, el Instituto Tecnológico de Ciudad Valles publicó en la revista de divulgación científica y tecnológica “Tectzopic” un análisis sobre la lectura y escritura de la lengua Tének.

Dos años Navarro (2015) publicó un trabajo antropológico sobre *Prácticas escolares, las lenguas y aprendizajes en la secundaria comunitaria de una comunidad Tének*. Rosas y Rosas (2015) publicaron un libro sobre *El sótano de las golondrinas* escrita en Tének. Ese mismo año se publicó el libro *The huastec: culture, history, and interregional Exchange*, donde los autores Robertson y Houston (2015) cuya obra relativa al origen e historia de la cultura huasteca. En este mismo libro los autores Alarcón y Ahuja (2015) dieron a conocer los principales hallazgos en la zona arqueológica de Tamtoc ubicada en Tamuín.

Un año más tarde Pisson (2016) lingüista mexicana egresada de la Escuela Nacional de Antropología e Historia presentó un análisis de recetas de cocina desde la sociolingüística, tomando como referencia las estructuras morfosintácticas, y con base en ello, propuso un campo léxico para la lengua Tének de la variante veracruzana. Flores (2016) nativo hablante de la lengua Tének, presentó su tesis de maestría en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la cual identificó las marcas de oralidad de la escritura de los huastecos en las redes sociales, principalmente en Facebook, mostrando así la adaptabilidad y modernización de las

áreas de revitalización lingüística del siglo XXI. Como resultado del trabajo colaborativo, se continuó sobre esta línea de investigación. González et al. (2017) trabajaron sobre comunidades virtuales tomando como iniciativa la oralidad de la lengua Tének. Posteriormente Meléndez (2017) realizó un análisis descriptivo sobre la variante veracruzana del huasteco en el Mamey de San Gabriel de Tantoyuca Veracruz. También Meléndez (2018) analizó las tres variantes de la lengua Tének y su ubicación geográfica, lo cual resultó fundamental para la delimitación de las regiones y los asentamientos actuales, lo cual nos fue útil en el presente trabajo.

En el siguiente año, Rodríguez y Solís (2019), analizaron la preparación docente, repercutiendo en la construcción de identidades de los docentes estudiantes y hablantes de la lengua Tének y nahua en la Normal de Educación Intercultural Bilingüe (NEIB), el cual también se vincula con nuestra investigación. También Fernández (2019) dio a conocer los *Aportes educativos y sociales de los maestros bilingües tének y náhuatl en la Huasteca Norte de San Luis Potosí*, se abordó de manera breve la historia de los maestros bilingües en un periodo de 24 años (1973-1997). Por su parte el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y el grupo de colaboradores potosinos y veracruzanos Del Ángel et al. (2019), formalizaron la norma de escritura de la lengua Tének del estado de San Luis Potosí y Veracruz. Así mismo Meléndez (2019) estudió el Tének de San Luis Potosí y delimitó su ubicación geográfica así como algunas particularidades gramaticales, las cuales nos han sido de mucha relevancia en esta tesis. En el 2020 Santos (2020) dio a conocer el libro bilingüe Español/Tének titulado *Iconografía Tének* donde da cuenta de la representación simbólica del bordado tének de origen ancestral y el papel de las mujeres en su elaboración. Dos años más tarde Meléndez (2021) publicó la descripción de sistema de personas en las lenguas huastecas. En este mismo año Márquez (2021) dio a conocer un análisis sobre el Teayo que significa “tortuga de piedra” presentando evidencias arqueológicas, etnohistórico, lingüística y etnográfica relacionados con la huasteca meridional en la zona del Altiplano. Hasta el momento en que esto se escribe los últimos estudios en el contexto de la lengua

Tének son a) los publicados por Meléndez (2022) que consisten en el análisis de las características gramaticales del español en contacto con el Tének: asentó el grado de bilingüismo que se vive en la actualidad en los hablantes de la lengua e identificó rasgos en la gramática de la lengua materna, y b) la publicación del INALI (2022) sobre el prontuario en Huasteco/Español que contiene frases de cortesía en Tének.

En conclusión, el análisis de la información documental da cuenta de que los y las investigadoras lingüistas extranjeros del ILV del siglo XX, se interesaron en el estudio, análisis y documentación de la lengua huasteca entre los años 1946 a 1972, donde se identifican once registros. Durante este mismo periodo surgió el interés de las instituciones mexicanas y las universidades extranjeras donde se encuentran seis registros sobre la variante de San Luis Potosí y una sobre la variante veracruzana.

Entre la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI se observa un rasgo significativo en relación al estudio de la lengua Tének: aumentó la internacionalización con seis universidades extranjeras, cinco estadounidenses (Universidad de Tulane ubicada en Nuevo Orleans, Lousiana, la Universidad de Chicago ubicado el Michigan, la Universidad de Bringham Young, localizada en Provo, Utah, la Universidad de Albany ubicada en Nueva York y la Universidad de Oklahoma) por último se encuentra la universidad australiana de Sydney.

En lo que respecta a los estudios nacionales, los intereses de las y los investigadores mexicanos y acorde a las fuentes disponibles resulta notoria la intervención de cuatro universidades: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). También del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Instituto Tecnológico de Ciudad Valles (ITCV), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología (CIESAS). Muy relevante es también la contribución de la Secretaría de Educación

Pública (SEP) y su instancia la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).

Actualmente, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a través del Estado del Conocimiento más reciente señala que las entidades con mayor presencia de población indígena son:

gran parte de la riqueza y diversidad cultural se encuentra ubicada en el sur del país (Chiapas, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Tabasco, Veracruz), en la región centro-occidente (Hidalgo, Guanajuato, Estado de México, Michoacán, Puebla, Jalisco) y de manera específica en algunos estados del norte del país (Sonora, Sinaloa, Chihuahua). (Carrillo et al., 2024, p. 398)

Lo anterior muestra que es notorio el interés de las y los investigadores y con ello la documentación y estudio de las lenguas y culturas. Por ello, los autores explican que se vuelven el foco de atención y en consecuencia existe un “desbalance de información” (p. 290), principalmente sobre los espacios escolares en los pueblos indígenas, del cual dentro de los estados poco estudiados se encuentra San Luis Potosí.

Esta premisa muestra la escasa investigación que se ha realizado en el estado potosino principalmente en espacios escolares. Por ello nuestro trabajo se enfoca en estudiar la enseñanza del Tének en las tres escuelas primarias bilingües del municipio de Tamuín S.L.P.

1.2. Escuelas primarias bilingües y la lengua Tének

Para los fines de la presente investigación, retomaré dos estudios del estado de la cuestión. Fernández (2019) explica que la educación indígena es un subsistema que proviene del Sistema Educativo Nacional, focaliza la educación a la población indígena, considerando la lengua y cultura de acuerdo a las regiones del país. También se toma en cuenta el perfil del profesorado como son: la comunidad lingüística y cultural al que pertenecen, con ello se *asume* “que conocen y hablan la misma lengua de sus alumnos” (p. 2). Los docentes que laboran en las escuelas

primarias bilingües bajo estudio, sostienen que pertenecen a este subsistema. Algunos iniciaron como profesores y profesoras de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), otros se formaron en la “Escuela Normal de la Huasteca Potosina” (p. 10) o en su caso en la UPN de Ciudad Valles, San Luis Potosí. Durante las entrevistas, los profesores y profesoras confirman que el requisito “para poder ser maestro bilingüe había que hablar español y la lengua de la comunidad; además de tener un grado mínimo de escolaridad” (p. 6). También prueba que pertenecen a la misma comunidad lingüística y cultural. Sin embargo, se puede cuestionar ¿cuál es la realidad y los retos que enfrentan al ser asignados a una contexto distinto y diverso?

También Fernández (2019) asevera que los maestros bilingües están presentes principalmente en los contextos rurales, esto es “en más de 200 localidades” (p. 5), desempeñando distintas funciones apegados a las normas oficiales que emite la Dirección General de Educación Indígena, tales como: “operadores de los centros de educación inicial escolarizado, educación preescolar y educación primaria” (p. 5). Por ello, durante el desarrollo del trabajo de campo fue necesario transitar por los distintos caminos de terracerías donde aún se dificulta acceder a las tres comunidades rurales. Dado que están alejadas de la cabecera municipal y al no contar con un servicio de transporte público deben emplear diversas estrategias como: solicitar un taxi, en motocicleta, de aventón e incluso a pie para salir a la carretera.

Así mismo, los servicios educativos atendidos por los maestros bilingües en los 11 municipios de la Huasteca Norte son un total de 305. Del cual en el municipio de Tamuín se encuentran tres escuelas primarias, una estancia en educación inicial y dos preescolares (SEGE 2012 como se citó en Fernández, 2019, p. 8).

Sobre la situación sociolingüística del Tének, Meléndez (2022) asienta: “se observan actitudes positivas hacia la lengua y cultura vernáculas, lo que ha

propiciado situaciones lingüísticas benévolas para el *te:nek*², pues se ha favorecido su uso en nuevos espacios sociales” (p. 119). Lo anterior permite identificar que las actitudes de los hablantes intervienen en la vitalidad lingüística de las lenguas. También dentro del análisis que realiza sobre la influencia del Tének hacia el español en textos orales recientes, la autora identifica un denominador común:

La relación de subordinación del *te:nek* frente al español, tanto en lo lingüístico como en lo social. Dicha subordinación se refleja, en uno de sus aspectos, en la escasa influencia lingüística del *te:nek* hacia el español, pese a los siglos de contacto que ha tenido. (p. 120)

Retomando la aseveración anterior, es evidente y se identifica que a pesar del transcurso de los siglos en contacto, la influencia del Tének hacia el español es menor y ha generado una “relación de diglosia entre el *te:nek* y español” (Meléndez, 2019, p. 126). Entonces, habría que analizar este panorama a la inversa ¿cómo ha influido el español en el Tének? La autora enfatiza que presenta un estudio inicial, pero es un punto de partida para abordar nuevas vertientes que permitan analizar desde una mirada sociolingüística la situación del Tének en la actualidad. Nuestro trabajo de investigación parte desde estas premisas para identificar aquellas relaciones entre los estudios sociolingüísticos y la enseñanza del Tének en las escuelas primarias bilingües.

1.3. Políticas educativas

Para el funcionamiento de un país resulta necesario la formulación de diferentes políticas públicas, las cuales dan dirección a las acciones que son puestas en práctica y éstas, a su vez, se reflejan en la calidad de vida de la sociedad. Dentro de estas directrices, se encuentran las políticas educativas que se refieren a “las acciones que tienen lugar en un sistema educativo” (Martínez, 2018, p. 72). Pero también Capella (2004, como se citó en Díez Hochleitner, 1996) menciona “la política educativa es el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la

² Es necesario aclarar que la palabra *te:nek* se toma tal cual lo cita la autora en su trabajo de investigación.

acción educativa en los ámbitos estatal o supranacional, y en cierta medida, también en el de las instituciones privadas” (p. 11). Ello destaca el funcionamiento sistemático de las políticas educativas, dado que interactúan como un subsistema, siendo el resultado de las acciones del planteamiento previo que influyen sobre la situación de la educación, con el fin de obtener logros significativos a mediano y largo plazo, persiguiendo el bien común de los ciudadanos (Capella, 2004, p. 11). Lo anterior muestra la importancia y el rol de las políticas educativas, como punto de partida, para establecer los lineamientos a seguir en las dependencias educativas.

1.3.1. Marco internacional: Educación Bilingüe a Educación Intercultural Bilingüe

En el ámbito internacional, las políticas educativas establecen las acciones necesarias a favor de los países en desarrollo y de acuerdo a las necesidades detectadas previamente. Por ello con respecto a nuestro tema de estudio el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2022) recupera:

A nivel internacional, el primer instrumento que hizo referencia a la educación indígena fue la Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza en 1960 que, entre otros, determina que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho de ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma. (p. 5, como se citó en UNESCO, 1960)

Tal iniciativa muestra la apertura para el desarrollo de la educación indígena como un derecho, asentando que los países encaminarían sus políticas educativas en los estados y a las comunidades indígenas.

En los siguientes años, surgieron una serie de demandas colectivas por parte de los pueblos indígenas sobre la Educación Bilingüe (EB). Ello hizo presente la insuficiencia de las acciones implementadas, externaron paulatinamente la necesidad de una educación de acuerdo a su cultura y lengua. Al respecto el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha enunciado que dicha necesidad colectiva permitió una serie de debates sobre la cultura, la cosmovisión para ir más allá de lo lingüístico como tradicionalmente se solía hacer. Así, comenzó a emerger el término de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (UNICEF, 2021, p. 11). Dichas demandas, presentaron una relación directa entre la educación y la comunidad.

Debido a que el enfoque de la EIB no se centra solo en la importancia del uso de la lengua y la traducción de contenidos propios del currículo escritas en español (en el caso de la EB), sino en brindar una educación con el mismo o mayor énfasis cultural, la cual se expresa en la cosmovisión, los conocimientos y prácticas propias de los pueblos indígenas para incluirlo en el currículo (UNICEF, 2021, p. 10). Por su parte el CONEVAL (2022) menciona “en particular, el acceso a una educación intercultural y bilingüe es fundamental para contribuir a la reducción de las brechas existentes en el ejercicio del derecho a la educación” (p. 28). Sin lugar a duda lo anterior lleva a considerar que no es posible omitir o hacer a un lado este derecho que en su momento fue planteado para cubrir la necesidad de una educación equitativa a la cual accedieran los hablantes de lenguas indígenas.

Por otro lado, dentro de los cambios que se han generado en esta transición de la EIB, se destaca que ha dejado de ser una EB que funcione como medio para el aprendizaje del español a través del uso de la lengua indígena, para encaminar el enfoque hacia una EIB que favorezca la constante presencia y desarrollo de las lenguas en el aula con el propósito de fomentar el uso de ambas lenguas (español y la lengua indígena), durante toda la escolaridad (UNICEF, 2021, p. 10). Por lo tanto, resulta particular la visión de la EIB, la cual busca vincular no solo el uso de la lengua en relación a los contenidos o posicionar una de las lenguas de forma

predominante, sino involucrar y mantener los factores que influyen en el uso de la lengua, como un todo, integrando al alumno al contexto cultural al que pertenece. Con ello se espera fortalecer la convivencia de ambas lenguas en el aula que den como resultado el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Así mismo, la UNICEF (2021) explica:

Muchas de estas cuestiones han sido zanjadas mediante documentos normativos aprobados por cada país, así como leyes, políticas y modelos de EIB que suelen reflejar estos avances; pero en la práctica, en su concreción en las escuelas, se mantienen visiones y estrategias supuestamente superadas, que contradicen los nuevos enfoques y metodologías. (p. 12)

Lo anterior implica mejorar e innovar de forma constante los lineamientos educativos, contemplando los factores o situaciones que modifican los nuevos enfoques y metodologías con el fin de equilibrar la enseñanza y aprendizaje esperado en el aula.

Bajo tales prerrogativas es necesario, no olvidar, que a 5 años del surgimiento de la pandemia del COVID-19, los principales afectados fueron precisamente las comunidades indígenas de acuerdo al CONEVAL (2022) “En términos generales, el estudio muestra que NNA³ HLI⁴ presentaron una mayor afectación en el acceso a su derecho a la educación motivado por la contingencia sanitaria que el resto de la población escolar” (p. 68). También los estudios de la UNICEF (2021) mencionan: “En la actualidad, el complejo proceso de consolidación de propuestas de atención a los estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes con una EIB o etnoeducación, se ha visto frustrado a raíz de la pandemia por el COVID-19” (p. 12). Esta situación no estaba prevista y prácticamente fue un asalto a los avances de la EIB en las comunidades. Ello

³ Se retomó en su forma textual de la fuente, pero significa Niños, Niñas y Adolescentes.

⁴ Se tomó tal cual está en la fuente consultada, pero significa Hablantes de Lenguas Indígenas.

generó un ambiente complejo, lleno de incertidumbre y lo más preocupante fue la interrupción de la educación presencial (CONEVAL, 2022, p. 28).

Además, la pandemia del COVID-19, permitió ver las realidades del contexto educativo en los diferentes niveles y abrió una ola de posibilidades, métodos, estrategias y pruebas piloto de herramientas y materiales, lo que de acuerdo a UNICEF (2021) enfatiza que en este periodo, los estudiantes de los pueblos indígenas y que viven en las zonas rurales “la provisión remota de la educación no está siendo accesible” (p. 67). A pesar de los esfuerzos de emergencia ante la contingencia sanitaria no se logró el cumplimiento de los objetivos esperados, debido a varios factores, como son: los económicos, la ubicación geográfica, el acceso a los servicios públicos, el uso de tecnologías, entre otros, ocasionaron el abandono escolar (CONEVAL, 2022, p. 46).

Los factores anteriores reflejan las carencias y necesidades de las comunidades indígenas para el cumplimiento de las políticas educativas generadas durante la pandemia. Resultó notorio -que somos- la población más vulnerable, por no estar preparadas para enfrentar una contingencia de tal magnitud. Por esta razón resulta oportuno considerar el rediseño de los enfoques y metodologías como medida preventiva. La UNICEF (2021) menciona: “No obstante, esta situación compleja derivada de la pandemia también puede ser una oportunidad para que los estados prioricen sus políticas de equidad y, en particular, las orientadas a estas poblaciones indígenas y afrodescendientes” (p. 12). Así esta experiencia es más que un estancamiento, más bien, puede ser el medio para generar nuevas oportunidades para los estados, retomando y considerando las reformas sobre las políticas educativas que redirijan los enfoques de la EIB, acorde a las situaciones particulares de cada contexto.

Además, las situaciones suscitadas durante la pandemia, permiten identificar el rezago educativo que presentan los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) indígenas y la necesidad de incrementar los esfuerzos para nivelar las competencias alcanzadas antes de marzo del 2020 (CONEVAL, 2022, p. 102), *lo cual resulta ser*

una medida a la vez acelerada. La UNICEF (2021, p. 74) también sugiere la intervención de las organizaciones representativas de los pueblos originarios como actores fijos, que velen por el cumplimiento de los derechos individuales y colectivos de las comunidades a la cual pertenecen, ya que conocen su contexto social, lingüístico y cultural.

Por lo anterior es que el presente trabajo parte de que si bien la situación actual de los diferentes sistemas educativos ha permitido el desarrollo y fortalecimiento de la EIB *a favor* de los pueblos y comunidades indígenas, la UNICEF (2021) señala: “Sin lugar a dudas, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pertinente para los niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas ha tenido significativos avances en América Latina en sus más de 50 años de implementación” (p. 10) y en particular, la situación en México de acuerdo al CONEVAL (2022) menciona: “si bien en los últimos 20 años hubo avances importantes en materia de alfabetización de la población HLI, aún queda mucho por hacer” (p.19). Por lo tanto, la necesidad de continuidad de las políticas planteadas y su seguimiento a lo largo de los años *cobra sentido*. Por ello la pertinencia de analizar, evaluar y replantear las acciones necesarias con el fin de mejorarlas.

En conclusión las políticas lingüísticas emitidas y reconocidas a nivel internacional, y en consecuencia adoptadas e implementadas en los distintos países, han enfocado los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas, pero no han logrado concretar un enfoque factible para consolidar el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe. Pretendemos aquí un análisis, en un pequeño espacio, para a partir de allí proponer mejorar.

1.3.2. Marco Nacional: políticas educativas en México

En México las políticas educativas enfocadas a las comunidades indígenas, surgen a partir de la política indigenista, cuyo objetivo consistía en incluir a las y los integrantes de los pueblos indígenas a los modelos nacionales. Nuestro país fue impulsor de este enfoque y sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano,

el cual se llevó a cabo en Pátzcuaro en 1940. Como resultado, en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) y Departamento de Asuntos Indígenas (Lepe, 2008, p. 102).

Después de esta iniciativa encaminada al reconocimiento de los pueblos indígenas, en las siguientes décadas los pilares que la sostenían sufrieron diferentes cambios, ocasionados por distintas situaciones que emergieron ante el desacuerdo e inconformidad de sus integrantes.

Vázquez (2019) señala que: en la década de los sesentas comenzaron a surgir inconsistencias y las consecuencias fueron visibles a finales de ella, las cuales externaron a través de distintas manifestaciones y originó conflictos y desacuerdos ante la política. En la década de los setenta fue aún más visible la inconformidad y resistencia de los pueblos indígenas mediante la declaración de los Barbados en el cual consideraron “los daños culturales ocasionados por el indigenismo, la asimilación y la integración social nacional” (p. 42). Entonces, más allá, del planteamiento y la aplicación general de las políticas lingüísticas hacia los países, estados y a los pueblos originarios, se debe tomar en cuenta la opinión y postura de quienes son la población meta.

Continuando con el autor, explica que entre la década de los años setenta y ochenta la palabra autonomía emerge como resultado de las reflexiones y demandas de los pueblos indígenas. Así mismo, lo que pareciera ser un *cambio* en las políticas nacionales mediante la inclusión y el reconocimiento constitucional, se reflejó a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa con la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Sin embargo lejos de visualizar un avance dio como resultado a “una nueva manera de edificar el laberinto de la pluralidad caracterizada por la inclusión y exclusión simultaneas” (p. 46). Por ello, ante la continuidad sutil de esta situación por parte del gobierno, se vieron obligados a manifestarse en armas el Ejército de Liberación Nacional el primero de enero 1994, mediante esta lucha armada y las demandas presentadas ponen en evidencia el desinterés y el incumplimiento del gobierno reflejados en la

reforma del artículo 2° de la Constitución mexicana realizada en el año 2001. Así, en el transcurso de los años las constantes reformas constitucionales y las iniciativas nacionales, pareciera ser que continúa enmarcando los derechos de los pueblos originarios en el reconocimiento pero *distante* de su cumplimiento.

Como parte de las labores políticas nacionales se efectúan propuestas educativas que se formularon, debido a que en sus inicios su enfoque provenía de las ideas nacionalistas. Lepe (2008), menciona: “Los proyectos de Nación se fundamentaron en la idea de que la educación era la panacea para resolver las desigualdades económicas y sociales, constitutivas después de siglos de colonización” (p. 101), que se originan desde el reconocimiento existencial de las lenguas indígenas, sus formas orales y simbólicas de comunicación y que forman parte del territorio mexicano. De acuerdo a lo establecido en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF), en el Artículo 2:

ARTÍCULO 2. Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación. (DOF, 2022, p. 1)

El Artículo 11 menciona la responsabilidad que adquieren las autoridades educativas federales y en las entidades federativas, quienes están obligadas a otorgar a los pueblos indígenas el derecho a la educación obligatoria, con un enfoque bilingüe e intercultural, así como diseñar las acciones necesarias que promuevan el respeto a la dignidad e identidad de las personas, la libertad en el uso y práctica de su lengua indígena, lo cual también incluye al nivel medio y superior fomentadas en la interculturalidad, multilingüismo (DOF, 2022, p. 3).

A las obligaciones anteriores se añade en el Artículo 12 la corresponsabilidad de la sociedad pero en especial a los habitantes e instituciones de los pueblos indígenas para el cumplimiento de los objetivos de la presente ley, mediante el uso y enseñanza de sus lenguas en todos los contextos donde habitan (DOF, 2022, p. 3). Ante esta ley, considero que la mayor carga de responsabilidad no es solo de quienes hablan o pertenecen a un pueblo indígena, sino que involucra al resto de la población mexicana para su aceptación, respeto y reconocimiento. Debido a la situación de discriminación persistente y compleja en el país, Lepe (2008) explica: “El proyecto liberalista del siglo XIX” (p.104) conceptualizaba a los integrantes de comunidades indígenas como aislados e inferiores en su afán de integrarlos a la nación a través de la educación y la relación con los mestizos:

Dar a la Nación hombres, y no indios, (una muestra más del imaginario racial que no termina de considerar a los indios como iguales) implicaba más que ir a las comunidades, hacer que algunos de ellos se desplazaran a los pueblos o a ciudades cercanas y se “blanquearan”, al mestizarse en sus matrimonios o en sus costumbres. (Lepe, 2008, p. 105)

Lo anterior muestra avances en la ley, en las directrices de una nación y que había de generar un efecto quizás no de manera inmediata, pero sí en el transcurso de los años.

También dentro de las declaraciones de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, se establece en el Artículo 13 las responsabilidades de los estados y los municipios que conforman el territorio mexicano en sus distintos órdenes de gobierno. Asientan la obligación de crear instituciones y llevar a cabo actividades en los ámbitos correspondientes, para el cumplimiento de los objetivos de la ley. Se enuncia los párrafos I, IV, V, VI:

- I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y

desarrollo bajo un contexto de respeto y reconocimiento de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;

- IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;
- V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;
- VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate. (DOF, 2022, p. 3)

Dichas leyes no han logrado definir las particularidades en el ámbito educativo, debido a que no llegan a su cumplimiento, sino que “El encuentro con la pluralidad y su relación con los pueblos indígenas en México es laberíntica” (Vázquez, 2019, p. 38). Esto se debe a la continuidad de la visión política inicial, la cual sigue permeando con el paso de años. Al respecto Lepe (2008) explica que desde el principio se tomó como punto de partida “la homogeneización de la lengua y la cultura” (p. 104) con el fin de edificar un pueblo y una nación, mediante la intención de extender “los ideales nacionalistas en la población indígena” (p. 104), y que este enfoque político homogeneizador de la educación en México no ha atendido a las voces de quienes serían los *beneficiados o afectados finales*. Sobre esta misma línea, Zárate (2019) aclara que no es un mundo homogéneo sino más bien diverso:

Dado que lo indígena no es en ningún sentido un mundo homogéneo, sino bastante diverso, cambiante y en cierto sentido que tiene sus propios tiempos o que vive en tiempos distintos, no todos los actores indígenas se expresan en los mismos términos ni mantienen las mismas demandas, ni comparten

las mismas preocupaciones y problemas (ni maneras de entender el mundo), lo que para unos resulta vital, para otros es totalmente secundario. (Zárate, 2019, pp. 80-81)

Por esta razón, resulta necesario analizar la crítica a una educación homogénea a través del uso genérico de los planes y programas educativos a nivel nacional. Se requiere el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural existente en nuestro país, su autonomía e involucrar al resto de la población mexicana, tal como Vázquez (2019) explica:

En este laberinto, los pueblos indígenas tendrían un punto de encuentro luminoso y posibilitador si el Estado reconociera su importancia social, legislara su autonomía en la toma de decisiones sobre el uso de sus recursos y reeducara al resto de la sociedad no indígena para observar en las sociedades nativas modos pertinentes y estilos de vida enriquecedores para la vida nacional. (Vázquez, 2019, pp. 44-45)

Por su parte Lepe (2008, p. 104) asienta que a pesar del bicentenario de la Independencia, el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas ha sido de forma parcial. Los esfuerzos de las comunidades indígenas han logrado mínimamente modificar un poco el proyecto educativo. Lo anterior, nos lleva a pensar que la lucha por la independencia de los pueblos indígenas aún continúa, impulsado por los constantes cambios políticos y reformas educativas que persisten en integrar las ideas nacionales. Debido a que “En la reconfiguración de lo indígena, que ha ocurrido en las últimas décadas, no hay un solo proyecto que marque la pauta o un rumbo único” (Zárate, 2019, p. 61). Por tal razón los retos actuales en materia de políticas a favor de los pueblos indígenas se deben concretar durante su aplicación e ir más allá del *reconocimiento*:

El mayor reto de hoy en día es evidenciar la manera en que el Estado se apropia de los conceptos de la pluralidad y la autonomía, haciéndolos propios, integrándolos en sus discursos y documentos oficiales, pero en cuyo

proceso de aplicación se elimina todo su sentido reivindicativo y autonómico.
(Vázquez, 2019, p. 52)

En conclusión, los cambios y modificaciones que se han realizado durante décadas sobre las políticas educativas enfocada a los pueblos indígenas en México, muestran que no han marcado un verdadero cambio en materia educativa. Encaminado una y otra vez a una educación desde los ideales nacionalistas hacia la asimilación y la integración. No ha dado una solución viable. Así enmarcamos nuestro trabajo, en una propuesta de mejora desde la investigación *en la comunidad y para la comunidad*.

1.3.3. Marco estatal: políticas educativas en San Luis Potosí

En el estado de San Luis Potosí “se define el concepto de comunidad indígena, como un sistema que se ocupa de la regulación y convivencia interna en lo social, lo político, lo cultural, la justicia y lo económico” (Ávila, 2019, p. 25). Por ello, las comunidades indígenas son la fortaleza estructural de la entidad:

La configuración y la presencia indígena comunitaria en San Luis Potosí constituyen lo que podríamos llamar el núcleo duro, o estructural, donde la reforma indígena estableció el reconocimiento de derechos y la definición de los sujetos o titulares de éstos. (Ávila, 2019, p. 26)

Donde sus habitantes “el 23.2 % de la población se reconoce como indígena y por ende, como portador de una cultura de larga tradición” (Ávila, 2019, p. 22). También el autor sostiene: el estado potosino se caracteriza por una legislación de orden constitucional, pero a su vez ha sufrido diversas modificaciones de manera consecutiva y de relevancia:

En este sentido, en San Luis a partir del 2003, se ha generado una legislación de orden constitucional, acompañada de modificaciones en cascada a la legislación secundaria. Se trata de una reforma de alta envergadura que incluso concedió derechos por encima de los otorgados a nivel federal. (Ávila, 2019, p. 22)

Estas acciones han hecho una distinción entre el resto de los estados, incluso a nivel nacional. Dado que fue la primera reforma estatal en corresponder con la Federal en el año 2001. Recordemos que la reforma Federal fue producto del movimiento del EZLN quienes demandaban sus derechos lingüísticos y educativos, por el cual el gobierno, *reconoció* constitucionalmente la existencia de las lenguas y culturas del país.

Por ello, en la actualidad las políticas educativas emitidas por el Gobierno del Estado de San Luis Potosí (GESLP) se dan a conocer a través de la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí, la cual plasma los lineamientos para la educación en las comunidades indígenas de la entidad potosina. De acuerdo al Artículo 56° en paralelo a la promulgación emitida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

De conformidad con las disposiciones que al efecto se emitan, el Gobierno del Estado, por conducto de la Secretaría, emitirá su opinión para que, en dichos planes y programas de estudio, se contemplen las realidades y contextos, regionales y locales de la Entidad. (GESLP, 2021, p. 22)

En el Artículo 9° de dicha ley, se menciona que las autoridades educativas del estado y las municipales, tienen la responsabilidad de impartir una educación equitativa y de excelencia, así como aplicar la mejora continua en la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, cuyas acciones favorezcan su desarrollo integral. Además, se establece la inclusión de la población indígena y el derecho a la educación, tanto comunidades rurales y de marginación, así como afromexicanas (GESLP, 2021, p. 6).

De igual forma la GESLP (2021) en el Artículo 38° de la ley antes mencionada, se establece:

En el Estado de San Luis Potosí se garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, así como migrantes y jornaleros

agrícolas. Las acciones educativas para estos pueblos y comunidades, por parte del Gobierno del Estado y los Municipios, se encaminarán a garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior, y contribuirán al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de sus tradiciones oral y escrita, como de sus lenguas, como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento. La educación que se imparta en poblaciones en donde se encuentren asentadas comunidades indígenas de las diferentes etnias de la entidad, deberá ser plurilingüe e intercultural y atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y las culturas de la Entidad. (GESLP, 2021, p. 16)

En lo que concierne a la educación indígena en el estado potosino, el Artículo 40° establece las particularidades de las políticas educativas, así como las obligaciones de las autoridades estatales y municipales, quienes deben llevar a cabo acciones: en el párrafo II se asienta que deben desarrollar programas que reconozcan la herencia cultural de los pueblos indígenas, así como promover las distintas formas de interpretación y transmisión del conocimiento, cultura, saberes, lenguajes y tecnologías. En el párrafo III se especifica la necesidad de emplear materiales educativos en las lenguas presentes en la entidad. En términos de la formación docente en el párrafo IV se establece el fortalecimiento de las normales bilingües interculturales, así como la asignación de los docentes de acuerdo a sus regiones lingüísticas a las que pertenecen, además del desarrollo de programas que formen, actualicen y certifiquen a los maestros y maestras en las lenguas indígenas de la región. En el Párrafo V se establece la inclusión de los sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas y afro-mexicanos, para la elaboración de los planes y

programas de estudio, a fin de recuperar las expresiones y prácticas culturales de los pueblos e incluirlos en la vida escolar (GESLP, 2021, pp. 16-17). Por último, en el Artículo 59° en el párrafo V, reconoce el conocimiento y aprendizaje de las lenguas indígenas del país, así como la relevancia de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (GESLP, 2021, p. 24).

En conclusión, las reformas aplicadas a la Ley de Educación del estado potosino desde el año 2001, se identifica que continua permeando de manera vertical los lineamientos establecidos como derechos lingüísticos desde el marco internacional. Mismos que fueron adoptados por los países, con la *posibilidad* de alinearlas a las necesidades de los estados y así llegar a las comunidades indígenas. Pero es notorio que se mantiene solo en el *reconocimiento* y en propuestas.

1.4. El surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en México

Las constantes iniciativas, acuerdos y promulgaciones a favor de las políticas educativas de los pueblos indígenas en los diferentes ámbitos, permitió que en México surgieran cambios considerables ante las ideas nacionalistas, Lepe (2008) asevera que: “A principios del siglo XX, se hizo notoria la insuficiencia de esta medida para los planes gubernamentales que pretendían la castellanización de toda la población” (p. 105), lo cual dejó al descubierto la composición diversa de las culturas. A partir de ello, la autora menciona que en 1964 surgió el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, quienes identificaron que no solo se debía incluir el bilingüismo en el ámbito educativo, sino todo el ámbito cultural de los pueblos indígenas, con la aportación de los integrantes indígenas fundamentalmente por maestros bilingües indígenas.

- 1) Configurar una ideología a favor del indígena y por el propio indígena que respetara su personalidad y cultura; 2) mejorar integralmente las condiciones de las comunidades indígenas; y 3) pugnar por la formación de científicos,

técnicos y humanistas indígenas que se hicieran cargo de la planeación, programación y ejecución de las acciones dirigidas al medio indígena. (Lepe, 2008, p. 106)

Con estas necesidades identificadas como propuestas de cambio, se abre el camino para incluir un nuevo enfoque a favor de los pueblos indígenas en México Rebolledo y Miguez (2013) explican: “La comunalidad, al igual que la educación nosótrica referida, articula una relación específica entre lengua-educación-cultura” (p. 189). Por ello, la necesidad detectada para la formulación de las políticas educativas, no puede implementarse contemplando solo la lengua y sus particularidades, sino también debe incluirse la parte cultural, permitiendo que la lengua-educación-cultura sean elementos que interactúen de forma *armónica* y que permitan la integración de los conocimientos propios de los diferentes pueblos indígenas para su práctica y conservación. La consolidación del nuevo enfoque educativo para la nación, según López (2021) se publicó: “En 2003 se publicó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas para promover la pluralidad lingüística de la nación” (p. 10), la cual pareciera ser un puente sobre la brecha cuyo paradigma circulaba entre las iniciativas y las posibilidades, dando un giro *considerable a favor* de los pueblos indígenas en términos educativos.

1.4.1. La Educación Intercultural Bilingüe

Ante este camino de transición de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a lo largo de las décadas, contemplamos en la actualidad algunos resultados, pero también problemáticas sobre las iniciativas y propuestas emitidas, donde se trataba de plantear la consolidación de un enfoque integral de las políticas educativas en México. Barriga (2023) menciona: “la interculturalidad en los años noventa era la panacea, era el discurso más promisorio, y ahora descubrimos que era un discurso vertical, dictado desde el estado para las sociedades indígenas” (33m: 47s - 34m: 17s). Se cuestiona sobre ¿qué sucedería con el resto de los mexicanos? ¿serán incluidos en el proyecto intercultural?. Lo anterior refleja las discusiones actuales sobre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en todas las

escuelas del país. Por su parte ante el actual estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Vergara (2024) enfatiza:

Entonces la educación intercultural bilingüe (EIB) era un enfoque esperanzador al inicio de su aplicación como un modelo educativo, el cual se fue diluyendo con el paso del tiempo debido a las condiciones en las que se fue desarrollando, se fue aplicando en el país, y una se refiere precisamente a una parte estructural, que es el apoyo por parte de las autoridades, en lo económico que es el presupuesto, desde lo material que es la estructura y se sumó el aspecto a la práctica, que tuvo que ver con la poca capacitación que tuvieron los profesores y un currículo que los sujetos no terminan por considerar pertinente. (Vergara, 2024, 49m: 35s – 50m: 23s)

Ante el surgimiento de tales contradicciones y discusiones en torno a la aplicación de modelo de la EIB Barriga (2023) explica:

Estamos tratando de hacer una interculturalidad liberal horizontal, no dictada sino también que verdaderamente lo tienen, tiene la palabra y que tienen una autodeterminación pues parte de las nuevas políticas, yo ya creo que es una nueva política porque es una acción, autodeterminación de los pueblos. (34m: 19s – 34m: 41s)

Bajo tales condiciones se clarifica que no se trata de mirar y aplicar tales políticas de manera vertical desde las posturas del estado de la nación, sino más bien, considerar las necesidades y demandas de las comunidades para el cumplimiento de los objetivos planeados.

También las distintas concepciones que se ha tenido hacia la población indígena durante décadas, han influido de alguna manera a lo largo del tiempo. Al respecto López (2021) menciona que:

Durante mucho tiempo se concibió a los pueblos indígenas como un factor de atraso para la modernidad, las políticas indigenistas trataban de asimilarlos a la cultura dominante; pero, hoy en día, después de una batalla

muy larga, se considera que son parte constitutiva y enriquecedora de la nación. (p. 15)

De acuerdo a lo anterior, este proceso de constantes cambios, ha revelado que más allá de considerar a los pueblos indígenas como barrera para el desarrollo nacional, son más bien piezas que enriquecen al país. Sin embargo, aún no se ha tomado en cuenta suficientemente la composición de la sociedad mexicana, la cual incluye “variedad mucha variedad y la variedad trae diferencia, la variedad no es homogénea, cosa se ha tratado de hacer a lo largo de las políticas lingüísticas, homogeneidad para todos los niños” (Barriga, 2023, 36m: 17s – 36m: 32s). Por ello ante la realidad del país, resulta necesario *repensar* sobre cómo se concibe el término integración:

Puede ser un elemento polémico para hablar de un concepto que debemos tener en consideración que es la integración, y este concepto ha sido considerado como un eje para la invisibilización porque como está la política muy clara que lo que tenemos que hacer es integrar a los niños indígenas o integrar a los indígenas a una sociedad mestiza y este es un grave problema porque esta integración llamada “integración” no nos ayuda a verlos, sino, nos ayuda a invisibilizarlos. (Vergara, 2024, 48m: 36s - 49m: 34s)

Por esta razón, el enfoque vertical de las políticas lingüísticas pone en riesgo a los Niños, Niñas y Adolescentes Hablantes de Lenguas Indígenas “porque la diversidad tiene que ser heterogénea por naturaleza pero la tendencia es homogenizar que todos seamos únicos e indivisibles como dice la constitución” (Barriga, 2023, 37m: 10s – 37m: 27s). Por este motivo en respuesta a las políticas educativas emitidas por el gobierno, actualmente se observa la continuidad de resistencia de las comunidades indígenas ante el sistema educativo oficial:

Son claras las resistencias a la implementación del sistema educativo oficial. Vienen desde el ámbito comunitario, pero más claras son las resistencias, los reclamos al derecho a no existir de ellos y de sus culturas. Las culturas

indígenas se enfrentan con programas educativos que regularmente la mayoría de las veces se ignora por completo su lengua, se ignora por completo su cosmovisión pero particularmente sus estructuras cognitivas de enseñanza y aprendizaje, que están relacionadas con la oralidad principalmente, no con la escritura. (Vergara, 2024, 50m: 51s – 51m: 27s)

Entonces, lejos de pensar en homogenizar las políticas educativas, sería menester considerar las particularidades de las comunidades, las culturas, la cosmovisión y lengua, pero también, sobre cómo aprenden realmente los alumnos desde el contexto familiar, comunitario y cultural, primero desde la parte oral, dado que la lengua escrita se desarrolla posteriormente. Sobre esta misma línea el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de acuerdo a Rebolledo y Miguez (2013) menciona: “La oralidad de las lenguas indígenas es una forma de organización social, que juntas constituyen la unidad esencial, pues por medio de ellas se puede ver cristalizado el mantenimiento de la identidad y defensa de la comunalidad” (p. 189): entonces se asienta como mediador el uso continuo de la lengua en todos los ámbitos, ya sea familiar, comunitario y educativo, y no solo en el momento de abordar los contenidos de una clase sobre la enseñanza de la lengua originaria, son necesarios los otros ambientes en interrelación ya que permitirá a los niños conservar las riquezas culturales de su comunidad.

Es necesario enfatizar que la situación y realidad actual de la EIB en las escuelas mexicanas denota un distanciamiento entre *el ser y el proceder* de las políticas educativas implementadas hasta el momento:

La educación no ha cambiado por ser el año internacional de las lenguas, la educación en las escuelas bilingües interculturales es en español, sigue siendo en español y si no es en español, es porque les dan dos horas a la semana de la lengua del lugar. (Barriga, 2023, 56m: 23s – 57m: 06s)

Lo anterior nos invita a pensar sobre el papel de las lenguas en el ámbito escolar, además de reconocerse como hablantes o el formar parte de un grupo étnico, nos

preguntamos ¿quién o quienes usan la lengua indígena?, ¿en qué momentos o situaciones se emplea?, ¿cuál es el papel de los padres y madres de familia y docentes en la enseñanza desde la lengua indígena o la enseñanza de la lengua indígena? Con esas interrogantes se encamina el presente trabajo.

Por esta razón de acuerdo con Barriga (2023), resulta necesario considerar el papel que juega la diversidad en todos los ámbitos y cómo se plantea y se aplica en los contextos de las comunidades indígenas:

Hay que ser realistas, es que no hemos encontrado cómo manejar la diversidad, hay que desandarla un poquito o hay que entenderla para así cumplir, para no colonizar, para así ser colaborativos, para así hacer realidades situadas, pero para conocerlas, porque si no nomás repetimos y repetimos. (58m: 45s – 59m: 08s)

De acuerdo a la perspectiva anterior, quizás en la mayoría de las ocasiones caemos en el mismo paradigma del *vaivén* de las posturas, teorías y propuestas, además de los diferentes acontecimientos que han marcado de una u otra manera *el ser y proceder* de la EIB en estos contextos diversos. Es momento de *redireccionar* la brújula e ir por otro camino, tal como Vergara (2024) explica:

Es muy importante pensar en que debemos ya no voltear hacia una educación, una investigación, también podemos decir una educación que nos venga de afuera, sino lo que quisiéramos pensar es que debemos promover una educación de adentro de la comunidad, una educación que se genere desde las comunidades, una educación que recupere lo que las comunidades requieren, lo que las comunidades quieren o lo que las comunidades quisieran para su escuela o para su educación. (Vergara, 2024, 55m: 50s – 56m: 39s)

Es tiempo de enfocarse *desde las comunidades y para las comunidades*, contemplando los aspectos diversos, tanto culturales, las lenguas y la cosmovisión propia de cada contexto. Sobre esta misma línea Sylvia Schmelkes (2013 como se

citó en Carrillo et al., 2024, p. 401) asevera que es importante conocer la realidad de las comunidades indígenas y sobre sus escuelas, para tener una panorama general y particular. Retomando la premisa anterior, se puede inferir sobre esta necesidad de conocer la realidad que viven tanto las comunidades, pero también sobre la labor del profesorado en la escuela. Por ello la pertinencia de la etnografía educativa aportará conocer la situación actual de las tres escuelas primarias bilingües y su relación en las comunidades.

Las aportaciones anteriores, muestran que los enfoques actuales en materia de la EIB en México hacia las comunidades indígenas, continúan intentando homogenizar la educación al plantear y emitir metodologías, planes y programas educativos sin considerar la diversidad de los contextos, la lengua, la cultura, la cosmovisión y las estructuras cognoscitivas de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas. La omisión de los factores anteriores está lejos de visibilizarlos. Por ello, continúan las demandas de una educación horizontal y no vertical para el desarrollo de proyectos e investigaciones pensadas *desde y para las comunidades*. El presente trabajo pretende abonar verdaderamente a las necesidades de las comunidades de estudio considerando sus realidades sociales, sus diversidades lingüísticas y culturales específicos.

1.4.2. Problemáticas

Los diferentes debates y reflexiones ante la constante lucha por conservar las lenguas originarias en nuestro país, han identificado problemáticas que conducen a analizar la situaciones que permean la relación entre la lengua-educación-cultura. En la actualidad se ha identificado una serie de diferencias entre la Educación Bilingüe (EB) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB), debido a que la primera busca impulsar la enseñanza y aprendizaje en una o varias lenguas a través de una serie de programas. Por su parte la EIB pretende construir un puente para vincular las culturas, lenguas y conocimientos, considerando la importancia de sus particularidades y su complementariedad (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 196). Sobre las diferentes problemáticas encontramos problemas de raíz. Una de ellas es el

racismo que viven las y los alumnos indígenas en las aulas y contribuyen a la pérdida de la lengua indígena, en suma también está la perspectiva de los padres de generaciones pasadas, quienes debido a sus experiencias de discriminación, optan por no transmitir a sus hijos la lengua materna (Hekking y Núñez, 2022, p. 46). Esta situación lleva a preguntas: ¿cómo sería la educación en las aulas en un futuro donde las lenguas estén ausentes?, ¿seguirá teniendo sentido el enfoque de la EIB?, sinceramente, no sería posible separar los elementos. Caballero (2009, como se citó en Rebolledo y Miguez 2013 p. 189) explican que la lengua es el eje de las comunidades, el medio para construir conocimientos y forma de organización, también es el puente de las relaciones comunicativas y el anclaje de la identidad de los pueblos indígenas.

Al respecto López (2021) señala: “En 1939 se determinó que la Educación Bilingüe sería el modelo educativo destinado a las poblaciones indígenas, pero faltaban materiales en sus lenguas y maestros que hablaran la lengua de la comunidad donde trabajaban” (p. 10), actualmente se cuestiona “pero ¿cómo vamos a lograr eso?, ¿con qué materiales? ¿dónde están los libros en las variantes?, diversidad es variedad” (Barriga, 2023, 34m: 42s – 34m: 51s). Se comprende la urgente necesidad por cubrir la ausencia de materiales didácticos no solo en la lengua indígena sino en sus respectivas variantes, así como la presencia de docentes que no solo hablen la lengua indígena de la comunidad sino que se interesen en conocer el contexto en el que viven sus alumnos y alumnas. También se necesita comprender sobre lo que sucede en las aulas y lo que piensan los profesores y los funcionarios públicos pero la información es escasa en materia de la revitalización de las lenguas indígenas, donde el papel del maestro resulta esencial debido a que interactúa con una multitud de agentes entorno a la planificación lingüística, resultan necesarios diagnósticos para acceder a ellos, priorizar la formación docente, y sensibilizarlos sobre el riesgo de pérdida de la lengua. En la mayoría de los casos actuales no se sabe lo que en realidad sucede en las aulas y tampoco sobre las acciones que llevan a cabo para frenar la pérdida

de las lenguas indígenas (Rebolledo y Miguez, 2013, pp. 5-7). Lo que sí se sabe es que la visión de los docentes y su intervención ante los objetivos de la EIB no se forjan necesariamente en una norma, sino que su interés y preocupación por la revitalizar la lengua indígena parten de su pertenencia y la conciencia étnica del profesor, donde su papel ya no será solo de espectadores, sino de actores, que de forma activa opten por diseñar acciones a favor de su comunidad focalizando en las y los estudiantes.

En torno a los cursos que hoy en día se imparten, se orientan mayormente al desarrollo de la escritura y de la lectura en la lengua indígena. Con ello resulta necesario la formulación de estrategias y metodologías adecuadas para su enseñanza y no dejar a un lado el contexto social, porque actualmente solo se enfocan en la forma escrita, mediante la estandarización de alfabetos, la lectura, producción e interpretación de textos y su difusión. En algunos casos se integran espacios de reflexión, pero recaen en las particularidades morfosintácticas, la alfabetización y el planteamiento de la gramática. También ha de incluirse el desarrollo de la oralidad y la planificación lingüística. Así mismo una serie de programas solo se han interesado en proponer la EIB como asignatura, un ejemplo de ello publicado en 2008 sobre los Parámetros Curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena (PCALI), o por su parte la SEP planteaba un enfoque que “la lengua es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas” (p. 195), así mismo, los PCALI sobre las líneas oficiales encaminados a la Educación Bilingüe (EB) se ha generalizado el diseño curricular y no se ha contemplado la diversidad lingüística enfocados a la educación indígena (Rebolledo y Miguez, 2013, pp. 194-195).

A pesar de los avances y de la controversia sobre el acceso a la educación superior sigue presente, Hekking y Núñez (2022) aseveran: “Los estudiantes indígenas prácticamente no tienen acceso a programas de educación superior, sólo 1% logra entrar a las universidades” (p. 46). Ello ilumina la urgente necesidad de impulsar la formación de las y los profesores e interesados en aportar y desarrollar

acciones a favor de las lenguas indígenas. Adicionalmente, “en contraste con el número creciente de cursos de lenguas indígenas, todavía se observa una escasa investigación sobre bilingüismo y educación bilingüe, aunque ésta ha venido creciendo y articulándose con discusiones emergentes” (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 197). Aquellos profesionistas que llegan a realizar trabajos de investigación sobre la EB se orillan a ser solo productores de conocimiento y usuarios activos de la ella (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 209). Por ende, es necesario que las y los investigadores analicen y se cuestionen sobre los intereses y preocupaciones de los sujetos involucrados en el estudio:

Hay una infinidad de investigadores interesados en este tema y bueno, estos investigadores se van más a la contradicción que hay entre la política y la práctica pero pocos se acercan con los sujetos a entrevistarles y decirles o darles seguimiento sobre cómo viven la educación en sus comunidades. (Vergara, 2024, 50m: 24s – 50m: 51s)

Entonces es pertinente tener un acercamiento directo con los sujetos involucrados a fin de conocer y comprender las realidades que viven en el ámbito escolar y comunitario. Carrillo et al. (2024) explica que es necesario y fundamental la intervención de investigadores y profesores indígenas debido a que ellos conocen, comparten y comprenden el bagaje cultural al cual pertenecen y pueden aportar desde adentro y no desde afuera como se ha venido haciendo a lo largo de los años.

Conviene cerrar el presente apartado con lo que nuestro trabajo pretende realizar al centrar el papel de quienes emiten las posturas o teorías en relación al trabajo de investigación en el ámbito educativo, que focalizan la realidad que viven las y los docentes en el contexto donde desempeñan su labor, con el fin de abonar a lo que verdaderamente tiene pertinencia dentro y fuera del aula.

En conclusión, las distintas problemáticas en torno a la EIB confluyen en identificar las necesidades puntuales que se deben atender desde la particularidad de los contextos, y en considerar la opinión de los principales actores, se requiere

enfocar la atención a conocer cómo viven la educación tanto padres y madres de familia, como los profesores y el resto de los integrantes de la comunidad, para analizar las distintas perspectivas y de ahí hacer las recomendaciones.

1.4.3. Recomendaciones

Rebolledo y Miguez (2013) comparan las investigaciones realizadas del año 2002 al 2011 y la década anterior sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y observan un aumento de publicaciones y autores que centran su objetivo en debatir sobre los enfoques lingüísticos, nutren las existentes mediante discusiones y a partir de ello se originan otros. De ahí se identifican las recomendaciones que se van vertiendo en la literatura especializada, Lepe (2008), explica que en el movimiento en la organización social no existen terceros, y lo mismo ocurre con la lengua y la literatura indígena, se suman las peticiones sobre mejores condiciones, también surge la demanda de formar una pedagogía bilingüe y bicultural, que dé respuesta a la cosmovisión de las diferentes culturas, la investigación, estudio y difusión de las lenguas indígenas.

López (2021), propone que para implementar un nuevo proyecto nacional, se debe considerar principalmente el reconocimiento de la dignidad de los pueblos indígenas incluyendo su cultura e historia, y de esta manera contrarrestar las desigualdades que enfrenta el país. También considerar fundamentalmente el papel de la revitalización lingüística tanto como espacio de las políticas lingüísticas y como tema de investigación para identificar si se trata de una investigación o solo un campo de reflexión (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 205).

En términos de respeto e igualdad, Hekking y Núñez (2022), recomiendan que “En todas las escuelas se deben enseñar los valores de respeto e igualdad entre integrantes de las distintas culturas, pilares básicos de la interculturalidad” (p. 46). A su vez López (2021), recupera que:

En 2007, el discurso educativo intercultural sostuvo que, si se forma a los niños en el respeto mutuo y en la capacidad de diálogo entre culturas

distintas, tendremos una sociedad global en el cual todos reconozcan y acepten a los otros en su diversidad. (p. 11)

Siguiendo a estos autores dicha propuesta de tomar *como columna* los valores de respeto e igualdad en las escuelas podría coadyuvar a sostener todo *el cuerpo* del modelo EIB en las escuelas y a través de ello podría *equilibrar* esta balanza entre la lengua-educación-cultura.

Hekking y Núñez (2022) enfatizan que: “Para evitar la pérdida de nuestra diversidad lingüística y cultural es urgente la oficialización de las lenguas indígenas y la implementación de un modelo de Educación Intercultural Multilingüe, obligatorio para todos los mexicanos” (p. 46). De acuerdo a lo anterior y ante este llamado de *emergencia* dada la situación de pérdida de las lenguas indígenas en México, se podría considerar también ¿cómo los no hablantes, concebirán y responderán ante este enfoque obligatorio?

En cuanto a la propuesta de un modelo de Educación Intercultural Multilingüe (EIM) en todas las escuelas del país, Zárate (2019) asienta que: “El otro cambio importante que debemos tener en consideración, es la compleja, diversa y múltiple realidad de los indígenas contemporáneos” (p. 61). Barriga (2023) explica que existe una diversidad de diversidades y se basa en la interculturalidad desde la perspectiva de los pueblos y comunidades indígenas:

Hay diversidad de diversidades y si no entendemos y si no desandamos la diversidad que nos han hecho, es que la diversidad con la castellanización, la diversidad es con la interculturalidad, la diversidad es con la voz de los pueblos desde abajo, la diversidad es diversa y tiene que ser situada y tiene que responder a lo que es significativo para el que le estoy enseñando. (Barriga, 2023, 1h: 32m: 29s – 1h: 32m: 54s)

Por esta razón la interculturalidad ha de entenderse con lo que va de la mano con lo que es significativo para los alumnos, debido que se ha dejado a un lado el conocimiento que se aplica en las comunidades, Vergara (2024):

Otro aspecto dejado de lado es el conocimiento aplicado con el rol social que tienen estas comunidades y el rol cultural que también desarrollan. En las investigaciones encontramos ejemplos de cómo el aprendizaje se volvió significativo cuando se relacionó precisamente con su entorno y con las prácticas como la milpa, el hacer comida o la realización de la pesca que son actividades que se realizan desde la cotidianidad. (51m: 28s – 51m: 57s)

La tarea de recuperar estos conocimientos que son propios de las comunidades permitirá el vínculo entre el aprendizaje escolar y su aplicación en la cotidianidad del alumno. Por ello, las expectativas del EIM consisten en que se logre que estas diferentes maneras de pensar y concebir el mundo que nos rodea se torne en un área de oportunidad para encaminar el reconocimiento, respeto, valoración y preocupación por el otro (López, 2021, p. 16).

Además, se resalta que es pertinente que antes de planear o proponer un enfoque educativo, pensado en mejorar o transformar dicho sistema, se consideren algunos elementos:

Desde transformar la educación pero transformándola con otros elementos y entendiendo como está creciendo un ser humano, como se está desarrollando, como hay procesos cognitivos irreversibles que no se atendieron en el momento dado, hay que estudiar mucho, hay que investigar mucho, hay que situarnos en la realidad del lugar. Y ahora que vengan los libros de textos nuevos en donde el centro es la comunidad, tratar de que los niños ahora urbanos ¡esta! nueva concepción de la comunidad de los pueblos originarios. Y que un niño urbano conviva con un indígena reconociendo que habla otra lengua y que le puede enseñar otras palabras y que se van a reír y que van a conocer mucho. (Barriga, 2023, 1h: 35m: 26s – 1h: 36m: 19s)

Por esta razón, se propone que el sentido de las investigaciones sea más humano, pensado en y para ellos, con un enfoque claro y que produzca el efecto deseado:

Que la investigación cambie un poco. También el sentido que tenga, que hagamos una investigación más pensada, más humana pero que los investigadores tengamos o busquemos tener un acercamiento con los tomadores de decisiones, porque al decir hacer una investigación más humana significa que tenga la utilidad por los humanos y que tenga un uso, y este acercamiento que podemos gestionar, que podemos hacer con los tomadores de decisiones nos podrá ayudar para ello. (Vergara, 2024, 53m: 30s – 54m: 44s)

Así, estrechar la relación entre el investigador y los resultados de lo investigado, y vincular la toma de decisiones. Que los resultados obtenidos no sean estériles, sino que se les pongan en práctica en el contexto en particular.

Un aspecto más de las recomendaciones actuales y considerables es la situación sociolingüística en México, donde Barriga (2023) enfatiza: “Estadísticamente hablando hay la comprobación de que la mayoría de las lenguas originarias de México se están desplazando y que la revitalización es posible solo si hay una conciencia del valor de las lenguas” (1h: 36m: 35s – 1h: 36m: 55s). Por ello debe considerarse que es prioritario el fortalecimiento de la conciencia lingüística y el valor de las lenguas en los hablantes y no hablantes, “también tener conciencia de que hay que vivir lo propio, lo que a mí me mueve pero también preguntarte qué le mueve al otro” (1h: 33m: 01s – 1h: 33m: 12s) y de esta manera concretar esta relación entre la lengua-educación-cultura.

En suma, las recomendaciones fruto de investigaciones recientes sobre Educación Intercultural Bilingüe señalan que: se debe partir del reconocimiento de la dignidad de los pueblos indígenas, tener en claro el enfoque de las investigación y su relación con la revitalización lingüística, inculcar los valores de respeto e igualdad en todas las escuelas, analizar más sobre la implementación de la Educación Intercultural Multilingüe debido a la diversidad lingüística y cultural que coexiste en México, enfocar una enseñanza y aprendizaje significativo en los alumnos indígenas considerando sus procesos cognoscitivos y recuperar los

conocimientos propios de las comunidades. Así mismo, se recomienda hacer investigaciones más humanas tomando como punto de partida las realidades del contexto, y enfocar la revitalización lingüística a que los hablantes y no hablantes de una lengua originaria sean conscientes del valor de las lenguas. Así, a partir de las iniciativas de las organizaciones indígenas en contra de las ideas nacionalistas homogeneizadoras por parte del gobierno mexicano, y ante la influencia de las políticas internacionales, los cuestionamientos en torno al papel que desempeña la EIB a favor de desarrollo integral de los pueblos indígenas, permiten que hoy problematicemos la relación hacia los conocimientos y prácticas culturales en los contextos de los hablantes, también mirar críticamente las políticas educativas, sus avances, vacíos y retos al momento de aplicarlas en las escuelas, debido a que funcionan como una especie de parche ante la brecha que no se logra subsanar, pero al mismo tiempo genera una ola de pensamientos, reflexiones y paradigmas que entrelazan el uso de la lengua indígena en el aula, el racismo y la discriminación, con el diseño de programas afines a la EIB, el papel del docente en el aula y fuera de ella, además de las perspectivas propias de los hablantes en torno a la enseñanza y práctica de la lengua en la escuela, pero de manera emergente se busca incidir de manera prioritario en los hogares. En este trabajo consideramos que las recomendaciones podrán ser una puerta expuesta para pensar y analizar las áreas de oportunidad para encaminar el enfoque de la EIB hacia el cumplimiento de los objetivos establecidos. Para ello se necesita la integración y colaboración de los habitantes de los pueblos indígenas, docentes, así como de investigadores indígenas o no, donde no solo actúen como generadores de conocimiento sino como diseñadores de acciones prácticas pensando en y para las comunidades bajo estudio. Solo así la lengua-educación-cultura estarían calibrados para garantizar una EIB equitativa encaminada a la conservación de prácticas culturales propias en los diferentes contextos que forman nuestra nación. En el contexto del trabajo que aquí abordamos buscamos mirar crítica y constantemente la enseñanza de las lenguas originarias en las escuelas bilingües de Tamuín. El esfuerzo supuso un reto metodológico que expondremos a continuación.

CAPITULO II: PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Este capítulo inicia con la contextualización de la lengua y cultura tének, a nivel nacional, estatal, municipal para focalizar a las tres comunidades bajo estudio. Posteriormente se da cuenta sobre la pertinencia de la etnografía educativa considerando sus aportes y limitantes, pero también como se complementa con la Teoría Fundamentada. A partir de ello, se diseña el proceder del trabajo de investigación mediante las categorías de análisis de la lengua, educación y cultura, del cual se especifican los elementos educativos, lingüísticos y culturales. Se da cuenta sobre el proceso de trabajo, ámbito de estudio: la población y muestra, así como el trabajo de campo realizado y las herramientas que se utilizaron.

2.1. Marco contextual

Alrededor del mundo y en cada rincón de las áreas geográficas existentes, se puede apreciar la gran riqueza biocultural que hace de cada lugar único, representativo, vivo y a través de su gente, quienes hacen de su identidad un sello que prevalece en la memoria e historia de las generaciones presentes y futuras.

Partiendo de lo anterior se abordará el contexto de estudio, tomando como punto de partida nuestro país México, posteriormente el estado de San Luis Potosí, se concluirá con el municipio de Tamuín y las tres comunidades bajo estudio. Este análisis se sustenta en la información recuperada de la Secretaría de Cultura (2018), la publicación del Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008), de las y los autores Aquiles (2008), Del Ángel et al. (2019), Ávila (2019), Montagud (2020) y Meléndez (2021), de datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b; de información geográfica del INALI (2020).

México es un país pluricultural que se sustenta en sus pueblos indígenas (DOF, 2008, p. 31). Es catalogado de esta manera gracias a la convivencia de 11 familias lingüísticas las cuales son: “1. Álgica., 2. Yuto-nahua, 3. Cochimí-yumana, 4. Seri, 5. Oto-mangue, 6. Maya, 7. Totonaco-tepehua, 8. Tarasca, 9. Mixe-zoque,

10. Chontal de Oaxaca y 11. Huave” (DOF, 2008, pp. 38-39). Mismas que se agrupan en 68 lenguas indígenas, además del español, de las cuales se hablan 364 variantes lingüísticas (DOF, 2008, p. 42). Se encuentra dentro de las 10 naciones con más lenguas originarias ocupando el segundo lugar en América Latina (Secretaría de Cultura, 2018).

El proceso de reconocimiento de los pueblos originarios se llevó a cabo a través de una serie de análisis, que conjuntaron la recolección de datos acordes a los criterios de geología lingüística, dialectología y sociolingüística, tomando como referencia la información del INALI, quien se encargó de integrar, automatizar, trabajar las pautas geoestadísticas, así como la edición y publicación del catálogo en el año 2005 titulado *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: Cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*, que se dio a conocer a través del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2008, p. 34).

La lengua Tének corresponde a la familia Maya (DOF, 2008, p. 41) y de ello daremos cuenta. El significado del término Tének Aquiles (2008) menciona “Uno de los sentidos del término, que es común en varios municipios, es que "teenek⁵ quiere decir: los que viven en el campo con su idioma y sangre y comparten la idea" (p. 7). Ello nos lleva a reflexionar sobre la permanencia de sus rasgos culturales y marca la relevancia de la estructura política, organización social además de sus actividades económicas.

En la actualidad el Tének se habla en los estados de Veracruz y San Luis Potosí (Del Ángel et al., 2019, p. 77). En el año 2005 de acuerdo al catálogo del INALI, se reconocieron tres variantes del Tének: El Tének del occidente en San Luis Potosí, el Tének del centro en Veracruz de Ignacio de la Llave en el municipio de Platón Sánchez y el Tének del oriente en Veracruz de Ignacio de la Llave del municipio de Cerro Azul (DOF, 2008, pp. 151-155).

⁵ Se toma la palabra tal como lo cita el autor en su trabajo de investigación.

Para identificar su ubicación geográfica, en la Figura 3 se muestran las localidades con asentamientos históricos de los hablantes de la lengua Tének de acuerdo a las variantes que se emplean.

Figura 3

Agrupación lingüística: Tének

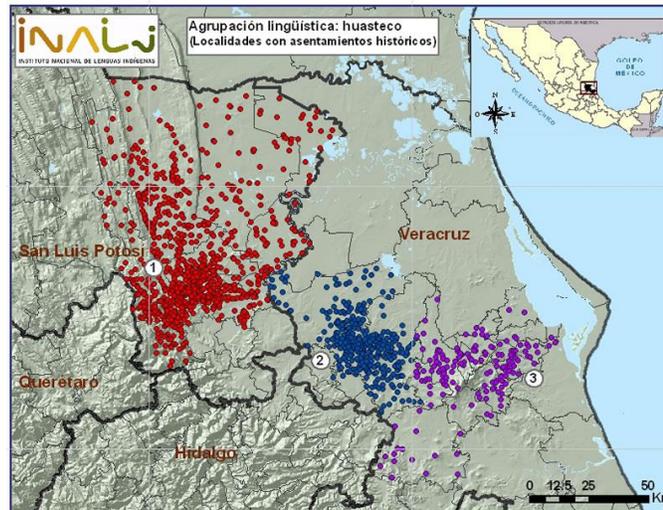


Figura 3. Mapa de la lengua, ubicación geográfica de las 3 variantes de la lengua Tének: del occidente (1), centro (2) y oriente (3). Donde se contempla las localidades con asentamientos históricos. Fuente INALI 2020.

Respecto a la geografía de la huasteca potosina ha sido desde el México antiguo hasta la actualidad como una zona de encuentro cultural dando origen a la riqueza multilingüística que ha sido constante (Meléndez, 2021, p. 188).

De acuerdo a datos del censo de población del 2020, el número de hablantes Tének a nivel nacional era de 168 729, del cual 83 523 fueron hombres y 85 206 mujeres (INEGI, 2020d). En relación con las características educativas de los hablantes Tének se registró: 14 342 no cuentan con escolaridad, 123 926 accedieron a educación básica, 24 275 estudiaron el nivel media superior, 5 950 cursaron el nivel superior y 236 no especificaron su escolaridad (INEGI, 2020d).

La región tének del estado de San Luis Potosí, se ubica al norte de México. Su capital lleva el mismo nombre. Representa el 3.1 % de la superficie del país lo cual equivale a una superficie de 61 138.0 km². Geográficamente colinda al norte con el estado de Zacatecas, Nuevo León y Tamaulipas; al este con Tamaulipas y Veracruz de Ignacio de la Llave; al sur con Hidalgo, Querétaro y Guanajuato; al Oeste con Zacatecas (INEGI, 2021a, p. 6).

El estado se conforma de 58 municipios. Tiene 16 elevaciones principales que caracterizan en sus diferentes regiones. De acuerdo a los datos sociodemográficos del INEGI (2020a) más reciente, la población total del estado de San Luis Potosí en el 2020 era de 2 822 255 habitantes. Esta cifra representa el 22% de la población nacional, de los cuales el 48.6% eran hombres y el 51.4% mujeres. Los municipios de mayor población eran y son la capital del estado con 911 908, Soledad de Graciano Sánchez con 332 072 y Ciudad Valles con 79 371.

La población económicamente activa corresponde 39.9% a mujeres y 60.1% a hombres de una edad promedio de 12 años y más. Así mismo, quienes no lo están corresponden al 39.1%, se encuentra representada por la población estudiantil con el 33.4%, personas dedicadas a las labores del hogar con el 45.9%, adultos mayores pensionados o jubilados con el 7.9 %, personas con alguna discapacidad con el 4.6% y aquellos habitantes con otras actividades no económicas son 8.3%. La tasa de alfabetización es de: entre 15 a 24 años del 98.9%, mientras que a partir de los 25 años y más es del 93.5% (INEGI, 2020a).

También en términos de migración el INEGI (2020a) asentó que en marzo de 2015 que la población con lugar de residencia distinto al actual es del 4.5%. Las principales causas y el porcentaje correspondiente son: por cuestiones de trabajo con el 27.7 %, por causas familiares con 50.5%, por razones de estudio con el 7.1%, por la inseguridad 3.0% y otras causas con el 11.7%.

La historia del estado potosino y de la cultura tének han mantenido con vida su identidad como pueblo indígena. Del Ángel et al. (2019) señala que “Los Tének

compartimos una historia que ha traspasado el tiempo desde épocas prehispánicas hasta nuestros días, esto se refleja en aquellas leyendas contadas por los abuelos en las que se relataban las tradiciones que prevalecen hasta nuestros días” (p. 75). Ello muestra la vitalidad de un pueblo que busca la permanencia de su cultura a través de la herencia de los ancianos.

Parte de la identidad y lo que hace diferente a un pueblo, es la forma de cómo perciben el mundo que los rodea, sus memorias para concebir su cosmovisión como parte de ellos:

Los Tének somos un grupo maya, que conserva ideas y creencias acerca de la vida, la muerte, las plantas, los animales y demás seres que nos rodean; rasgos que, además de la lengua, nos constituyen como un pueblo distinto al resto de los mexicanos. (Del Ángel et al., 2019, p. 75)

Las tradiciones y costumbres son parte de la conservación de las raíces del pueblo a través de las generaciones, por ejemplo: el xantolo o día de muertos, comienza el 1 de noviembre y concluye el día 3, también está el huapango que proviene de la época colonial después de la llegada de los españoles, pero lograron mezclar los sonidos y estilos musicales acorde a sus tradiciones (Montagud, 2020). Por su parte los ritos de curación juegan un papel de gran importancia “Estos son llevados bajo la guía de curanderos quienes, de acuerdo con las creencias ancestrales huastecas, se comunican con los “baatsik”, unos entes que son capaces de robar el alma humana” aseveró Montagud (2020, p. 1).

Del Ángel et al. (2019) mencionan que el rasgo cultural esencial de los Tének “se representa con un águila debido a que en la antigüedad, los ancestros con más sabiduría eran relacionados con esta ave” (p. 76). Esta asociación del ave con la visión cósmica del entorno, marcó la amplitud de la concepción del mundo a través de las generaciones y revela la necesidad de encontrar una explicación adecuada a cada fenómeno.

Vinculada a la cosmovisión, resaltamos algunos rasgos de su diversidad biocultural. La huasteca potosina se caracteriza por la variedad de su gastronomía, como son: el zacahuil (es un tamal grande que se prepara con maíz quebrado, chile cascabel, manteca y carne de cerdo, el cual se envuelve en hoja de plátano y se hornea), las enchiladas, las entomatadas, el mole, el pan artesanal, además de bebidas como son el alcohol de caña de azúcar, el café de olla, el pulque entre otras. Además de estos rasgos se encuentran las siguientes: danzas: del gavilán, del tigrillo, de los voladores y la de las varitas, pulik son, tsakam son, la chirimiya, nukub son, los mecos y la del espejo, entre otras. En cuanto a artesanías se utiliza la fibra de ixtle para hacer bolsas, morrales y los mecapales; también se usa la palma para hacer sombreros, bolsas, escobas, abanicos y petates. Se realiza también la fabricación de utensilios de madera, como cucharas, camas, mesas y sillas. También con el barro se fabrican comales, ollas, tazas y molcajetes. La vestimenta de las mujeres tének se usa rodete en la cabeza (*petob*), capa colorida con imágenes en punto de cruz (*dhayem*), blusa con olán de color rosa mexicano, falda negra (*lakab*), cinta bordada, bolsa con bordado de figuras coloridas en punto de cruz. La vestimenta va acompañada de aretes, collares largos y una jícara. El hombre usa pantalón y camisa de manta, un morral de fibra de ixtle y huaraches. (Del Ángel et al., 2019, p. 80). Cabe mencionar que actualmente la vestimenta tradicional que portan los hombres y mujeres tének, en la mayoría de los casos, solo la usan las y los adultos mayores. También en cada región donde se encuentran asentados sus habitantes son culturalmente diversos y esta sujeto a la posibilidad de que se practique, conserve o no lo expuesto en este párrafo.

En cuanto a las actividades económicas “En la región Tének se realizan actividades relacionadas principalmente con la agricultura, como el cultivo del maíz, frijol, yuca, camote, naranja y mandarina, y la siembra de caña de azúcar, cilantro, plátano, calabaza, café y pipián” (Del Ángel et al., 2019 p. 81), además de la siembra del ixtle, la palma, y el aprovechamiento de árboles maderables para la elaboración de artesanías. Así mismo el turismo aporta a la economía, dado que cuenta con

lugares turísticos como son: las cascadas de Tamul, Tambaque y el Sótano de las Golondrinas, situados en el municipio de Aquismón, así como las cascadas de Micos en Ciudad Valles. Sin embargo es necesario alertar que la población tének no recibe el beneficio directo que les corresponde por los parajes mencionados (Aguiles, 2008, p. 23).

En relación con el sistema político y social, la cultura tének posee una estructura política interna con sus respectivos principios. Aguiles (2008) señala que "El sistema político indígena se rige por principios, como el consenso y el interés común, y por el ejercicio de derechos en función del cumplimiento de obligaciones colectivas, de comportamiento personal en la familia y comunidad" (p.13). Se destaca el diálogo para llegar a acuerdos en beneficio de las y los integrantes de la comunidad. La participación activa, el cumplimiento de los cargos y tareas son la clave para el logro de los objetivos comunitarios. Pese a la creciente industrialización los habitantes de la región conservamos usos y costumbres y tradiciones propias de la cultura. Los consensos que se llevan a cabo en las asambleas que se celebran con la presencia y participación de los representantes de las comunidades en este caso los jueces auxiliares, consejeros y comisariados que se reúnen de manera mensual en las instalaciones de la presidencia municipal, donde se da lugar a la voz y voto de los ciudadanos para escuchar sus necesidades y aportaciones básicas de sus habitantes para la vida comunitaria.

La organización social se basa en la estructura de los niveles de jerarquización desde el hogar, comenzando por el abuelo y la abuela, posteriormente el tío y tía, enseguida está el papá y la mamá, y por último, el hermano y hermana (Del Ángel et al., 2019, pp. 78-79). Dicho orden es concebido como signo de respeto y de reconocimiento a la experiencia al integrante de mayor edad de la comunidad.

En las comunidades "un elemento común y extendido a todas las comunidades es que consideran a las asambleas como la máxima autoridad y por ende la instancia superior para la toma de decisiones" (Ávila, 2019, p. 34). En el

siguiente nivel se encuentra el juez auxiliar, quien atiende los asuntos legales ante el ministerio público y en tercer lugar al consejo de vigilancia, encargado de salvaguardar la integridad de los habitantes. Además de poseer su propia estructura, Aquiles (2008) señala que “Existen distintos niveles de organización en la región y entre los teenek están: el comunitario, el municipal, el regional y el estatal” (p. 36). Por ello Ávila (2019) muestra el nivel de cargos de acuerdo a su jerarquía (Figura 4). Ello permite el diálogo y los consensos para la toma de decisiones de acuerdo a las necesidades comunitarias.

Figura 4

Nivel de cargos de la autoridad indígena

Nivel	Cargos
1	Asamblea General – Asamblea Agraria – Asamblea de Autoridades – Asamblea de Barrio
2	Juez auxiliar (1er juez, 2º juez y 3er juez) -- Delegado municipal (propietario y suplente) Gobernador pame
3	Comisariado (presidente, secretario, tesorero y suplentes) Consejo de Vigilancia (presidente, secretario, tesorero y suplentes)
4	Comandante – subcomandante y cabo
5	Policías y guardias rurales
6	Tequihuas – mayules – vocales – citadores – notificadores
7	Comités propios e institucionales
8	Grupos de trabajo y proyectos institucionales

Figura 4. En la imagen se muestra los cargos indígenas del estado de San Luis Potosí, de acuerdo a nivel. Fuente: Ávila (2019, p. 31).

Conviene dar cuenta de denominaciones relativas al territorio: *yanél* para familia, *an kwenchaláb* para la comunidad, *u bichowíl* para pueblo o al municipio al cual pertenece la comunidad, *an púlik bichow* para el estado al que pertenece el municipio y *Labtóm*, término que denomina a todo México (Del Ángel et al., 2019, p. 79).

También en la siguiente Figura 5, se muestra el desglose de la estructura general de cargos de las comunidades y ejidos indígenas del estado potosino, considerando el tipo de asamblea:

Figura 5

Estructura general de cargos de las comunidades y ejidos indígenas de S.L.P.

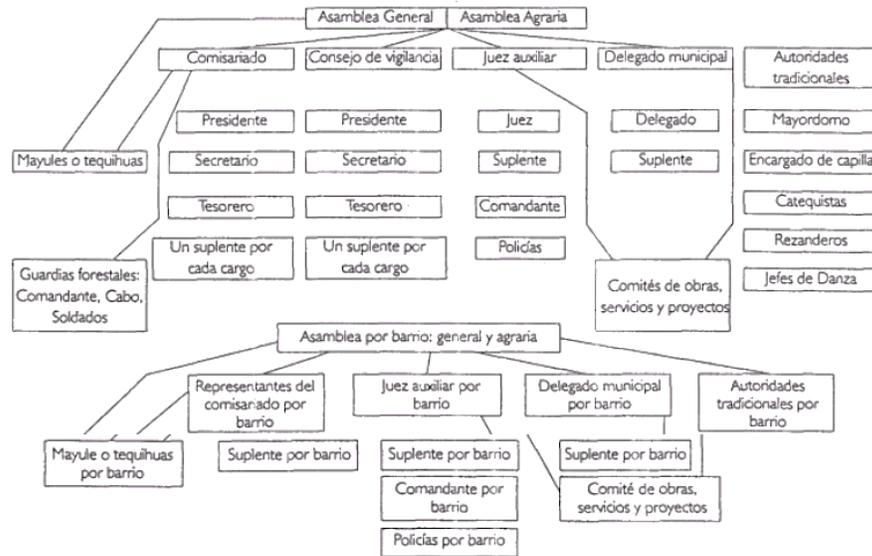


Figura 5. En la imagen se muestra la relación jerárquica de las asambleas y los cargos correspondientes. Fuente: Aquiles, M. (2008, p. 13). <https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/50>

En cuanto a la lengua, los análisis cuantitativos sobre las lenguas indígenas que más se hablan, presentan datos porcentuales significativos y variables, dependiendo de la cantidad de hablantes. En la región de la huasteca potosina se habla la lengua Tének de la variante del occidente (DOF, 2008) en 13 municipios, principalmente en las áreas rurales y, una minoría, en las cabeceras municipales. Los principales asentamientos se ubican en los municipios de: Aquismón, ciudad Valles, Ébano, Huehuetlán, San Antonio, San Vicente Tancuayalab, Tamuín, Tampamolón, Tancanhuitz, Tanlajás, Tanquián de Escobedo y Xilitla (Del Ángel et al., 2019, p. 78).

Para llevar a cabo un análisis estadístico de la vitalidad lingüística en el estado potosino el cual representa el 3.13% a nivel nacional de hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2020d), tomamos datos del INEGI (2021b) basados en el censo realizado en el año 2020:

La población de tres años y más hablante de alguna lengua indígena asciende a 231 213 personas (8.6% de la población total). En proporción, este grupo de población disminuyó en relación con 2010 cuando conformaban 10.6% del total de la población (256 468 habitantes). (INEGI, 2021b)

Dichas cifras reflejan la disminución significativa del uso de la lengua entre la población indígena de San Luis Potosí en un 2% en los últimos 10 años. El INEGI (2015) apuntó una cifra más donde el rango de hablantes fue de 10.00% (pp. 14-15). Este diagnóstico suscita la necesidad urgente de documentar los factores que influyen en las escuelas bilingües. Este trabajo pretende contribuir a ello desde la perspectiva de la educación escolarizada.

En cuanto a la etnicidad en el estado de San Luis Potosí, los datos actuales del INEGI (2020b) refieren que la población que habla una lengua indígena es del 8.60%. La población que es monolingüe indígena es del 4.32%. Las principales lenguas indígenas que predominan son el náhuatl con un 52.6% de hablantes, el Tének con un 41.4% y los que se consideran como afroamericanos o afrodescendiente representan el 1.96%, considerando que los hablantes son de 3 años y más. La cifra porcentual del periodo en mención los hablantes de lengua Tének equivale a 95 259 (INEGI, 2020c) y del náhuatl en 121 079 (INEGI, 2020d). Además, el INEGI (2020d) registró que coexisten otras lenguas como: la lengua Pame (o xi'úi) con 11 579 hablantes, 386 hablantes del Otomí, 377 hablantes Mixe, 301 hablantes Mazahua, 291 hablantes de Mixteco, 205 hablantes del Zapoteco. Los datos anteriores muestran la composición diversa del estado potosino.

Sobre las causas que han originado la disminución se ha señalado que:

La situación de desprestigio y menosprecio de las lenguas huastecas (igual que el resto de las lenguas indígenas en México) tiene una explicación histórica muy compleja que se remonta hasta la época colonial. Uno de los motivos de esto es que las políticas lingüísticas hasta hace muy poco tiempo apuntaban hacia el exterminio de las lenguas en aras de que los indígenas se integraran en la vida nacional. (Meléndez, 2021, p. 168)

Siguiendo a esta autora gran parte de las restricciones que enfrentan los hablantes en la actualidad se debe al hecho de ser señalados de forma despectiva, también están los factores internos de la comunidad que influyen de manera directa. Sobre eso se indagará en el presente trabajo desde la óptica educativa. Considerando tal problemática es común en el resto de las lenguas indígenas en México, además de la intervención de los procesos políticos y sociales siendo las áreas de mayor influencia para el desarrollo integral de los pueblos indígenas.

Por otra parte, es menester dar cuenta de que se han sumado los esfuerzos para su reconocimiento, uso y prevención a nivel gubernamental e institucional, pero que dichas iniciativas se tornan en un reto mayor en cuanto a ámbitos oficiales como el sector legal y de salud siendo el uso del español como medio principal para comunicar las necesidades y hacer valer sus derechos como ciudadanos (Meléndez, 2021, p. 169).

En suma, la constante lucha por preservar la lengua se vincula al sentido de pertenencia e identidad de las comunidades indígenas Tének. Aquiles (2008) quien menciona “La identidad de los teenek encuentra su eje articulador en la lengua, como delimitación de un campo de comunicación que se comparte, que permite la autoidentificación y la autoadscripción” (p. 6). Por ello es urgente analizar los factores que ponen en riesgo su desarrollo y sobrevivencia y a ello este trabajo se ha enfocado.

2.1.1. La cultura Tének en el Municipio de Tamuín, S.L.P.

El municipio de Tamuín, México (Figura 6), de acuerdo al INEGI (2020b) la población total era de 36 958. Es conocido como el “Pueblo catanero” debido a la abundancia de este pez que es típico de sus ríos, de acuerdo al Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INFDM) (2005) también cuenta con una riqueza arqueológica, entre las que destacan tres sitios de la región huasteca como: el Consuelo, Tamtoc y Tzintzin-Lujub. Así mismo es necesario recuperar la relevancia del sitio de Tamtoc, ya que es considerada como la capital de la cultura huasteca:

Tamtoc “Lugar de Nubes” sitio arqueológico localizado a 18 kilómetros de la cabecera Municipal donde se ubica la gran ciudad, capital de la cultura huasteca que floreció en el año 700 antes de cristo. Y con importantes hallazgos como “El Gobernante”, “El Calendario Lunar” o “La Sacerdotisa” y la escultura escarificada de una mujer llamada “La Venus Huasteca”. (Plan Municipal de Desarrollo, 2015-2018, p. 23)

También uno de los hallazgos más sobresalientes en el sitio “Tamohí en el Consuelo, se encontró en 1917 la escultura llamada el Adolescente Huasteco” (Plan Municipal de Desarrollo, 2015-2018, p. 23). En dicha región se encuentra el río Tampón siendo el principal suministro de agua para todas las comunidades aledañas, con una gran diversidad de flora y fauna (INFDM, 2005). Es necesario aclarar que hasta el momento no se ha probado la relación entre los sitios arqueológicos y los tének. Dado que los hallazgos no han sido necesariamente tének, sino más bien, que este tipo de arqueología es “Hasteca” por la región.

Figura 6

Ubicación de Tamuín, S.L.P.

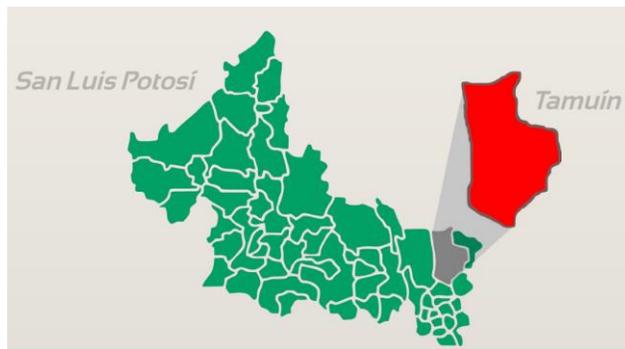


Figura 6. En la imagen se muestra de la localización del municipio de Tamuín. Fuente: recuperada del documento sobre el Plan Municipal de Desarrollo 2015-2018, p. 27.

En términos económicos, en el municipio de Tamuín se encuentran las empresas: "Cementos Mexicanos S.A, AES TEC Corporation, Maquiladora Ensacar México, Grupo GUSI S.P.R. de R.L. y Praderas Huastecas S.R.P. de R.L., éstas 2 últimas comercializan la ganadería a alta escala" (Plan Municipal de Desarrollo, 2015-2018, p. 25). Por su parte, tanto la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) como el Servicio Nacional de Empleo (SNE), los principales empleos formales por sector económico se centran en las industrias de transformación con el 45.3% debido a la permanencia de la planta cementera, y las plantas cárnicas Gusi y Praderas Huastecas. Así mismo se destacan la agricultura, silvicultura, pesca y caza con un porcentaje del 26.5% de la población involucrada, la industria de construcción con el 9.3%, los servicios para empresas, personas y del hogar representado con un 7.6%, las personas dedicadas al comercio representa un 6.8% y la industria termoeléctrica, y suministro de agua potable en un 2.1% (STPS, 2020).

En cuanto a la educación en general, de acuerdo al censo de población y vivienda 2020 las características educativas de acuerdo al nivel era: el 6.7% sin escolaridad, el 59.3% accedió a la educación básica, el 22.5% al nivel media superior, solo el 11.5% cursó el nivel superior (INEGI, 2020b). Por su parte, las comunidades cuentan con el sistema de educación básica como son: preescolar, primaria, telesecundaria, en el caso de la educación media superior se ubica en tres comunidades: ejido el Carrizo, Huastecos y Santa Martha. Para el nivel superior, se tiene como la única casa de estudios hasta el momento la Universidad Intercultural

de San Luis Potosí (UISLP), la cual está ubicada en la cabecera municipal. En años anteriores las y los interesados en continuar con sus estudios debían trasladarse a otros municipios o ciudades para alcanzar sus objetivos académicos, como fue mi caso. Hoy cuentan con dicha universidad aunque con oferta limitada. Del total de las 14 comunidades reconocidas dentro del padrón de comunidades indígenas del Estado (Anexo 2) solo tres cuentan con el nivel primaria con escuelas bilingües (tal es el caso de: el Nuevo Centro de Población Ejidal (NCPE) Emiliano Zapata, Ejido Graciano Sánchez y NCPE Luis Donaldo Colosio. Por ello este trabajo focaliza en dichas escuelas.

En cuanto a los cargos (Figura 4) y la estructura interna (Figura 5) de las asambleas comunitarias, Ávila (2019) señala: en las 14 comunidades del municipio de Tamuín, se llevan a cabo asambleas del tipo general en 13, de autoridades en 8, una de barrio, agrarias en 12 y de comités en 5.

Para realizar un comparativo sobre el número de hablantes de una lengua indígena a nivel municipal entre los años 2010-2020 y 2015-2020 se retoma las siguientes fuentes. En la siguiente Figura 7 se muestra un comparativo entre el 2010 al 2020 sobre el número de hablantes indígenas en las 14 comunidades de Tamuín.

Figura 7

Población indígena en el municipio de Tamuín 2010-2020

No. Loc.	Nombre de la localidad	2010	2020	Variación absoluta	Tasa de variación
0	Total Municipio	4685	4404	-281	-6.00%
1	Tamuín	264	388	124	46.97%
16	La Ceiba	90	72	-18	-20.00%
126	Santa Martha	1019	767	-252	-24.73%
133	Tampacoy	217	147	-70	-32.26%
157	Nuevo Tampaón	281	208	-73	-25.98%
160	Nuevo Ahuacatitla	236	194	-42	-17.80%
318	Ejido los Huastecos	392	345	-47	-11.99%
372	El Centinela	257	232	-25	-9.73%
386	Nuevo Aquismón	394	324	-70	-17.77%
429	El Carrizo	456	447	-9	-1.97%
433	Venustiano Carranza Ejido Graciano	155	105	-50	-32.26%
462	Sánchez	136	146	10	7.35%
617	Luis Donaldo Colosio	171	228	57	33.33%
676	Nueva Primavera	87	219	132	151.72%
781	Emiliano Zapata	299	284	-15	-5.02%

Figura 7. En la imagen se muestra como en la mayoría de las comunidades disminuyó el número de hablantes en 10 años. Fuente: recuperado de la página web del H. Ayuntamiento de Tamuín, del archivo PDF sobre el Programa Municipal de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano de Tamuín 2024, p. 141.

De acuerdo a la información anterior es evidente que en la mayoría de las comunidades disminuyó el número de hablantes de una lengua indígena en tan solo 10 años. Por ello, la importancia de identificar y analizar tanto los factores internos y externos que influyen en la vitalidad de las lenguas existentes.

Por otro lado, los datos estadísticos del INEGI (2015) señala que el porcentaje de población de 3 años y más que habla alguna lengua indígena equivale a un 11.71%. Si comparamos esta última cifra con lo mencionado por el INEGI (2020b) se observa que la población que habla alguna lengua indígena es del 12.48%, las cifras anteriores muestran un incremento del 0.77 % en los últimos 5 años.

El INEGI (2020d) registró que en el municipio de Tamuín el número de hablantes de lengua una indígena era de 4 404. Las lenguas predominantes eran: el Tének representado por un 66.8% y el náhuatl con un 32.1% (INEGI, 2020b). El número de hablantes Tének era de 2 938 y del náhuatl 1 414 (INEGI, 2020d). Además de las lenguas mencionadas, los resultados del censo anterior arrojaron la

presencia de otras lenguas como: 27 hablantes del Pame, 7 hablantes del Otomí, 4 hablantes del zapoteco.

En relación con la migración, la población con un lugar de residencia en marzo de 2015 distinto al actual ascendió a 5.7%. Las principales causas y porcentajes son: por trabajo el 23.8%, por razones familiares un 61.2%, por estudio el 4.2%, debido a la situación de inseguridad el 2.5% y 8.3% por otras causas (INEGI, 2020b).

2.1.2. Contextos de las comunidades indígenas

En el estado de San Luis Potosí, el Instituto de Desarrollo Humano y Social de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado (IDHSPCIE) (2013) se reconoce la presencia de 389 unidades comunitarias que distribuye en 1, 189 sub-unidades. Estas comunidades se ubican en 23 municipios de los 58 existentes en la entidad federativa. Se especifica la existencia de 186 ejidos y 19 en la modalidad de Nuevo Centro de Población Ejidal (NCPE). En relación con las lenguas indígenas existentes, la IDHSPCIE (2013) establece “Por su distribución y uso municipal encontramos que el teenek o huasteco se habla en trece municipios, el nahua en doce y el pame en seis” (p. 7).

Para los fines de este trabajo, es necesario recuperar lo correspondiente al surgimiento de los asentamientos en la modalidad de NCPE. IDHSPCIE (2013) menciona que es producto de “la última etapa del proceso de reforma agraria cronológicamente referido a la década de los setenta y la primera parte de los ochenta, tratándose de una figura de reparto de tierras implementado en diversas regiones del país” (p. 9). Asienta que el proceso de reparto en el estado de San Luis Potosí, se llevó a cabo principalmente en los municipios de la planicie costera mediante el proyecto de irrigación conocido como Pujal-coy en las décadas antes mencionadas.

Respecto a la composición lingüística NCPE:

Su ejecución consistió en la agrupación de varios núcleos ejidales en una sola población, de tal manera que resultaron varios asentamientos con una composición pluri étnica y pluri lingüística, es decir que no se habla una sola lengua, sino varias indígenas y el español. (IDHSPCIE, 2013, p. 9)

Lo anterior explica la situación actual en el ámbito lingüístico y educativo de las comunidades de NCPE Luis Donaldo Colosio y Emiliano Zapata del municipio de Tamuín, San Luis Potosí que se trabajaron en esta investigación (Figura 8).

Figura 8

Ubicación de las tres comunidades de la presente investigación

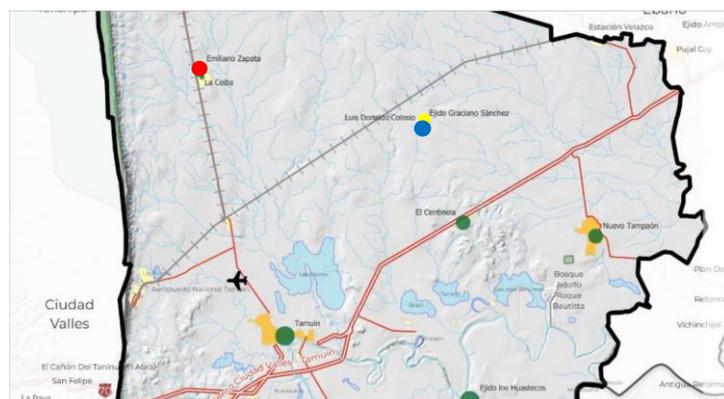


Figura 8. En la imagen se muestran las tres comunidades (en color rojo, azul y amarillo) donde se localizan las tres escuelas primarias bilingües bajo estudio. Adaptado de Ayuntamiento de Tamuín (2024, p. 289), del archivo PDF sobre el Programa Municipal de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano de Tamuín. Recuperado de <https://municipiodetamuin.gob.mx/2021-2024/>

Es necesario especificar sobre la tipología de los municipios indígenas, donde la Secretaría de Bienestar (SB) (2020) refiere las siguientes:

Categoría A: Son los municipios en los que su Población Indígena es equivalente o superior al 70% de la población total.

Categoría B: Son los municipios en los que su Población Indígena es entre el 40% y 69% de la población total. (p. 3)

En cuanto a su ubicación el NCPE Emiliano Zapata se localiza a 25 minutos de la cabecera municipal⁶. Está conformado por varios ejidos migrantes, provenientes de diferentes regiones que llegaron en el año de 1997. Los primeros integrantes lucharon por obtener un título de propiedad, la asignación del terreno parcelario y casa habitación. Ello se formalizó en el año 2004. Cuenta con aproximadamente 26 años de fundación.

La conformación cultural y lingüística del NCPE, a través del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2020) se cataloga como categoría B. Está integrada por habitantes Tének y náhuatl quienes hablan la lengua indígena de la misma denominación además del español. También se encuentran dos familias provenientes del estado de Baja California, donde solo dos adultos mayores hablan la lengua xi'úi (pame). También hay presencia de familias provenientes de diferentes estados como Querétaro, Monterrey y Guanajuato, quienes en su mayoría son monolingües del español.

Para la presente investigación fue pertinente realizar un diagnóstico en los espacios de uso y socialización de la Lengua Indígena (LI) y el español (Ep), para identificar la situación lingüística. Inicio primeramente en el ámbito familiar, del cual se identificó que los abuelos y abuelas usan la LI en el hogar, ya sea el Tének o náhuatl hacia sus hijos y ellos responde en la misma lengua. Por su parte “la señora que habla xi'úi ya no le enseñó a sus hijos. Ella solita anda hablando” (Memorándum #02, 18/09/23). Pero en el caso entre padres y madres de familia, entre jóvenes y niños persiste el uso de Ep durante sus conversaciones (Tabla 1).

Tabla 1

NCPE Emiliano Zapata, uso de la LI y Ep en el hogar

	LI	Ep
Adultos mayores	x	

⁶ De aquí en adelante hasta la siguiente nota al pie, corresponde a información obtenida durante el trabajo de campo, con fecha del 18 al 22 de septiembre del 2023, a través de entrevistas, diario y notas de campo.

Padres y madres		x
Jóvenes		x
Niños		x

Nota. En la tabla se muestra como el español ha ganado espacio de uso en el hogar y solo los adultos usan su LI. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorándum #16, 18-22 de septiembre de 2023.

A nivel comunitario la situación del uso es similar a la anterior, debido a que solo los adultos mayores usan su LI entre ellos y hacia sus hijos -es el caso del Tének y náhuatl-, y ellos responden en la misma lengua. Pero en el caso de los padres y madres, jóvenes y niños persiste el uso de Ep en sus interacciones (Tabla 2).

Tabla 2

Uso de la LI y Ep a nivel comunitario en NCPE Emiliano Zapata

	LI	Ep
Adultos mayores	x	
Padres y madres		x
Jóvenes		x
Niños		x

Nota. En la tabla se muestra el uso de la LI y Ep a nivel comunitario. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorándum #16, 18-22 de septiembre de 2023.

Debido a esta diversidad cultural y lingüística, la vía de comunicación entre los habitantes es el idioma español. Veremos más adelante como esto influye en la esfera educativa.

Este NCPE se rige por políticas y acuerdos comunales internos para garantizar el desarrollo y bienestar de sus integrantes, mediante el consenso y el interés común. Considerando los tipos de cargos (Figura 4) y la estructura interna (Figura 5), se desarrollan asambleas del tipo: general, de barrio y de comités (Ávila, 2019, p. 65). La principal autoridad se considera a las asambleas, por su parte el juez auxiliar está a cargo de los asuntos internos, la impartición de justicia

relacionada a casos menores. De igual manera dirige y respalda las reuniones que se llevan a cabo en la comunidad, autoriza los permisos que conllevan a los eventos públicos y otorga el acceso a la comunidad a las personas ajenas a ella.

Con relación al ámbito económico, las y los habitantes de la comunidad se dedican a trabajar sus parcelas; algunos laboran en ranchos particulares y otros se dedican a la ganadería. Las principales fuentes de empleo formales para los habitantes incluyen a la empresa cárnica Gusi y Praderas Huastecas, algunos desempeñan oficios como la carpintería, albañilería y mecánica. Se identifican pequeños emprendimientos de tiendas de abarrotes, molinos de maíz, una tortillería, una pollería y una papelería. Cabe señalar que se presentan los casos de migración de la generación joven hacia otros estados de la República, en su mayoría hacia Monterrey, para sustentar y mejorar la calidad de vida de sus familias. La población tiene acceso al servicio de salud pública, cuenta con la red de agua potable y alumbrado eléctrico público como doméstico. En cuanto a las prácticas religiosas profesan fundamentalmente en la religión católica y la protestante.

En el ámbito educativo, se encuentra la escuela primaria bilingüe Ponciano Arriaga, la cual cuenta con los seis grados escolares. Su cuerpo docente está integrado por siete profesores y profesoras preparados en la licenciatura en educación indígena y hablantes de la lengua Tének. Dos son maestros y cuatro maestras, todos ellos provienen de distintas comunidades de la región Huasteca. Por ello se ven en la necesidad de viajar de manera diaria, algunos rentan un cuarto en la misma comunidad o cercana a ella. Por su parte, la directora habla la lengua náhuatl. La escuela cuenta con 82 estudiantes durante el ciclo 2023-2024, quienes en su mayoría tienen como primera lengua el español. La comunidad educativa también está integrada por 66 padres y madres de familia cuyas lenguas son el Tének, náhuatl y el español.

En cuanto al uso de la LI y Ep en el contexto escolar se observó que, la comunicación entre docentes, entre alumnos, al igual que entre maestros y alumnos, incluyendo entre padres y madres de familia, ya sea hacia los profesores

y hacia sus hijos, persiste en uso de Ep (Tabla 3), solo algunos niños y niñas hablan la lengua indígena o en su caso comprenden ciertas palabras o frases.

Tabla 3

Uso de LI y Ep en la escuela primaria bilingüe Ponciano Arriaga

	LI	Ep
Docentes		x
Padres y madres		x
Alumnos y alumnas		x

Nota. En la tabla se muestra el uso de la LI o en su caso Ep en el contexto escolar. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorándum #15, 18-22 de septiembre de 2023.

Conviene señalar, la población tiene acceso a un preescolar bilingüe y educación inicial impartida por el municipio, el caso del nivel secundaria los jóvenes se ven en la necesidad de trasladarse a la comunidad vecina la Ceiba o en su caso al ejido Estación Tamuín y a la cabecera municipal para cursar sus estudios, lo mismo sucede con el nivel media superior y superior, dado que deben trasladarse a la cabecera municipal o en dado caso hacia otros estados para culminar su preparación profesional.

El Ejido Graciano Sánchez se localiza a 30 minutos de la cabecera municipal⁷. Cuenta con 42 años de fundación y está conformado por miembros de una sola comunidad indígena, en este caso hablantes de la lengua Tének. Anteriormente se encontraban asentados en el Ejido el Centinela, pero debido a la distancia tan lejana donde se ubicaban sus parcelas, optaron por unirse y luchar por obtener la asignación de los terrenos para casa habitación en este sitio.

Respecto al ámbito cultural y lingüístico, el INPI (2020) menciona que corresponde a la categoría A. En la comunidad se habla la lengua Tének y también

⁷ De aquí en adelante hasta la siguiente nota al pie, corresponde a información obtenida durante el trabajo de campo, con fecha del 26 al 29 de septiembre del 2023, a través de entrevistas, diario y notas de campo.

el español. En cuanto al uso y socialización de la LI y Ep en el hogar se observó que los adultos mayores son quienes usan su LI en este caso el Tének hacia sus hijos (actualmente padres y ellos responden en la LI) y nietos, pero los padres y madres de familia solo usan su LI con sus padres (actualmente abuelos), por este motivo aún en ellos, los jóvenes y niños persiste el uso de Ep durante sus interacciones en el ámbito familiar (Tabla 4).

Tabla 4

Ejido Graciano Sánchez, uso de la LI y Ep en el hogar

	LI	Ep
Adultos mayores	x	
Padres y madres	x	x
Jóvenes		x
Niños		x

Nota. En la tabla se muestra que los adultos mayores usan su LI en el hogar. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorándum #23, 24-28 de septiembre de 2023.

A nivel comunitario se identificó que entre adultos mayores y entre adultos (actualmente padres) se comunican en su LI y se dirigen en la misma lengua, pero en el caso de los padres y madres hacia sus hijos e hijas, entre jóvenes y entre niños y niñas persiste el uso de Ep (Tabla 5).

Tabla 5

Uso de la LI y Ep en el Ejido Graciano Sánchez

	LI	Ep
Adultos mayores	x	
Padres y madres	x	x
Jóvenes		x
Niños		x

Nota. En la tabla se muestra el uso de la LI y Ep en el contexto comunitario, pero persiste el uso del español. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorándum #23, 24-28 de septiembre de 2023.

En relación con las prácticas culturales que preservan es el xantolo o día de los fieles difuntos que se celebra en el mes de noviembre. Se rige principalmente mediante el consenso y el interés común de sus integrantes. De acuerdo a los tipos de cargo y la estructura señalada por Ávila (2019), se realizan asambleas del tipo: general, agraria y de comités (p. 65). La máxima autoridad recae en las asambleas, en el caso del juez auxiliar dirige y respalda las reuniones que se llevan a cabo en la comunidad, también autoriza los permisos para los eventos públicos y otorga el acceso a la comunidad a las personas ajenas a ella.

Entre las principales actividades económicas de sus habitantes, se identifica la agricultura, la ganadería, los pequeños emprendimientos como las tiendas de abarrotes, la venta de pan, pollo y una papelería. Las fuentes de empleo formales también proceden de las plantas cárnicas Gusi y Praderas Huastecas. De igual manera, se presentan casos de migración en los más jóvenes, quienes se ven en la necesidad de salir de sus comunidades en busca de mejores condiciones de vida para sus familias.

Por otro lado, el ejido cuenta con una red de agua potable, acceden al servicio de salud pública, alumbrado público y doméstico. En el ámbito educativo se encuentra la escuela primaria indígena Don Benito Juárez, la cual cuenta con un grupo multigrado conformado por 13 alumnos durante el ciclo escolar 2023-2024 de los cuales solo dos hablan y comprenden la lengua tének (bilingües), tres solo la comprenden (bilingües de herencia) y el resto tiene como primera lengua el español (monolingües). La maestra y directora a cargo cuenta con el perfil en educación indígena, habla la lengua Tének y proviene de una comunidad de la región Huasteca, por motivos de la distancia ha optado por permanecer en la comunidad vecina. Esta comunidad educativa la integra 11 padres y madres de familia, de los

cuales algunos son hablantes de la lengua Tének y el español, pero otros solo son monolingües del español.

En este contexto escolar, el uso y socialización de la LI y Ep se observó que, la comunicación entre docentes, entre alumnos, al igual que entre maestros y alumnos, incluyendo entre padres y madres de familia, ya sea hacia la profesora y hacia sus hijos, persiste en uso de Ep (Tabla 6).

Tabla 6

Uso de la LI y Ep en la escuela primaria indígena Don Benito Juárez

	LI	Ep
Docentes		x
Padres y madres		x
Alumnos y alumnas		x

Nota. En la tabla se muestra el uso de la LI o en su caso Ep, en el contexto escolar. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorandum #22, 26 de septiembre de 2023.

La comunidad también cuenta con un preescolar comunitario, así como de una escuela Telesecundaria. Por su parte los jóvenes para acceder a la educación media superior y superior, se ven en la necesidad de trasladarse a la cabecera municipal o en su caso hacia otros estados de la República.

El NCPE Luis Donaldo Colosio⁸, está conformada por varios ejidos provenientes de diferentes comunidades indígenas y/o migrantes en su caso del estado Querétaro y San Luis Potosí. Cuenta con aproximadamente 24 años de fundación. La comunidad está organizada en manzanas, en el cual se consideró el ejido o estado de procedencia. En ella se identifica la presencia de culturas como el tének, náhuatl, zapoteco.

⁸ De aquí en adelante hasta concluir este apartado, corresponde a información obtenida durante el trabajo de campo, con fecha del 23 al 29 de septiembre del 2023, a través de entrevistas, diario y notas de campo.

En cuanto a la composición cultural y lingüística, el INPI (2020) hace referencia a que pertenece a la categoría B. Los habitantes hablan la lengua Tének, náhuatl y una mujer habla zapoteco quien a su vez la enseña a sus dos hijos. También se encuentran habitantes que provienen de la zona urbana y son monolingües en español. Por ello, en el uso y socialización de la LI y Ep, se identificó que, los adultos mayores usan su LI en el hogar ya sea el Tének o náhuatl. Por su parte los padres y madres de familia y jóvenes usan la LI y Ep pero usan más el español en sus interacciones al dirigirse a sus hijos y a los jóvenes. Por su parte en los niños y niñas se observa que en ellos persiste el uso de Ep (Tabla 7).

Tabla 7

NCPE Luis Donaldo Colosio, uso de la LI y Ep en el hogar

	LI	Ep
Adultos mayores	x	
Padres y madres	x	x
Jóvenes	x	x
Niños		x

Nota. El uso de la LI en el hogar varía entre los integrantes y su disposición al emplear una u otra. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorándum #40, 23-29 de septiembre de 2023.

Por otro lado el uso de LI y Ep en el contexto comunitario (Tabla 8), se identificó que tanto los ancianos y los padres y madres usan su LI, esto se debe a que cuando coinciden los hablantes de una misma lengua por ejemplo: Tének con Tének y náhuatl con náhuatl. La usan para comunicarse, pero si son lenguas distintas usan Ep, entonces es más bien una adaptación y por la necesidad de comunicarse. Pero persiste el uso de Ep en los jóvenes y niños.

Tabla 8

Uso de la LI y Ep a nivel comunitario en NCPE Luis Donaldo Colosio

	LI	Ep
Adultos mayores	x	x
Padres y madres	x	x
Jóvenes		x
Niños		x

Nota. En la tabla se muestra el uso de LI y Ep a nivel comunitario, donde se observa que persiste el uso de Ep en los jóvenes y niños. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorandum #40, 23-29 de septiembre de 2023.

En cuanto a sus políticas internas, los habitantes se rigen principalmente mediante el consenso y el interés común de sus integrantes. En esta comunidad Ávila (2019, p. 65) menciona que se llevan a cabo asambleas del tipo: general, de autoridades y agraria. Consideran como máxima autoridad a las asambleas, por su parte el juez auxiliar dirige y respalda las reuniones que se llevan a cabo en la comunidad, autoriza los permisos para los eventos públicos y otorga el acceso a las personas ajenas a la comunidad.

Las principales actividades económicas de sus habitantes consisten en la agricultura y la ganadería. También se identifican emprendimientos como las tiendas de abarrotes, una papelería, la venta de pan y pollo, un puesto de tacos y hamburguesas. Las fuentes de empleo formales proceden también de las plantas cárnicas Gusi y Praderas Huastecas. En esta comunidad en particular se identificamos casos de migración en los más jóvenes, quienes se ven en la necesidad de salir de la comunidad en busca de mejores condiciones de vida para sus familias. En cuanto el acceso a los servicios básicos, la comunidad cuenta con red de alumbrado público y doméstico, red de agua potable y una tienda CONASUPO donde se proveen de víveres.

En el ámbito educativo, se encuentra la escuela primaria indígena Mariano Arista, la cual es producto del conceso de los habitantes, quienes decidieron que fuera este sistema el que atendiera la educación de las siguientes generaciones. Cuenta con seis grados. La atienden cinco docentes que cuentan con el perfil en

educación indígena, hablan la lengua Tének y provienen de distintas comunidades de la región Huasteca. Por tal motivo se ven en la necesidad de trasladarse de manera diaria y otros decidieron rentar en la misma comunidad dada la distancia que deben recorrer. El cuerpo del alumnado se conforma de 57 alumnos durante el ciclo escolar 2023-2024, de estos solo algunos hablan la lengua indígena de sus padres, otros solo comprenden algunas frases o palabras y el resto son alumnos monolingües del español. Además está integrada por 44 padres y madres de familia hablantes Tének, náhuatl, zapoteca y el español, así como padres y madres de familia que son monolingües en español.

Dentro del contexto escolar se observó el uso de la LI y Ep. La comunicación entre docentes, entre alumnos, al igual que entre maestros y alumnos, incluyendo entre padres y madres de familia, ya sea hacia los profesores y hacia sus hijos, persiste en uso de Ep (Tabla 9). Esta situación permanece tanto dentro y fuera del aula.

Tabla 9

Uso de la LI y Ep en la escuela primaria indígena Mariano Arista

	LI	Ep
Docentes		x
Padres y madres		x
Alumnos y alumnas		x

Nota. En la tabla se muestra que persiste el uso de Ep en el contexto escolar. Elaboración propia a partir de los datos primarios del trabajo de campo. Fuente Memorandum #39, 25-28 de septiembre de 2023.

También, los habitantes tienen acceso a un preescolar bilingüe. Por su parte, los adolescentes asisten a la escuela Telesecundaria del ejido Graciano Sánchez. Con relación a la educación media superior y superior, las y los jóvenes se trasladan a la cabecera municipal para continuar con su preparación.

En conclusión, desde la perspectiva cualitativa el uso de la LI y Ep, tanto en el contexto familiar, comunitario y escolar pueden variar. A pesar de que coexisten distintas lenguas se observa que persiste el uso de Ep en los padres y madres de familia además de los jóvenes (podría decir que depende del lugar y de las decisiones de las y los hablantes en usar la LI o Ep), pero en el caso de los niños el uso de Ep persiste de manera constante en los tres contextos, lo cual puede ser la influencia de los tres ámbitos donde socializan y el resultado de ello. Por tal motivo, desde la perspectiva del resto de los hablantes, los adultos mayores y el profesorado mencionan que ellos ya no son hablantes de la lengua originaria.

2.2. Marco teórico-metodológico

En este apartado de manera conjunta trabajamos el aparato metodológico y las maneras que éste se trenza con las categorías teóricas que se trabajan y guían nuestra investigación. Esta forma de engarzar la perspectiva teórica con la metodológica resultó compleja pues implica un ir y venir. Por ello en este apartado lo abordamos así, en su dinamismo, tal y como tuvo lugar en la investigación y que permitió, al final, en coherencia con la Teoría Fundamentada, aportar no solo datos sino teoría basada en los resultados.

2.2.1. La etnografía

Mediante esta variación y el vaivén de las posturas teóricas, metódicas y metodológicas empleadas, a partir de las diferentes conceptualizaciones de las áreas de investigación, es pertinente puntualizar una en particular, en este caso el surgir de la etnografía y las múltiples discusiones entorno al enfoque, método, metodología y técnicas empleadas, así como el campo en el que se desarrolla. Pérez (2012) menciona “Etimológicamente, etnografía se entiende como el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos” (p. 422), lo anterior muestra la generalización del propósito del estudio de la etnografía ligado a la antropología y se presenta solamente como un estudio descriptivo, lo cual Restrepo (2018) explica: “La antropología surgió en un contexto de dominación colonial como una disciplina eurocéntrica abocada a comprender a los “otros” lejanos y distantes”

(p. 11), con ello, la relación de las conceptualizaciones de la etnografía en torno a esta disciplina pareciera seguir vigente. Rockwell (2009) señala que si se focaliza desde la rama de la antropología, la etnografía aporta gran cantidad de conocimiento sobre lo que ocurre en la sociedad y en las culturas, contemplando sus particularidades, el tiempo y su contexto.

Además, Rockwell (2009, p. 18) menciona, el concepto se entiende como el resultado del trabajo de campo realizado y presentado de forma descriptiva. Lo anterior nos lleva a pensar, que esta generalización de conceptos acerca de una disciplina de estudio que en su momento surgió con un propósito general, son distintos a los que actualmente persigue la etnografía. Al respecto Restrepo (2018) sostiene: “Hoy la etnografía no es solo utilizada por los antropólogos ni se limita a los estudios de las comunidades indígenas” (p. 23), por esta razón, en la actualidad la etnografía abarca diferentes áreas y contextos donde es necesario intervenir de manera profunda y focalizar un fenómeno en particular, así mismo el autor menciona que la etnografía no solo pertenece a quienes ejercen en el campo de la antropología, sino a aquellos quienes necesitan emplear la etnografía como parte de la disciplina. Por ello no se puede catalogar como un hecho ineludible su pertenencia a una sola corriente de investigación, sino que involucra la intervención de otras para llevar a cabo su labor.

2.2.2. Tipos de etnografía

Como existen diferentes corrientes epistemológicas con relación a la conceptualización de la etnografía, estas discusiones han generado propuestas para denominarlo como tipos de etnografía. Tras la revisión, considero que se trata más bien de *resultados derivados de las prácticas etnográficas*, que van surgiendo mediante las necesidades detectadas en un contexto en específico y se proponen como distintas formas de mirar el fenómeno estudiado. Con relación a estas producciones Restrepo (2018) menciona algunos como:

1. La etnografía como escritura. Es el resultado en su forma escrita que se sustenta en la descripción de una comunidad o individuo en particular, como “verdades” de la vida social y pueden estar basadas en la experiencia del etnógrafo.
2. La etnografía clásica. Corresponde a la comprensión de un lugar en específico, por ejemplo una vivienda, ciudad o barrio, pero también a sitios como las escuelas o alcaldías.
3. La etnografía multisituada. Se basa principalmente en estudiar una comunidad iniciando desde su origen al lugar donde se encuentra actualmente, por ejemplo los casos de migración o la ubicación de las fábricas.
4. La etnografía digital o etnografía virtual. Se ocupa en analizar y comprender las relaciones y prácticas que ocurren en los espacios virtuales. (pp. 47-49)

Dado el objetivo de este trabajo es pertinente mencionar otras vertientes de resultados etnográficos especializados como son la etnografía escolar. Álvarez (2011, p. 268) explica que se interesa por estudiar cuestiones sobre la cultura escolar, la cual abarca los centros educativos y el salón de clases en sus complejidades. Por su parte, Pérez (2022, p. 33) sostiene que la etnografía comunal es el resultado del conocimiento propio de una comunidad indígena, situada en un lugar en específico, pero que es válida para otras comunidades que se rige de forma comunal. Así podemos observar una variedad de perspectivas etnográficas que se basan en el enfoque de la etnografía general para su análisis, comprensión y descripción, considerando los objetivos planteados durante el proceso de investigación.

2.2.3. La etnografía como enfoque

Dentro de las complejidades respecto al término de la etnografía han surgido diferentes posturas sobre la perspectiva de estudio, Restrepo (2018, pp. 45-47) explica que si se considera como técnica de investigación responde al qué se necesita para llevar a cabo la investigación. En este caso se refiere a las

herramientas necesarias para obtener los datos, pero también si se retoma como metodología la pregunta sería: ¿Cómo se llevará a cabo? Está designar a la serie de procesos apegados a responder a la pregunta de investigación. Por otro lado si se concibe desde el método ayudaría a responder el porqué de la investigación, donde se busca establecer las razones convincentes para solucionar el problema de investigación en relación a lo establecido por el investigador. Lo anterior permite observar los distintos ángulos y puntos de partida que la etnografía puede adoptar para encaminar el trabajo de investigación.

En este sentido, Pérez (2012, p. 427) menciona que la etnografía como método integrativo puede adecuarse tanto como un enfoque, como un método e incluso como un texto, pero que a la misma vez se va nutriendo de distintas herramientas, para, de esta manera construir la relación entre el proceso de describir e interpretar lo que se está observando en el trabajo de campo.

Las discusiones anteriores abren la brecha para generar la comprensión de los procesos y factores que intervienen para elegir el camino de una investigación. De ahí emerge la necesidad de particularizar con base en nuestro trabajo en específico. Rockwell (2009) asevera que la etnografía va más allá de ser una herramienta, técnica o método para recolectar datos, que es un enfoque o perspectiva, que permite acercar la mirada y ver desde distintas posturas, lo cual conecta con el método y la teoría. La autora define que “En un sentido mínimo, la etnografía puede entenderse como un proceso de “documentar lo no-documentado” (p. 48). Por lo tanto, con Rockwell partimos aquí de que hacer etnografía no solo se trata de recabar datos y acumularlos, sino que involucra una serie pasos que se enfocan a comprender un fenómeno en particular y en un lugar en específico, algo que aún se desconoce y que se vuelve el foco de atención para entender los factores que intervienen en él.

2.2.4. Características del trabajo etnográfico

Además de abordar las relaciones conceptuales anteriores, así como los resultados de la etnografía, es necesario resaltar algunas características que resultan

esenciales considerar como parte del enfoque etnográfico para poderlos aplicar Rockwell (2009) menciona los siguientes:

1. La labor del etnógrafo consiste en documentar lo no documentado de lo que realmente ocurre en la sociedad, debido a que en la actualidad lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto y lo inconsciente.
2. La experiencia del etnógrafo es directa y central, además asume la responsabilidad de establecer un equilibrio entre la recolección de datos y la labor de análisis de la información.
3. El trabajo etnográfico presta atención a los significados, para ello es importante entablar la colaboración cercana con los habitantes de la localidad y durante el proceso de interpretación resulta necesario la apertura hacia la comprensión y respeto de las diferentes formas de percepción del mundo. De esta manera integra esos conocimientos para la elaboración del resultado, la cual es una labor constante.
4. El resultado del trabajo de investigación etnográfico se visualiza inicialmente de forma descriptiva, para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad estudiada, las cuales dan dirección para responder a las preguntas generales y posteriormente analizar las cuestiones particulares y diversas de la vida social.
5. Por último, el etnógrafo construye conocimiento, dado que realiza una descripción y análisis sobre las realidades sociales de forma particular, pero también propone las relaciones relevantes para las cuestiones teóricas y la praxis de manera general. (pp. 21-23)

2.2.5. Aportes y límites de la etnografía educativa

Continuando el análisis del campo de estudio de la etnografía surge la pregunta: ¿Se podrá implementar este enfoque en todos los estudios?. Al reflexionar las cuestiones anteriores y sobre las distintas perspectivas en torno a la aplicación de la etnografía, conviene aclarar no se puede implementar en todos los ámbitos, sino que se centra en fenómenos particulares, para observar y comprender las

relaciones sociales en un contexto en específico. Rockwell (2009, p. 26) explica que no se puede considerar como una metodología universal, ya que muchos de los problemas existentes, no se pueden estudiar mediante el enfoque de la etnografía, sino que requieren de otras disciplinas para su estudio.

Por esta razón y dado el objetivo del presente trabajo, resulta pertinente particularizar el enfoque específico sobre el cual se basa, para llevar a cabo la investigación en el ámbito educativo. Partimos de que para nuestro estudio es necesario implementar la etnografía educativa, la cual la autora aclara que no va a generar una opción pedagógica, sino contribuir a las discusiones sobre el tema generando una serie de descripciones sobre los procesos internos y externos del ámbito educativo, involucrando los conocimientos particulares de las y los integrantes que forman parte de ello para después analizarlo. Se enfocó la mirada para comprender esos procesos donde influyen las cuestiones sociales, culturales y políticas.

Sobre su enfoque, es importante considerar de antemano sus alcances y limitaciones, la etnografía educativa no trata de producir un método pedagógico, sino más bien, los resultados que se derivan se vuelven un *punte* para vincular las realidades de las prácticas pedagógicas reflejados en los docentes dentro del aula de clases. De esta manera permite acercar la mirada para conocer la realidad del contexto, analizarlo y comprenderlo desde distintas perspectivas e identificar la relación de los factores internos y externos que influyen en esas prácticas.

Continuando con Rockwell (2009, p. 30), la autora explica que la contribución etnográfica educativa permite construir nuevos caminos en la educación. Esta labor de construcción se dirige y se acerca a conocer la realidad del saber docente, la cual es poco documentada y mediante la mirada de la etnografía se hace evidente. Dicho conocimiento se suscita cuando el maestro comparte las reflexiones sobre su labor, revelando sus saberes y su noción sobre el trabajo docente (Rockwell, 2009, p. 28). Partiendo de ahí comprendemos la particularidad del papel de la etnografía educativa como medio para conocer las perspectivas del profesorado, debido a que

muestra el panorama real de su labor cotidiana y su desempeño en el aula. En nuestro trabajo repararemos también en los directivos y las y los padres de familia, para poder dar respuestas a las interrogantes planteadas en este trabajo.

Respecto a las prácticas docentes Rockwell (2009, pp. 28-29) menciona que los resultados de esta mirada proveen la interpretación personal del docente y permiten conocer el ambiente cotidiano, debido a que en muchas ocasiones las y los maestros no expresan esas reflexiones abiertamente y es algo que la pedagogía tampoco documenta, sino que se encuentra oculto y es pertinente descubrirlo.

Ahora bien, focalizando una de las problemáticas que se aborda desde este enfoque de acuerdo a Rockwell (2009) “Uno de los problemas centrales de esta tarea es la relación entre el saber docente y la pedagogía” (p. 29), ya que surgen cuestiones sobre cómo el maestro se adueña de los saberes plasmados en los métodos pedagógicos, tanto para su desempeño dentro y fuera del aula durante sus relaciones sociales de su entorno, además permite indagar sobre cómo se concibe en su papel como docente y durante la práctica de sus saberes. Así mismo Rockwell (2009) expresa que también se puede cuestionar sobre “¿Qué significa la pedagogía desde las condiciones reales del trabajo docente?” (p. 29), debido a que el contraste entre estos dos saberes del docente, abre la oportunidad de esclarecer las relaciones que se derivan al indagar desde la parte formativa del maestro y sobre la producción de métodos de enseñanza, pero también revela el cruce entre los saberes de los alumnos, docentes, padres de familia y demás participantes en torno al ámbito educativo. Por ello es que consideramos a los demás sujetos en esta investigación.

Así planteamos que los alcances del enfoque de la etnografía educativa rebasan el solo centrar la mirada en lo que sucede en el aula de clases, debido a que rompe los límites para descubrir la relación de los factores tanto internos como externos que influyen en el desempeño educativo. En este trabajo las relaciones que se plantean refieren a la lengua, educación y la cultura, y lo hacemos bajo la guía fundamentada en investigaciones presentes, al respecto Rebolledo y Miguez

(2013) aseveran que “La comunidad articula una relación específica entre la lengua-educación-cultura” (p. 189), debido a que estos tres elementos se entrecruzan en los saberes de los docentes, alumnos y padres de familia incluyendo a toda la comunidad educativa.

En conclusión, es importante contemplar el aporte que provee este enfoque. A partir de su aplicación consideramos pertinente complementarlo para poder sacar más provecho a los datos, como veremos a continuación.

2.2.6. La Teoría Fundamentada y su relación con la etnografía educativa

Dado que el alcance de la investigación pretende construir un aporte que abone a la enseñanza del Tének en las escuelas primarias bilingües, fue necesario lograr el máximo en la obtención y análisis de los datos. Por ello optamos por complementar dos enfoques cualitativos de investigación: la etnografía educativa y la Teoría Fundamentada.

Respecto a la primera como se mencionó nos centramos en las valiosas aportaciones de Rockwell (2009). A través de esto fue posible enfocar la mirada para conocer la realidad del contexto comunitario en el que el profesorado desempeña su labor en las tres escuelas bilingües del municipio de Tamuín: escuela primaria Bilingüe Ponciano Arriaga, escuela primaria Indígena Mariano Arista y escuela primaria Indígena Don Benito Juárez. Las técnicas aplicadas fueron la observación y la observación participante, a través de diálogo. El objetivo fue conocer, comprender y explicar las diversas perspectivas sobre la enseñanza del Tének, las dificultades, retos y estrategias que desarrollan de manera individual o colaborativa, con el fin de abonar a la enseñanza de la lengua o lenguas indígenas en sus alumnos, incluyendo a los padres y madres de familia, incluso en la comunidad en general. Asentamos que fue necesario incluir la perspectiva de los padres y madres de familia para indagar sobre la situación de la lengua y la enseñanza del Tének en el hogar. Asimismo la metodología de la etnografía nos llevó a incluir la opinión del juez auxiliar de una comunidad, la perspectiva de tres adultos mayores y de los padres y madres de familia (quienes no tienen hijos

estudiando en la escuela primaria), donde externaron su punto de vista y preocupación ante la situación lingüística de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad.

Después de recabar los datos necesarios y organizarlos, el siguiente paso, siguiendo a Rockwell (2009), consistió en llevar a cabo el proceso de análisis para comprender desde distintas perspectivas los aportes proporcionados por los colaboradores. Fue tal el cúmulo de datos obtenidos que decidimos recurrir a la Teoría Fundamentada (TF) en la vertiente de Strauss y Corbin (2002). Enseguida lo explicamos. De inicio es necesario considerar que esta metodología de análisis fue creada para generar una teoría propia a partir del análisis de narrativas, también es el momento donde “la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardarán estrecha relación entre sí” (p. 21). Los autores Strauss y Corbin (2002) aseveran “ofrecemos más que un conjunto de procedimientos. Ofrecemos una manera de pensar el mundo y de mirarlo que puede enriquecer la investigación de quienes deciden usar nuestra metodología” (p. 12); de acuerdo con lo anterior, por medio de estas dos formas de mirar el fenómeno bajo estudio, se logrará comprender cuál es la situación actual de las tres escuelas bilingües y cómo los factores internos y externos influyen en el desempeño docente y la aportación esencial de este enfoque, genera teoría. Las principales características de la Teoría Fundamentada y la razón de su pertinencia en este trabajo de investigación, de acuerdo con la propuesta de los autores son las siguientes:

- a) la necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad;
- b) la importancia de la teoría, fundamentada en los datos, para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social;
- c) la complejidad y variabilidad de los fenómenos y de la acción humana;
- d) la creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas;
- e) la idea de que las personas actúan con una intención;
- f) la creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción;
- g) una sensibilidad a la naturaleza evolutiva y en desarrollo

permanente de los acontecimientos (procesos) y h) la constancia de la relación entre las condiciones (la estructura), la acción (el proceso) y las consecuencias. (Strauss y Corbin, 2002, p. 18)

También conviene aclarar que estas dos metodologías cualitativas emplean la observación como herramienta de recolección de datos, sin embargo las perspectivas y el enfoque son distintos tal como Fathi et al. (2016) explican: “Grounded theory and ethnography are two research methodologies which use observation as data collection tool. However, there are differences in the focus of observation in these two methodologies” (p. 1). De manera más específica, Fathi et al. (2016) aseveran que en la Teoría Fundamentada la labor del investigador se centra en el fenómeno y en el proceso, además de que las notas de campo giran alrededor de las mismas, las cuales dan como resultado los conceptos y estos a su vez cobran sentido ya que se relacionan entre sí mediante acciones e interacciones. Pero en el caso de la etnografía se focaliza más en el entorno social (Fathi et al., 2016). Los autores comparan estas dos metodologías, donde el objetivo de la observación en la TF se enfoca en “explorar los procesos sociales en las interacciones humanas” y la “etnografía en las capas ocultas de las culturas” (p. 2). Por lo tanto, se identifica que en la primera se focaliza en las acciones-interacciones (TF) y en la segunda solo en interacciones del fenómeno bajo estudio.

En suma, estas dos metodologías combinadas permiten explicar con mayor amplitud, detalle y objetividad el fenómeno bajo estudio, y en comprender la relación entre los factores que emergen de las distintas perspectivas y la realidad en torno a la enseñanza del Tének en las escuelas primarias bilingües de Tamuín.

2.3. Categorías teóricas y sus relaciones: lengua, educación y cultura y su aplicación

De acuerdo con los objetivos de estudio, se establecen tres categorías interrelacionadas como sustento teórico: lengua, educación y cultura (Figura 9).

Figura 9

Relación entre categorías de la lengua-educación-cultura

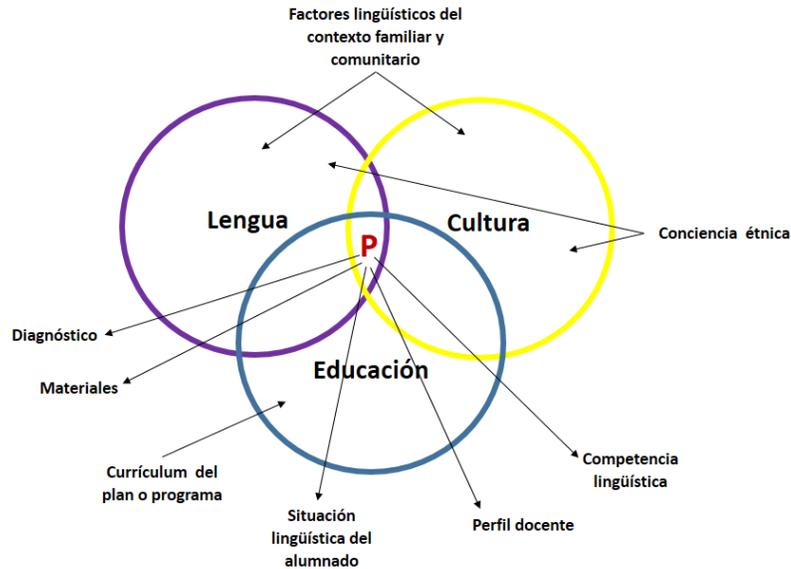


Figura 9. En la figura se muestra la relación entre lengua-educación-cultura, elaboración propia a partir de los aportes de Rebolledo y Miguez (2013).

En sus intersecciones se ubica al profesorado (P), debido a que el docente no solo es responsable de formar alumnos, sino también sobre las acciones que realiza dentro y fuera del aula, las cuales repercuten sobre cada uno de los ámbitos. Desde el perfil del docente encontramos que por iniciativa propia elaboran materiales enfocados a la enseñanza de lengua indígena. Por otra parte, se encuentra la intervención de la conciencia étnica de los profesores y profesoras quienes a través del diagnóstico acorde a las tres categorías identifican la situación lingüística del alumnado e intentan desarrollar proyectos encaminados a la enseñanza de la lengua de acuerdo con el contexto. Pero debido a los factores internos y externos han influido en lograr una enseñanza desde la lengua, dado que la mayoría es competente en una lengua indígena. Sumado a ello, los objetivos de enseñanza se encuentran sujetos a las prioridades y exigencias del currículum del plan o programa.

En cada una de las categorías consideramos los aportes de los autores Montrul (2013), Rebolledo (2014), Hornberger (2014), Piña (2014), Montrul (2016), Aalberse et al. (2019), Rockwell (2020), Latapí (2021), Stransky y Cuartero (2022), Cardona y Pérez (2023), Rebolledo (2023) y Barriga (2023). En los siguientes apartados se puntualizan las categorías específicas de análisis, que sirvieron, para elaborar las herramientas del trabajo de campo, como son: las guías de entrevista dirigida a los directores, docentes, padres y madres de familia y la observación de clase.

2.3.1. Elementos educativos

En relación con la educación, se consideró al currículum. Latapí (2021) menciona que es un área de importancia, ya que se abre la oportunidad de originar “políticas educativas, lineamientos, orientaciones, propuestas, recomendaciones o sugerencias” (p. 194), las cuales están encaminadas a optimizar las prácticas educativas, considerando que son influidas por otros procederes curriculares. Lo anterior asienta, que si se focaliza el estudio, en el currículum en una escuela, es posible comprenderla, y generar aportaciones significativas, encaminadas a mejorar la praxis, debido a que:

El currículum es una práctica, expresión de la función socializadora y cultural que tiene una institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. (Sacristán, 2007, como se mencionó en Latapí 2021, p. 194)

Lo anterior refleja que las prácticas escolares entrelazan las categorías mencionadas, donde se define el ejercicio tanto social y cultural, como parte del ámbito educativo. Así se observa una relación estrecha entre las prácticas pedagógicas con la cultura, que se desarrollan en el aula. Latapí (2021) menciona que es primordial para la praxis del profesorado, que posea los conocimientos sobre la enseñanza, el cual debe ser “amplio, actualizado y crítico, base sobre la cual

podrá seleccionar contenidos pertinentes vinculados al presente que sean significativos y formativos para el estudiante” (p. 196). Con ello se comprende que el profesorado responde al contexto. Así mismo la autora asevera que la perspectiva “deja de ser una camisa de fuerza para convertirse en un reto para patentizar las intencionalidades profundas de la enseñanza” (p. 196). Desde este punto de vista, se comprende que se abren posibilidades para realizar los planteamientos y ajustes necesarios sobre el currículum a seguir, a favor de la enseñanza y garantice el aprendizaje significativo del alumnado.

Ahora bien en toda actividad resulta necesario evaluar los resultados sobre las prácticas realizadas, a fin de medir los alcances y limitaciones de lo planeado anteriormente, para aplicar una mejora continua. Por ello Latapí (2021, p. 199) menciona que el currículum presenta tres fases, que se interrelacionan y se retroalimentan, donde la fase del diseño inicia con la evaluación de la praxis, enfocada a la calidad. Por su parte en la calidad, la educación tiene como objetivo aportar a los fundamentos humanos, dentro de la formación académica. Por último la calidad retroalimenta al diseño y al desarrollo, pero con el propósito de construir, no como acción correctiva sobre la evaluación, lo cual será la vía para fortalecer el planteamiento inicial para su cumplimiento eficaz.

Dentro del análisis que conlleva la parte curricular del profesorado, así como los alcances y ventajas enfocados a mejorar la enseñanza en el ámbito educativo, también resulta importante mencionar y distinguir la diferencia entre el currículum formal, el real y el oculto, debido a que son los puntos clave para plantear las categorías de análisis en el presente trabajo de investigación. Particularizando cada uno de los aspectos, Latapí (2021, p. 200) explica que el currículum formal, se refiere a los documentos emitidos para el contenido curricular, por ejemplo los planes y programas de estudios. Por su parte Casarini (1999, como se citó en Latapí 2021, p. 200) menciona que el currículum real, es más bien el currículum formal, que pone en práctica el profesor, con las adecuaciones necesarias acorde a las necesidades del aula. Por último Latapí (2021, p. 200) considera al currículum

oculto, como un aspecto focal de análisis e interés y en la actualidad es relevante su discusión, debido a que concibe la oportunidad de estudiar lo que verdaderamente ocurre, entre la linealidad de la praxis del currículum formal y el real.

Las aportaciones anteriores, hacia la pertinencia del análisis del currículum, como área de oportunidad, para contribuir al mejoramiento del ámbito educativo de los educandos, y acorde al objetivo de nuestra investigación, nos llevan a analizar y a cuestionarnos sobre: ¿qué indica el currículum formal en los diseños y programas dirigidos a la educación bilingüe en los contextos de las comunidades indígenas?, ¿cuál es la forma de evaluar de los docentes para verificar los alcances y limitaciones en la educación bilingüe?, ¿cuál ha sido la experiencia del profesor sobre el currículum formal, real y el oculto?, ¿qué dificultades se han presentado para apegar los lineamientos del currículum formal a los métodos pedagógicos en el contexto de la educación bilingüe?, ¿y qué relación comprende el currículum formal, real y el oculto en torno a la educación bilingüe de las comunidades indígenas?

Por su parte Piña (2014) alerta que la “situación lingüística en la comunidad y a las exigencias de sus programas educativos hace que los objetivos de los docentes difieran demasiado de los objetivos planteados en los Parámetros Curriculares” (p. 164). Para ello reparamos en observar las dificultades que atraviesan los y las profesoras para el desempeño de su labor, donde los factores internos y externos influyen directamente.

En cuanto a la relación a la enseñanza escolar como práctica de revitalización lingüística encaminada a los pueblos indígenas, Rebolledo (2014) menciona que “son escasas las investigaciones sobre el desarrollo de experiencias en educación intercultural bilingüe y en la perspectiva de la revitalización lingüística” (p. 38). Lo anterior justifica la necesidad de analizar la situación real de las escuelas bilingües y como conciben la educación ante la composición lingüística de la comunidad, sus avances o retrasos en el transcurso del tiempo, siendo necesario “clarificar los

conceptos de enseñanza bilingüe y enseñanza de la lengua materna, como dos perspectivas interconectadas dentro de la educación bilingüe” (p. 38). Esta aseveración implica la estrecha relación entre el ser y el proceder de la educación bilingüe, ya que es un lazo que no se puede separar, están ligadas con el fin de cumplir su función lingüística y educativa a favor de las comunidades indígenas.

Rebolledo (2014) explica que ha predominado una visión de la educación bilingüe como una serie de programas encaminados a promover la enseñanza escolar de una lengua en particular o varias. Repara en que se debe pensar una educación desde el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) donde se “propone un abordaje interdisciplinar y transdisciplinar, se busca la construcción de puentes que puedan entrelazar las diferentes culturas, lenguas y conocimientos, afirmando la importancia de sus peculiaridades y la complementariedad” (p. 39). Por lo tanto, más allá de dividir en partes, el enfoque de la EIB busca consolidarse en los diferentes contextos, para edificar el puente que logre unir las brechas que han permeado en el desarrollo educativo de los pueblos indígenas.

En relación del ámbito escolar y el papel que desempeña la parte familiar de las y los alumnos, Piña (2014) asevera que “los padres de familia son actores clave dentro del proceso educativo, aún más en las comunidades indígenas; el hogar sin duda representa una institución importante en el fortalecimiento o pérdida de la lengua” (p. 164). Con lo anterior se comprende que en la educación bilingüe se entrelazan el ámbito familiar, siendo el principal lugar donde los niños se relacionan, conviven y se comunican mediante la lengua. Y si por algún motivo o circunstancia en casa se deja de practicar o enseñar la lengua originaria, tiende a perderse poco a poco. Otro aspecto sobre el ámbito educativo que resulta pertinente mencionar es lo relacionado a la educación multilingüe, Hornberger (2014) señala que se refiere “Es multilingüe en el sentido de que utiliza y valora más de una lengua en los procesos de enseñanza y aprendizaje –en el aula, el currículo y el programa en general” (p. 235). Esta conceptualización nos abre la mirada para observar que en los diferentes contextos educativos pueden estar conviviendo diferentes lenguas y

culturas. En consecuencia surgen diferentes retos al cual se expone la capacidad y realidad de la práctica docente, tal es el caso actual de las escuelas bajo estudio.

2.3.2. Lengua de herencia y situaciones de contacto lingüístico

Como siguiente apartado en relación con la lengua, considerando la situación lingüística de las tres escuelas bilingües, se abordarán las siguientes categorías. Una de se refiere a la lengua de herencia (LH), de acuerdo a Montrul (2016) explica: “If the property acquired is language, then all human languages are heritage languages as long as they are acquired from birth and transmitted to the next generation” (p. 13) (Si la propiedad adquirida es el lenguaje, entonces todas las lenguas humanas son lenguas heredadas siempre que se adquieran desde el nacimiento y se transmitan a la siguiente generación). Stransky y Cuartero (2022) concuerdan con la autora anterior dado que establecen: “la LH se adquiere de manera natural en casa o en el contexto al que estén expuestos los hablantes a una temprana edad gracias a los mecanismos para la adquisición lingüística” (p. 57). Estas dos posturas revelan que las lenguas de herencia se adquieren a temprana edad a través de la transmisión entre generaciones de hablantes desde el ámbito familiar o en el contexto en el que se encuentren. Montrul (2016) aclara: “But the term heritage as applied to languages and speakers is a realive rather than absolute characterization because what makes a given languages a "heritage" language is its local social context” (p. 13) (Pero el término *herencia* aplicado a lenguas y hablantes es una caracterización más real que absoluta porque lo que hace que una determinada lengua sea una lengua de "herencia" es su contexto social local). Por ello, se comprende que para considerar una lengua como LH se basa principalmente en la realidad del contexto social local.

En segundo lugar con Barriga (2023) considera que dada la situación lingüística actual en México, la diversidad está altamente influenciada por la migración y ha dado origen al fenómeno de las lenguas en contacto y las culturas en contacto:

La diversidad está en manos de la migración, la migración ha venido a complicar la diversidad, si ya era compleja la diversidad en México, si ya era el don, si ya era la riqueza...ahora está todavía más complicada porque se produce un fenómeno maravilloso la de las lenguas en contacto y la de las culturas en contacto. (1h: 00m: 48s – 1h: 01m: 15s)

Montrul (2013) define a las lenguas en contacto como: “Cuando dos o más lenguas coexisten en un mismo espacio geográfico se dice que las lenguas están en contacto” (p. 29) por esta razón resulta pertinente retomar los aportes basados en un compendio de experiencias, relacionados con el contacto lingüístico donde identifican posibles vínculos con los estudios sobre lenguas heredadas, del cual los investigadores Aalberse et al. (2019) explican que suelen presentarse situaciones frecuentes cuando intervienen diferentes lenguas en un mismo contexto, una de ellas es:

La metatipia: esto involucra un caso extremo de convergencia. Afecta los patrones básicos de gramática y orden constituyente. Es poco frecuente. *Asimétrica*: una lengua subordinada cambia sus propiedades tipológicas bajo la influencia de una lengua dominante. La Lengua Heredada cambia gradualmente su carácter gramatical bajo la fuerte influencia de una lengua dominante. (pp. 13-14)

Las aportaciones anteriores, fueron referentes para conocer cuál es la situación actual de la lengua Tének en las tres escuelas bajo estudio, para comprender cómo influye la situación multicultural en cada una de ellas. Para identificar si existen cambios, variaciones o en su caso adaptaciones en consecuencia del contacto de las lenguas. Montrul (2013) explica “Los niveles que se ven afectados son el fonológico, el léxico, el sintáctico, el morfológico, el semántico y el pragmático” (p. 33).

También nos resultó de utilidad la conceptualización de Cardona y Pérez (2023), quienes abordan las estrategias de apoyo a la lectura y escritura en

contextos multilingües. Dentro de sus aportaciones, codifican la lenguas como “la lengua más dominante de los estudiantes (L+) o en la lengua menos dominante (L-), el español y las lenguas indígenas pueden ocupar cualquiera de los dos espacios” (p. 8). Con base en ello se puede entender que, aún en el aula de clases, es evidente que una lengua sea más predominante que otra y que no se pueden separar, ya que siempre estarán en contacto, por lo cual es importante conocer, comprender y analizar la situación actual para visualizar el futuro y el destino de las lenguas indígenas, durante las prácticas docentes. Ahí encontramos retos que en su momento explicaremos.

2.3.3. La cultura en relación con la educación

Uno de los debates actuales refiere a las cuestiones que surgen, en la relación a la cultura, dentro del ámbito educativo. Abundan discusiones sobre el uso de la lengua indígena en el aula de clases y el currículum empleado. En la mayoría de los casos se establecen como objetivo. En el presente trabajo daremos cuenta de dicha situación en las escuelas objeto de estudio. Se analizan las percepciones, tanto del profesor, como de los padres de familia e integrantes de la propia comunidad.

Los debates más actuales se enfocan al proceso del desarrollo del nacionalismo y la búsqueda inalcanzable, por posicionar la lengua española, como la lengua oficial en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo a las comunidades indígenas. Rebolledo (2023) explica que “el español es considerado como lengua común, algunos llegan a confundir si es común, si es oficial” (24m: 33s - 24m: 40s).

Así consideramos que la intersección particular de esta perspectiva y la permanencia de las lenguas originarias depende del contexto de uso, ya que por disposición oficial desde las dependencias educativas, los planes y programas dirigidos al ámbito educativo, están en español y para enseñarse desde esta lengua. Por su parte, si se retoma desde el uso general, que la sociedad le da, se observa que es la lengua eje de comunicación nacional y entre la mayoría de los hablantes. Entonces, ¿cómo se logra comprender el papel de la lengua indígena en el ámbito educativo?, ¿cuáles son los principales retos que ha enfrentado la educación

indígena y sigue enfrentando a lo largo de las generaciones? Estas cuestiones nos llevan a reflexionar que es necesario focalizar y comprender la relación que existe entre la cultura y la escuela y lo haremos en un espacio particular.

Desde el enfoque de las políticas educativas, Rebolledo (2023) hace énfasis en las diferentes perspectivas que han surgido desde la década de los cuarenta, entre las propuestas que buscaban dar solución a la problemática sociocultural del país:

En las políticas educativas las lenguas indígenas son consideradas en tres sentidos diferentes, ya desde 1940 esto pasó así, fue visto como un derecho que tenía que ser protegido, amparada, la lengua indígena como un problema y como un recurso, que en esos tres sentidos diferentes y creo que los educadores bilingües, se refieren a la relación entre educación y lengua, pues se refieren a estos tres diferentes sentidos de considerar la lengua como derecho, como problema y como recurso. (Rebolledo, 2023, 30m: 02s - 30m: 44s)

El autor explica, que si la lengua se focaliza como un derecho, es una clara muestra, de la decisión personal del hablante, ya que tiene la oportunidad de elegir la lengua que desea utilizar para comunicarse con el resto de la sociedad. Por su parte el CONEVAL (2022) recupera lo establecido por las políticas internacionales, emitidas por la UNESCO en 1960, donde en un inicio se pretendía desarrollar la educación de las y los alumnos desde la instrucción en su lengua materna, como medio de alfabetización, lo cual garantizaría su preservación como parte de su sello cultural, así mismo en la intervención de una segunda lengua.

Rebolledo (2023, 31m: 28s- 31m- 57s) enfatiza que si la lengua se concibe como problema educativo, surgen diferentes paradigmas, sobre la centralidad de los programas de estudio, emitidos de manera oficial, los cuales no particularizan los contextos de diversidad lingüística del aula, sino más bien generalizan el currículum, y los alumnos indígenas presentan dificultades, para adaptarse a la

“lengua común” que demandan los centros educativos. Así mismo, Rebolledo (2023) aborda la problematización de la lengua indígena, durante el desempeño docente y el aprendizaje del alumno. Surge entonces la discusión de considerar la lengua como recurso, ya que algunos autores defienden su postura, al analizar las múltiples ventajas que ofrece a los alumnos bilingües, para su desarrollo integral, tanto en los ámbitos académicos, sociales y culturales. También menciona que la lengua se ha reconocido y protegido por la ley “pero no para ser posicionadas como lenguas de uso público o de enseñanza en las escuelas” (37m: 53s – 38m: 02s).

De acuerdo a lo anterior, nos encontramos en una gran balanza lingüística, donde el contrapeso de la educación, siempre marcará la diferencia y la factibilidad de una u otra lengua. Desde ahí surgen las preguntas, ¿por qué considerar la lengua como un obstáculo de aprendizaje?, ¿cuál es la percepción de los hablantes en torno a la lengua y el desempeño escolar? Consideramos que quizás más allá, de la formulación de teorías o conclusiones, se debería de centrar la mirada en conocer, comprender la realidad de los factores involucrados y descubrir la riqueza cultural en torno a la lengua y su contexto, tanto la función social como en el desempeño académico del alumnado.

Rebolledo (2023) añade que durante el camino de transición entre la lengua indígena y el español en las escuelas la siguiente experiencia ayuda a comprender la balanza entre ambas:

Hice un primer proyecto experimental en la meseta tarasca que le llamaron el proyecto Tarasco, que sirvió para demostrar que entre más tiempo se dedicara el estudio en la lengua indígena, más posibilidades tenía de mantenerse la lengua indígena. Entre más rápido se introdujera la lengua indígena por la lengua indígena estaba destinada a desaparecer derivada de esta propuesta curricular. (32m: 02s - 32m: 38s)

La experiencia del autor permite reflexionar en torno a la educación bilingüe, la cual no se trata de una inversión de *cantidad*, quizás de tiempo, materiales y diversos

programas. La implementación de medidas apresuradas en los diferentes contextos de los pueblos no permite focalizar los aprendizajes significativos que verdaderamente necesitan los alumnos y alumnas. Solo se estaría actuando por cubrir el hueco que prevalece a lo largo de los años. Entonces más bien se trataría de *calidad*, donde los enfoques bilingües e interculturales de la educación particularicen las demandas propias de las comunidades indígenas y logren alinearse con las visiones del profesorado.

Los aspectos anteriores permiten identificar y analizar las percepciones culturales en torno al ámbito educativo, pero al mismo tiempo cuestiona sobre ¿cuál será el futuro de las lenguas indígenas en este ámbito?, ¿cuál sería la razón de ser de la lengua indígena?, y ¿cómo se relaciona de manera sustancial la cultura y la educación? Rebolledo (2023) plantea que a estas alturas de la realidad y los factores que intervienen en ella, resulta ser un camino *difícil* de recorrer y muy “lejano” de alcanzar para contemplar la integración de “las lenguas indígenas al currículum escolar de la educación básica” (37m: 24s - 37m: 30s). Actualmente, predomina la lengua común y resultan ser dos cosas muy diferentes: por un lado el reconocimiento de las lenguas por la ley, ante el surgimiento de la ola de discriminación y por otro lado, “la aceptación y uso” de las lenguas indígenas, en la comunicación de los hablantes y en el ámbito educativo.

En lo que respecta al currículum en las escuelas del subsistema en educación indígena “apenas se enseña como asignatura o sea como lengua, se enseña como lengua, no se usa para la enseñanza, ese es el gran problema” (Rebolledo, 2023, 38m: 05s – 38m: 52s). Lo anterior muestra que existe una brecha entre la forma de ser y proceder del currículum, lo cual no va acorde al uso de la lengua en la enseñanza. Así mismo Rockwell (2020) comparte la misma reflexión y menciona: “siempre hubo la controversia de que si estamos enseñando la lengua indígena o estamos enseñando mediante la lengua indígena como medio de comunicación, de trabajo, de diálogo en las clases” (0:13m: 05s - 0:13m: 23s). Entonces nos planteamos: ¿qué ha impedido que los profesores enseñen desde la lengua en el

aula?, ¿cuáles son esos factores que han permeado a lo largo de los años y que se reflejan en la actualidad dentro del ámbito de la educación bilingüe? Estas y otras cuestiones, permitirán analizar el panorama que envuelve la situación de la lengua y cultura en el desarrollo educativo de las siguientes generaciones.

Al respecto, también se ha de considerar lo aseverado por Piña (2014) menciona que “se ha pasado por alto que existen comunidades indígenas en donde las últimas generaciones hablan el español como lengua materna y por lo tanto ya no sienten las lenguas indígenas como suyas” (p. 164). Lo anterior muestra la realidad que atraviesan las comunidades indígenas y que la situación de la lengua es diversa, pero también genera el desplazamiento de la lengua materna a través de las siguientes generaciones quienes tienden a dejar de usarla y de ser parte de ellos, optando por hablar español como principal vía de comunicación. La autora explica que este factor lingüístico se debe considerar “Entonces es importante que en las propuestas para la educación indígena se considere, además de la valoración de la lengua, el fomento de los espacios de uso y situaciones comunitarias” (p. 64) antes de generar las propuestas enfocadas a la educación bilingüe. Esto lo consideramos nodal en nuestra investigación.

2.3.4. Proceso de trabajo

Comienzo con una situación encontrada durante el trabajo de campo donde entrevisté a una madre de familia quien compartió lo siguiente “en lo personal mis hijos no lo hablan porque yo estoy juntada, su papá de ellos habla puro español entonces como que ya no les estamos enseñando” (Memorándum #11, 20/09/23). Sobre esta misma línea el juez auxiliar de la comunidad confirma “se juntan o se casan con otra persona que no habla la lengua, ya no le enseñan a sus hijos y mejor le hablan así normal (en español)” (Memorándum #02, 18/09/23). Así mismo un adulto mayor externó su preocupación sobre la decisión de los padres y madres de familia de no enseñar la lengua Tének en el contexto urbano y la situación de sus nietos cuando retornan a la comunidad:

“Muchas veces se van a Monterrey y ya no lo hablan, cuando vuelven a su casa. Crían a sus hijos allá y ya no les enseñan a hablar la lengua, sino llegan hablando español y no entienden ni saben Tének” (Sra. Lucia, comunicado personal, 26 de septiembre de 2023)

Las aportaciones anteriores, muestran cómo influye la situación del matrimonio entre hablantes de distintas lenguas y en consecuencia la decisión de enseñar o no la lengua originaria desde el núcleo familiar y con ello *marcan el destino* de la o las lenguas en las siguientes generaciones. Sobre este factor en común, Barriga (2023) explica cómo los procesos de migración hacia el extranjero, los hablantes se asientan en una ciudad y “entonces se enamora un tepehuano de una mixteca, ahora ¿qué va a hablar el niño?” (1h: 01 m: 16s – 1h: 01m: 51s), lo cual deja al descubierto que parte de la responsabilidad de mantener la lengua originaria inicia con la actitud y decisión de los propios hablantes. Por ello es indispensable analizar el fenómeno educativo-lingüístico en su contexto cultural, observar con sumo detalle para derivar un análisis puntual.

Rockwell (2009) explica que es importante comprender el proceso de la observación, la cual debe ser una observación selectiva, tomando como base las categorías de análisis, contemplando los criterios con anticipación y en función del ámbito social. Además de la aportación de la teoría analizada, la cual debe estar relacionada, a la situación que se desea investigar, la autora menciona que “así, paulatinamente, la experiencia nos lleva a “abrir la mirada”: pues permite observar nuevos elementos y distinciones importantes” (p. 54). Por ello, después de analizar las posturas de los autores anteriores en relación con la lengua, educación y cultura, se proponen las siguientes categorías específicas de análisis (Figura 10), con las particularidades que serán pertinentes para identificar, conocer, comprender, analizar sus relaciones complejas.

Figura 10

Categorías de análisis en relación a la lengua- educación-cultura

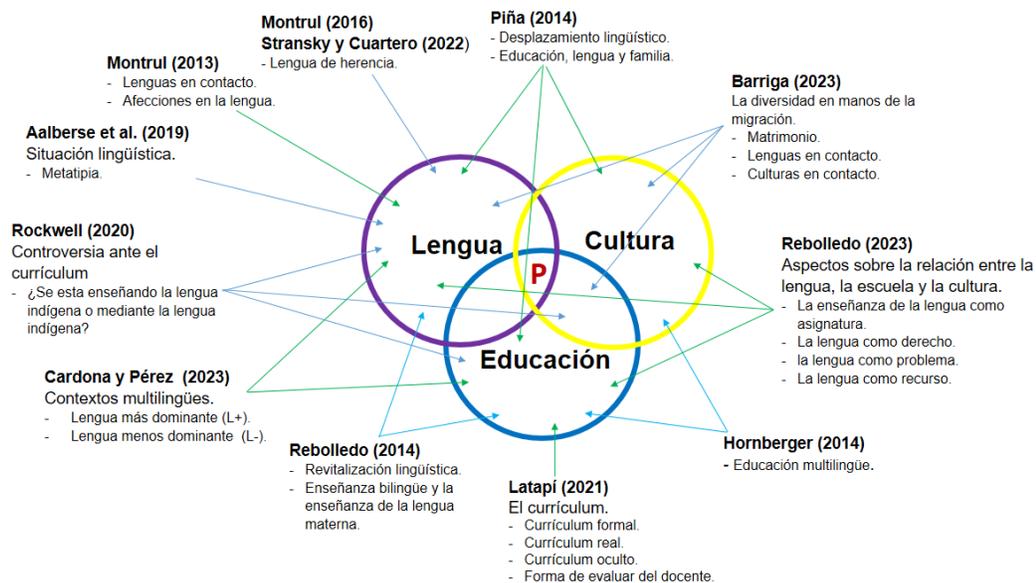


Figura 10. Categorías específicas de análisis para comprender la relación entre la lengua-educación-cultura, basado en las aportaciones de Montrul (2013), Rebolledo (2014), Hornberger (2014), Piña (2014), Montrul (2016), Aalberse et al. (2019), Rockwell (2020), Latapí (2021), Stransky y Cuartero (2022), Cardona y Pérez (2023), Rebolledo (2023) y Barriga (2023).

2.4. Ámbito de estudio

La investigación se llevó a cabo en el municipio de Tamuín, San Luis Potosí, donde se ubican las tres escuelas bilingües en diferentes comunidades. La selección resultó del contacto previo con las autoridades locales y educativas, se obtuvieron los nombres de las escuelas bajo estudio, una de ellas se ubica en el Nuevo Centro de Población Ejidal (NCPE) Emiliano Zapata y se denominada “Escuela Primaria Bilingüe Ponciano Arriaga”. Así mismo, el ejido Graciano Sánchez, lleva por nombre “Escuela Primaria Indígena Don Benito Juárez” y el NCPE Luis Donaldo Colosio, se llama “Escuela Primaria Indígena Mariano Arista”. En cada una de las escuelas mencionadas, se analizaron las perspectivas de los docentes y directores, incluyendo a los padres y madres de familia e integrantes de la misma comunidad, ante la enseñanza de la lengua Tének, desde el proceder metodológico de la etnografía educativa complementada con la Teoría Fundamentada de esta manera se comprendió la relación entre la lengua, educación y cultura. Se aplicaron las

herramientas para la recolección de datos como son: las entrevistas semiestructuradas a los directivos, docentes y padres de familia, así como la observación de la clase; los resultados obtenidos tienen como fin en generar recomendaciones para cada escuela y para estudiar su conjunto.

2.4.1. Población

Hernández (2014), sostiene que se identifica la población bajo estudio acorde a los objetivos de la presente investigación, la cuales son las siguiente. La escuela primaria Bilingüe Ponciano Arriaga cuenta con seis docentes y una directora. La escuela primaria Indígena Don Benito Juárez cuenta con una maestra unitaria quien también funge como directora. La escuela primaria Indígena Mariano Arista cuenta con un director y cinco docentes.

2.4.2. Muestra

Retomando a Hernández (2014) se consideró la muestra de acuerdo a los objetivos y alcances de la presente investigación, por lo tanto se entrevistó a los seis docentes y a la directora de la escuela primaria Bilingüe Ponciano Arriaga, así mismo a la maestra unitaria de la escuela primaria Indígena Don Benito Juárez, por último a los cinco docentes y al director de la escuela primaria Indígena Mariano Arista. Debido a la implementación del Nuevo Modelo Educativo se observó una clase por escuela. La muestra correspondiente a los padres de familia, se consideró durante el desarrollo del trabajo de campo con el fin de entablar lazos de confianza mediante el diálogo.

2.5. Procesos de investigación

Para llevar a cabo el trabajo de campo etnográfico Rockwell (2009) menciona que: “el trabajo de campo etnográfico es tradicionalmente “flexible”, “abierto” (p. 25), lo cual permite al investigador, indagar sobre diferentes perspectivas, para comprender la relación que existe entre los factores, así mismo explica: “La posición que asumimos influye en el modo de acceder a una localidad y en la forma de presentar el estudio” (p. 56).

De acuerdo a lo anterior, la forma de ingresar a la comunidad, hace la gran diferencia y desde la primera visita a la comunidad, se vuelve un punto clave y primordial, ya que facilita la interacción con los habitantes y los involucrados en la investigación. Sobre esta misma línea, conviene considerar que para llevar a cabo el trabajo de campo en una comunidad rural o ejido (siendo el caso de las comunidades bajo estudio), fue necesario encaminar la labor etnográfica desde los pasos que recomienda Morales (2018), del cual se deriva que es necesario “pedir permiso con las figuras de representación” (p. 193), debido a que nuestro papel como investigadores y estudiantes de una institución académica trae consigo responsabilidades éticas al momento de generar conocimiento sobre el área. Resulta importante “caminar la comunidad” (p. 194) esto es, caminar por las calles de la comunidad, ubicar los espacios de reunión, recreación, identificar las actividades que realizan los habitantes, identificar los lugares representativos que permitan comprender las relaciones de la historia y el asentamiento etc. También resulta pertinente “identificar a los líderes morales” (p. 195), el cual se refiere a aquellos habitantes que son clave en el proceso de investigación y que conocen la situación de la comunidad, a su vez poseen información valiosa y nutre el desarrollo de la investigación, entre ellos se encuentran los adultos mayores, el juez auxiliar, los profesores y profesoras de la escuela etc. Así mismo es recomendable “establecer mecanismos permanentes de comunicación” (p. 196), del cual la autora enfatiza que es necesario mantener una comunicación constante con las autoridades, en este caso con los jueces auxiliares de las tres comunidades y las directores y directores de las escuelas primarias bilingües, para dar a conocer los avances y procesos del desarrollo de la investigación. Por último se debe “consultar documentos clave antes y durante la intervención” (p. 197), como parte de la construcción del conocimiento fue necesario conocer los procesos tanto políticos y sociales que han atravesado estos contextos comunitarios, pero también los aspectos económicos, la lengua y la cultura. Ya que de esta manera se logrará comprender y analizar los factores tanto internos como externos que influyen en el fenómeno bajo estudio.

Por esta razón el trabajo de campo se llevó a cabo en dos momentos dado a que no formo parte de las tres comunidades bajo estudio.

En el primer momento, consideré la recomendación de Rockwell (2009) quien enfatiza que es esencial entablar una relación de confianza con las autoridades locales y las autoridades escolares, lo cual permitirá acceder a la información necesaria para su documentación. Por ello, se llevó a cabo una visita anticipada al periodo de trabajo de campo programado por la institución en los días 11 y 12 de mayo del 2023, en las tres escuelas bilingües del municipio de Tamuín. Antes de la visita se contactó vía telefónica a las autoridades de las comunidades y directores(as) de las escuelas para acordar la fecha de llegada. Al momento de presentarme de manera formal, fue mediante una carta, expedida por la Facultad de Filosofía, donde se mencionaban las razones de mi visita y una breve descripción del trabajo de investigación. Las autoridades otorgaron su consentimiento, firmaron y sellaron el oficio. Posteriormente me fue permitido asistir a las escuelas, para presentarme con las y los directores a cargo, para plantearles el proyecto de investigación. Es pertinente aclarar que por cuestiones laborales del docente, no me fue posible contactar a la maestra unitaria en la fecha acordada, pero también aclaro, que se realizó una segunda visita el 12 de julio del 2023, previo al trabajo de campo para entablar los acuerdos necesarios. En el caso de las otras dos escuelas, los directores accedieron a colaborar en el desarrollo del proyecto. También se les dio a conocer a las autoridades locales y a los directores de las escuelas, sobre las cuestiones éticas al momento de realizar las entrevistas a los directores, profesores y padres de familia, además la observación de la clase, mediante el consentimiento informado (Anexo 7), para establecer los derechos y acuerdos necesarios con las y los colaboradores.

En el segundo momento del trabajo de campo realizado en las tres escuelas bilingües del municipio, en el periodo asignado del 18 al 29 de septiembre del 2023, la forma de proceder en cada una de ellas fue diferente del planteamiento inicial, debido a la situación institucional y comunitaria, lo cual se detallará a continuación.

Para llevar a cabo la recolección de los datos se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a los directores (as), al profesorado y a algunos padres y madres de familia, mismas que fueron audio grabadas mediante un teléfono celular marca Redmi A09 y se adaptó un micrófono alámbrico marca Steren. También aclaro que se registró manualmente en una libreta la perspectiva de una directora quien optó por no ser audiograbada. Dada las políticas internas de la comunidad y en las escuelas, por la seguridad de sus integrantes, las autoridades educativas me permitieron solamente fotografiar algunos materiales o libros que el docente me permitiera obtener como evidencia de su trabajo. Asimismo, en apego a los principios metodológicos, por privacidad de las y los colaboradores se omiten los datos personales y se utiliza seudónimo para referirme a un adulto mayor. También se llevó un registro en el diario de campo y un cuaderno de notas, los cuales se fueron recopilando y vaciando en memorándums, de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) son “registros escritos del análisis, que pueden variar en tipo y forma” (p. 236). Del cual dio como resultado 39 memorándums para su análisis posterior. Al finalizar, toda la información obtenida se respaldó en diferentes dispositivos.

En el NCPE Emiliano Zapata el trabajo de campo se llevó a cabo durante la primera semana del 18 al 22 de septiembre. Se inició con la visita al juez auxiliar de la comunidad para entregarle la carta emitida por la Facultad de Filosofía y de esa manera extenderme el permiso para la recolección de datos referentes a la enseñanza del Tének en la escuela bilingüe. En respuesta, el juez compartió su perspectiva en cuanto a la enseñanza de la lengua en el ámbito familiar y sobre cómo ha influido la presencia de las lenguas Tének, náhuatl y xi'úi (pame) en la comunidad. Posteriormente me dirigí a las instalaciones de la escuela primaria bilingüe Ponciano Arriaga, para reunirme con la directora y entregarle la carta emitida por la Facultad de Filosofía solicitando el permiso y autorización para la recolección de datos en la escuela. Se abrió la oportunidad para llevar a cabo una breve reunión con las y los docentes. Se presentó el proyecto y sus objetivos, en

consenso aceptaron colaborar en el proyecto. También se les dio a conocer que la agenda de actividades se ajustaría a sus tiempos.

Por su parte, ellos seleccionaron el día para llevar a cabo la entrevista y la observación de una clase sobre la enseñanza del Tének. Las entrevistas se llevaron a cabo los días lunes, martes y jueves, bajo el consenso y apego a los lineamientos del consentimiento informado, donde se logró entrevistar a la directora y a seis docentes. Debido a las pocas semanas de haber iniciado el ciclo escolar y a la adaptación e implementación del Nuevo Modelo Educativo (NME) en los diferentes grados, solo un docente tenía preparada la clase sobre la enseñanza de la lengua Tének para su observación, el cual se llevó a cabo el día martes 19 de septiembre de 2023, donde intervine como observadora participante en dicha la clase. Así mismo durante mi visita a la escuela presté atención y observé las interacciones entre alumnos, profesores y profesoras así como de los padres de familia, durante la clase, a la hora del receso y a la hora entrada y salida. En ocasiones coincidía con algunos papás, alumnos y alumnas cuando se dirigían a sus respectivos hogares.

En relación a la entrevista dirigida a los padres y madres de familia, dada la situación y a las políticas de la institución, no fue posible llevar a cabo una reunión para el consenso. Conforme pasaron los días y el contacto con las y los alumnos, las madres de familia fueron entablando confianza. Cuatro decidieron colaborar en este trabajo de investigación, tres de ellas hablantes de la lengua Tének y una hablante de náhuatl. Las entrevistas se llevaron a cabo por la tarde, los días miércoles y viernes, acorde al horario de descanso y disposición de ellas, así mismo dando conocimiento sobre el formato de consentimiento informado con las aclaraciones necesarias de los lineamientos que la conforman. Por las tardes y mañanas salí a dar un recorrido por las calles de la comunidad, para observar los elementos del contexto y escuchar las interacciones de los habitantes, tanto adultos mayores, adultos, jóvenes, niños y niñas, lo cual me permitió conversar con algunas personas adultas y adultos mayores.

Por su parte el NCPE Luis Donald Colosio y el ejido Graciano Sánchez son comunidades vecinas y su línea de división es mediante una calle y cancha de fútbol. Dada su cercanía, se optó en realizar el trabajo de campo en ambas comunidades con el consenso entre los directores y docentes, durante la segunda semana del 23 al 29 de septiembre del 2023.

Se inició en el NCPE Luis Donald Colosio el día 23 de septiembre con la visita al juez auxiliar. Se le dieron a conocer los motivos de la segunda visita, así mismo se realizó la entrega de la carta emitida por la Facultad de Filosofía solicitando el permiso para llevar a cabo la recolección de datos en la escuela bilingüe, después de aclarar los aspectos necesarios, se prosiguió a extender el permiso correspondiente. Posteriormente me instalé en la casa donde me hospedé por una semana y por la tarde asistí a una kermés de la comunidad donde entablé lazos de confianza con algunos integrantes.

Las labores en la escuela primaria Indígena Mariano Arista, se iniciaron el día lunes 25 de septiembre, primeramente con la presentación con el director y la entrega de la carta emitida por la Facultad de Filosofía para el otorgamiento del permiso para la recolección de datos. Se aclararon los aspectos necesarios y autorizó el permiso. En este mismo día se llevó a cabo la entrevista al director. Por ello se dio a conocer el formato del consentimiento informado, se explicaron y aclararon los lineamientos necesarios. Se firmó el acuerdo correspondiente y se prosiguió a realizar la entrevista. A la hora del receso, aprovechando la reunión de las y los profesores, el director me presentó y me cedió el espacio para dar a conocer el proyecto de investigación y sus objetivos, así como para invitarlos a colaborar en el estudio, a lo cual los profesores aceptaron. El director les sugirió que eligieran el día y la hora para la realización de la entrevista entre el día lunes, martes y el jueves debido a la suspensión de labores del día miércoles y viernes. Así mismo se discutió si fuera posible la observación de una clase, debido a las breves semanas de haber iniciado el ciclo escolar y a la implementación del Nuevo Modelo Educativo en los diferentes grados. Por ello se entrevistó a dos docentes el día

lunes, dos el día martes y uno de ellos me comentó que la clase para a la enseñanza del Tének la tenía programada para el día jueves después de la hora del receso. Por último entrevisté a una maestra el día jueves. Así, el resultado fueron entrevistas de seis docentes, de los cuales cinco están frente a grupo y el otro es el director. Todo ello bajo los lineamientos del consentimiento informado y la aclaración de los aspectos necesarios para la firma del acuerdo. El día jueves se observó la clase del grupo de cuarto grado, donde fungí como observadora participante. Durante mi estancia en la escuela presté atención y observé las interacciones entre alumnos, profesores y profesoras así como de los padres de familia, durante la clase, a la hora del receso y la salida. En ocasiones coincidía con algunos alumnos y alumnas cuando se dirigían a clases.

En relación con la entrevista dirigida a los padres y madres de familia se crearon lazos de confianza con tres integrantes, un matrimonio náhuatl y un padre de familia monolingüe en español. Se les extendió la invitación para su colaboración en este trabajo de investigación, a lo cual accedieron. La entrevista se llevó a cabo durante la mañana y tarde del día viernes 29 de septiembre del 2023, bajo los lineamientos del consentimiento informado. Por las tardes y mañanas salí a dar un recorrido por las calles de la comunidad, para observar los elementos del contexto y escuchar las interacciones de los habitantes, tanto adultos mayores, adultos, jóvenes y niños. Debido a que es notorio cuando una persona no pertenece a la comunidad, dos adultos mayores y tres padres de familia se interesaron en conocer los motivos de mi visita. Al plantearles los objetivos del proyecto de investigación, de manera voluntaria proporcionaron su perspectiva en cuanto la enseñanza del Tének en sus hogares y la situación que observan en los jóvenes, niños y niñas de la comunidad.

Por su parte en el Ejido Graciano Sánchez, se dio inicio con la vista a la juez auxiliar, por la tarde del día domingo 24 de septiembre. Se dialogó sobre los propósitos de la segunda visita a la comunidad, así como la entrega de la carta emitida por la Facultad de Filosofía donde se solicita el permiso para la recolección

de datos en la escuela bilingüe, después de aclarar los aspectos necesarios prosiguió a firmar y aprobar el consentimiento. La labor en la Escuela Primaria Indígena Don Benito Juárez, se inició el día martes 26 de septiembre del 2023. Primeramente se dialogó con la directora, para dar a conocer los motivos de la visita, se entregó la carta correspondiente por parte de la Facultad de Filosofía donde se solicita el permiso para llevar a cabo la recolección de datos. Después de darle lectura y aclarar los aspectos necesarios se prosiguió a firmar el documento otorgando su permiso. Debido a la agenda de actividades y a la suspensión de labores de los siguientes días, se acordó la realización de la entrevista en este mismo día, por lo cual se dio a conocer los lineamientos del consentimiento informado y la aclaración de las dudas, para posteriormente firmar el acuerdo correspondiente. Después de la entrevista durante el diálogo, la maestra me externó que justamente en este día daba inicio con las clases sobre la enseñanza del Tének, debido a que se estaba acoplando al Nuevo Modelo Educativo. Por ello, intervine como observadora participante. En el tiempo que permanecí en la escuela presté atención y observé las interacciones entre alumnos, el profesorado durante y después de la clase. Así como de las madres de familia a la hora del receso y a la hora de la salida.

Para la entrevista de los padres y madres de familia, los lazos de confianza establecidos con las dos madres de familia me permitieron externarles la invitación para formar parte del trabajo de investigación, con lo que estuvieron de acuerdo. Una de ellas es hablante Tének y la segunda solo habla español pero comprende un poco el Tének. La entrevista se realizó bajo los lineamientos del consentimiento informado por la tarde del día jueves 28 de septiembre dado que ya se encontraban descansando de sus labores domésticas. Por las tardes y mañanas salía a dar un recorrido por las calles de la comunidad, para observar los elementos del contexto y escuchar las interacciones de los habitantes, tanto adultos mayores, adultos, jóvenes, niños y niñas. Durante estos recorridos dos personas de la tercera edad, se interesaron en conocer sobre mi procedencia y las razones de mi visita a la

comunidad, por lo cual les compartí el proyecto de investigación y los objetivos. Posteriormente, de manera voluntaria compartieron sus perspectivas en cuanto a la enseñanza de la lengua Tének en el hogar por parte de sus hijos y sobre cómo se formó la comunidad.

2.5.1. Herramientas del trabajo de investigación

Con relación a la labor de recolección de datos, acorde a los objetivos de la investigación, se emplearon las técnicas de la observación y la entrevista semiestructurada. En cuanto a la entrevista aplicada a los padres y madres de familia, al profesorado y a las/los directivos, Hernández (2014) menciona: “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Por lo cual lo primero que se llevó a cabo, fue la entrevista al director (a) de la escuela, se acordaron los lineamientos permitentes al consentimiento informado (Anexo 7) explicando y aclarando las cuestiones éticas sobre la información proporcionada. Una vez acordado los rubros se llevó a cabo la entrevista empleando la guía correspondiente (Anexo 3).

Después de concluir la entrevista, se agradeció al director por el tiempo proporcionado. Así mismo le solicitó su consentimiento para entrevistar a todos los docentes y también su aprobación en observar una clase por grupo, sobre la enseñanza del Tének.

En cuanto al trabajo con las y los docentes, se aplicó primeramente la entrevista, con el fin de generar confianza y observar una de sus clases, sobre la enseñanza del Tének. Para llevar a cabo el proceso de la entrevista, se les dio a conocer a los entrevistados el formato del consentimiento informado (Anexo 7) y se les explicó de manera clara, cada uno de los aspectos éticos que conlleva. Una vez acordados los términos, los colaboradores firmaron en el espacio correspondiente.

La guía de entrevista dirigida a los profesores (Anexo 4), se basó en la propuesta de Hernández (2014), donde se incluyen las preguntas correspondientes,

seccionadas por rubros como: la vocación docente, las clases sobre la enseñanza del Tének, la evaluación, la lengua materna, cuestiones sobre los tiempos de pandemia y el cierre. A lo largo de toda la entrevista se entabló una relación de confianza con el docente y de manera amigable se solicitó presenciar una de las sesiones de clase sobre la enseñanza del Tének con el fin de observarlas.

Después de aplicar la entrevista, con la autorización y consentimiento del profesor se acordó el día y hora para llevar a cabo la observación de la clase de acuerdo a la guía como se muestra (Anexo 5). También se solicitó el permiso para tomar las notas necesarias. Rockwell (2009) menciona que el trabajo de campo no se trata de anotar y registrar todo, sino que es pertinente tener en claro lo que se va a observar, de esta manera la labor de comprensión, sobre la raíz de los diferentes procesos que intervienen y su relación, permitirá analizar su interacción sobre las prácticas que se llevan a cabo. Por ello se llevó un registro en un cuaderno de notas, para rescatar lo pertinente a la observación programada. Hernández (2014) aclara:

Observación cualitativa No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. (Hernández, 2014, p. 399)

Por último, para llevar a cabo la entrevista a los padres y madres de familia, también se estableció la relación de confianza que se construyó durante la asistencia a la escuela. Se identificó en este caso a las candidatas, quienes estuvieron de acuerdo en colaborar y establecieron horarios acorde a sus tiempos y espacios cotidianos. Así mismo, se les dieron a conocer los lineamientos y acuerdos del consentimiento informado (Anexo 7) procedió a firmar los apartados correspondientes. La guía de entrevista semiestructurada (Anexo 6), se basó en la propuesta de Hernández (2014), donde inicialmente se conversó de manera breve para propiciar confianza y posteriormente se inició con la introducción de las preguntas. Al finalizar la entrevista se agradeció por el tiempo otorgado y la información proporcionada.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En este capítulo se abordarán la sistematización y análisis de los datos mediante la Teoría Fundamentada (TF) y del cual se obtendrán los resultados. Se retoma la discusión teórica para establecer un diálogo entre ésta para dar conclusiones y recomendaciones pertinentes a los contextos bajo estudio.

3.1. Sistematización

Para realizar la tarea de sistematización, nos basamos en los autores Strauss y Corbin (2002) en las tres etapas que establece para el procesamiento de la información: codificación abierta, la axial y la selectiva. Estas en su conjunto se realizan y complementan al mismo tiempo. Con ello abren paso al desarrollo de los conceptos y categorías y como resultado, dan origen a una teoría que relaciona cada uno de los elementos que operan de manera directa y explican el fenómeno estudiado. De la TF resultaron esenciales la sistematización en memorándums y las recomendaciones específicas para las entrevistas.

3.2. Etapas de la Teoría Fundamentada

Antes de iniciar con la codificación abierta, junto con Flores Crespo (2020) coincidimos importante asentar que es necesario ubicar “claramente el análisis de datos asistido por un software como una herramienta y no como un método por sí mismo” (p. 2), por ello se eligió la herramienta *ATLAS.ti* para el análisis, con el fin integrar los memorándums elaborados durante el periodo de recolección de datos y de esta manera favorecer la tarea de sistematización de la información recabada. Después de una serie de pruebas, adaptación y familiarización al programa se integraron los tres grupos de archivos en diferentes proyectos, con el fin de identificar los conceptos particulares que emergieran en cada una de ellas.

El proceso inicial fue el microanálisis, donde se descomponen los resultados e identifican los conceptos y elementos destacados de la investigación. Strauss y Corbin (2002) definen este paso como un “detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales con sus propiedades y dimensiones” (p. 63), de acuerdo con lo anterior, el siguiente paso

fue integrar los memorándums por comunidad y seleccionar línea por línea las frases o párrafos como conceptos y categorías iniciales (Figura 11), para posteriormente poder identificar sus propiedades y dimensiones.

Figura 11

Microanálisis del memorándum # 3

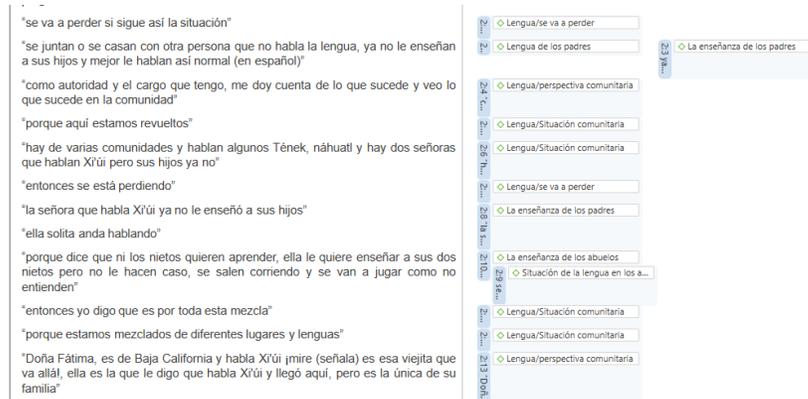


Figura 11. En la imagen se muestra un ejemplo sobre el microanálisis desarrollado en el programa ATLAS.ti. Elaboración propia para la presente investigación.

3.2.1. Codificación abierta

Para llevar a cabo el siguiente paso propuesto por Strauss y Corbin (2002) la codificación abierta, es necesario definirla. Siguiendo a los autores consiste en “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). Por esta razón, desde el microanálisis de uno de los memorándums, se dio inicio con el proceso de descubrimiento, identificación y selección de aquellos conceptos nodales que emergieron de las ideas desarrolladas por los colaboradores. Se nombraron los códigos dentro del programa de *ATLAS.ti* conforme surgían los conceptos y se relacionaban uno con otro. Enseguida se fueron integrando en una tabla elaborada en Word con una breve descripción de sus propiedades particulares y el listado de estas se fue nutriendo. Tal listado fue de utilidad para continuar la codificación de manera sistemática y en relación a sus propiedades con el resto de los memorándums de las escuelas bilingües. Al finalizar esta etapa, se agruparon los

distintos conceptos iniciales en 76 códigos, de los cuales se muestra un ejemplo en la siguiente Tabla 10 (ver tabla completa en el Anexo 8):

Tabla 10

Listado de códigos generados en ATLAS.ti

N°	Nombre de código	Definiciones
1	Años de experiencia	Se incluyen las citas sobre cuantos años de experiencia tiene el docente, además sobre donde inició su labor ya sea comunidad, escuela etc.

Nota. Se muestra un ejemplo del listado de los códigos acorde a los conceptos identificados, con una breve descripción. Elaboración propia para el presente trabajo de investigación a partir de los datos crudos.

Después de concretar la integración y agrupamiento de los conceptos iniciales, resultó a partir de los datos cualitativos que emergieron de la etnografía educativa y la mirada de la Teoría Fundamentada, la parte cuantitativa se hizo presente, pero no como un enfoque aislado. Al respecto tal como Strauss y Corbin (2002) explican: “nuestro consejo a los lectores respecto a este punto es que piensen en términos de interacción entre métodos cualitativos y cuantitativos” (p. 34). Por ello no se toma como un método totalmente cualitativo o solo cuantitativo, sino más bien “lo cualitativo debe dirigir lo cuantitativo, y lo cuantitativo retroalimentarse de lo cualitativo en un proceso circular pero al mismo tiempo evolutivo, con cada método contribuyendo en la forma en que solo él puede hacerlo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 38). Con ello, al interactuar y retroalimentarse orientaron la presente investigación. Así los conceptos iniciales emergieron los datos y permitieron la construcción de categorías y subcategorías con sus propiedades y dimensiones respectivas. Por esta razón las frecuencias de los conceptos utilizados tanto en frases como en párrafos de los memorándums, se integraron en un libro de Excel para concentrar el total por escuela y, posteriormente, sumar los valores de las tres escuelas. De

esta manera se observó el fenómeno en particular como tópico en común en estos tres contextos “*situación de la lengua en los alumnos*”. Ello se presenta en la siguiente Tabla 11 un ejemplo de la sumatoria de los totales, donde se resaltan los primeros ocho, pero se tomaron 45 categorías de las 76 generadas al inicio (ver tabla completa en el Anexo 9), las cuales fueron relevantes para el análisis y para entablar relaciones.

Tabla 11

Tabla con la sumatoria de frecuencias

SUMATORIA TOTAL		
N°	CÓDIGO	FRECUENCIA
1	Situación de la lengua en los alumnos	77
2	La enseñanza del docente	61
3	La enseñanza de los padres y madres de familia	58
4	Lengua/durante la pandemia	42
5	Lengua/perspectiva de los padres y madres	37
6	Lengua/se va a perder	36
7	Lengua/perspectiva del docente	32
8	Lengua/Situación comunitaria	32

Nota. En la tabla se muestra el total de las frecuencias acorde a los códigos asignados inicialmente. Elaboración propia para la presente investigación a partir de los datos crudos.

Después de generar y agrupar los conceptos, el siguiente paso desarrollado fue la codificación abierta, la cual consiste en la construcción de las subcategorías. De acuerdo a los autores es una tarea donde se especifica aún más la categoría, desde los cuestionamientos “cómo, cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno” y que estas categorías “también tienen propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 130). Con base a ello se generó un nuevo memorándum (Tabla 12) que acorde a los autores consiste “en el registro que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la

recolección adicional de datos” (p. 121). Por ello se añadieron las perspectivas relacionadas a las ideas que desarrollaron los colaboradores. A continuación se muestra en la Tabla 12 un ejemplo del memorándum #44 en el cual se especifica la categoría *Lengua*. Así como algunas de sus subcategorías con sus propiedades y dimensiones (ver la tabla completa en el Anexo 10).

Tabla 12

Categorías y subcategorías con sus propiedades y dimensiones

Memorándum	No. 44
<p>FUENTE: Datos crudos de los memorándums 41, 42 y 43.</p> <p>-Nombre: Codificación abierta.</p> <p>-Descripción En este memorándum se agrupan e incluyen los conceptos generados anteriormente de las tres comunidades y escuelas bilingües.</p>	<p>Remite a: La enseñanza del Tének.</p> <hr/> <p>Fecha: 02 de marzo del 2024.</p>
Categoría: Lengua	
Datos crudos	Etiquetas
<p>Comunidad y escuela 1:</p> <p>Se considera que la lengua es de utilidad en el ámbito escolar <i>“en la escuela lo requiere bastante”</i> pero también <i>“está bien que les enseñen...porque es una forma de levantar a los antiguos, los antepasados, o sea la lengua que se siga manteniendo, que se hable”</i></p> <p>La enseñanza de la lengua es útil para los fines educativos pero también para continuar manteniéndola mediante el uso.</p>	<p>Lengua/perspectiva de los padres y madres</p> <p>La enseñanza de la lengua es útil para los fines educativos pero también para continuar manteniéndola mediante el uso.</p>

<p>Comunidad y escuela 2:</p> <p>Los padres de familia consideraron <i>desde un inicio</i> el <i>sistema en educación indígena</i> para la comunidad.</p> <p>Es importante la enseñanza de la lengua indígena para que los niños aprendan, porque es un <i>orgullo</i>. Consideran la labor de los docentes como significativa para que <i>no se pierda la lengua porque así no se pierden nuestras raíces</i>. Por esta razón los niños deben aprender para que en el futuro, ellos enseñen a sus hijos para que lo <i>produzcan</i>.</p> <p>Comunidad y escuela 3:</p> <p>Es importante que se enseñe la lengua indígena a los niños ya que:</p> <p>La lengua es útil en la comunidad pero también fuera de ella, por ejemplo: en la <i>ciudad</i> al encontrarse <i>con otras personas</i> o en el caso de un <i>adulto mayor</i> y que <i>no sepan hablar en español</i>, entonces el hablante <i>puede ayudarlos a traducir lo que dice a otra persona</i>.</p>	<p>Los padres de familia deciden el sistema educativo en la comunidad.</p> <p>Es importante la enseñanza de la lengua indígena para que los niños aprendan, porque es un <i>orgullo</i>.</p> <p>La labor docente es significativa para que no se pierda la lengua y con ello la pérdida de <i>nuestras raíces</i>. Por esta razón es importante que los niños aprendan para que la línea de transmisión continúe.</p> <p>Es importante la continuidad de la enseñanza de la lengua en los niños porque la</p>
---	---

	lengua es útil en la comunidad y fuera de ella.
--	---

Nota. En la tabla anterior se describen las propiedades y dimensiones de la categoría Lengua, elaboración propia para la presente investigación. Se nombró comunidad y escuela 1 al NCPE Emiliano Zapata y a la escuela primaria bilingüe Ponciano Arriaga, comunidad y escuela 2 al NCPE Luis Donaldo Colosio y a la escuela primaria indígena Mariano Arista, por último comunidad y escuela 3 al Ejido Graciano Sánchez y a la escuela primaria indígena Don Benito Juárez. Elaboración propia para la presente investigación a partir de los datos crudos..

3.2.2. Codificación axial

En siguiente etapa de la Teoría Fundamentada consiste en “el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134). Por ello dentro de las categorías y las dimensiones mencionadas anteriormente se seleccionó una que fungiera como la base y se relaciona con el resto de las categorías, en este caso fue la ***lengua***.

Categoría axial: Lengua con sus subcategorías

- *Lengua indígena.* La lengua indígena forma parte de la identidad y la pertenencia a un grupo (comunidad), por lo que las familias no hablantes se sienten aislados. Desde las voces del profesorado, las y los padres de familia y la propia comunidad comparten lo siguiente: “para mí es muy importante y es parte de nuestras raíces” (Memorándum # 9, 21 de septiembre de 2023), *po' kom jats i ey, pel u Tének, jats i kawintal* ‘es lo que somos, lo que nos hace ser Tének, nuestra lengua’ (Madre de familia, comunicación personal, 25 de junio del 2024). Esta subcategoría abarca la dimensión de la lengua, alumnos, profesorado, familia y comunidad.
- *Lengua de herencia.* La lengua es una herencia de los hablantes y se tiene que conservar, porque la cultura o lengua Tének enseña a vivir de una manera distinta, está conectada a la persona y a la naturaleza. La dimensión

que abarca es la lengua, cultura, alumnos, familia, al profesorado y a la comunidad.

- *Raíz indígena*: es el vínculo que une la lengua del hablante con el lazo sanguíneo de los padres, por tal motivo se inculca desde el ámbito familiar. Por ello, la profesora comparte que: “aka como bien se dice lengua indígena pues viene de la raíz del alumno, si tiene sangre náhuatl, pues el niño debe de ser inculcado desde su familia al hablarlo” (Memorándum # 9, 21 de septiembre de 2023). Las dimensiones son: lengua, lengua de herencia, familia, transmisión intergeneracional, alumnos, comunidad y profesorado.
- *Lengua y Cultura*. Como parte de las actividades culturales se fomentan las danzas autóctonas y los cantos. Las tradiciones se transmiten de una generación a otra desde el ámbito familiar, en este caso el *xantolo* ‘Día de muertos’ y para recibir y celebrar el año se prepara el *bolim* ‘tamal grande’. Además se identifica la práctica y elaboración de artesanías como las ollas de barro y tejidos de palma. En la gastronomía contempla los platillos típicos como: tamales, *bolim*, chilpan de soyo, guisado de calabacitas, atole, café entre otros. Las dimensiones que contempla son: la lengua, familia, comunidad, al profesorado, *maxi neka taley* y *neka k’ibe*.
- *Enseñanza*. La enseñanza de los principios y valores son transmitidos por los abuelos y los padres mediante la lengua desde la cosmovisión de la cultura tének. Pero todo este conocimiento y enseñanza no se puede trasladar a la escuela. Por esta razón el trabajo con la lengua se debe llevar más allá, desde fomentarla pero también darle la importancia en la sociedad. Por ello, el profesor compartió: “más para ver ahorita los problemas que trae consigo por ejemplo los problemas ambientales, platicaba con unos abuelos, papá y abuelos y decían “Por qué nosotros antes en la cultura Tének te parabas y querías hacer algo por ejemplo hacer la milpa y hacías por ejemplo una petición en Tének y decías “haber que la madre naturaleza que en contacto” que no tengo que ¡voy a tumbar todo el árbol, los árboles! ibas de parte, habiendo ese respeto y todo eso, toda esa cultura, toda esa enseñanza

nosotros no se pude trasladar a la escuela” (Memorándum # 26, 25 de septiembre de 2023). Las dimensiones que contempla son: alumnos, profesorado, familia, transmisión intergeneracional, comunidad.

- *Maxi neka taley*. Expresión que emerge desde las voces de los adultos mayores en la lengua Tének ante la situación de los niños, niñas y jóvenes y se refiere a que ‘*si no, se va a acabar*’ (termino) la transmisión intergeneracional de la lengua de padres a hijos, lo cual atribuyen a una visión futura y por ende el destino de la lengua y cultura. También coincide con las perspectivas del profesorado, de los mismos padres y madres de familia, quienes mencionan de manera recurrente: si no se hace algo para rescatar la y las lenguas indígenas “se van a acabar”. Su dimensión abarca la lengua, la transmisión intergeneracional, la pérdida de las lenguas *neka k'ibe*, familia, comunidad y profesorado.
- *Neka k'ibe*. Es la consecuencia que visualizan a futuro los adultos mayores desde su lengua Tének como ‘*se va a perder*’ o *se va a extraviar* la lengua indígena, si se deja de hablar no llegará a su destino y por ende ¿Quiénes serán los próximos hablantes?, en este caso se refieren a las siguientes generaciones y en efecto la pérdida de las raíces indígenas. Por esta razón es necesario que los niños aprendan la lengua para que la línea de transmisión intergeneracional continúe. También desde las voces del profesorado y los padres y madres de familia mencionan de manera recurrente: “por eso le digo que si no lo hablan o le enseñan a sus hijos, se va a perder” (Memorándum # 2, 18 de septiembre de 2023). La dimensión que conlleva es la lengua, raíz indígena, la transmisión intergeneracional, los alumnos, familia, al profesorado y a la comunidad.

Categoría 1: Lengua/alumnos

- *Alumnos indígenas monolingües en español*: los alumnos tének y náhuatl, son monolingües en español, presentan variación en la pronunciación y la ausencia de los sonidos pertinentes de la lengua en su repertorio fonológico,

también se les dificulta desarrollar el sistema de escritura con las grafías propias de la lengua, lo cual se refleja en la presencia de préstamos en la construcción sintáctica de una oración. Desde la opinión de las tres escuelas mencionan: “si hacemos un pequeño censo aquí hablantes de una lengua indígena son como tres o cuatro hablantes de 82 alumnos nada más son tres cuatro son muy pocos” (Memorándum # 7, 21 de septiembre de 2023), “aquí en la comunidad los papás hablan puro Tének, bueno lo hablan bien bien y rapidito pero los niños no” (Memorándum # 17, 26 de septiembre de 2023), “entonces lo entienden pero no lo hablan o saben algunas palabras pero no pueden entablar una conversación o entender lo que dices” (Memorándum # 28, 26 de septiembre de 2023). Las dimensiones que abarca son: lengua, debilidad en la escritura, variación de la pronunciación, sistema fonológico.

- *Sistema fonológico*: se refiere a los sonidos pertinentes de la lengua, en la actualidad estos fonemas están ausentes en los alumnos, lo cual es un factor que interviene en la pronunciación de las palabras y en la lectura de los textos en la lengua indígena. Del cual la madre de familia y el profesorado mencionan: “nada más dice que se le dificulta hablarlo” (Memorándum # 19, 28 de septiembre de 2023), “y se pronuncia el... batallan mucho para pronunciar el “ʔ” (la glotal)” (Memorándum # 26, 25 de septiembre de 2023). Las dimensiones que contemplan esta categoría son: la lengua, alumnos, transmisión intergeneracional, variación en la pronunciación y debilidad en la escritura.
- *Variación en la pronunciación*: Los alumnos perciben un sonido y producen otro distinto, debido que se les dificulta pronunciar los sonidos pertinentes de la lengua. Desde la perspectiva del profesor mencionó: “como se escribe y como se lee porque si varia, si varia aunque sea un poco pero si varia por ejemplo *tsab* que es dos *tsab* ellos así como se escucha no pues la *t* la *s* la *a* la *f* así *tsaf*, así se escucha pero no es así, es *tsab* con la *b*” (Memorándum # 7, 21 de septiembre de 2023). Su dimensión es la lengua, transmisión

intergeneracional, alumnos, sistema fonológico, debilidad en la escritura, familia, comunidad y profesorado.

- *Debilidad en la escritura:* Los alumnos presentan debilidad en la escritura en lengua indígena debido a la complejidad de las reglas ortográficas y las grafías utilizadas, por lo que resulta complicado desarrollarla. Algunas de las dimensiones son: lengua, alumnos, sistema fonológico, variación en la pronunciación, profesorado.
- *Actitudes lingüísticas de los alumnos:* los alumnos y alumnas indígenas en el ámbito escolar muestran una aceptación positiva durante la clase destinada a la enseñanza de la lengua indígena. Se integran, desarrollan y participan en las actividades solicitadas por los docentes. Esta subcategoría contempla las dimensiones de la lengua, profesorado, familia y la comunidad.
- *Raíz indígena del alumno:* para ubicar la lengua a la cual pertenece el alumno no hablante de una lengua, los docentes se basan en la raíz indígena de los padres. Las dimensiones que contempla son: lengua, alumnos, raíz indígena, lengua de herencia, familia, profesorado.

Categoría 2: Lengua/Profesorado

- *Enseñanza del Tének:* Los aspectos a considerar para la enseñanza de la lengua, el docente contempla la evaluación diagnóstica en sus alumnos, identifican los momentos donde es posible y necesario integrar la enseñanza de la lengua en su forma oral y escrita. También desarrollan estrategias, diseñan actividades que involucren a las lenguas a las que pertenecen los alumnos, acondiciona el aula de acuerdo a la temática que abordará, donde los campos semánticos son una buena alternativa de enseñanza. El docente se encarga de proporcionar los materiales para generar los productos necesarios. Las dimensiones que abarca son: lengua, alumnos, familia y comunidad.
- *Conciencia étnica.* Los docentes reconocen su procedencia y pertenencia étnica por lo que de acuerdo al perfil en educación indígena asumen el

compromiso y responsabilidad en la enseñanza de la lengua a los alumnos. Las y los profesores compartieron: “y es triste porque se supone que los que estamos aquí en esta escuela pues tuvimos este trabajo porque hablamos la lengua Tének y ahora al ver que la mayoría de los niños pues no lo hablan” (Memorándum # 28, 26 de septiembre de 2023), “pero igual siempre recaemos cuando nos reunimos en alguna reunión pero ¿Qué estamos haciendo en nuestra lengua en lo que nos corresponde a nosotros? pues ahí donde otra vez //” (Memorándum # 17, 26 de septiembre de 2023). Las dimensiones que contempla son la lengua, alumnos, familia y comunidad.

- *Perfil docente.* La mayoría de los docentes cuentan con una formación en la licenciatura en educación primaria en el medio indígena. Son hablantes tének o náhuatl, además del español. En los casos particulares la mayoría de los docentes hablan tének y solo los dos directores son hablantes náhuatl. Por ello la vía comunicación se basa en el español. Las dimensiones para esta subcategoría son: lengua, conciencia étnica, alumnos, familia y comunidad.
- *Aula multilingüe.* La situación de la enseñanza de la lengua en el aula es difícil y complicada, debido a la presencia de alumnos que provienen de diferentes raíces indígenas, los docentes consideran importante no solo la enseñanza del tének, sino también fomentar las otras lenguas, por esta razón ellos se ven en la necesidad de aprender otra lengua (por lo menos lo básico) e intentan enseñarla, y aún más preocupante es la realidad de los alumnos, quienes no hablan la lengua indígena sino son monolingües en español, en consecuencia las clases se imparten en español y se enseña la lengua indígena como segunda lengua. Las dimensiones de esta subcategoría son: lengua, lengua de herencia, *maxi neka taley*, *neka k'ibe*, alumnos, transmisión intergeneracional, familia, profesorado.
- *Plan/ programa.* Antes del periodo de pandemia y debido a la falta de un plan y programa en específico para la enseñanza de la lengua indígena, los docentes utilizaban los parámetros curriculares como guía y retomaban algunos lineamientos propuestos en el manual para la enseñanza de la

lengua. Pero presentaba ciertas incongruencias debido a que no estaba acorde al contexto, las propuestas mencionadas no encajaban en la práctica docente y también se consideraba como asignatura la enseñanza de la lengua indígena. Las dimensiones que contempla son: lengua, alumnos, familia, profesorado y comunidad.

- *Proyecto para la enseñanza de la lengua indígena:* Esta iniciativa surge a partir de la preocupación del colectivo docente de las tres escuelas primarias bilingües ante la situación lingüística de los alumnos y alumnas. En este proyecto se contemplaba un día y horario en específico a la semana, la lengua que domina el docente en su forma oral y escrita, para posteriormente ubicar a los alumnos a alumnas de acuerdo a la lengua de sus padres y abuelos. Las temáticas o contenidos que se contemplaban son: alfabeto, los artículos, los pronombres, el uso de los campos semánticos. Pero no funcionó debido a que *la mayoría de los niños habla español*, anudado a ello la falta de recursos didácticos lo cual imposibilita el cumplimiento de los objetivos planteados. Por ello, cada escuela lo trabaja de acuerdo al contexto. Las dimensiones que contempla son: lengua, alumnos, familia, profesorado y comunidad.
- *Materiales para la enseñanza del ténék.* En relación a los materiales para la clase de la lengua indígena, el profesorado no cuenta con estos insumos, por tal motivo se ve en la necesidad de diseñarlos y producirlos por su propia cuenta. Las dimensiones de esta subcategoría considera: la lengua, alumnos, familia, comunidad y al profesorado.
- *Evaluación formativa:* la evaluación del aprendizaje de la lengua es de corte cualitativo mediante la observación, donde el docente plantea sus formas de evaluar y dar seguimientos a los avances de los alumnos, así como las producciones orales y escritas. Las dimensiones que contempla son: lengua, alumnos, profesorado.
- *Prioridad acorde al currículum.* El enfoque principal de la enseñanza acorde al currículum se centra en el cumplimiento del plan y programa, esto para

fortalecer las habilidades básicas del alumnado y deja a un lado la enseñanza de la lengua indígena. Las y los profesores compartieron: “pues ahí sí estuvo complicado porque... pues siempre hemos trabajado con el sistema, nos controla el sistema y batallamos a veces porque siempre nos piden primero que el español y las matemáticas, es lo primero que se debe enseñar” (Memorándum # 17, 26 de septiembre de 2023), “pero no se pudo enseñar la lengua, le dimos prioridad a español y matemáticas” (Memorándum # 3, 18 de septiembre de 2023). Esta subcategoría abarca la lengua, alumnos, profesorado, plan o programa, familia y comunidad.

- *Adaptación al NME 2023-2024.* Después del periodo de pandemia, con la llegada del Nuevo Modelo Educativo (NME), de la NEM, un cambio emitido por la SEP, actualmente las tres escuelas bilingües iniciaron el ciclo escolar 2023-2024 bajo estos lineamientos. Desde la perspectiva del docente esta situación se concibe como un cambio radical y de adaptación debido que la forma de trabajo para el presente ciclo escolar es distinto. Ahora es mediante proyectos, acorde a los cuatro campos formativos que propone el actual plan, donde se vincula la lengua indígena del niño con los contenidos del libro y se ajusta a la consideración del docente contemplando las necesidades y posibilidades en el aula, también se visualiza como un área de oportunidad para la enseñanza de la lengua indígena. Las dimensiones que abarca son: la lengua, alumnos, profesorado, familia, comunidad.

Categoría 3: Lengua/Familia

- *Transmisión intergeneracional.* Los padres y madres de familia no les están transmitiendo la lengua indígena a sus hijos en los hogares, lo cual muestra la interrupción de la enseñanza de la lengua en el ámbito familiar. La dimensión de esta categoría consiste en que la enseñanza por parte de los padres hacia los hijos es primordial debido a que es el lugar donde pasan más tiempo, por ende un espacio donde el niño socializa y puede practicar la lengua y apropiarse de ella, de esta forma garantizar la conservación y

prevalencia de la lengua. Las dimensiones que contempla son: lengua, alumnos, profesorado, familia y comunidad.

- *Actitud y decisión lingüística*: Los padres y madres de familia han dejado de hablar y practicar la lengua indígena principalmente en los matrimonios jóvenes. Por esta razón recae en ellos, la decisión de enseñar o no la lengua indígena a sus hijos en el ambiente familiar. Las dimensiones que se consideran son: lengua, alumnos, transmisión intergeneracional, familia, comunidad, profesorado e ideología lingüística.
- *Ideas sobre la lengua*: Los padres de familia muestran un poco de vergüenza y piensan que hablar una lengua indígena es una desventaja y por esta razón no se fomenta en los hogares. Las dimensiones de esta subcategoría son: lengua, alumnos, familia, comunidad y profesorado.
- *Matrimonio*. En este caso son hablantes del tének, náhuatl, zapoteco y español, por ello usan el español, al momento de formarse un matrimonio que a su vez origina un núcleo familiar, los padres en la mayoría de los casos hablan lenguas distintas y tal motivo deciden como vía de comunicación y enseñanza el español, y se mantiene el mismo uso hacia sus hijos e hijas. Esta situación enlaza las dimensiones de lengua, alumnos, transmisión intergeneracional, actitud y decisión lingüística, ideas sobre la lengua, comunidad y profesorado.
- *Adultos mayores como columna*. El papel de los adultos mayores en la enseñanza de la lengua y la transmisión de conocimiento es fundamental, debido a que ellos enseñan mediante el “uso de la lengua”, conservan los valores y la cosmovisión de su cultura. La dimensión de esta categoría consiste en que los adultos mayores se están involucrando en la enseñanza de la lengua hacia los nietos y nietas, pero también exhorta a sus hijos en que deben de enseñarle de la misma forma como ellos le aprendieron porque *maxi neka taley y neka k'ibe*.

- *Uso en el hogar.* En el ámbito familiar los adultos mayores son quienes usan la lengua indígena para comunicarse con sus hijos, pero en el caso de los padres y madres de familia hacia sus hijos persiste el uso del español. Las dimensiones son: lengua, alumnos, profesorado, comunidad.

Categoría 4: Lengua/Comunidad

- *Comunidad multilingüe.* Al conformarse los nuevos centros de población, se asentaron familias de distintas comunidades y hablantes de diferentes lenguas. La dimensión que abarca es la composición cultural y lingüística de las comunidades, donde los habitantes lo catalogan como *mezclada* lo cual es producto de la migración. Las dimensiones que abarca son lengua, alumnos, profesorado, aula multilingüe, familia, lengua/uso comunitario, migración.
- *Usos comunitarios.* Como resultado de la migración en las comunidades se encuentran presentes hablantes de diferentes lenguas y culturas, por ello la vía de comunicación entre hablantes es el español y los adultos mayores son quienes hablan la lengua indígena en la comunidad. La dimensión que comprende son: lengua, alumnos, familia y profesorado.
- *Migración.* La migración ha ocasionado el desplazamiento de los hablantes y también de la lengua, porque al establecerse en la ciudad y formar una familia dejan de practicarla y en consecuencia se interrumpe la transmisión intergeneracional de los padres hacia los hijos. Lo cual es evidente cuando las familias retornan a sus comunidades de origen, y sus hijos llegan siendo monolingües en español y se encuentran en la situación de integración y adaptación al contexto familiar, comunitario y cultural. Esta subcategoría enlaza las dimensiones de lengua, alumnos, familia, comunidad y al profesorado.
- *Durante y después de la pandemia.* La enseñanza de la lengua fue difícil y complicada. Los diferentes factores internos y externos limitaron la enseñanza de la lengua a distancia, así como la incertidumbre sobre cómo sobrellevar la situación, debido a la ubicación geográfica de las

comunidades, la falta al acceso a los servicios de internet, los dispositivos y medios de comunicación, la disponibilidad de los padres y madres de familia además de la situación económica. También se le dio prioridad a las materias básicas acorde al currículum en este caso a español y matemáticas. Todo ello generó un rezago educativo tanto en la lengua indígena como en el resto de las asignaturas. La dimensión de esta categoría se enfoca en la lengua, alumnos, familia y comunidad.

- *Rezago educativo.* Después de reanudar las actividades y volver a fomentar la enseñanza de la lengua, los docentes identificaron la existencia de rezago educativo, tanto en la lengua indígena así como en el resto de las asignaturas, pero también se enfrentaron al proceso de reforzamiento en las materias básicas para nivelar el conocimiento de los alumnos, por ello en esta etapa también se descuidó la enseñanza de la lengua. Por otro lado, después del periodo de confinamiento las y los docentes identificaron áreas de oportunidad para la enseñanza de la lengua y plantearon nuevas estrategias para las clases posteriores. La dimensión de esta categoría abarca la lengua, alumnos, profesorado, familia y comunidad.

3.2.3. Codificación selectiva

Después de la codificación axial, y la identificación de las propiedades y dimensiones de las categorías y subcategorías, de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) es momento de identificar una categoría que será el eje central para ligar los conceptos, por ello se seleccionó como categoría central “**Lengua**” la cual conecta y explica el fenómeno en su conjunto, además configura las relación entre las categorías y subcategorías, del cual emerge lo siguiente (Tabla 13):

Tabla 13

Análisis teórico selectivo de las categorías y subcategorías

Memorándum	No. 45
-------------------	---------------

<p>FUENTE: Datos crudos del memorándum #44</p> <p>-Nombre: Codificación selectiva</p> <p>-Descripción</p> <p>En este memorándum se realiza el análisis e inferencias de los conceptos generados de la categoría axial, donde se establecen las relaciones entre las categorías y subcategorías que explican el fenómeno bajo estudio.</p>	<p>Remite a: La enseñanza del Tének.</p> <p>Fecha: 07 de marzo del 2024</p>
<p>Inferencias y relaciones entre categorías</p>	
<p>Actualmente la enseñanza de la lengua en los alumnos indígenas de las escuelas primarias bilingües del municipio de Tamuín San Luis Potosí, suscitó preocupación, ante la amenaza de pérdida de la lengua Tének, porque las y los alumnos son monolingües en español. Esta situación se encuentra atravesada por dos factores: por un lado las enseñanzas o no enseñanzas del profesorado en las aulas y, por otro, la enseñanza o no enseñanza o transmisión en el ámbito familiar. Ambas se vinculan estrechamente al contexto comunitario. Desde la perspectiva del profesorado atribuyen a estos factores la pérdida de la lengua en los alumnos actuales ya que la mayoría no son hablantes de la lengua de sus padres o abuelos. Desde el ámbito familiar y comunitario emergen dos conceptos que no solo focalizan en los alumnos, sino en una categoría expresada como <i>maxi neka taley</i> ‘si no, se va a acabar’ refiriéndose al término de la transmisión intergeneracional porque se ha interrumpido la enseñanza de la lengua de los padres hacia los hijos, específicamente en la tercera generación; en consecuencia <i>neka k'ibe</i> ‘se va a perder’ si ya no se habla la lengua en las siguientes generaciones. Entonces se observan dos situaciones de pérdida, desde el hablante actual pero también para los futuros. De ahí deriva la necesidad de preservar la lengua de herencia porque ha trascendido y se ha mantenido por medio de la transmisión intergeneracional en el ámbito familiar. Por tal razón no se</p>	

debe **perder** porque se concibe como la **raíz indígena** de las y los hablantes y al **perderse** este vínculo no solo se **pierde** la **lengua**, sino también, se **pierden** las **enseñanzas**, los **conocimientos** y las prácticas **culturales**.

Desde la perspectiva del **profesorado**, la **enseñanza** de la **lengua** en los **alumnos** se encuentra estrechamente relacionada con la **conciencia étnica**, las **actividades y tradiciones culturales** y el propio **perfil docente**. Durante la clase destinada a la **enseñanza** de la **lengua** los **alumnos** muestran una **actitud lingüística** positiva, lo cual es una ventaja para el **docente**. Sin embargo, una de las problemáticas centrales que identifican y que les resulta altamente preocupante es la interrupción de la **transmisión intergeneracional** en el ámbito **familiar**. Se observa en los **alumnos** la ausencia del **sistema fonológico** de la **lengua** en sus producciones orales, lo cual es notorio en la **variación de la pronunciación**. En consecuencia presentan **debilidad** en el desarrollo de la **escritura** en la **lengua**. Ante ello el **profesorado** interviene e indaga sobre la **raíz indígena del alumno** para identificarlo de manera específica. Otra de las situaciones identificadas es la composición **multilingüe de las aulas** lo cual es producto de la **migración** de las y los integrantes de distintas **comunidades**, las cuales, al asentarse en el territorio de las tres **comunidades** de estudio, dieron origen a una **comunidad multilingüe**. Tal situación dificulta la **enseñanza** de la **lengua** en el **aula** porque la mayoría de las y los **docentes** son competentes en la **lengua Tének** y se verían en la necesidad de aprender otras **lenguas (al menos lo elemental)** para intentar fomentarlas y que tampoco se **pierdan** (lo cual sucede esporádicamente). En suma, se identifica como factor esencial de **pérdida** de la **lengua** la falta de un **programa** que sea consistente con el contexto porque los lineamientos curriculares no han priorizado la **enseñanza** de la **lengua** originaria sino que se ha encaminado la labor del **profesorado** a atender prioritariamente los contenidos de las materias básicas (español y matemáticas). Aunado a ello no cuentan con **materiales oficiales** para la **enseñanza** de la **lengua** o **lenguas**

originarias. Por tal motivo, las y los **docentes** intentan **enseñarla** al desarrollar de manera colectiva un **proyecto para la enseñanza de la lengua indígena** y aplican una **evaluación formativa**, pero debido a la **situación lingüística** de los **alumnos y alumnas** y a la falta de **materiales** no se ha concretado. Una alternativa que consideran ante esta falta de **materiales** consiste en producirlos por iniciativa propia pero estos son limitados. Un agravante de la situación que expresan son los constantes cambios en las políticas educativas a lo largo de los años. Se evidencia la capacidad de **adaptación** del **profesorado**: actualmente se trabaja en la implementación del **NME** en el ciclo escolar **2023-2024** mediante proyectos contemplando los cuatro campos formativos marcados en el plan de estudios y su vinculación con la **lengua** indígena del **alumno. No hay datos que puedan dilucidar si esto está funcionando o no.** Lo que sí se sabe de cierto es que ello interactúa con factores del contexto que emergieron en las entrevistas, específicamente **el binomio la lengua/durante y después de la pandemia** lo cual trajo consigo un **rezago educativo** no solo en **lengua** sino también en contenidos básicos del **currículum**: actualmente se sigue considerando **prioridad** el remediar dicho **rezago**.

Por el lado de la **enseñanza** de la **lengua** en el ámbito **familiar** se identificaron las **actitudes y decisiones lingüísticas** de los padres y madres. En la mayoría de los casos se presenta como principal obstáculo para su **transmisión** el **matrimonio** entre hablantes de distintas **lenguas**, como resultado de la **migración** desde otros estados y en consecuencia la conformación de las **comunidades multilingües**. Un factor más asociado es el binomio **pensamientos-sentimientos** entorno a **enseñar** o no la **lengua** indígena a sus **hijos e hijas** suscitados prioritariamente por la búsqueda de **adaptación**. Por tal motivo desde la perspectiva del **profesorado**, de los **padres**, de las **madres** y de la propia **comunidad** se concibe a los adultos mayores como una **columna vertebral** o incluso **salvación** de **enseñanza** tanto de la **lengua** como de la **transmisión** de los **conocimientos** propios de la **cultura** debido a

que actualmente, en el ámbito **familiar** son ellos quienes hablan y **usan** la **lengua** indígena tanto en el **hogar** como en otros contextos **comunitarios**. Al respecto identificamos la preocupación de las y los **adultos mayores** ante la situación actual de sus **nietos y nietas** quienes no son hablantes de la **lengua** indígena: están tratando de **enseñarla** y exhortan a los **padres y madres** a sumarse a esta labor porque han identificado la interrupción de la **transmisión intergeneracional** y con ello expresan *maxi neka taley* y en consecuencia *neka k'ibe*. Como hoy no visualizan resultados por ende predominan **sentimientos** de añoranza, impotencia y preocupación, siendo este último el **sentimiento** predominante.

En suma, la **lengua** en el contexto **comunitario actual**, en su composición **multilingüe** es producto del proceso **migratorio** de los habitantes, lo cual influye en las **actitudes y decisiones lingüísticas** desde el ámbito **familiar** porque los **padres y madres deciden transmitir** o no la **lengua** indígena a sus **hijos e hijas**. La **lengua** de **uso** a nivel **familiar, comunitario y escolar** predominante es el español y, en consecuencia, los **alumnos y alumnas** aprenden esta **lengua** desde el **hogar** y en la **comunidad**, incluida la **escuela**. Por tal motivo no logran desarrollar el **sistema fonológico** de su **lengua de herencia** lo cual resulta notorio en sus producciones con **variación en la pronunciación** y en la expresión **débil en la escritura** de la **lengua**.

Nota. En la tabla se muestra la teorización y la relación entre la categoría axial, las categorías nodales que emergen y sus subcategorías. Elaboración propia a partir de la metodología de Strauss y Corbin (2002).

Después del desarrollo de la codificación teórica selectiva anterior, emergieron los factores que intervienen en la enseñanza del Tének, por ello se establecen las relaciones entre la categoría axial y las categorías y subcategorías en relación a sus propiedades y dimensiones, por lo tanto de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) es necesario el diseño de un esquema que muestre la complejidad de los factores identificados tanto internos como externos que explican el fenómeno bajo estudio, por lo tanto la Figura 12 da cuenta de ello. No sin antes aclarar a que se refiere cada

una de las siglas, comenzaré por la categoría axial Lengua donde encontramos las subcategorías de Lengua de Herencia (LH), Lengua Indígena (LI), raíz indígena (RI), lengua y cultura (LCL) y enseñanza (E) anudado a ello están los dos conceptos que emergen en la lengua tének ante la amenaza de pérdida que apuntala a los alumnos y alumnas *maxi neka taley (MNT)* y *neka k'ibe (NK)*. Por su parte en la categoría de Lengua/Alumnos (L/A) consta de las subcategorías: sistema fonológico (SF), variación en la pronunciación (VP), raíz indígena del alumno (RIA), Actitudes lingüísticas (AL) y debilidad en la escritura (DE). Lo que respecta a la categoría de Lengua/Profesorado (L/P), se encuentra la subcategoría enseñanza del Tének (ET) del cual se derivan: conciencia étnica (CE), perfil del profesorado (PP), proyecto para la enseñanza de la lengua indígena (PELI), materiales para la enseñanza del Tének (MPE), aula multilingüe (AM). En la siguiente subcategoría hace referencia al plan/programa (PPG) del cual emergen: prioridad acorde al currículum (PAC), evaluación formativa (EF) y adaptación al NME 2023-2024 (ADNME). Por el lado de Lengua/Familia (L/F) está la subcategoría de transmisión intergeneracional (TI) y las dimensiones que contempla son: actitud y decisión lingüística (ADL), ideas sobre la lengua (ISL), adultos mayores como columna (AMC), uso en el hogar (UH), matrimonio (MT). Desde Lengua/Comunidad (L/C) se ubican dos subcategorías una se refiere a la comunidad multilingüe (CM), usos comunitarios (UC) y la migración (MG), y la otra considera durante y después de la pandemia (DDP) y abarca el rezago educativo (REDC).

Figura 12

Factores internos y externos en la enseñanza del Tének

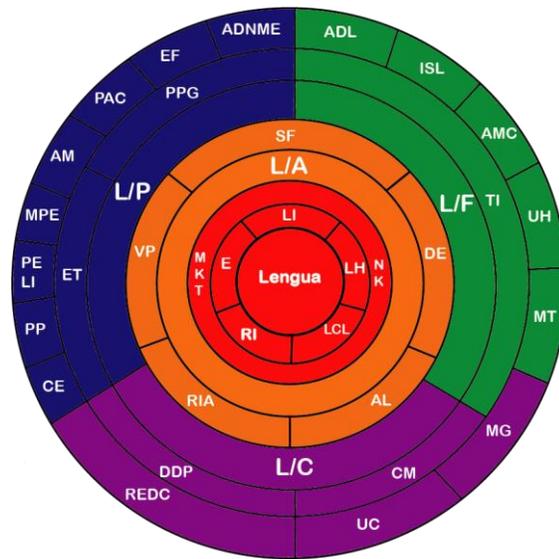


Figura 12. La figura muestra la relación entre la categoría axial, las categorías y las subcategorías que explican el fenómeno en su conjunto. Elaboración propia derivada del análisis teórico selectivo de la TF propuesta por Strauss y Corbin (2002) cuyos datos primarios se obtuvieron mediante la etnografía educativa en el enfoque de Rockwell (2009).

3.3. Discusión teórica de los resultados obtenidos mediante la TF

Los resultados anteriores del fenómeno en su conjunto. Dan cuenta de su complejidad, de cómo se relacionan e interactúan los factores internos y externos, mismos que apuntalan a la situación actual de enseñanza de la lengua Tének en las escuelas primarias bilingües del municipio de Tamuín, S.L.P.

Por lo tanto, la categoría central de los hallazgos de la presente investigación apuntalan principalmente a la lengua, enfocado a la enseñanza del profesorado y la enseñanza o transmisión en el ámbito familiar. Retomando los aportes de Piña (2014) se identifica que el desplazamiento lingüístico de las lenguas en las comunidades es considerado preocupante, dado que los alumnos indígenas son monolingües en español, a nivel familiar, comunitario y escolar y por tanto predomina el uso del español. Desde las propuestas de los autores Montrul (2016) y Stransky y Cuartero (2022), la preocupación actual del profesorado y adultos mayores coincide en preservar la lengua de herencia en el ámbito familiar mediante la transmisión de una generación a otra. La lengua se adquiere de manera natural

en el núcleo familiar y en el contexto donde se encuentra el hablante. En las comunidades bajo estudio la mayoría de las y los adultos mayores y adultos son hablantes de una lengua originaria, pero se identifica la interrupción de la enseñanza debido al contacto lingüístico como producto de la migración a la ciudad, el asentamiento y conformación de las comunidades, lo cual Montrul (2013) refiere como un factor importante a considerar “tiene que ver con los patrones de asentamiento, específicamente con el traslado de población de zonas rurales a urbanas” (p. 32).

Las consecuencias identificadas por los adultos mayores y los propios docentes ante este fenómeno desde la postura Montrul (2013) tienen una afectación fonológica. En este caso se identifica que en los alumnos y alumnas actuales el sistema fonológico de las respectivas lenguas se encuentra ausente. Por lo tanto se les dificulta la pronunciación y presentan variaciones en sus producciones orales al intentar dar lectura a los textos escritos en la lengua originaria. Así mismo, desde los aportes Aalberse et al. (2019) las y los alumnos indígenas presentan debilidad en la escritura, dado que no identifican las grafías pertinentes de las lenguas por la complejidad de su representación, también se identifica la intervención del español en la construcción sintáctica de la oración durante las traducciones de la lengua originaria al español.

Desde los aportes de Barriga (2023) se identifica que la migración ha generado diversidad y el contacto entre lenguas y culturas. Los datos muestran cómo la situación del matrimonio en la mayoría de los casos entre hablantes de diferentes lenguas influye en las actitudes y decisiones lingüísticas de los padres y madres de familia, para enseñar o no enseñar la o las lenguas originarias a sus hijos e hijas. Montrul (2013) enfatiza: “El uso de la lengua en la familia y la transmisión de la lengua a los hijos y a las futuras generaciones también determinan el grado de mantenimiento o pérdida de una lengua en un contexto bilingüe” (p. 33). Por ello la situación actual en las tres comunidades es preocupante, ante la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua o de las lenguas en las y los alumnos

indígenas quienes son monolingües en español, lo cual amenaza de manera contundente la lengua originaria en las siguientes generaciones. Sobre esta misma línea, el uso de la lengua en el ámbito familiar, de acuerdo a Montrul (2013) y en las aulas desde el aporte de Cardona y Pérez (2023), se identifica con la persistencia de uso del español en estos dos contextos incluyendo el comunitario. Quizás no podría manejarlo desde los términos el más dominante o menos dominante dado que no es una lucha de *prestigio* o *poderes*, sino más bien es la consecuencia de los distintos factores lo que ha desplazado el uso de las lenguas indígenas entre hablantes, por la necesidad de comunicarse y adaptarse al contexto comunitario. Ante ello, la labor de los adultos mayores desde el ámbito familiar consiste en exhortar a sus hijos e hijas (actualmente padres y madres de familia) a retomar la enseñanza de la lengua indígena y ellos mismos se involucran a esta labor. En el caso del profesorado desde las aulas se enfocan en el rescate de las lenguas a través de las actividades y tradiciones culturales y la concientización de los padres y madres de familia para su enseñanza y mantenimiento.

Por su parte en la situación educativa se encuentra atravesada desde la enseñanza o no enseñanza de la o las lenguas originarias de los docentes y por el papel que se considera fundamental de los padres y madres de familia en la enseñanza desde el ámbito familia, tal como Piña (2014) explica, pero “Si la lengua se deja de usar en la casa y su enseñanza queda exclusivamente en manos de instituciones religiosas o educativas, esto también puede conllevar al debilitamiento paulatino de la lengua” (Montrul, 2013, p. 33), en este caso desde la realidad de las familias de las tres comunidades, en su mayoría, solo los adultos mayores usan la lengua originaria en el hogar hacia sus hijos (actualmente adultos) y a nivel comunitario, además de involucrarse en la enseñanza de sus nietos y nietas. Por tal motivo, dada la interrupción de la transmisión intergeneracional en el ámbito familiar, se identifica que la enseñanza se ha dejado en manos del sistema educativo lo cual traerá consigo que los alumnos y alumnas la adquieran de manera incompleta. Montrul (2013) explica: “La adquisición incompleta de una lengua por

una generación puede llevar a su decaída en la próxima generación” (p. 33), lo anterior concuerda con la visión futura de los adultos mayores ya que si no se retoma la enseñanza en el hogar se dirige a *maxi neka taley* ‘si no, se va a acabar’ refiriéndose al término de la transmisión intergeneracional y en consecuencia *neka k’ibe* ‘se va a perder’ los próximos hablantes y no solo la lengua sino la raíz indígena, su uso social y las actividades y tradiciones culturales en las siguientes generaciones. Siendo preocupación la preponderante en adultos mayores, profesorado y comunidad.

Desde la labor de los profesores y profesoras en cuanto al currículum de acuerdo a Latapí (2021) se identifica que existe congruencia en el currículum formal y el real debido a la implementación de los lineamientos planteados por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el presente ciclo escolar 2023-2024 mediante el NME y la oportunidad de incluir la enseñanza de la lengua indígena del alumno mediante la vinculación de los contenidos. Es muy pronto para buscar indicios sobre si está funcionando o no. No obstante en el currículum oculto se identifica que presenta inconsistencias, dada la realidad que se vive durante la práctica del NME, lo cual no cumple con lo que Hornberger (2014) establece, dado que no se contempla la lengua originaria que domina el docente el cual incluye la parte oral y la escrita, la composición multilingüe de las aulas, el proceso de adaptación de las y los maestros ante las formas de trabajo. Pero también, de acuerdo a los aportes de Piña (2014) se identifica cómo influye la situación lingüística de las comunidades y las exigencias del plan y programa educativo ha ocasionado que los objetivos de los docentes enfoquen como prioridad los contenidos de las materias básicas de español y matemáticas y no la enseñanza de la lengua indígena. Retomando a la UNICEF (2021) y CONEVAL (2022) sobre la afección de la pandemia en las escuelas primarias bilingües a la interrupción de las clases presenciales y las limitaciones desde la parte económica, la disposición de los padres y madres de familia, el acceso a las tecnologías y la red de internet, lo cual afectó tanto en los contenidos del currículum formal. También se identificó afección en la enseñanza

de la lengua indígena. Dado que, acorde al plan no se consideró como prioridad, sino más bien se enfocaron en tratar de evitar el rezago en las materias básicas (español y matemáticas). Tal situación que continua vigente aún en la actualidad, que da prioridad en NEM a *resanar* dicho rezago para nivelar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Los y las docentes desde su conciencia étnica y su perfil en educación indígena buscan estrategias y métodos, incluso el diseño de un proyecto para fomentar las lenguas presentes en las aulas. También tratan de aprender lo elemental de las otras lenguas e intentan enseñarla debido a que la mayoría es competente en el Tének. Además planean desarrollar proyectos para la enseñanza de la lengua indígena, diseñan y elaboran materiales y herramientas de evaluación con el propósito de abonar a la enseñanza de la lengua.

Entorno a los planteamientos de Rebolledo (2023) en esta relación si la lengua se concibe como un derecho, un problema o un recurso desde el ámbito educativo, se identifica que por parte de los docentes la conciben con un derecho y un recurso favorable en la educación de los alumnos, pero debido a las exigencias del currículum acorde al programa emitido por la SEP, y la composición multilingüe del aula, prevalece la interrupción de la transmisión intergeneracional en el ámbito familiar y en consecuencia la situación actual de los alumnos indígenas, ha generado que la lengua o lenguas sean un problema dentro de las aulas y han hecho difícil y complicada la enseñanza. Ante la composición multilingüe de las comunidades y la perspectiva de los padres y madres de familia la conciben como un problema, debido a la situación matrimonial entre hablantes de distintas lenguas que en consecuencia intervienen en las actitudes y decisiones lingüísticas para enseñar o no la o las lenguas originarias en el núcleo familiar.

Desde la postura de Rebolledo (2023) se identifica que dentro del currículum del subsistema en educación indígena, los profesores y las profesoras continúan considerando la enseñanza de la lengua originaria como una materia más que deben cubrir. Sobre esta misma línea, desde la mirada de Rockwell (2020) y ante la controversia del currículum, la realidad de las tres escuelas primarias bilingües

coincide en “la enseñanza de la lengua indígena” y no “mediante la lengua indígena como medio de comunicación, de trabajo, de diálogo en las clases” (0:13m: 05s - 0:13m: 23s)”. Ello se comprende que más allá de tratar de enseñar la lengua originaria como una *materia más* en el currículum y emplear distintos métodos y herramientas (como es el caso de los cursos para el aprendizaje de una lengua extranjera), es necesario volver a los principios y factores que involucran la adquisición de las lenguas maternas desde la postura de Barriga (2023). Lo anterior me lleva a inferir lo siguiente: para no encaminar la enseñanza de la lengua como materia se tendría que dar *desde el origen de enseñanza propia de la lengua y cultura al que pertenece*, esto es, dentro de la labor del docente se deben retomar e integrar los recursos propios de enseñanza y aprendizaje, tal es el caso el uso y socialización en sus respectivas lenguas hacia los alumnos correspondientes, dado a que ellos saben quienes provienen de padres Tének o náhuatl, ya que solo así se podría observar un cambio para no *enseñar la lengua originaria* sino *desde el origen de enseñanza*.

Encontramos coincidencia con Rebolledo (2014) ante la necesidad de aclarar dos conceptos desde el ámbito educativo: “la enseñanza bilingüe y la enseñanza de la lengua materna como dos perspectivas interconectadas dentro de la Educación Bilingüe” (p. 38). Se observó que dentro de los objetivos de la Educación Bilingüe (EB) planteados inicialmente no han cambiado, dado que permanece con el paso de los años en las prácticas del profesorado y se enfoca en la enseñanza de dos lenguas o enseñar una lengua de ellas desde las prioridades y exigencias del currículum de acuerdo al plan y programa vigente. Pero en el *intento por recuperar y enseñar* la lengua originaria del alumnado, la incluyen como asignatura (una materia más en el currículum) destinando un día y hora a la semana, lo cual pareciera ser un curso *similar* a la enseñanza de una lengua extranjera. También se identifica que a pesar de las constantes reformas educativas no se ha garantizado la enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria en el aula, dado que no se incluye “la enseñanza desde la lengua originaria”. No se toma en cuenta el

perfil y competencia lingüística del profesorado, ni los factores sociales, culturales y comunitarios de los contextos donde se desarrollan los alumnos y alumnas indígenas. A pesar de las múltiples reformas educativas se observa que hoy en día se recae una vez más en focalizar la enseñanza de la lengua nacional desde el ámbito educativo y con la presión para el profesorado cuando su pérdida es producto de situaciones fuera de su control como lo es la migración.

CONCLUSIONES

Para comparar las tres escuelas primarias bilingües desde los aportes de la etnografía educativa en conjunto con la Teoría Fundamentada (TF) se generaron 45 memorándums donde se incluyeron las perspectivas de los docentes, padres y madres de familia, el registro del contexto comunitario y escolar, incluyendo a los adultos mayores y un juez auxiliar quienes se expresaron sobre la enseñanza de la lengua en el ámbito familiar. De su análisis riguroso concluimos:

1. DIÁLOGO CON EL APARATO TEÓRICO

Ante el estado de la cuestión más reciente (Carrillo et al., 2024) sobre estudios realizados en las comunidades indígenas, se identificó que “Ocho entidades federativas carecían de escuelas del servicio indígena –Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas–, las cuales matricularon a 4 172 estudiantes hablantes de una lengua indígena de educación básica” (MEJOREDU, 2023, p. 335). Coincidentemente, son estos los estados en los que se registra un menor número de hablantes indígenas. La falta de este servicio educativo, que viola el derecho a la educación, impacta directamente a la pérdida de las lenguas maternas. Ser parte de una comunidad indígena o hablante de una lengua originaria es un factor de exclusión y/o inequidad dentro del sistema educativo. En contraste con lo anterior y con los estudios realizados en los asentamientos con mayor número de hablantes en San Luis Potosí, es evidente la necesidad de focalizar al resto de las comunidades indígenas, donde el número de hablantes es menor, tal es el caso de las escuelas y contextos bajo estudio. Por ello la presente investigación abona al documentar, comprender y analizar la situación de la lengua Tének desde las perspectivas de las y los docentes en las tres escuelas primarias bilingües del municipio. También explica la influencia de los factores internos en la enseñanza, en este caso el contexto escolar, la situación lingüística del alumnado, el perfil y conciencia étnica del docente y el plan o programa vigente, cómo influyen en la enseñanza. También encontramos cómo

los factores externos intervienen, éstos son: la situación de la lengua en el ámbito familiar y comunitario.

Lo referente a educación indígena (Fernández, 2019) subsistema al cual pertenecen las escuelas bajo estudio, coincidimos en que:

Si bien en la educación básica, la mayoría de niñas y niños hablantes de una lengua indígena se matriculó en escuelas del servicio indígena, 172 446 de estos alumnos acudieron a escuelas de tipo general, es decir, 13.3% del total de este rubro de la población estudiantil. Esto muestra la necesidad de promover y consolidar una perspectiva intercultural en todos los niveles y modalidades educativas. (MEJOREDU, 2023, p. 335)

Tal es el caso de las 14 comunidades de Tamuín, donde solo tres tienen acceso al subsistema en educación indígena y la mayoría de los niños y niñas acceden al sistema de educación nacional. Por ello se observó: “A medida que se avanza por los niveles educativos, la proporción de estudiantes hablantes de una lengua indígena se muestra una tendencia decreciente: 9.8% en educación inicial; 6.3% en preescolar; 5.6% en primaria; y 3.8% en secundaria” (MEJOREDU, 2023, p. 335). Podríamos relacionar esto con que el porcentaje de egresados de cada nivel es menor (INEGI, 2020d, INGENI, 2020b), además de la pérdida de lengua materna como una problemática presente, lo que nos pone a pensar en el papel elemental que el profesorado del medio indígena puede llegar a jugar.

En cuanto a las políticas educativas, asentamos que en sus comienzos se pretendía el posicionamiento de la Educación Bilingüe (EB) en las comunidades indígenas desde el marco internacional y posteriormente la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (UNICEF, 2021, CONEVAL, 2022), del cual se identifica que aún en la actualidad influye de manera directa en las políticas educativas nacionales, donde solo se ha logrado su reconocimiento en la constitución (DOF, 2022), lo cual pone al descubierto que los propósitos finales de aculturación en la educación indígena en México persisten (Lepe 2018). Tal

situación que con el paso de los años se ha vuelto laberíntica (Vázquez, 2019) y no ha respondido a las necesidades de las escuelas primarias bilingües a nivel estatal, tal es el caso del estado de San Luis Potosí (GESLP, 2021) donde las principales inconsistencias que se identifican en la implementación de las políticas nacionales son: dentro de los planes y programas de estudio no se contemplan las realidades de los contextos comunitarios, no se considera la lengua indígena como medio de comunicación, de enseñanza y como parte de la fuente de conocimiento; también dada la situación lingüística de las comunidades bajo estudio encontramos que el desarrollo de la educación no ha sido plurilingüe e intercultural, no se han desarrollado materiales educativos de acuerdo a las lenguas existentes en la entidad, así mismo de acuerdo a los datos, se concluye que es necesario fortalecer la formación docente en las normales bilingües interculturales, pero también se concluye que se debe considerar la asignación del docente de acuerdo a la lengua del alumno, debido que se ha hecho lo contrario. Ello genera una inconsistencia en la enseñanza dentro del aula. Lo cual es grave si se considera que además no se ha desarrollado un programa para la formación, actualización y certificación del profesorado en las lenguas indígenas de la región, sino más bien, son los maestros y maestras en educación indígena quienes de manera colaborativa y desde su conciencia étnica intentan desarrollar un proyecto que abone a la enseñanza de la lengua indígena. Por último se identifica que no se consideran los conocimientos de los pueblos indígenas en la elaboración de los planes y programas de estudio debido a que solo focalizan las expresiones y prácticas culturales. También es preciso enfatizar ante las inconsistencias anteriores desde la perspectiva cuantitativa que la tesis corrobora los datos oficiales más recientes: “En el servicio de primaria indígena, 9.5% de las escuelas reportó la no coincidencia de la lengua entre docentes y estudiantes; mientras que 2.8% es parcial” (MEJOREDU, 2023, p. 356). Lo anterior nos habla el servicio educativo que se ofrece en el medio indígena no responde a los requerimientos básicos de esta población y al mismo tiempo exalta la necesidad de profundizar en la formación de docentes aptos para atender a estas comunidades.

Entonces desde esta mirada y análisis se observa la necesidad urgente de diseñar una política educativa pensada en y para las comunidades indígenas (Vergara 2024) para generar una interculturalidad horizontal y no vertical como se ha planteado anteriormente (Barriga, 2023). Dentro de este diseño, de acuerdo a nuestro estudio, no se debe contemplar solo la enseñanza de la lengua en su forma oral y escrita o en recuperar las tradiciones culturales, sino más bien, incluir tanto los conocimientos y recursos propios de enseñanza y aprendizaje de las respectivas lenguas y culturas (Vergara, 2024), como las realidades de los contextos comunitarios y del perfil del docente, tal y como se ha propuesto.

También, emerge algo en esta relación que se ha estado trabajando en cuanto a la triada de la lengua, educación y cultura (Rebolledo y Miguez, 2013), del cual el hallazgo contundente y la amenaza de pérdida de la lengua (Montrul, 2013) afecta principalmente a los alumnos y alumnas provenientes de familias Tének quienes son monolingües en español debido a que ellos ya no hablan la lengua materna de sus padres y abuelos. Por lo tanto docentes, padres y madres de familia, adultos mayores y la propia comunidad, perciben principalmente y de manera recurrente este término del cual nace desde la aportación de los adultos mayores en la lengua Tének *maxi neka taley* si la lengua no se continúa enseñando mediante la transmisión de padres a hijos *‘sí no, se va a acabar’* y en consecuencia la visión de que “si no lo hablan o le enseñan a sus hijos... si sigue así la situación” (Memorándum #2, 18 de septiembre de 2023) la lengua *neka k'ibe* ‘se va a perder’. Esta situación alarmante es la que experimentan las y los alumnos que están estudiando en las tres escuelas primarias bilingües. De acuerdo con los datos dicha situación se encuentra atravesada por dos factores, por un lado la enseñanza del profesorado y por el otro la transmisión en el ámbito familiar, donde desde los tres contextos analizados se identifica la necesidad de retomar la enseñanza de la lengua indígena en el hogar mediante los recursos propios que comparten los adultos mayores para su completa adquisición y que parten principalmente desde la oralidad y no de la escritura (Vergara, 2024). Esta conclusión es un aporte muy

concreto del trabajo. De esta manera se podría dar continuidad a la transmisión en el ámbito familiar, garantizando el mantenimiento de las lenguas originarias a través de las generaciones (Montrul, 2016).

Entonces, se puede concluir con autores experimentados que más allá de “enseñar la lengua indígena” (Rebolledo, 2023) en su forma oral y escrita en el aula, donde se considera como una asignatura más dentro del currículum en un horario y día asignado (Barriga 2023), se debe impulsar con urgencia la enseñanza “desde la lengua” (desde la oralidad mediante el uso) como recurso de instrucción y enseñanza (Rockwell, 2020, Rebolledo, 2023). Pero tales opiniones expertas resultan muy complicadas de aplicar, en la realidad documentada por la situación lingüística de los alumnos y alumnas actuales, además de la composición multilingüe de las aulas y la lengua que domina el docente. Hemos de considerar al profesorado, no ideal, sino al real. Mediante este trabajo se ha documentado que el profesorado focaliza sus objetivos de enseñanza y aprendizaje a las exigencias del plan o programa en su intento de remediar el rezago educativo ocasionado por la pandemia y los factores internos y externos que influyeron en el desarrollo de las clases a distancia dada la situación de las comunidades indígenas bajo estudio. El presente estudio encontró que aún en la actualidad se sigue teniendo como prioridad subsanar dicho rezago y eso se debe considerar.

Por lo tanto, los factores anteriores muestran que la enseñanza de la lengua dentro del aula mediante una asignatura no garantizaría la completa adquisición en los alumnos y alumnas aún con la presencia de materiales en la lengua indígena como herramienta de enseñanza (donde en la mayoría de los casos se focalizan en la parte escrita) que usualmente se posiciona como una especie de *salvación*. Resulta vital potenciar el ámbito familiar, dado que el principal recurso que emplean los adultos mayores es mediante el uso y desde la oralidad. Entonces, a pesar de cuanto se esfuerce el docente y las estrategias que decida implementar al adoptar los métodos parecidos a la enseñanza de una lengua extranjera, las y los alumnos no podrán adquirir la lengua indígena de sus padres y abuelos por este medio, de

lo que se deriva la necesidad de que el desarrollo y adquisición de la lengua se dé en el hogar y con recursos propios de enseñanza de la lengua y cultura, en lo cual sí coincidimos con lo expuesto por las expertas Barriga (2023) y Vergara (2024).

2. CONTRIBUCIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

La principal contribución que identifiqué es el uso complementario de la metodología, de la etnografía educativa y la Teoría Fundamentada (TF) pues ello permitió dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué relaciones se dilucidan entre los estudios sociolingüísticos sobre la lengua Tének y los indicadores específicos de enseñanza en las escuelas bilingües del municipio de Tamuín, San Luis Potosí? Fue posible descubrir y analizar las categorías nodales que relacionan y explica el fenómeno en su conjunto, obteniendo como resultado la construcción de una teoría propia relacionando los factores tanto internos y externos que influyen en la enseñanza del Tének en las escuelas primarias bilingües y la situación lingüística de los alumnos y alumnas de estos tres contextos para desde ahí poder dar una visión general. Estas dos formas de mirar y analizar el fenómeno bajo estudio, en relación directa con las categorías teóricas (lengua-cultura- educación) encontraron que: ante la amenaza de pérdida de la lengua Tének en los alumnos y alumnas indígenas si no se retoma la enseñanza primeramente en el hogar *maxi neka taley* 'si no, se va a acabar' la transmisión de padres a hijos y si las siguientes generaciones dejan de hablarlo en consecuencia *neka k'ibe* 'se va a perder'. Dicha situación se percibe como muy preocupante para las y los adultos mayores, el profesorado y la propia comunidad, ante la incertidumbre de ¿Quiénes serán los próximos hablantes de la o las lenguas?. Por lo tanto, resulta primordial la continuidad de la transmisión en el ámbito familiar para la adquisición completa de la lengua. También se deriva como necesaria una reflexión que posibilite el cambio en las actitudes y decisiones lingüísticas de los padres y madres de familia, dado que intervienen de manera directa para la enseñanza o no de la o las lenguas indígenas en el hogar debido a la influencia del matrimonio y la composición multilingüe de la propia comunidad. Por el lado de la enseñanza del profesorado, se

identifica que en la mayoría de los casos en la práctica no coinciden con la lengua del alumno (a). En consecuencia los factores que intervienen tanto internos y externos muestran que no es suficiente enseñar la lengua solo en el aula y no garantiza su adquisición completa si no se retoma primeramente la enseñanza en el ámbito familiar.

Recomendaciones

De los hallazgos se generan las siguientes recomendaciones a las escuelas primarias bilingües como se muestra en la tabla del Anexo 11. Se llevaron a las comunidades, como parte de la devolución de la oportunidad y gratitud por su participación. Ellos, ellas dialogarán qué les hace sentido y qué podrían implementar, como se verá más adelante.

Posteriormente del comparativo antes mencionado, emergen las siguientes recomendaciones generales:

- Considerar a las y los adultos mayores como fuente de conocimiento para rescatar e integrar el bagaje cultural como parte fundamental de enseñanza en la escuela.
- Es importante que el profesorado use y socialice en su lengua indígena dentro y fuera del ámbito escolar porque permitirá abonar a la enseñanza desde la lengua indígena.
- Un cambio de actitud y decisión lingüística por parte del profesorado hacia los padres y madres de familia puede influir de manera positiva, favoreciendo el uso y enseñanza de la lengua indígena en el hogar y a nivel comunitario.
- Es indispensable una educación intercultural dentro y fuera de las aulas para la coexistencia de las lenguas indígenas.
- La formación del profesorado para el diseño, desarrollo e implementación de materiales sea pensado desde los recursos propios de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura indígena.

- Un rediseño del proyecto inicial debe partir con un enfoque “desde la enseñanza del Tének” para que sea funcional mediante el uso y socialización de la lengua indígena.
- El aprovechamiento de los espacios de socialización a nivel comunitario, escolar y familiar.
- El uso de paisajes lingüísticos en el ámbito escolar, dado que “La lengua representada en el paisaje gráfico adquiere un gran valor simbólico y el respeto por la diversidad de las lenguas necesariamente implica una mejor representatividad en el mundo de las letras y las graffías” (Aguilar, 2020, p. 166). Por ello, resulta importante la visibilización de las lenguas indígenas que se hablan en las comunidades bajo estudio.

Retomando las recomendaciones enunciadas y dado que se observa la interacción de los ámbitos, familiar, comunitario y escolar, se propone, como punto de partida la propuesta del desarrollo de un taller como se muestra en la siguiente lista:.

Taller: Nuestra lengua y cultura

<p><i>I kawintal ani i tsalapil</i> <i>‘Nuestra lengua y cultura’</i></p>
<p>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</p> <p>1. Dar a conocer los resultados de la presente investigación en presencia del profesorado, padres y madres de familia, incluyendo a los adultos mayores y la comunidad en general.</p> <p style="text-align: center;">PROPUESTAS</p> <p>2. Y con base a ello:</p> <p>-Los adultos mayores propongan y sugieran que conocimientos o prácticas son pertinentes recuperar, por ejemplo: el uso de plantas medicinales, cuestiones ambientales, la enseñanza de los valores, la música, oficios, incluso juegos, narrativas que son propios de la cosmovisión de su lengua y cultura, entre otros.</p>

PLANEACIÓN Y ORGANIZACIÓN

3. Posteriormente los directores y el profesorado se reúnan para consensuar sobre las acciones a desarrollar y realizar, tales como:
 - Considerar el aprovechamiento de los espacios de socialización que frecuentan las y los habitantes, como son: los eventos, las reuniones y la kermes.
 - Este último podría enfocarse a una kermes de las lenguas o una feria de las lenguas, donde se retomen las propuestas de los adultos mayores y sean ellos quienes compartan con los alumnos y alumnas, incluyendo al resto de la comunidad.
 - Generar un acuerdo entre el profesorado y los padres y madres de familia para usar la lengua Tének o en su caso el náhuatl con los hablantes de la misma lengua. A fin de comunicarse desde la lengua durante el desarrollo de la actividad.

Nota. En la lista, se muestran tres momentos para el desarrollo del taller y a partir de ello el profesorado se encamine a su planeación, organización y desarrollo. Elaboración propia para la presente trabajo de investigación.

Limitantes

Las limitantes durante el estudio fueron el no pertenecer a las comunidades. Posiblemente ello hizo que el acceso a más entrevistas con los padres y madres de familia no fuera tan extendido pues percibí que es notorio cuando una persona es ajena a ella. El tiempo y estancia en cada una de ellas fue corto; si hubiese sido más prolongado quizás podrían haberse entablado lazos de confianza con los padres y madres de familia, con los alumnos y alumnas y la comunidad. Dado el inicio del ciclo escolar y con ello la implementación de la Nueva Escuela Mexicana no fue posible observar todas las clases en las tres escuelas. De igual manera no logré conversar con el alumnado y conocer su opinión sobre la lengua, ¿qué piensan? ¿porqué no lo hablan? Así mismo, no fue posible observar la interacción de una madre o padre de familia donde interviniera el uso de la lengua indígena

hacia su hijo (a) para así identificar ¿cual es su actitud y decisión lingüística en el hogar', ya que persiste el uso del español en este ámbito y a nivel comunitario. Quedan estas interrogantes para futuras investigaciones, más las siguientes.

Líneas emergentes de investigación

Con esta investigación se abre camino para estudiar más a profundidad sobre: ¿cómo los niños Tének adquieren la lengua indígena? También para conocer ¿cuáles son las actitudes y decisiones lingüísticas de los alumnos Hablantes de Lenguas Indígenas ante la situación perdida que enfrentan?, ¿cuáles son las actitudes y decisiones lingüísticas de los matrimonios que no hablan la misma lengua?, y también ¿las actitudes y decisiones lingüísticas de los migrantes que retornan a sus respectivas comunidades de origen junto con sus familias y con ello cuál es el rol que desempeñan sus hijos al integrarse a la comunidad?, así mismo es necesario indagar sobre violencia escolar en estos contextos, lo cual fue analizado por Carrillo et al, (2024) y conocer ¿si en algún momento las y los adultos mayores o los padres y madres de familia sufrieron de violencia lingüística y cómo ha influido o se relacionan en sus actitudes y decisiones?. Desde el ámbito escolar, se abre la oportunidad para analizar sobre la formación del docente en educación indígena, también se encamina a ¿Cuál es el papel que desempeñan los formadores de la escuela normal indígena y cómo influye sobre la práctica del profesor o profesora al egresar?

3. CONCLUSIONES PERSONALES

Durante mi estancia en la maestría, realicé algunas inferencias personales relacionados a mi educación preescolar y primaria, principalmente sobre los inconvenientes y dificultades de aprendizaje y lo vinculo con lo que aquí he investigado. Con base en lo anterior, a modo de supuesto personal que queda abierto enunció que el hecho de que un alumno o alumna sea competente en una o amabas lenguas (lengua indígena y español) y el perfil del profesorado, además de las ideas que tengan sobre el uso de la lengua, influyen directamente en el proceso

de enseñanza-aprendizaje. De ello derivó que más allá de una deficiencia o incapacidad de aprendizaje por parte de las y los alumnos indígenas, se debe más bien a las formas complejas que interactúan dos lenguas y por ende dos culturas como afirmó Montrul (2013) y también “al participar en la vida de dos o más culturas los bilingües adaptan, al menos en parte, sus actitudes, conductas, valores y forma de vida a estas culturas” (Montrul, 2013, p. 26). Al respecto retomo la entrevista de un profesor, quien compartió su experiencia como estudiante donde presentó dificultades en su desarrollo y aprendizaje. Por ello se comprende que son dos contextos muy distintos y cada uno tiene su particularidad y pertinencia. Ello lo comprobé durante el trabajo de campo que realicé en abril del 2024 en la escuela primaria de mi comunidad como parte del tópico *Proyectos didácticos*. Donde la mayoría de los alumnos y alumnas de quinto y sexto grado tenían como primera lengua el Tének; durante la observación realizada me percaté de que, después de la clase del profesor y las indicaciones del trabajo a realizar, las y los estudiantes comenzaron a escribir con dificultad y a tratar elaborar lo solicitado, pero también recurrían al uso constante del diccionario con el fin de comprender las palabras que desconocían; por su parte quienes tenían claro lo asignado apoyan al resto de sus compañeros explicando la consigna desde la lengua Tének. Con base a ello, en el segundo periodo de la clase presté atención al discurso y términos del maestro, e identifiqué que como parte de su formación profesional utiliza palabras propias de la pedagogía, y en muchas ocasiones son palabras que no se emplean en nuestra lengua materna sino más bien las vamos aprendiendo con el paso del tiempo. Por lo cual, le pregunté a un alumno cuál era su duda y me respondió: *axe', yab u exbayal ¿janey?* ‘esto, no entiendo ¿qué es?’, después de explicarle en Tének lo solicitado, comenzó a escribir. También concuerda con la perspectiva de una maestra durante una de las entrevistas de la presente investigación, quien mencionó “en cuanto al uso pues si los niños que lo hablan pues naturalmente en su casa lo platican, así viven, ellos piensan en esa lengua verdad, todo lo entienden en su lengua materna Tének” (Memorándum # 29, 28 de septiembre de 2023). Lo anterior me encamina a retomar un fragmento de una de las clases de *Análisis del discurso*

impartida por la Dra. Karina Hess Zimmermann, quien mencionó que la lengua escrita es “la representación de la representación” y se relaciona con su clase *Adquisición del lenguaje*, donde el proceso cognitivo del individuo se va formando desde las concepciones del mundo que lo rodea y en base a ello construye una imagen mental y es manifestado desde la oralidad (significado y significante). También resulta aún más complejo al plasmarlo en la forma escrita debido a las grafías que se debe aprender y desarrollar. Se puede entonces considerar que podría ocurrir algo similar con las y los alumnos de las escuelas bajo estudio, pero a la inversa, ya que el profesorado intenta enseñar la lengua indígena en su forma escrita pero debido a que la mayoría tiene como primera lengua el español (parte oral), presenta dificultad tanto en la pronunciación de los sonidos pertinentes de la lengua durante la lectura y también para identificar las grafías al momento de plasmarlas. Por lo tanto, surge la cuestión ¿Cómo plasmar algo mediante grafías cuando aún no ha sido concebido en su forma oral?

La experiencia vivida en mi comunidad al implementar el proyecto didáctico desde mi lengua Tének, me permitió observar el dinamismo y factibilidad del uso de la lengua y cultura en el aula, además del papel del profesorado y como los alumnos y alumnas muestran confianza, interés y logran adquirir los aprendizajes. En este primer intento por escribir en nuestra lengua, observé que las y los estudiantes lograron identificar la mayoría de las grafías pertinentes y les causaba duda (a la vez interés) sobre como representar la glotal, la *ts*, *ts'*, *k'* etc. Pronunciaban la palabra una y otra vez y trataban de identificar que letra podría ser. Además rescato que al permitir el uso de la lengua y el diálogo, ellos comenzaron a intercambiar conocimientos propios de la cultura como: los efectos que ha ocasionado la sequía en la naturaleza y los tiempos de siembra, pero que esa noche él (alumno) y su mamá vieron que la luna tenía casa, lo cual estaba dando la señal de que pronto llovería. Dicha situación coincidió entre algunos integrantes del grupo y otros aprendieron algo nuevo.

Retomando brevemente mi experiencia en la universidad, un aspecto que tengo muy presente y que marcó un antes y después en mi vida personal, fue que iniciando mis estudios en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Campus Tamuín, desde el área de dirección se aplicó una encuesta para conocer la población estudiantil. Una de las preguntas de esa encuesta se relacionaba con la procedencia del alumno -si provenía de alguna comunidad y si hablaba una lengua indígena- del cual solo 4 alumnos resultamos ser hablantes Tének. Ese momento fue crucial y clave en este contexto ya que decidí romper con la experiencia y restricción de la preparatoria, elegí dar a conocer mi lengua y cultura tének. Durante mi estancia me dieron la oportunidad de visibilizar mi esencia. Participé en eventos usando mi lengua indígena. Fui seleccionada para asistir a un congreso de jóvenes hablantes de lenguas indígenas a nivel nacional, organizado por el INALI en Atlixco, Puebla, donde tuve la oportunidad de compartir e intercambiar conocimientos con jóvenes de distintas lenguas y culturas. Escribí algunos carteles en Tének para un evento del municipio de Tamuín. Un año antes de concluir la universidad, recibí la invitación por parte de rectoría para llevar a cabo la grabación de mi historia de vida y mi experiencia como estudiante del Campus, siendo la primera en obtener un título universitario en toda la historia de mi comunidad. Por último, hace tres años me llamaron por parte de la subdirección académica del Campus, con la propuesta al programa del COPOCYT para el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres indígenas en la ciencia, el cual acepté. Todo lo anterior fue el parteaguas en mi formación personal y profesional. Fortaleció mi identidad Tének y encaminó la etapa y estancia en la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe en la Universidad Autónoma de Querétaro. Por ello escribo concluyendo esta etapa de mi vida: *La llegada de las primeras lluvias del año marcan que el tiempo de sequía de más de 10 años ha terminado y como resultado la tierra ha cerrado su boca al fin saciada. La naturaleza se despojó de sus vestiduras y frutos secos, ahora reverdece y florece trayendo consigo esperanza.*

Así, concuerdo con Vergara (2024) sobre las acciones y decisiones que han encaminado y continúan dirigiendo las políticas educativas y lingüísticas hacia la inclusión de los alumnos y alumnas indígenas mediante la educación. Es un acto de justicia elemental. Por tal motivo termino coincidiendo en que no solo se debe considerar la enseñanza de la lengua y su valoración, sino también en fomentar los espacios de uso (Piña, 2014) y puedo añadir que parte de esa responsabilidad recae en el profesorado de los distintos niveles educativos, en los profesores bilingües y en las y los hablantes. Lo anterior, se relaciona con mi experiencia en la etapa de la preparatoria, donde mi lengua y cultura fue restringida pero en la universidad me brindaron la oportunidad de mostrar mis raíces indígenas y ello me permitió retribuir mis conocimientos desde y para las comunidades a través de la presente investigación. Al respecto retomo lo que Hekking y Nuñez (2022) aseveran sobre el acceso a la educación superior, dado que constato que formo parte del 1% de los alumnos y alumnas indígenas en contar con educación superior, superando retos y limitantes económicos que enfrentamos al salir de nuestras comunidades para alcanzar un sueño de superación académica. Además coincido con la importancia del desarrollo de una investigación desde adentro y de acuerdo a lo que las comunidades necesitan (Vergara, 2024), para lo cual la intervención del profesorado y de las y los investigadores indígenas es fundamental, debido a que conocemos y compartimos el bagaje de nuestra lengua y cultura (Carrillo et al., 2024) y ello nos compromete a realizar y desarrollar una investigación más humana (Vergara, 2024), para encaminar una interculturalidad horizontal y no dictada verticalmente como se ha venido haciendo desde sus inicios (Barriga, 2023, Vergara, 2024).

A partir de lo anterior, puedo concluir asentado que al realizar un trabajo de investigación pensando en y para las comunidades de mi municipio, ha visibilizado los vacíos en los estudios sociolingüísticos en las comunidades con menor población indígena. También las limitantes en la implementación de la educación bilingüe y como esta se encuentra atravesada con la enseñanza desde la lengua indígena en el hogar. El complemento de dos metodologías cualitativas, me permitió

aprender a tener una mirada más amplia y minuciosa del fenómeno bajo estudio. Mediante las categorías nodales que emergieron de las etapas de la Teoría Fundamentada fue posible identificar los factores internos y externos para dilucidar las relaciones entre los estudios sociolingüísticos y los indicadores de enseñanza del Tének en las escuelas primarias bilingües. Ello fue un crecimiento intelectual muy grande que siento que me servirá para mi vida futura. Además, me siento muy satisfecha por haber logrado aportar este conocimiento a los hablantes Tének para que sea una luz que les permita mirar lo importante que es dar continuidad a la transmisión de la lengua en el ámbito familiar y no dejarla totalmente en manos del sistema educativo, sino abordarlo desde las propias comunidades.

Dentro de las oportunidades que siento que se me abren al dejar la MEAEB es que considero que: puedo comenzar a trabajar con los niños y niñas de mi comunidad mediante una enseñanza desde la lengua para su alfabetización y porque no, en un futuro podría dar lugar a otra línea de investigación. Así mismo, podría identificar áreas donde sea posible diseñar dispositivos de enseñanza que abonen al aprendizaje desde la lengua Tének. También podría diseñar materiales didácticos considerando los recursos propios de enseñanza y aprendizaje de la cultura o bien contribuir en dar talleres a los maestros y maestras en educación indígena y general para el diseño, desarrollo y aplicación de materiales que sean pertinentes en la lengua indígena. Pero también sueño con aventurarme a un doctorado.

REFERENCIAS

- Aalberse, S., Backus, A., y Muysen, P. (2019). Heritage speakers and heritage languages. *En Heritage Languages. A language contact approach* (pp. 12-13). John Benjamins Publishing Company.
- Aguilar, Y. E. (2020). Paisajes gráficos. *Aa: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. pp. 165-168.
- Alarcón, G., & Ahuja, G. (2015). The Materials of Tamtoc: A Preliminary Evaluation. En K. A. Faust & K. N. Richter (Eds.), *The huastec: culture, history, and interregional exchange* (pp. 37-56). Library of Congress. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/82898/The%20Materials%20of%20Tamtoc.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Revista Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 2(37). 1-14, 268-279. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art16.pdf>
- Anzaldo, R. (2003). Vista de Sistemas de parentesco de la rama huastecana. *Estudios de la Cultura Maya, (Vol. XXIII)*. Revistas filosóficas de la UNAM. 1-42. <https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/article/view/394/395>
- Aquiles, M. (2008). *Teenek Huastecos de San Luis Potosí*, Proyecto, Perfiles Indígenas de México. [Documento de trabajo]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Pacífico Sur. <https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/50>
- Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (AIATSIS). (S/A). <http://www.aiatsis.gov.au/main.html>
- Ávalos, T. (2006). *El Proyecto Tarasco: alfabetización indígena y política del lenguaje en la Meseta P'urhépecha, 1939-1960*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia. https://www.academia.edu/35683341/El_Proyecto_Tarasco_alfabetizaci%C3%B3n

_ind%C3%ADgena_y_pol%C3%ADtica_del_lenguaje_en_la_Meseta_Purh%C3%A9pecha_1939_1960

- Ávila, A. (2019). Estructura interna y configuración de las comunidades indígenas en San Luis Potosí. *Estructura, mecánica y dinámica de la autoridad indígena. El mandato de las asambleas comunitarias* (pp. 19-51). El Colegio de San Luis.
<http://ceepacslp.org.mx/ceepac/uploads2/files/Libro%20Indigenista%20Colegio%20de%20San%20Luis.pdf>
- Ávila, A. (2019). Universo indígena y sus referencias por tipo de asamblea. *Estructura, mecánica y dinámica de la autoridad indígena. El mandato de las asambleas comunitarias* (pp. 52-84). El Colegio de San Luis.
<http://ceepacslp.org.mx/ceepac/uploads2/files/Libro%20Indigenista%20Colegio%20de%20San%20Luis.pdf>
- Ayuntamiento de Tamuín 2015-2018. (2015). Plan Municipal de Desarrollo. pp. 18-27.
https://www.cefimslp.gob.mx/documentos/PMD/2015-2018/42_PMD_2015-2018_TAMUIN.pdf
- Ayuntamiento de Tamuín 2021-2024. (s.f). Apartado PUMOT, versión integral. Programa Municipal de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano de Tamuín. Recuperado el 21 de agosto del 2024, de <https://municipiodetamuin.gob.mx/2021-2024/>
- Barriga, R. (01 de mayo de 2023). *Desandando la diversidad*. [Archivo de video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=tlbt2GRdt2M>
- Capella Rivera, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 25(13), 7-41.
<https://doi.org/10.18800/educacion.200402.001>
- Cardona, P. D., y Pérez, C. F. (2023). Modelo de intervención para el desarrollo de la lectura y escritura en contextos multilingües. *Estrategias de apoyo a la lectura y escritura en contextos multilingües* (pp. 7-11). UNICEF.
- Carrillo, J. C., Vázquez, B., y Espinoza, I. P. (2024). 9. Violencia Escolar en Pueblos Originarios. En A. J. Furlán, T. Prieto y N. E. Ochoa (Coords.), *Estado del conocimiento "Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021" COMIE*. (pp. 396-412).

- Chávez Gómez, J. M. (2013). Un Intérprete Huasteco. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 1(LXVIII), 75-78. <https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/290/292>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2022a). *Insurgencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/insurgencia-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-ezln>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2022b). *Levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/levantamiento-armado-del-ejercito-zapatista-de-liberacion-nacional-ezln>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Principales hallazgos. En G. Begonia y A. Encinas (Coords.), *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. pp. 335-356. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Paginas/Publicaciones-sobre-Evaluacion-y-monitoreo.aspx>
- Del Ángel, C., Ángeles, F., y Méndez, E. et al., (2019). Introducción. Nombre de la lengua. *Junkudh tsalap abal ki dhucha' an Tének kawintaláb: Norma de escritura de la lengua Tének (huasteco)*. (pp. 75-83). INALI. https://site.inali.gob.mx/publicaciones/norma_tenek.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2008). *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, sección gubernamental con fines ejecutivos, 1-156. https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Dietz, G. (22 de enero de 2024). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación 2012-2021: Estado de la cuestión*. [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=XkDkDBbn6VM>

- Edmonson, B. (1988). *A descriptive grammar of Huastec* [Tesis de doctorado]. Universidad de Tulane.
- Edmonson, B. (1995). *How to Become bewitched, bothered, and bewildered huastec versive*. Universidad de Tulane.
- Edmonson, B. (2004). *Investigación Lingüística del Huasteco*. Departamento de Antropología de Tulane.
- Edmonson, B., Hernández, C., y Vidales, F. (2001). *Textos Huastecos*. TLALOCAN XIII.
- Fathi Najafi, T., Latifnejad Roudsari, R., Ebrahimipour, H., & Bahri, N. (2016). Observation in Grounded Theory and Ethnography: What are the Differences?. *Iran Red Crescent Medical Journal*, 18(11), 1-2. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5294426/pdf/ircmj-18-11-40786.pdf>, doi: 10.5812/ircmj.40786
- Fernández, N. (2019). *Aportes educativos y sociales de los maestros bilingües tének y náhuatl en la Huasteca Norte del San Luis Potosí*. COMIE-2019. 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1943.pdf>
- Fernández, N., Martínez, E., y Fernández, M. (1997). *Cuentos y Leyendas en Lengua Tének*. <https://es.scribd.com/document/339183363/Fernandez-Nefi-Cuentos-y-Leyendas-en-Lengua-Tenek#>
- Flores Crespo, P. (2020). Los métodos de investigación educativa: Una revisión desde América Latina. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6). 10-13. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.05040601>
- Flores, L. (2016). *Marcas de la oralidad en las producciones escritas de los huastecos en redes sociales*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/media/23241/file/Educacion-Intercultural-Bilingue-SPA.pdf>

- Gallardo, P. (2004). *Huastecos de San Luis Potosí- pueblos indígenas del México contemporáneo*. CDI.
- Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (2021) *Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí*. pp. 6-24.
http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/lg-iiil-marco-juridico/2021/10/Ley_de_Educacion_del_Estado_13_de_Abril_de_2021.pdf
- González Compeán, J. L., Van't Hooft, A., Carretero Pérez, J., & Flores Martínez, L. (2017). La introducción de la lengua huasteca a Internet. Una estrategia para crear comunidades virtuales en lenguas amerindias. *Comunicación y Sociedad*, (28), 131-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34649149007>
- Grosser, E. (2008). Vista de Tének y Ngigua: Dos lenguas mexicanas en agonía. *Revista del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INHA)*, 99, 54-64. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/9621/10397>
- Guzmán, I. (2012). *Misioneros al servicio de Dios y del Estado. Presencia del ILV en Oxchuc, Chiapas* [Tesis de maestría]. Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social. Unidad Sureste. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/132/1/TE%20G.A.%202012%20%20Isaac%20Guzman%20Arias.pdf>
- Hekking, E., y Núñez, A. (2022). Educación intercultural multilingüe para todos los mexicanos. *Revista ciencias básicas CIIDET, Tlahuizcalli*, 8(24), 41-48. <https://drive.google.com/file/d/1orbpOyelBueekOY3AkAqNbCdd2sa2XZj/view>
- Hernández, R. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. *Metodología de la investigación*. (pp. 399-408). McGrawHill Education.
- Hernández, R. (2014). Selección de la muestra. *Metodología de la investigación*. (pp. 174-176). McGrawHill Education.
- Hornberger, N. (2014). Nuevos enfoques. La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas indígenas*. (pp. 235 – 236). Editorial Abya-Yala.

- Instituto de Desarrollo Humano y Social de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado. (2013). El Padrón de las Comunidades Indígenas en el Estado de San Luis Potosí. 1-69.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1950). *An coy ani an chuch*. Dirección general de Asuntos Indígenas de la Secretaria de Educación Pública.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1957). *Jún i t'ilab an uxum ani in olómil*. Dirección general de Asuntos Indígenas de la Secretaria de Educación Pública.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1966). *Historia de México en Huasteco S.L.P.* Dirección general de Asuntos Indígenas de la Secretaria de Educación Pública.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1972a). *Hablemos español y huasteco*. Dirección general de Asuntos Indígenas de la Secretaria de Educación Pública.
- Instituto Lingüístico de Verano. (1972b). *Vocabulario Huasteco del Estado de San Luis Potosí*. Dirección general de Asuntos Indígenas de la Secretaria de Educación Pública.
- Instituto Lingüístico de Verano. (2022). *Traducciones de textos bíblicos*. <https://mexico.sil.org/es/publicaciones/traduccionescrituras>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Panorama sociodemográfico de San Luis Potosí*. https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082345.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Estadística a propósito del... Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020a). *Panorama Sociodemográfico de México, Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020b). *Panorama sociodemográfico de México 2020, San Luis Potosí*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvini/inegi/productos/nueva_estruc/702825197971.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020c). *Información por entidad: San Luis Potosí*,
<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=24>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020d). *Censo de población y vivienda 2020*. Archivo de Excel.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021a). *Aspectos Geográficos, San Luis Potosí*.
https://inegi.org.mx/contenidos/app/areasgeograficas/resumen/resumen_24.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021b). *En San Luis Potosí somos 2 822 255 habitantes: censo de población y vivienda 2020*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultadoCenso2020_SLP.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2020). *Atlas de los pueblos indígenas en México*.
<https://atlas.inpi.gob.mx/huastecos-lengua/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2022). *Prontuario en Huasteco/Español, Tének*.
<https://site.inali.gob.mx/Micrositios/Prontuarios/huasteco.html>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). Catálogo de localidades A y B de acuerdo a la clasificación del INPI, 2020.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/516011/Catalogo_Localidades_indi20.pdf
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2005). *Tamuín*.
<https://mundoivannet.es.tl/TAMUIN.html>
- Kaufman, T., & Justeson, J. (2003). *A preliminary mayan etymological dictionary*.
<http://www.famsi.org/reports/01051/pmed.pdf>

- Kondić, S. (2012). *A grammar of South Eastern Huastec* [Tesis de doctorado en Filosofía en Cotutelle]. Universidad de Sydney. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/29258>
- Kroefges, P., y Schulze, N. (2013). El problema del tiempo en los estudios huastecistas. *Revista Indiana*, (30), 1-23. <https://doi.org/10.18441/ind.v30i0.119-141>
- Larsen, K. (1946). *The Story of a Huasteco Marriage*. Bartholomew Collection of Unpublished Materials. SIL Internacional – Mexico Branch.
- Larsen, R. (1946). *Reduplication of Stems*. Bartholomew Collection of Unpublished Materials. SIL Internacional – Mexico Branch.
- Larsen, R. (1947). *Verb_Morphology*. Bartholomew Collection of Unpublished Materials, SIL Internacional – Mexico Branch.
- Larsen, R. (1948). *Two_Huasteco_Texts*. Bartholomew Collection of Unpublished Materials. SIL Internacional – Mexico Branch.
- Larsen, K. (1949). *Huasteco baby talk*. México Antiguo 7. 295-98. (Debido a que es un archivo antiguo, no se encuentra disponible el texto completo) <https://glottolog.org/resource/languoid/id/huas1242>
- Larsen, R. (1955). *Vocabulario Huasteco S.L.P.* Instituto Lingüístico de Verano. Dirección general de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública.
- Latapí, P. (2021). El proceso de diseñar, desarrollar y evaluar. *Enseñanza de las ciencias sociales pensar, sentir, hacer*. (pp. 187-208). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lepe Lira, L. M. (2008). La política de educación indigenista en México y la respuesta desde lo indio. *Uaricha, Revista De Psicología*, 5 (11), 100-108. <https://doi.org/10.35830/urp.v5i11.410>
- López, F. (2021). La pluralidad étnica, lingüística y cultural. Educación, salud y acceso a la justicia (pp. 10-16). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Márquez Lorenzo, E. (2021). Tetzapotitlan–Teayo. Precisiones toponímicas en la Huasteca meridional, México. *Revista Pueblos y fronteras digitales*, 16, 1-27. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2021.v16.503>

- Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 71-96.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- McQuown, N. (1990). *Relaciones históricas del huasteco con los idiomas y las culturas adyacentes*. Colegio de México.
<https://muse.jhu.edu/pub/320/monograph/chapter/2581057/pdf>
- Meléndez Guadarrama, L. (2022). Características gramaticales del español en contacto con el te:nek* o huasteco (maya). *Revista Anales De Antropología*, 56(1), 115–128.
<https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2022.79369>
- Meléndez, L. (2011). *Sintaxis y morfología de las marcas de persona y número sujeto en huasteco de San Luis Potosí*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://unam.academia.edu/LuceroMelendez>
- Meléndez, L. (2017). *Huasteco de El Mamey San Gabriel, Tantoyuca, Veracruz*. Colegio de México.
https://cell.colmex.mx/archivos/blobs/redirect/eyJfcmlFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBjQT09liwiZXhwljpuYWxsLCJwdXliOiJibG9iX2lkIn19--faa5665519211b48445a37ec2c5d104524f94ad3/37_huasteco-de-el-mamey.pdf
- Meléndez, L. (2019). *TE:NEK (Huasteco)*. Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.
<https://www.amla.org.mx/tenek-huasteco/>
- Meléndez, L. (2021). *La historia del idioma te:nek (huasteco) a través del sistema de persona*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Montagud, N. (2020). *Cultura huasteca: historia, características e influencias*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/cultura/cultura-huasteca>
- Montrul, S. (2013). Aspectos sociales del bilingüismo. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. pp. 47-63. Wiley-Blackwell.
- Montrul, S. (2016). Heritage languages and heritage speakers. *The acquisition of heritage languages*. p. 13. Cambridge University Press.

https://books.google.com.mx/books?id=cG7jCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Morales, L. C. (2018). Cómo hacer etnografías en ejidos y sociedades rurales. En A. Vázquez y A. Terven (Coord.), *Etnografías, tácticas y estrategias para el registro y análisis de la diversidad cultural* (pp. 157-198). Universidad Autónoma de Querétaro.
- Navarro, I. (2015). *Prácticas escolares, lenguas y aprendizajes en la Secundaria Comunitaria de una comunidad de Tének* [Tesis de maestría]. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social, CIESAS. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/167/1/TE%20N.R.%202015%20Isidro%20Navarro%20Rivera.pdf>
- Neri, M. (2011). *Clases verbales y realización de argumentos en teenek de SLP* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. https://www.academia.edu/5151211/Clases_verbales_y_realizaci%C3%B3n_de_argumentos_en_teenek_de_SLP_M_Neri_2011
- Ochoa, M. A. (1984). *El idioma Huasteco de Xiloxuchil*, Veracruz [Tesis de doctorado]. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pérez Gómez, A. V. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1(5), 421-428. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80624462006.pdf>
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Revista Tabula Rasa*, 43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Piña, C. (2014). Interculturalidad y educación bilingüe. La educación bilingüe en México, el caso de una primaria en el Estado de México. *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas indígenas*. (pp. 163-166). Editorial Abya-Yala.
- Pisson, P. (2016). *Análisis lingüístico de las recetas de cocina tének de El Mamey San Gabriel, Tantoyuca, Veracruz* [Tesis de licenciatura]. Escuela Nacional de Antropología e Historia, INAH. https://www.academia.edu/92007781/An%C3%A1lisis_Ling%C3%BC%C3%ADstico_de_Recetas_de_Cocina_T%C3%A9nek

- Rebolledo, N. (2014). Bilingüismo y revitalización de las lenguas maternas. Enseñanza de las lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación a la interdisciplinaria. Conclusiones. *Educación bilingüe y políticas de revitalización de las lenguas indígenas*. (pp. 37-42). Editorial Abya-Yala.
- Rebolledo, N. (22 de marzo del 2023). *Conversatorio: Multilingüismo en el contexto actual: las lenguas indígenas en un mundo "interconectando"*. [Archivo de video]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=Rn5gls-Tw4w>
- Rebolledo, N., y Miguez, M. P. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. En C. Muñoz (Coord.), *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación 2002-2011*. (pp. 185-209). ANUIES. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%c3%b3n.pdf>
- Restrepo, E. (2018). Labor de la etnografía. *Etnografía, alcances, técnicas y éticas. Labor etnográfica*. (pp. 11-45). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://www.researchgate.net/publication/327129214_Etnografia_alcances_tecnicas_y_eticas
- Robertson, J., & Houston, S. (2015). The huastec problem: A Linguistic and Archaeological Perspective. En K. A. Faust & K. N. Richter (Eds.), *The huastec: culture, history, and interregional exchange* (pp. 19-36). Library of Congress. https://www.academia.edu/36848989/The_Huastec_Problem_A_Linguistic_and_Archaeological_Perspective
- Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos etnográficos*. (pp. 17-40). Paidós SAICF
- Rockwell, E. (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos etnográficos*. (pp. 41-96). Paidós SAICF.
- Rockwell, E. (25 de junio de 2020). *El dilema de las escuelas y el currículum en las escuelas bilingües indígenas*, [Archivo de video]. Formación de Profesionales Indígenas. <https://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/25jun20>

- Rodríguez Ugalde, D. C., y Solís Domínguez, D. (2019). Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina: Estructura neoliberal frente a la reflexividad. *Perfiles Educativos*, 166(41), 40-57. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.166.59073>
- Rosas, M., y Hernández, A. (2015). *El sótano de las golondrinas*. DGEI. https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00072.pdf
- Santos, L. (2020). *Iconografía Tének*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558495/libro-iconografia-tenek-leona-santos-concepcion-inpi-mexico.pdf>
- Secretaría de Bienestar. (2020). *Nota metodológica sobre la Determinación de las Zonas de Atención Prioritaria 2020*. https://www.finanzastlax.gob.mx/documentosSPF/portada/desarrollo_social/2020/1/Nota%20Metodol%C3%B3gica%20ZAP%202020.pdf
- Secretaría de Cultura. (2018). *¿Sabías que en México hay 68 lenguas indígenas, además del Español?*. <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2020). *Diagnóstico el Mercado Laboral del Estado de San Luis Potosí, 2019*. <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/SLP.pdf>
- Stransky, D., y Cuartero Marco, M. (2022). El español como lengua de herencia ¿un asunto de importancia para México? *.Decires*, 27(22), 54-81. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.22.27.316>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Cantus/ Editorial Universidad de Antioquia.
- TECTZAPIC. (2013). *Edición especial ti Tének*. Instituto Tecnológico de Ciudad Valles, S.L.P.

Vázquez, A. (2019). El laberinto de la pluralidad. A 50 años de políticas de reconocimiento y exclusión dirigidas hacia los pueblos indígenas en México. *Andamios*, 40(16), 37-56. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i40.696>

Zárate Hernández, J. E. (2019). Del indigenismo a la indigeneidad. Los dilemas del pluralismo étnico contemporáneo. *Andamios*, 40(16), 57-84. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i40.696>

ANEXOS

Anexo 1.

Líneas de investigación entre el siglo XX y XXI.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1diseqXPAO_gNA9tGVkh5fhnmOvX2br3/view?usp=drive_link

Anexo 2.

Localización de las 14 comunidades indígenas de Tamuín, S.L.P.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/137ODDrVAWzA6b9G8JkkCNI-NJUPN3Lqt/view?usp=drive_link

Anexo 3.

Guía de entrevista a directivos sobre la enseñanza del Tének en la escuela bilingüe.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1-5QzuvG89COG2qJKBUTqWq8q24PYrcZq/view?usp=drive_link

Anexo 4.

Guía de entrevista a profesores sobre la enseñanza del Tének en la escuela bilingüe.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1tx5ND2mzr9Bi0uKVAAaea_6-Nw3eQfRr/view?usp=drive_link

Anexo 5.

Guía de observación sobre la enseñanza del Tének en la escuela bilingüe.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1jLDw8BI9oRdy07obSdEsQvxUVoSbs01z/view?usp=drive_link

Anexo 6.

Guía de entrevista a padres de familia sobre la enseñanza del Tének en la escuela bilingüe.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1rqSTcn3LcB6WfEnXfFAh-qT8yYLmlcep/view?usp=drive_link

Anexo 7.

Formato de consentimiento informado.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/13dfrQhgAEEocm-0BvTWVjkZ3wY_17542/view?usp=drive_link

Anexo 8.

Tabla 10

Listado de códigos generados en ATLAS.ti

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1KGP26furgvh7t8Nri7f8j-UZEvvXqjYQ/view?usp=drive_link

Anexo 9.

Tabla 11

Tabla con la sumatoria de frecuencias.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1iITy6sv2cjGUEwFzdx7rq1Nb_LImqbE/view?usp=drive_link

Anexo 10.

Tabla 12

Categorías y subcategorías con sus propiedades y dimensiones.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/1X_XvCoz7dzsFMgPoJGATWnvRU3eKAmCH/view?usp=drive_link

Anexo 11.

Recomendaciones particulares a las escuelas primarias bilingües.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/17A2fgm1iPmuQ_2CPAb2vl_W_L8YxUrH/view?usp=drive_link

Anexo 12.

Devolución de resultados a las comunidades.

En el siguiente enlace se encuentra el documento PDF que corresponde al anexo enumerado.

https://drive.google.com/file/d/14o1YfQMOogVySzMsi3hJ82zDgJJceDtO/view?usp=drive_link