



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

USOS Y DESUSOS EDUCATIVOS, SOCIALES Y CULTURALES DE LA
LENGUA MAZAHUA EN UNA ESCUELA BILINGÜE INDÍGENA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO(A) EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ALFREDO RODRÍGUEZ MORENO
LICENCIADO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. SERGIO PÉREZ SÁNCHEZ
COTUTORA: DRA. MARÍA DEL CARMEN FRANCISCA SÁNCHEZ
FLORES
LECTOR: DR. RUBÉN MADRIGAL SEGURA

TOLUCA, MÉX .

SEPTIEMBRE, 2020.

DEDICATORIAS

A mis padres, que siempre han sido y serán mis guías en el camino de la vida.

A mi esposa e hijos, que son la razón y la fuerza para vivir en este mundo complejo.

Al grupo étnico mazahua, que aún en tiempos de incertidumbre, a través de sus prácticas culturales, refleja la cosmovisión de su origen prehispánico.

AGRADECIMIENTOS

A los maestros y doctores del ISCEEM que, al compartir su conocimiento y experiencia, me motivaron para seguir aprendiendo.

Al SNTE, Sección 17, por las facilidades otorgadas para la obtención de la beca comisión, sin la cual no hubiera sido posible llevar a cabo mis estudios de maestría.

A los profesores Emiliano Doroteo López, Jesús Martínez Ángeles y a las personas del Barrio 23 de septiembre que aportaron su valiosa información y apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. El objeto de estudio. Los usos y desusos de la lengua mazahua	15
Presentación	17
1.1 El problema de investigación	17
1.2 Justificación	25
1.3 Objetivos de la investigación	28
1.4 Supuestos de la investigación	29
1.5 Sustento teórico.....	30
1.5.1 Teoría del control cultural para el estudio de los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en una escuela bilingüe indígena.	30
1.5.2 Teoría de la identidad étnica.	40
1.5.3 Teoría de las identidades sociales.	42
1.5.4 Teoría de la interculturalidad	45
1.5.5 Educación intercultural	46
1.5.6 El Modelo de ecología de presiones.....	47
1.5.7 Usos y desusos de la lengua mazahua.....	48
1.5.8 Lengua y lenguaje	49
1.5.9 Etnia	51
1.5.10 Grupo étnico.....	52
1.5.11 Bilingüismo	52
1.5.12 Contextos de adquisición de las lenguas	55
1.5.13 Diglosia y conflicto lingüístico	56
1.5.14 Competencia comunicativa y situaciones comunicativas	57
1.5.15 Actitudes hacia la lengua.....	58
1.5.16 Lealtad lingüística	58
1.5.17 Disposiciones oficiales sobre la educación intercultural.....	59
1.5.18 Mantenimiento, revitalización y fortalecimiento de la lengua mazahua.....	61
1.6 Metodología	63
1.6.1 Sentido epistemológico	66
1.6.2 Estrategias para la recolección de la información en el trabajo de campo.....	67
1.7 El lugar de estudio.	70
1.8 Los sujetos de estudio	72

CAPÍTULO 2. La educación bilingüe indígena en la Región Mazahua	75
Presentación	77
2.1 Notas sobre los mazahuas	77
2.1.1 Origen.....	77
2.1.2 Primeros asentamientos mazahuas	78
2.2. ¿Quiénes son los mazahuas?.....	81
2.2.1 La denominación del término mazahua	83
2.2.2 Mazahuacán: capital y lugar de asentamiento de los mazahuas.....	86
2.2.3 La lengua Jñatjo/ Jñatrjo (mazahua).....	88
2.2.4 Variantes.....	90
2.2.5 La Región mazahua en el contexto actual	92
2.3 La educación indígena.	94
2.3.1 A nivel nacional	94
2.3.2 En la región mazahua	96
2.3.3 En el municipio de Jocotitlán.....	98
2.3.4 En el municipio de Ixtlahuaca.....	102
CAPÍTULO 3. El papel de la escuela primaria bilingüe indígena	107
Presentación	109
3.1 El contexto sociocultural del lugar de estudio	109
3.2 La creación de la escuela	110
3.3 Los sujetos de la educación: alumnos, docentes y padres de familia	114
3.3.1 Alumnos	114
3.3.2 Docentes	117
3.3.3 Padres de familia	120
3.4 Propuesta educativa de la DGEI para los indígenas en lo general y para los mazahuas en particular.....	123
3.5 Parámetros curriculares.....	124
3.6 El programa para la enseñanza de la lengua mazahua.....	125
3.6.1 El perfil de egreso de los alumnos	126
3.6.2 El papel del docente	128
3.6.3 La evaluación de los aprendizajes	129
3.6.4 Los contenidos.....	130
3.7 Desigualdades de la educación indígena bilingüe	131
3.8 Reconfiguración de la identidad étnica.....	141

3.8.1 La identidad étnica mazahua	141
CAPITULO 4. Usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua	147
Presentación	149
4.1 Usos de la lengua mazahua	149
4.2 Desusos de la lengua mazahua.....	150
4.3 Usos educativos	157
4.4 Usos sociales.....	157
4.5 Usos culturales	157
4.6 Ámbitos de uso de la lengua mazahua.....	158
4.7 En la escuela	159
4.8 En el hogar	167
4.9 En el trabajo	171
4.10 En el mercado o la tienda.....	173
4.11 En los eventos sociales	175
4.12 En eventos religiosos	176
4.13 En eventos políticos	178
4.14 En los trámites ante instancias de gobierno	179
CONCLUSIONES Y HALLAZGOS	181
FUENTES DE CONSULTA	191

INTRODUCCIÓN

El problema de la extinción de las lenguas es un fenómeno que se da en todas partes del mundo. Día a día mueren una gran cantidad de ellas. En México, y en particular en el Estado de México, la extinción de las lenguas es un problema que afecta a los grupos étnicos que habitan en la entidad, transformando la identidad étnica de los miembros y eliminando su lengua y cultura.

Sin embargo, en la actualidad, el Estado Mexicano promueve la revitalización de las lenguas indígenas a través de instituciones y políticas educativas como respuesta a las demandas de las comunidades indígenas que exigen una educación comunitaria. Por ejemplo, en México, la educación intercultural bilingüe es el modelo educativo más reciente que se brinda a los indígenas a través de las escuelas de educación indígena.

No obstante, pese a todos los esfuerzos realizados por instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, las lenguas indígenas siguen su camino hacia la extinción. Una forma de desuso es el hecho de que son cada vez menos personas quienes las hablan.

En la región mazahua, la lengua indígena se encuentra en peligro de extinción y el desuso de la lengua se manifiesta en el hecho de que los hablantes no están enseñando la lengua a sus descendientes. Sin embargo, esta no es solo una situación de enseñar o no la lengua a las nuevas generaciones. En esta problemática hay otros aspectos que provocan el desuso de la lengua mazahua como la identidad étnica, la preparación de los docentes de educación indígena, la enseñanza de la lengua mazahua en la escuela, entre otros.

Por lo tanto, la presente investigación se realizó con el propósito de conocer cuáles son los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua por parte de los alumnos, profesores y padres de familia en una escuela primaria bilingüe indígena, en el hogar y el Barrio.

En el contexto actual, la lengua mazahua es usada, principalmente, por los adultos mayores o abuelitos, prácticamente en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, los usos que éstos le dan tanto en el hogar como en la escuela, no son los mismos. Se advierte una mayor presencia de la lengua mazahua en el hogar y un uso más restringido en la escuela.

Conocer de cerca la problemática de la extinción de la lengua en un lugar específico de la región mazahua, sus causas y consecuencias permitió al investigador aportar conocimiento sobre los factores que influyen en la extinción paulatina de la lengua mazahua para entender el problema y generar algunas reflexiones en torno a la problemática.

La recuperación de la información se realizó a través de entrevistas a informantes considerados clave en la investigación y la observación de clases de la Asignatura de “Lengua Indígena” en varios grupos y grados de una primaria bilingüe indígena.

En el primer capítulo se aborda el problema de investigación, así como la teoría que sirve de sustento para el análisis de la problemática. Estas teorías son la Teoría del control cultural, la Teoría de la Interculturalidad, la Teoría de las identidades sociales y el Modelo de ecología de presiones. Por otro lado, el trabajo de campo se realizó a través de la etnografía y se utilizaron los instrumentos de la observación “participante” y la entrevista “empática”.

En el capítulo II, con el apoyo de fuentes históricas e investigaciones arqueológicas, se recuperó información para aportar al conocimiento del origen de los mazahuas en la historia de México.

Además, se escribe sobre quiénes son, se recupera y expone el significado de la palabra mazahua, las variantes de la lengua y las características de la región mazahua.

En este apartado, también se hace un breve recuento de la educación indígena en México y las políticas educativas más sobresalientes dirigidas a los indígenas a nivel nacional, regional y municipal.

En el capítulo III, se hace una recuperación sobre la historia del lugar de estudio. Se expone, con testimonios de personas de la localidad, cómo fue la creación del Barrio, así como la razón de ser de la escuela bilingüe indígena en este lugar.

También se describen las características de los sujetos de la educación bilingüe indígena, los parámetros que orientan la estructura y organización del programa de lengua mazahua, el perfil de los alumnos y del docente, como uno de los objetivos de la investigación, con la finalidad de comparar el perfil deseado con el real.

En los apartados finales de este capítulo, se trató de mostrar cómo la escuela bilingüe indígena al encontrarse en desventaja frente a las escuelas no indígenas, produce desigualdades y cómo el desuso de la lengua mazahua produce cambios en la identificación étnica de los habitantes de la comunidad.

En el capítulo IV, se describen los usos y desusos de la lengua mazahua en ocho ámbitos que son: la escuela, el hogar, el trabajo, el mercado o la tienda, los eventos sociales, eventos religiosos, eventos políticos y en los trámites ante instancias de gobierno. Estos ámbitos son los más comunes para el estudio de comunidades bilingües, en los cuales se da un mantenimiento de las dos lenguas o un desplazamiento de alguna de las dos.

En los apartados finales se presentan las conclusiones que contienen los descubrimientos más relevantes de la presente investigación.

CAPÍTULO 1

EL OBJETO DE ESTUDIO. LOS USOS Y DESUSOS DE LA LENGUA MAZAHUA

Presentación

El estudio de las comunidades indígenas es complicado, porque se trabaja sobre un terreno resbaladizo y cambiante; estas no son homogéneas y tampoco están aisladas del mundo. Al igual que otras sociedades o grupos, las comunidades indígenas también se enfrentan a problemas de género, edad, clase, educativos, religión y lenguaje, sólo por citar algunos.

En este primer capítulo se da cuenta de “Los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en una escuela bilingüe indígena” como objeto de estudio. Su justificación, los objetivos generales y particulares, así como los supuestos de la investigación. Por un lado, el sustento teórico se hace desde la “Teoría del control cultural”, la “Teoría de la interculturalidad”, “Teoría de las identidades sociales” y “El Modelo de ecología de presiones”.

También se argumenta con el apoyo de algunos conceptos o categorías que ayudan a comprender el problema de investigación. Por otro lado, la metodología usada fue la etnografía con la cual, a través de técnicas como la observación y la entrevista de tipo semiestructurada, se hizo la recuperación de la información empírica. Los lugares de estudio fueron dos, una escuela primaria bilingüe indígena y el barrio donde está ubicada dicha institución.

Los sujetos estudiados fueron los alumnos, docentes y padres de familia que asisten a la escuela primaria bilingüe indígena “Justicia Social” que se encuentra ubicada en la comunidad de La Concepción de los Baños, en el municipio de Ixtlahuaca, México.

1.1 El problema de investigación

La pérdida o extinción de las lenguas es un grave problema que existe a nivel global. En todas partes del mundo día a día desaparecen una gran cantidad de lenguas. Los lingüistas estiman que hay “unas 2,500 lenguas en peligro en el mundo entero” (Moseley, 2010, p. 5). La gravedad de este problema radica en que al desaparecer o extinguirse una lengua no solo desaparece un sistema de comunicación, sino también un conjunto de conocimientos que constituyen el núcleo de la cultura del grupo o sociedad que posee esa lengua.

Moseley (2010), afirma que “Cada lengua, ya sea de gran o de escasa difusión, capta y organiza la realidad de un modo específico, de modo que la pérdida de una sola lengua nos priva de eventuales descubrimientos sobre la cognición y el espíritu humanos” (p. 4), luego entonces, todas

las lenguas son importantes, porque cada una de ellas posee un alto contenido simbólico y cultural, así como una cosmovisión del mundo y la realidad, y es el principal instrumento para transmitir la cultura a las futuras generaciones.

Las lenguas indígenas son símbolos de identidad y pertenencia a un grupo. “No obstante, se encuentran en riesgo de desaparición aproximadamente 200 lenguas indígenas en toda la extensión latinoamericana” (Ríos, 2020, p. 21).

En México, la mayoría de los grupos étnicos que habitan en el territorio nacional se enfrentan al problema de que su lengua se encuentra en peligro de extinción, de hecho, “en la actualidad en México, de las 364 variantes de lenguas indígenas, sólo se enseña 10 por ciento y 50 de las lenguas están en riesgo de desaparecer” (Trujillo y Terborg, 2009, p. 128). Por lo tanto, el problema de la pérdida de las lenguas en nuestro país es un fenómeno relevante que requiere acciones por parte del gobierno y las sociedades indígenas.

Es difícil determinar el número exacto de lenguas que existen en el territorio mexicano. No obstante, la clasificación lingüística de Campbell (citado en Moseley, 2010), utilizada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), establece que en nuestro país existen “11 ‘familias lingüísticas’ (filos), 68 ‘grupos lingüísticos’ (familias) y 364 ‘variantes’ o variedades (lenguas o dialectos muy diferenciados)” (p. 105).

El *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*, describe la vitalidad de las lenguas indígenas en México de la siguiente manera: “46 idiomas mexicanos pueden considerarse vulnerables, 35 están claramente en peligro, 33 están seriamente amenazados y 19 se encuentran en situación crítica” (Moseley, 2010, p. 105). Por lo tanto, la extinción de las lenguas indígenas en México es un problema grave que requiere atención por parte de las autoridades políticas y educativas, incluso de la sociedad en general.

En el Estado de México, habitan cinco grupos étnicos: el Matlatzinca, el Tlahuica, el Nahuatl, el Otomí y el Mazahua, cada uno con su lengua y cultura propia. El grupo étnico Mazahua habita en el noroeste del Estado de México y una pequeña parte del Estado de Michoacán. La lengua que habla esta etnia (el mazahua), actualmente se encuentra en peligro de extinción, porque sus hablantes no la están transmitiendo a las nuevas generaciones.

En el *Atlas de las Lenguas del mundo en Peligro*, se muestra que, tanto el *mazahua occidental* como el *mazahua oriental* son consideradas lenguas *En peligro*, según la clasificación de la *Vitalidad de las lenguas*, contenida en dicho documento. (Moseley, 2010, p. 12). De acuerdo con los datos anteriores se pone de manifiesto la gravedad del problema y la importancia del fenómeno.

En los últimos años, las políticas gubernamentales de la región latinoamericana han considerado el problema de la extinción de las leguas con el objetivo de preservar los idiomas indígenas y el acervo cultural de cada grupo étnico en particular.

De lo anterior, han surgido iniciativas como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la ONU la cual refiere, entre otras cosas, que los países miembros tienen el compromiso de “ofrecer oportunidades de aprendizaje útiles para la vida a todas las personas y grupo vulnerables, entre los cuales se encuentran los grupos indígenas” (Ríos, 2020, p. 21).

Además, está la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que procura la revitalización, el uso y la transmisión de las lenguas. Y también el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a establecer sus propios sistemas educativos, así como proteger sus lenguas y culturas.

Por tal motivo, en la actualidad, México es un país que reconoce la importancia de los derechos de los pueblos indígenas y fomenta la relevancia de las lenguas indígenas en el ámbito educativo a través de instituciones, programas y propuestas curriculares que procuran favorecer la educación intercultural bilingüe en las escuelas de educación indígena. Las principales instituciones son: la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Sin embargo, a pesar de todas las iniciativas que se han llevado a cabo, es necesario realizar mayores esfuerzos, “se requiere ‘imaginar estrategias de educación intercultural diferenciadas que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población y a las necesidades de aprendizaje de los educandos’” (Ríos, 2020, p. 22).

De lo anteriormente expuesto surge el interés por indagar de qué se manera se lleva a cabo la enseñanza de la lengua mazahua en una escuela primaria bilingüe indígena en la región mazahua, además de los usos y desusos que los actores educativos le dan no solo en la escuela, sino en otros

ámbitos como el hogar, la iglesia y los eventos sociales, entre otros. Para ello, se llevó a cabo investigación etnográfica con el objetivo de obtener información a través de la observación y la entrevista.

En ese sentido, en esta investigación se da cuenta del análisis e interpretación sobre los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en una escuela bilingüe indígena, ubicada en un Barrio de la comunidad de La Concepción de Los Baños, en el municipio de Ixtlahuaca, Estado de México.

Por ende, la presente investigación es educativa, pero también, en parte, es de tipo sociolingüística, puesto que las áreas de interés de la sociolingüística “incluyen los problemas de contacto de lenguas, y los problemas de bilingüismo así como las consecuencias que éstos pueden tener” (Haugen, 1974, p. 80). Así mismo, la sociolingüística, entendida “como el estudio de las entidades ordenadas del lenguaje en su función comunicativa en tanto esencia de la sociedad” (Fishman, 1988, p. 13), se interesa por las actitudes y creencias etnolingüísticas que incluyen la lealtad y la deslealtad lingüísticas.

Lo anterior, tiene que ver de manera directa con los usos y desusos de la lengua mazahua, porque implica la historia de vida de los hablantes, su cultura, su identidad étnica y la percepción que tiene sobre el hecho de hablar o no la lengua. Es decir, que tan mazahuas se sienten, y qué tan fuerte es su lealtad hacia su lengua y su grupo indígena.

En la región de Los Baños¹ existe un problema que se ha generalizado con respecto a la lengua indígena: Los hablantes de mazahua no están enseñando esta lengua a las nuevas generaciones.

Por un lado, en general, los hablantes de la lengua mazahua ya no quieren enseñar la lengua a sus descendientes; por otro, los descendientes ya no quieren aprender la lengua del grupo étnico al cual pertenecen.

Los lingüistas difieren sobre cómo definir o considerar cuando una lengua se encuentra en peligro de desaparecer. No obstante, Moseley (2010) afirma que “una lengua está en peligro si no se está transmitiendo a las nuevas generaciones” (p. 10). Por lo tanto, la lengua mazahua se encuentra en peligro de extinción.

¹ Esta región abarca las comunidades de San Pedro de los Baños, La concepción de los Baños, San Cristóbal de los Baños y Jalpa de los Baños, todas comunidades vecinas y ubicadas en el municipio de Ixtlahuaca, en el Estado de México.

Ahora bien, el estudio de la pérdida de la lengua mazahua como consecuencia de la sustitución de ésta por el español ha sido abordado por autores como Celote (2000), (2006) y Dávila (2009), entre otros; además autores como Barriga (2010); Bertely (1992), (2000); Escalante (2014) y Morales (1985), han estudiado comunidades mazahuas con referencia a situaciones lingüísticas, pedagógicas, históricas y sociales, pero en sus investigaciones dejan ver, de manera indirecta, el problema del desplazamiento de la lengua mazahua frente al español.

La presente investigación tuvo como propósito articular tres ejes de análisis: el primero son los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en tres contextos: una escuela primaria bilingüe indígena, el hogar y el Barrio. El estudio de una escuela bilingüe implica también el estudio de sujetos bilingües (alumnos, docentes y padres de familia), cada uno de ellos con diversos grados de bilingüismo.

Puesto que, “Es muy claro que, en la mayoría de los casos, el bilingüe genuino no desempeña los mismos papeles en las dos lenguas y que, por tanto, éstas tienen para él distinta significación social” (Haugen, 1974, p. 95), para ésta investigación se usan las categorías *uso* y *desuso* en el entendido de que una misma persona puede usar las dos lenguas (español y mazahua) de manera indistinta en los mismos ámbitos. Por el contrario, esa misma persona puede usar una lengua en determinados ámbitos y la otra en ámbitos diferentes.

Sin duda, los usos y desusos de la lengua están relacionados con el problema de la pérdida gradual de la lengua mazahua y su sustitución por el español. Es lo que Haugen (1974), ha llamado la *deriva lingüística*, que es el “cambio más o menos gradual del lenguaje a través del paso de las generaciones” (p. 99).

El segundo eje es el papel que desempeña la escuela en la revitalización de la lengua mazahua en un lugar que es un barrio que forma parte de la comunidad de La Concepción de los Baños, en el cual, existe una presencia significativa de adultos y adultos mayores (ancianos), hablantes de las lenguas mazahua y español, con diferentes grados de bilingüismo. Sin embargo, éstos no están enseñando la lengua a las nuevas generaciones en el contexto del hogar, principalmente.

En ese sentido, los *conflictos interculturales*, entendidos como una oportunidad de aprendizaje, “hacen de la escuela intercultural un espacio para poder desarrollar las competencias socioemocionales adecuadas para afrontar con garantías los retos que representa la diversidad

cultural y la interculturalidad” (Leyva, 2011, p. 6). Por lo tanto, la escuela primaria bilingüe es, probablemente, la única institución que promueve la interculturalidad a través de la enseñanza de la lengua y la cultura mazahua en la comunidad.

Y finalmente, el tercero, es la reconfiguración de la identidad étnica en relación con los usos y desusos de la lengua mazahua; esto es, cómo influye el uso o desuso de la lengua mazahua en la transformación de la identidad étnica de los sujetos de estudio.

Es decir, en general, estos ejes de análisis sirvieron para relacionar los usos y desusos de la lengua mazahua, en la escuela y la comunidad, con las acciones educativas que se llevan a cabo en la primaria bilingüe indígena con respecto a la revitalización de esta lengua, para determinar qué cambios o transformaciones ocurren en la identidad étnica no solo de los alumnos, sino de los docentes y padres de familia.

Comienzo señalando que el proceso de la investigación se desarrolló en una escuela primaria bilingüe indígena. Se observó a los sujetos que interactúan en ella, o sea, alumnos, docentes y padres de familia. La escuela de estudio se llama “Justicia Social”, y está ubicada en el Barrio “23 de septiembre”, en la comunidad de “La Concepción de los Baños”, en el municipio de Ixtlahuaca, México.

También son objeto de esta investigación, la comunidad en general (el Barrio) y el hogar en particular de algunos de los sujetos de estudio, que fueron entrevistados y que por lo tanto, son considerados como “Informantes clave”.

En resumen, los ejes centrales de la presente investigación fueron:

1. Los usos y desusos educativos y socioculturales de la lengua mazahua por parte de alumnos, docentes y padres de familia en tres contextos: la escuela, el hogar y la comunidad;
2. El papel de la escuela en relación con la revitalización de la lengua y finalmente,
3. La reconfiguración de la identidad étnica.

La escuela bilingüe indígena no es una institución aislada, por el contrario, mantiene una constante relación con la comunidad, por lo cual no sólo se estudiaron los aspectos educativos, sino también los sociales y culturales. De ahí que el objeto de estudio sea “Los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en una escuela bilingüe indígena.”

El propósito de la presente investigación fue identificar, analizar e interpretar, por un lado, las acciones sociales en las cuales los alumnos, docentes y padres de familia usan la lengua mazahua en la escuela, el hogar y el Barrio, y por el otro, en qué acciones sociales no la usan.

Bonfil (1987), no proporciona una definición precisa de las *acciones sociales*. Sin embargo, sí menciona algunos ejemplos como “mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones” (p. 27). Por su parte, Max Weber (citado en Melich, 1996), “define la acción social como aquella conducta humana en la que el sujeto o sujetos interactúan significativamente” (pp. 34-35). Es decir, las acciones sociales implican interacción entre las personas y además, lo que hacen en su vida diaria tiene un sentido y un significado para ellas.

En resumen, las acciones sociales son todas aquellas actividades que los sujetos llevan a cabo en su vida cotidiana con la finalidad de satisfacer sus necesidades mediante la interacción simbólica. Según Blumer (citado en Cisneros, 1999), “el interaccionismo simbólico... ve el significado como emergiendo del proceso de interacción de las personas” (p. 116).

Las acciones sociales son los actos de la vida cotidiana, que en el caso de los alumnos son asistir a la escuela, el trabajo en las aulas, salir al recreo, comer, jugar, platicar con sus compañeros, profesores o con sus padres.

Algunas acciones de los profesores son trabajar en el salón de clases con los alumnos, comer en la hora del recreo, platicar con los alumnos u otros profesores, jugar algún deporte con los profesores o alumnos, las reuniones con los padres de familia o con el director y los profesores.

Y algunas de las acciones de los padres de familia son llevar a sus hijos a la escuela, asistir a las juntas de grupo, a las reuniones generales, llevar de comer a sus hijos a la hora del recreo, platicar y almorzar con ellos, entre otras.

Además, también están las acciones sociales que llevan a cabo los sujetos en el hogar y la comunidad, como la conversación con los padres, hermanos, abuelos; la interacción verbal en las labores domésticas, a la hora de comer o en las festividades sociales, culturales y religiosas que se llevan a cabo en la localidad.

El análisis e interpretación del problema de investigación se sustentó en la “Teoría del Control Cultural”, del antropólogo y etnólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla², quien define al *control cultural* como “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (Bonfil, 1987, p. 27). Es decir, cualquier acción social implica el uso de elementos culturales y la capacidad de decisión sobre ellos.

Dado que, “Las figuras simbólicas no son creaciones arbitrarias del alma humana, sino los puntos de referencia necesarios, los valores que dan sentido y significado a las acciones sociales” (Melich, 1996, p.12); de ahí que, las acciones sociales en las cuales los sujetos usan o desusan la lengua mazahua tiene un sentido y un significado para ellos.

Por consiguiente, el interés se centró en conocer no sólo los elementos que ponen en juego los sujetos en las acciones comunicativas relacionadas con el uso y desuso de la lengua mazahua, sino también los valores que dan sentido y significado a las mismas. Es decir, el por qué en ciertas acciones y ámbitos la usan y en otras situaciones, ámbitos e incluso momentos diferentes, no la usan.

Luego, para el análisis del papel de la escuela en la revitalización de la lengua y la cultura mazahua se hizo uso de la “Teoría de la interculturalidad” y el concepto de *educación intercultural*. En el contexto latinoamericano, la *interculturalidad* según Moya (citado en Godenzzi, 1996) significa “diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas” (p. 14). Por ende, la interculturalidad implica el reforzamiento de la identidad de los pueblos indígenas y de su autonomía cultural.

Por otro lado, la educación intercultural es “aquella propuesta pedagógica que, a partir de un estado-de-cosas x, pretende orientar un proceso conducente a una situación-meta y” (Godenzzi, 1996, p. 15). Es decir, se pretende pasar de una relación conflictiva y asimétrica entre los actores educativos a una equitativa entre actores y sistemas de conocimientos y valores entre la cultura indígena y la occidental.

Después, para el estudio de la reconfiguración de la identidad étnica me apoyé en el concepto de *Identidad étnica* de Guillermo Bonfil Batalla y la “Teoría de las identidades sociales” de Gilberto

²Guillermo Bonfil Batalla fue un antropólogo y etnólogo mexicano que nació el 11 de enero de 1935 en la Ciudad de México. Escribió el libro *México profundo. Una Civilización negada*, el cual está basado en la “Teoría del control cultural”.

Giménez. Para Bonfil (1987), “En la práctica cotidiana la identidad es ejercicio de la cultura propia” (p. 36). Mientras que para Giménez (2009), “la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (p. 47). Por lo tanto, la identidad es ejercer la cultura, pero también se refiere a la representación de la posición de los individuos en la sociedad y el rol que ejercen.

Finalmente, se hizo uso del “Modelo de ecología de presiones”, el cual, de acuerdo con Trujillo y Terborg (2009), “permite explicar cómo las lenguas pueden estar en una relación equilibrada (mantenimiento de la lengua) o desequilibrada (Desplazamiento). Esto, con la finalidad de analizar el desuso o pérdida gradual de la lengua mazahua; es decir la sustitución del mazahua por el español.

Por ende, las preguntas que se convirtieron en guía de la presente investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua por parte de los alumnos, profesores y padres de familia en la escuela primaria bilingüe indígena, en el hogar y el Barrio?
- ¿Cuál es el papel de la escuela primaria bilingüe indígena en la revitalización de la lengua y la cultura mazahua?
- ¿Cómo se transforma la identidad étnica de los alumnos, docentes y padres de familia con los usos y desusos de la lengua mazahua?

1.2 Justificación

Cuando leemos textos sobre educación, vienen a nuestra mente algunas vivencias y éstas pueden llegar a convertirse en problemas. Lévinas (2015), menciona que “En la lectura de libros –no necesariamente filosóficos- es donde esos choques iniciales pasan a ser preguntas y problemas, dan que pensar” (p. 23). Por lo tanto, se puede decir que los problemas surgen de la lectura de libros y el hecho de relacionar lo que está escrito con la realidad -en el entendido “que la realidad se construye socialmente” (Berger y Luckmann, 1978, p. 13)-, en las relaciones e interacciones cotidianas con otros sujetos. Dicho de otra manera, los problemas surgen de las vivencias de la vida cotidiana, de las acciones sociales comunes.

Por otra parte, el contexto donde se desenvuelve el investigador es determinante para la elección del problema de investigación, “todos investigamos a partir de una historia personal, de una formación profesional, y también de un interés político” (Escalante y Sánchez, 1991, p. 189). Lo que vivimos día con día y que nos parece interesante puede volverse objeto de investigación.

En mi trabajo cotidiano como docente frente a grupo me he percatado de que la lengua mazahua sigue teniendo una fuerte presencia en comunidades como San Pedro de los Baños, La Concepción de los Baños y San Cristóbal de los Baños, entre otras comunidades de la región mazahua. Sin embargo, los hablantes de mazahua están dejando de transmitir la lengua a las nuevas generaciones, de ahí que, la lengua materna de los niños sea ahora el español y no el mazahua como anteriormente lo era.

Esta es una situación que se ha generalizado en la mayoría de los municipios que forman parte de la región mazahua, específicamente en la región de Los Baños, y que coloca a la lengua de éste grupo étnico en peligro de extinción.

Es así como surge la inquietud por conocer los usos y desusos educativos, sociales y culturales que los alumnos, profesores y padres de familia dan a la lengua mazahua en la escuela, el hogar y la comunidad, con la finalidad de aportar elementos que puedan fomentar la revitalización de las lenguas indígenas, en general, y de la lengua mazahua en particular.

Cuando escuchamos hablar de escuelas bilingües, de modalidad indígena, damos por hecho - o por lo menos así debiera ser- que en ellas se enseña el español, a los niños y niñas, en su lengua indígena; es decir, que su lengua materna (L1) es la de su grupo étnico y su segunda lengua es el español (L2). Sin embargo, en la mayoría de las escuelas bilingües de la región mazahua no es así; los niños ingresan a la primaria sin el dominio de su lengua indígena, solo conocen algunas palabras aisladas que escuchan decir de sus abuelos o padres, por lo cual la enseñanza del español se da en español, al igual que la enseñanza de la lengua mazahua.

Asimismo, en las primarias bilingües indígenas mazahuas, los problemas de enseñanza-aprendizaje aumentan, porque el proceso implica el uso de dos lenguas (español y mazahua) en todos los grados, de primero a sexto. Incluso, algunas veces hasta tres, cuando se trabaja con la asignatura de inglés.

Además, si consideramos que “A través de la adquisición de la lengua materna, el niño es capaz de formar sus primeros conceptos y, posteriormente, de asimilar la realidad que le rodea” (Ros, 1981, p. 26); entonces resulta interesante conocer qué sucede, en una comunidad mazahua donde la lengua materna de niños y niñas ya no es la del grupo étnico sino el español.

En consecuencia, es probable que los niños del Barrio “23 de septiembre”, a pesar de poseer la lengua mazahua como elemento cultural propio, actualmente hayan adoptado el español como lengua materna (L1), lo que ha traído como resultado que éstos sujetos, en sus primeros años de vida, construyan su realidad a partir de una perspectiva occidental.

Posteriormente, cuando los niños ingresan a la primaria bilingüe indígena, se enfrentan con la situación de tener que aprender una segunda lengua (L2) -el mazahua- que, aunque es la lengua del grupo étnico al que pertenecen, no es su lengua materna. En este sentido, según la UNESCO (citado en Ros, 1981), “Si un niño debe aprender una lengua que pertenece a una cultura diferente, le será muy difícil entender cualquier otra realidad que su cultura no exprese por medio de su lengua materna” (p. 26). Por lo tanto, en un segundo momento, el niño tendrá que aprehender y entender su realidad a partir de la cultura y lengua mazahua.

En el caso de la escuela bilingüe “Justicia Social”, la lengua que deben aprender los alumnos (L2) es la de su grupo étnico. No obstante, no deja de ser un problema porque ellos ya han construido su realidad a partir del aprendizaje del español como lengua materna (L1). Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve complicado porque cuando los alumnos entran en contacto con una lengua que no es la propia, tendrán problemas en la formación de nuevos conceptos, para aprenderlos, entenderlos y traducirlos a su lengua materna.

Éstos alumnos se encuentran en una situación en la que pertenecen a dos culturas diferentes (la mazahua y la mestiza) y aunque su lengua materna es el español, en su casa escuchan hablar en mazahua a sus abuelos, padres o algún familiar, y en la escuela bilingüe aprenden a hablarla, leerla y escribirla. Es decir, no es una lengua que les sea desconocida o indiferente, sin embargo, no es su lengua materna.

Entonces, cabe preguntarse las causas por las que el español que es la lengua de una cultura diferente a la mazahua, hoy se ha constituido en la lengua materna de las nuevas generaciones de

niños y jóvenes mazahuas; y cuál es la realidad que les cuesta más trabajo entender a éstos niños, la de su cultura mazahua o la cultura de la que se han apropiado ligada al aprendizaje del español.

De modo que, la escuela primaria bilingüe “Justicia Social” juega un papel fundamental en el Barrio, pues es probablemente la única institución que promueve la revitalización de la lengua y la cultura mazahua, a través de la asignatura de “Lengua indígena” y otras actividades académicas relacionadas con el uso de dicha lengua.

En este sentido, es importante conocer en qué medida las actividades escolares relacionadas con el uso de la lengua mazahua, llevadas a cabo en éste tipo de escuelas de modalidad bilingüe indígena, contribuyen a la revitalización de la lengua y la cultura mazahua en el Barrio “23 de septiembre”.

Entonces, la función principal de la escuela bilingüe indígena debiera ser la revitalización de la lengua y la cultura mazahua. Sin embargo, no es tan sencillo porque este tipo de escuelas, al igual que las de modalidad estatal y general (que también existen en la comunidad de la Concepción de los Baños, cerca del Barrio), trabajan de acuerdo a la política educativa nacional con planes y programas homogéneos para toda la población mexicana.

La investigación en escuelas bilingües de modalidad indígena puede aportar conocimientos sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua mazahua en este tipo de instituciones educativas. De este modo se pueden generar elementos de análisis y reflexión sobre los usos y desusos, la revitalización de la lengua y la identidad étnica en la cultura mazahua.

1.3 Objetivos de la investigación

En el proyecto inicial de esta investigación se plantearon dos tipos de objetivos, los cuales se mantuvieron durante el desarrollo del estudio: los primeros fueron de carácter general y los segundos de carácter específico.

Objetivos generales:

- Observar, analizar e interpretar los usos y desusos educativos, sociales y culturales que los alumnos, docentes y padres de familia hacen de la lengua mazahua en tres ámbitos de uso: escuela, hogar y el Barrio.

- Analizar e interpretar el papel de la escuela primaria bilingüe indígena en la revitalización de la lengua y la cultura mazahua.
- Analizar la influencia e impacto de los usos y desusos de la lengua mazahua en la reconfiguración de la identidad étnica de los habitantes del lugar de estudio.

Objetivos específicos:

- Recuperar la experiencia social e histórica del grupo étnico mazahua, en general y, de la escuela y el lugar de estudio en particular.
- Analizar el programa de estudios de la lengua mazahua, así como el perfil de egreso de los alumnos de acuerdo a dicho programa y cómo se lleva a cabo su implementación en la escuela de estudio.

1.4 Supuestos de la investigación

La lengua mazahua, al igual que la mayoría de las lenguas indígenas que se hablan en el país, está en peligro de desaparecer porque los hablantes no están transmitiendo la lengua a las futuras generaciones. Esto ha sido causado por un proceso parcial de sustitución de la lengua materna por el español.

En el lugar de estudio la lengua mazahua tiene un uso estratégico, es decir, los hablantes de mazahua han decidido mantener bajo ocultamiento uno de sus elementos culturales propios que es la lengua indígena; esto debido a la discriminación que han padecido y a la pérdida de una parte de su autonomía cultural. Sólo la utilizan de manera estratégica al interior del hogar para dirigirse a sus hijos o nietos -aunque muchos de ellos ya no la entiendan- o la usan en la calle para platicar con sus vecinos, compadres o familiares que también hablan la lengua.

En este sentido, Bonfil (2005) hace referencia al uso restringido de la lengua en las comunidades indias y menciona que “en muchas de ellas los ancianos y algunas familias recuerdan la lengua indígena original, aunque su empleo esté restringido y el campo generalizado de la comunicación lo ocupe el español” (p. 78). Como el autor lo señala, solo los ancianos o adultos mayores, y alguno que otro adulto, dominan y hablan la lengua mazahua.

Además, el uso restringido de la lengua tiene que ver con los ámbitos en donde se habla, pero más con los momentos, situaciones y sujetos que la hablan. Por ejemplo, en la escuela, los alumnos

pueden llegar a usar la lengua mazahua en la asignatura de “Lengua indígena”, y en su casa usar el español para comunicarse con sus padres y hermanos. Algo similar sucede con los profesores.

Por otra parte, la escuela bilingüe indígena es quizás la única institución que fomenta la enseñanza de la lengua mazahua y la valoración de su cultura, pues, aunque muchas prácticas sociales y culturales son enseñadas en el seno familiar a las nuevas generaciones, no es así con la enseñanza de la lengua mazahua puesto que ésta práctica ha dejado de darse al interior de la familia.

Finalmente, es probable que el desuso de la lengua mazahua genere cambios significativos en la identidad étnica de los hablantes que habitan en la comunidad de estudio. Esto trae como consecuencia que algunos reconstituyan su identidad adaptándola a las nuevas condiciones, pero también pueden existir casos en los cuales, otros hablantes, al dejar de usar su lengua y su cultura, deciden abandonar su identidad étnica y adoptar una nueva identidad. En este caso, la identidad étnica desaparece cuando los sujetos están determinados a dejar de ser indígenas y adoptan una identidad occidental o mestiza.

1.5 Sustento teórico

1.5.1 Teoría del control cultural para el estudio de los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en una escuela bilingüe indígena.

La Teoría del control cultural, de Guillermo Bonfil Batalla (1987), fue creada para el estudio de grupos y procesos étnicos. Así, el control cultural es “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p. 27). Los elementos culturales son todos y cada uno de los componentes de una cultura que se deben poner en juego para llevar a cabo todas las acciones de la vida social como: resolver problemas, satisfacer necesidades y cumplir aspiraciones.

Estas acciones incluyen las de tipo simbólico, por tanto, “las acciones cotidianas no solo satisfacen necesidades materiales presentes y futuras sino también deben contribuir a defender el territorio y honrar a las divinidades” (Carmagnani, 1988, p. 16). Esto es, al poner en juego los elementos culturales en las acciones cotidianas se refuerza la identidad étnica del grupo.

Para llevar a cabo cualquier acción social es necesario utilizar dos o más elementos culturales de distintos tipos, de acuerdo a la naturaleza y el propósito de la acción. En este sentido, los alumnos, docentes y padres de familia llevan a cabo acciones específicas en las cuales hacen uso y desuso

de la lengua mazahua ya sea en la escuela, en el hogar o en el Barrio. Para llevar a cabo estas acciones sociales ponen en juego algunos o varios elementos culturales.

En lo que sigue, voy a argumentar el por qué uso esta teoría como fundamento para el estudio de los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua.

El ser humano, en general, es social por naturaleza, de ahí que todo lo que hace es social también. No obstante, para llevar a cabo sus acciones sociales tiene que poner en juego algunos o varios elementos culturales que posee, que forman parte de la cultura del grupo al que pertenece, aunque puede haber también algunos elementos dentro de la cultura que en algún momento fueron ajenos, pero que después el grupo se fue apropiando de ellos. De modo que, los sujetos ponen en juego éstos elementos en su vida cotidiana.

Bonfil (1987), clasifica los elementos culturales en *Materiales, De organización, De conocimiento, Simbólicos y Emotivos o subjetivos* (p. 27). Dentro de esta clasificación, los elementos culturales *simbólicos* son relevantes para esta investigación porque se usan en todas las situaciones comunicativas en la escuela, en el hogar y en el Barrio. Se manifiestan en las lenguas que se hablan en los contextos antes mencionados. Estas lenguas (español y mazahua), son usadas por los habitantes de la comunidad que poseen distintos grados de bilingüismo, lo cual responde a una situación generacional.

Ahora bien, los elementos culturales simbólicos no son los únicos que se ponen en juego en las acciones comunicativas de alumnos, docentes y padres de familia, también están los otros que complementan la interacción social. Se pueden usar todos los elementos o solo algunos de ellos, dependiendo de la acción que realicen los sujetos.

De ahí que la lengua indígena, como elemento cultural simbólico propio del grupo étnico mazahua, se haya conservado desde la época prehispánica hasta la actualidad, y esto no es obra de la casualidad, puesto que el grupo mazahua aún conserva gran parte de su autonomía cultural; es decir la capacidad de decidir sobre sus elementos culturales propios. Por tanto, en la presente investigación, se analizaron los usos y desusos de la lengua mazahua como acciones sociales, comunicativas y simbólicas que se deciden usar o no, en lo particular la vida cotidiana de alumnos, docentes y padres de familia.

A continuación, se presentan los elementos culturales y su identificación en el lugar de estudio:

A partir de la dominación colonial, los grupos indígenas de México han vivido una relación asimétrica (dominación/subordinación) en relación con el grupo dominante. Esto ha traído como consecuencia cambios profundos en la capacidad de decisión sobre sus elementos culturales propios. De acuerdo con Bonfil (1987), las clases o tipos de elementos culturales son los siguientes:

Elementos materiales: “Son todos los objetos, en su estado natural o transformados por el trabajo humano, que un grupo esté en condiciones de aprovechar en un momento dado de su devenir histórico” (Bonfil, 1987, p. 27). En este sentido, en el Barrio 23 de septiembre, existen las tierras de cultivo, que son uno de los principales elementos materiales que poseen los habitantes de este lugar.

La agricultura es la segunda actividad económica más importante del Barrio, después del comercio. En las parcelas, se cultiva principalmente maíz, en menor medida haba, cebada y trigo. Estos productos se utilizan para el autoconsumo, principalmente. La tierra forma parte del territorio que les da identidad étnica a los habitantes de este lugar.

Por otro lado, los pobladores del lugar se han apropiado de elementos materiales ajenos como el tractor, que han cambiado por la “yunta”, o la “coa” que era el instrumento original con el que las poblaciones prehispánicas sembraban sus tierras de cultivo.

Además, en la actualidad, utilizan una gran variedad de máquinas que hacen el trabajo más fácil como la cosechadora y la desgranadora, entre otras. También usan sustancias químicas como el herbicida, o el abono químico en lugar del estiércol de animales que era usado antiguamente para nutrir las tierras de cultivo.

Por otra parte, en la escuela bilingüe indígena “Justicia Social”, es posible observar la apropiación de elementos materiales ajenos como televisores en los salones, el uso de proyectores en las aulas –sobre todos en los salones de 5° y 6°-, además de las computadoras personales (Lap-top) que usan los profesores de todos los grados en sus salones de clase. También existe en la escuela una sala de cómputo, donde los alumnos de algunos grados pasan un día a la semana para aprender las aplicaciones básicas de la computadora. Estas herramientas sirven de apoyo en las actividades escolares que los profesores llevan a cabo diariamente con sus alumnos. A partir de la presencia,

uso y valor que se les otorgue a estos dispositivos tecnológicos, también se propicia un intercambio cultural.

Los ejemplos anteriores son una muestra de cómo los habitantes del Barrio “23 de septiembre” se han apropiado de muchos elementos ajenos para satisfacer sus necesidades y para facilitar las actividades que realizan de manera cotidiana.

Los elementos de organización “Son las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción” (Bonfil, 1987, p. 27). Dicho de otra manera, son las formas en cómo los miembros de un grupo participan en determinada acción.

Por ejemplo, en la escuela “Justicia Social”, una forma de organización es la sociedad de padres de familia, la cual participa en muchas de las actividades que se llevan a cabo en la institución. Se puede decir que esta forma de organización es un elemento impuesto por el grupo dominante. Sin embargo, los habitantes del Barrio se han apropiado de él para promover la participación con el fin de lograr el buen funcionamiento de la escuela.

Por otro lado, en el Barrio “23 de septiembre”, existen otras formas de organización política, social y religiosa, que son propias del grupo étnico mazahua. Por ejemplo, los “fiscales” y los “mayordomos” organizan y desempeñan funciones específicas en actividades sociales, culturales y religiosas de la comunidad. Esto es lo que se conoce como *poder comunal*, que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2014) define como “la participación en la asamblea y el desempeño de los diversos cargos cívicos y religiosos que forman su propio sistema de gobierno” (p. 78). Los mayordomos se encargan de organizar las fiestas en honor al Santo Patrono del Barrio, entre otras actividades. Ellos son poseedores de una autoridad moral que los integrantes del barrio les confieren en el momento de la elección, y a la vez mantienen un compromiso ético de dar cumplimiento a la función que les asignó la comunidad.

Los elementos de conocimientos: “Son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación a generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos” (Bonfil, 1987, p. 27).

Un ejemplo de estos elementos son las festividades religiosas y culturales del Barrio, en las cuales los padres llevan a sus hijos y los hacen participar en ellas, logrando de esta manera que las nuevas

generaciones aprendan, pongan en práctica y conserven los conocimientos y tradiciones de la cultura mazahua. Entre las celebraciones más importantes del Barrio y la comunidad de La Concepción de Los Baños están: el 1° de mayo, el 15 de mayo (Fiesta en Honor al Santo Patrono del Barrio, San Isidro Labrador), 8 de diciembre (Fiesta en Honor a la Virgen de la Purísima Concepción, Patrona de la Comunidad de La Concepción de los Baños).

Además, la tradición oral ha sido, por siglos, la principal forma de transmitir su conocimiento ancestral de generación en generación. Antiguamente, a través de cuentos y leyendas, los mazahuas transmitían su cultura en las historias que contaban a sus descendientes.

Un ejemplo es el mito del *Menzheje*, que en mazahua significa *Dueño del Agua*. Este ser sobrenatural “aparece de formas diferentes en ríos, bordos, represas, ya sea como pez o rana, y engaña o encanta principalmente a los hombres, para atraparlos y provocarles la muerte por haber transgredido alguna norma que rige la vida de la comunidad” (Segundo, 2016, p. 20). Esta historia, de manera indirecta, menciona la sanción o el castigo que pueden recibir las personas que no cumplen con las reglas que la sociedad ha establecido.

Otro aspecto fundamental es su conocimiento en herbolaria y medicina tradicional, sobre todo los adultos mayores que son quienes más conocimientos tienen sobre el uso de plantas para curar algunas enfermedades comunes.

Los elementos simbólicos: “Son los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción” (Bonfil, 1987, p. 27).

La lengua es el elemento cultural y simbólico fundamental del grupo étnico mazahua. Y aunque pareciera que en los desusos de la lengua mazahua no hay comunicación, no es así. Por el contrario, cuando se deja de hablar la lengua mazahua, aparece el español en la comunicación de las personas de la comunidad.

Por ejemplo, en la escuela “Justicia Social”, los alumnos usan la lengua mazahua en la asignatura de Lengua Indígena, pero en otras clases o actividades usan el español para comunicarse. Por lo tanto, hay un uso y un desuso de la lengua mazahua, de acuerdo a las actividades que se llevan a cabo dentro de la institución.

En este caso, es posible observar que la lengua mazahua -como elemento simbólico fundamental- ha sido suprimido en las nuevas generaciones de alumnos de preescolar y primaria. Es decir, la lengua mazahua ha dejado de ser su lengua materna porque ésta ya no se enseña al interior del hogar a las nuevas generaciones. No obstante, aún es posible oír hablar mazahua a uno que otro padre de familia y a los adultos mayores para comunicarse con “su gente”.

Los elementos emotivos o subjetivos: “Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable” (Bonfil, 1987, p. 27). Estos elementos son los que dan sentido y significado a las acciones educativas, sociales y culturales de los habitantes del Barrio.

Uno de los elementos culturales en el lugar de estudio es la religión, que se manifiesta en las celebraciones de la comunidad y los barrios. Por una parte, la religión católica es practicada por la mayoría de los habitantes del lugar de estudio; pero por otro lado, hay algunas otras religiones que también se practican en el barrio, por ejemplo la religión evangélica o evangelista.

En este lugar, al igual que en otras comunidades mazahuas existe “el fenómeno del crecimiento de la religión protestante por el cual se da no solo un alejamiento entre las personas del mismo pueblo sino un rechazo por aquellas que optan por ejercer la religión, aunque sean familiares” (Robles, 2001, p. 20). La mayoría de las veces, el hecho de practicar o cambiarse a otra religión distinta a la católica ha traído consecuencias negativas a la comunidad y los Barrios, como el distanciamiento entre vecinos, familias e incluso miembros de la misma familia.

Además, los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. “Son elementos *proprios*, los que la unidad social considera ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado” (Bonfil, 1987, p. 28). Por el contrario, los elementos culturales *ajenos* son “aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido, ni reproducido” (Bonfil, 1987, p. 28). Cuando la unidad social logra producirlos y reproducirlos, esos elementos se vuelven propios.

Para toda acción social es necesario poner en juego los elementos culturales correspondientes; pero además exige también capacidad de decisión sobre ellos por parte del grupo. Las formas en que se toman las decisiones varían según el nivel de las acciones consideradas. Hay distintos

niveles de acciones, estos van desde las acciones individuales, familiares, comunales y de grupo, hasta las macrosociales. Las decisiones pueden también puede ser propias o ajenas.

Cuando se combinan los elementos culturales con las decisiones propias o ajenas surgen cuatro *ámbitos de la cultura* en función del control cultural. Estos son: la cultura autónoma, la impuesta, la apropiada y la enajenada. “Se trata de un modelo analítico que busca determinar relaciones (entre elementos culturales y ámbitos de decisión –propios o ajenos-)” (Bonfil, 1987, p. 29).

Es probable que el grupo étnico mazahua haya poseído, en determinados momentos en su devenir histórico, éstos cuatro ámbitos dentro de su cultura total. No obstante, en la actualidad, los mazahuas aún conservan varios elementos culturales propios que se pueden observar en sus actividades cotidianas, sus fiestas, celebraciones sociales, religiosas y la presencia de la lengua indígena es significativa en toda la región mazahua.

Los ámbitos de la cultura en función del control cultural son los siguientes:

La cultura autónoma: Es el ámbito en el cual “la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente” (Bonfil, 1987, p. 28). En este campo de la cultura no hay dependencia externa en cuanto a los elementos culturales sobre los que se ejerce control. Algunos ejemplos son: las prácticas curativas tradicionales en las cuales los especialistas en curación a través de remedios naturales que ellos mismos preparan sanan a sus pacientes; la agricultura milpera tradicional y las acciones de la vida doméstica, entre otros.

La cultura impuesta: “Este es el campo de la cultura etnográfica en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo” (Bonfil, 1987, p. 28). Por ejemplo, la enseñanza escolar en las comunidades, en la cual todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en otras instancias ajenas a la comunidad y los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos.

Antes de la conquista española, el grupo étnico mazahua poseía una cultura autónoma, con elementos culturales propios que heredaron de generación en generación, que usaban, transmitían y reproducían, y la toma de decisiones estaba a cargo de la unidad social. No obstante, a partir de la dominación española, los mazahuas paulatinamente han ido perdiendo parte de su autonomía y han adoptada elementos de la cultura impuesta.

Un ejemplo de esto fue la imposición del castellano. “Durante la época colonial, a los pueblos indígenas de México se les impuso una nueva lengua de relación: el castellano, y una nueva cultura” (Celote, 2006, p. 18). Otro ejemplo fueron las prácticas religiosas, durante la conquista espiritual, “cuando el personal misionero es ajeno, los contenidos dogmáticos y las prácticas rituales, también, y las decisiones son externas” (Bonfil, 1987, p. 28). Lengua y religión fueron impuestas a los pueblos de la época.

El español se utilizó como instrumento para la imposición de la religión y la cultura española. No obstante, según Cifuentes (citado en Loera, 2008) “la obligatoriedad del manejo del español no se presenta en los dos primeros siglos de la era colonial, de tal manera que a partir del siglo XVIII la castellanización asume un carácter oficial” (p. 2).

Como consecuencia, con la imposición de elementos culturales ajenos como el uso del español, el grupo étnico mazahua ha sufrido, paulatinamente, un proceso de transformación cultural. Ha pasado de, inicialmente, poseer una cultura autónoma (en donde el grupo tomaba las decisiones sobre sus elementos culturales propios) a tener una cultura impuesta en la que muchos de los elementos culturales no son propios del grupo, ni las decisiones tampoco.

Actualmente, los mazahuas han adoptado el español como lengua principal de comunicación en los espacios públicos, y lo usan para cubrir las necesidades que les demandan sus actividades en el ámbito escolar, laboral, social, cultural y comercial principalmente. Sin embargo, esto es relativo, porque los hablantes del Barrio “23 de septiembre” presentan diferentes grados de dominio sobre las dos lenguas (el mazahua y el español) dependiendo de algunos criterios, entre ellos la edad principalmente.

En este lugar como en la mayoría de las comunidades que conforman la región de los Baños -que es más bien una micro-región: “Se trataría de los ‘pequeños mundos municipales’ o de minisociedades pueblerinas llamadas también localidades, terruños, tierrucas, tierra natal, parroquias o ‘patrias chicas’” (Giménez, 1994, p. 166) -los hablantes bilingües (mazahua-español) tiene diferentes grados de dominio de las dos lenguas.

Esta situación puede ser considerada como un *bilingüismo diglósico* que, de acuerdo con Ninyoles (citado en Celote, 2000), “se refiere al uso de dos lenguas en enfrentamiento en una misma

comunidad de hablantes” (p. 1). Una de las dos lenguas es la dominante (el español) y la otra la dominada (el mazahua).

En este sentido, dentro del Barrio, el español es utilizado en la mayor parte de las funciones comunicativas; mientras que el mazahua tiene un uso restringido. En consecuencia, en el Barrio “23 de septiembre” existe un *conflicto intercultural*, el cual según Muñoz (citado en Celote, 2000) “se concibe como una relación dialéctica, asimétrica y no estable entre una tendencia principal de expansión de la lengua dominante y de desplazamiento de la lengua indígena y una tendencia subordinada de retención y resistencia lingüística” (p. 1). En este caso la lengua mazahua se encuentra claramente en desventaja frente al español que es usado en todas las funciones comunicativas.

El español es la lengua oficial y ocupa una posición alta, se usa en situaciones comunicativas formales e institucionales; mientras que el mazahua, ocupa una posición baja, se usa en ámbitos privados, principalmente por los adultos y los ancianos, aunque hay algunos jóvenes y niños que lo entienden, pero no saben pronunciarlo, no lo hablan. Esta situación asimétrica e inestable entre estas dos lenguas, provoca el desuso paulatino de la lengua mazahua en los ámbitos de uso y situaciones comunicativas.

La cultura apropiada: “se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias” (Bonfil, 1987, pp. 28-29). En este ámbito, los elementos culturales siguen siendo ajenos porque el grupo no tiene la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo, por tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de los elementos culturales.

El uso de los elementos culturales ajenos, el desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades para su manejo, entre otros, implica “el reajuste de aspectos simbólicos y emotivos que permita el manejo subjetivo del elemento apropiado” (Bonfil, 1987, p. 29) Un ejemplo, en la época actual, es el uso común del celular, el acceso a internet y a las redes sociales por parte de los habitantes del lugar de estudio.

Es probable que el uso y apropiación de elementos culturales ajenos produzca en los sujetos cambios en la identidad étnica de los habitantes del lugar al reajustar aspectos simbólicos y emotivos de los mismos.

La *cultura enajenada*: “se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir” (Bonfil, 1987, p. 29). Es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo, pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas. Por ejemplo, la folklorización de fiestas y ceremonias para su aprovechamiento turístico.

Los ámbitos de la cultura son dinámicos, un grupo étnico se puede mover de un ámbito a otro; la extensión de cada uno de ellos y los cambios en sus contenidos concretos debe entenderse en función de los siguientes procesos:

Resistencia: Es cuando “El grupo dominado o subalterno actúa en el sentido de preservar los contenidos concretos del ámbito de su cultura autónoma. La resistencia puede ser explícita (consciente) o implícita (inconsciente)” (Bonfil, 1987, p. 34). Un ejemplo del grupo étnico mazahua es el mantenimiento de las costumbres y tradiciones de manera consciente o inconsciente, principalmente el uso de su lengua indígena. “El mazahua ha sobrevivido a pesar de 485 años de contacto lingüístico con el español, y aún es utilizado para describir los misterios y valores morales, éticos, humanísticos, así como saberes ancestrales de nuestras comunidades” (Celote, 2006, p. 10).

La lengua mazahua ha sobrevivido porque hay una resistencia por parte de sus hablantes para preservar éste elemento cultural de tipo simbólico. Aun cuando muchos de ellos ya no lo enseñen a las nuevas generaciones lo siguen hablando con familiares y vecinos del Barrio.

Apropiación: “Es el proceso mediante el cual el grupo adquiere capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos” (Bonfil, 1987, p. 34). En tal situación el grupo no solo decide sobre el uso de los elementos, sino que es capaz de producirlos o reproducirlos, en ese momento el proceso de apropiación termina y los elementos ajenos pasan a ser propios.

Innovación: Es cuando “un grupo étnico crea nuevos elementos culturales propios, que en primera instancia pasan a formar parte de su cultura autónoma” (Bonfil, 1987, p. 34). Este proceso debe interpretarse, desde la perspectiva de las relaciones interétnicas, en términos de la lucha por el control cultural. La apropiación de una tecnología, una idea o un objeto implica la modificación de prácticas y representaciones simbólicas previas, éstas son innovaciones.

Imposición: “Es el proceso mediante el cual el grupo dominante introduce elementos culturales ajenos en el universo cultural del grupo étnico considerado” (Bonfil, 1987, p. 35). La imposición puede ser por la fuerza, la vía legal o formas más sutiles. El criterio para distinguir un elemento impuesto de uno apropiado es que, el ajeno continúa bajo el control del grupo dominante, mientras que el apropiado queda sujeto a decisiones propias.

Supresión: “es el proceso por cual el grupo dominante prohíbe o elimina espacios de la cultura propia del grupo subalterno” (Bonfil, 1987, p. 35). Se puede dar la supresión de elementos culturales, de capacidades de decisión o incluso de ambos.

Enajenación: Es el proceso mediante el cual “el grupo dominante aumenta su control cultural al obtener capacidad de decisión sobre elementos culturales propios del grupo subalterno” (Bonfil, 1987, p. 35) En este caso no elimina ni prohíbe tales elementos, solo suprime la capacidad de decisión del grupo subalterno y pone los elementos culturales al servicio de sus propios intereses.

El estudio de la identidad étnica y los cambios que ocurren en ella en relación con los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en la escuela y la comunidad, se analizan desde las perspectivas del concepto de *la identidad étnica*, contenido en la “Teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, de Guillermo Bonfil Batalla (1987), y la “Teoría de las identidades sociales” de Gilberto Giménez (2009).

1.5.2 Teoría de la identidad étnica.

Ser miembro de un grupo étnico es asumirse como tal y ser aceptado por los demás; al formar parte de un sistema social se tiene acceso a una cultura autónoma, propia y distintiva, “se forma parte del conjunto organizado de individuos que reclaman para sí la capacidad de tomar decisiones sobre un repertorio determinado de elementos culturales que consideran propios” (Bonfil, 1987, p. 35).

Cuando se reconoce la identidad de un individuo como miembro de un grupo se le otorga el derecho a participar en las decisiones y beneficios del control cultural que ejerce el grupo. Todo miembro de un grupo étnico tiene derecho sobre la cultura propia, estos derechos corresponden solo a quienes son reconocidos como miembros del grupo.

En este sentido, “La identidad étnica implica, pues, un estatuto de participación culturalmente regulada en las decisiones que ejerce el grupo en el ámbito de su cultura propia” (Bonfil, 1987, p. 36). Es decir, la participación en las decisiones del grupo con respecto al uso de sus elementos culturales.

La identidad es un ejercicio de realización permanente de la cultura propia. Se refiere a la participación de un individuo en las decisiones y beneficios de su grupo; esta participación implica el conocimiento y manejo de elementos culturales propios. La identidad “corresponde a la situación de los individuos que integran el grupo étnico en su acontecer regular y cotidiano” (Bonfil, 1987, p. 36), la participación en las acciones cotidianas del grupo.

La identidad étnica es un fenómeno social, pero se expresa individualmente, por lo tanto, un individuo puede no ejercer la cultura propia de su grupo y sin embargo mantiene su identidad étnica. No obstante, “su identidad étnica solo existe por la relación que el individuo mantiene (real o potencialmente), con su grupo de origen” (Bonfil, 1987, p. 36). Tal es el caso de los migrantes que, al estar en un contexto ajeno pueden negar o afirmar su identidad según su relación con los otros.

Las personas que habitan en el lugar de estudio son parte del grupo étnico mazahua porque son herederos de la cultura de esta civilización mesoamericana. Comparten un territorio, el Barrio “23 de septiembre”, que también es símbolo de identidad para ellos.

El repertorio cultural que les ha sido heredado de generación en generación, los provee de elementos culturales que utilizan todos los días en sus actividades cotidianas porque tienen el derecho y la capacidad de tomar decisiones con respecto a esos elementos para beneficio personal y del grupo en general.

Se puede decir que la lengua mazahua es un elemento cultural que solo los adultos mayores usan; los padres de los alumnos la conocen y la entienden, pero no saben hablarla, por lo tanto es un elemento cultural ajeno para ellos porque no pueden reproducirlo; los alumnos la conocen porque se hablan en sus hogares, sin embargo, también es un elemento cultural ajeno para ellos.

En la presente investigación, lengua e identidad étnica, se relacionan como dos elementos que forman parte de la cultura del grupo étnico mazahua. De esta manera, se puede afirmar que la identidad étnica de los adultos mayores o abuelitos no presenta cambios significativos porque ellos

ejercen su cultura permanentemente con el uso de todos los elementos culturales (incluyendo la lengua mazahua) en su acontecer cotidiano.

Con respecto a los padres de los alumnos, es probable que haya cambios en su identidad étnica porque no usan la lengua mazahua, son bilingües pasivos que solo la entienden. En este sentido, la identidad étnica puede verse debilitada porque la cosmovisión de los padres también cambia al comunicarse en español.

La identidad étnica de los alumnos es probable que se encuentre en riesgo de transitar hacia una identidad occidental o mestiza o reafirmarse como étnica. La escuela contribuye homogeneizando o concientizando a los alumnos para que ellos elijan alguna de las dos opciones.

1.5.3 Teoría de las identidades sociales.

En un primer momento, es necesario definir el concepto de identidad, que de acuerdo con Giménez (2009), “es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional” (p. 135). Es decir, los sujetos se identifican de acuerdo a su relación con los otros.

Así como Berger y Luckman (1978) afirman que la realidad se construye socialmente, también, en este sentido, Giménez (2009), menciona que “la identidad es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones” (pp. 135-136). En este sentido, la identidad es una especie de rol que la sociedad asigna a los individuos.

El grupo étnico mazahua se encuentra en una situación desfavorable porque la sociedad mestiza le ha asignado un rol que los coloca en el papel de atrasados, pobres y otros estereotipos que han provocado en los mazahuas un complejo de inferioridad. Por lo tanto, es probable que en la mayoría de los casos la identidad étnica equivalga a estos rasgos de atraso cultural.

Tanto la identidad individual como colectiva requieren del reconocimiento social para que exista, por lo tanto, “la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un *carácter intersubjetivo y relacional*” (Giménez, 2009, p. 29). La identidad de un sujeto surge y se afirma en la confrontación con otras identidades a través de un proceso de interacción social, lo cual implica frecuentemente relación desigual, luchas y contradicciones.

En este sentido, los mazahuas al interactuar con otras personas de la sociedad mestiza se han enfrentada a situación desiguales, que provocan la burla, el abuso y discriminación.

La tradición sociológica sostiene la tesis de que “la identidad del individuo se define principalmente -aunque no exclusivamente- por la pluralidad de sus pertenencias sociales” (Giménez, 2009, p. 30). Esto es, un hombre pertenece a la familia de sus progenitores, a la creada por él mismo, a la de su mujer y a la de su profesión u oficio, “cuanto más amplios son los círculos sociales de los que se es miembro, tanto más se refuerza y se refina la identidad personal” (Giménez, 2009, p. 31). Primero, un sujeto pertenece a su familia, luego a su trabajo y también a un determinado estrato social; es esta pluralidad de pertenencias sociales la que define y constituye la identidad del individuo.

En el caso de los mazahuas del Barrio “23 de septiembre”, ellos también tienen una pluralidad de pertenencias sociales porque salen a trabajar, hacen trámites ante instancias de gobierno, asisten al templo o a la iglesia católica. Es decir, son miembros de distintos grupos sociales y obviamente de su grupo étnico.

La identidad de las personas implica una distinguibilidad cualitativa que supone la presencia de rasgos distintivos que definen la especificidad. Parafraseando a Giménez (2009), los elementos que diferencian la identidad de las personas son la pertenencia social, los atributos y la historia de vida (p. 30).

En efecto, el primero de éstos, la *pertenencia social* “Implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad” (Giménez, 2009, p. 31). Esta inclusión se da generalmente a través de la asignación de roles dentro de la colectividad, pero principalmente por la apropiación e interiorización del complejo simbólico-cultural de la colectividad.

Entonces, la pertenencia social implica compartir el complejo simbólico-cultural de la colectividad en términos de representaciones sociales. Por tanto, “pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir -al menos parcialmente- el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define” (Giménez, 2009, p. 33). Las representaciones sociales son los conocimientos elaborados y compartidos socialmente que orientan la construcción e interpretación de la realidad de determinado grupo social o colectividad.

El segundo elemento son *los atributos* que, según Lipiansky (citado en Giménez, 2009) “Se trata de un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativa a la imagen del propio cuerpo” (p. 34). Algunos funcionan como rasgos de la personalidad y otros como rasgos de socialidad. Por ejemplo, en la escuela “Justicia Social” algunas madres de familia tienen la costumbre de llevar el almuerzo a sus hijos o nietos y almorzar con ellos. Otro aspecto importante es que muchos alumnos acostumbran ir a la escuela en bicicleta y hay un lugar específico en la escuela para dejarlas. Esto significa que el medio de transporte más usado por los alumnos que asisten a la escuela es la bicicleta.

Y el tercer elemento es *la historia de vida*, que se refiere al intercambio interpersonal, en el cual se da un conocimiento más profundo a través de la narrativa autobiográfica. “Esta ‘narrativa’ configura o, mejor dicho, reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido” (Giménez, 2009, p. 35).

Otra característica de la identidad es su capacidad de perdurar en el tiempo y el espacio; tanto las identidades personales como las colectivas “se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas” (Giménez, 2009, p. 41).

Otro elemento característico de la identidad es el valor que se le atribuye a la misma. Es decir, el valor que un sujeto le otorga a su propia identidad o la valorización de sí mismo. Cuando el valor es positivo se produce la autoestima, la creatividad y el orgullo de pertenencia, entre otros. Por el contrario, de acuerdo con Barth (citado en Giménez, 2009), cuando el valor de la identidad es negativo, “sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social” (p. 44), genera frustración, desmoralización y complejo de inferioridad, entre otros.

Al respecto, se puede decir que para los jóvenes, incluso para los niños, la lengua mazahua ha dejado de ser un elemento de identidad importante porque no proporciona ventajas a sus hablantes. Por el contrario, las personas que hablan la lengua mazahua son discriminadas por los mestizos. Esto trae como consecuencia que ellos decidan mejor no aprender a hablar la lengua.

Las identidades sociales requieren de contextos de interacción; se trata de los mundos familiares de la vida ordinaria. Según Dressler (citado en Giménez, 2009), “dichos ‘mundos’ proporcionan a

los actores sociales un marco a la vez cognitivo y normativo capaz de orientar y organizar interactivamente sus actividades ordinarias” (p. 45).

Esta organización endógena de la sociedad, a su vez, se halla recubierta por una organización exógena que confía a instituciones o campos diferenciados la creación de contextos de interacción estables. Son la política, el derecho, el arte, entre otros, los campos que constituyen el contexto social exógeno de las identidades sociales.

Por otro lado, las identidades no se producen en el vacío. Por el contrario, se hallan contenidas en una estructura de relaciones objetivas; ésta estructura determina las interacciones simbólicas entre individuos o grupos. En este sentido, “la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio” (Giménez, 2009, p. 47).

En resumen, en la vida social, las posiciones y las diferencias de posiciones fundan la identidad bajo una forma objetiva, por un lado, y por otro, bajo una forma simbólica y subjetiva.

La teoría de la identidad “permite entender mejor la acción y la interacción social” (Giménez, 2009, p. 48). Además, el concepto de identidad no solo permite comprender y dar sentido a una acción, sino también explicarla.

Se puede decir que los alumnos poseen el repertorio cultural de su grupo étnico porque lo viven todos los días y participan en la mayoría de acciones sociales, sólo que no tiene la capacidad de hablar la lengua mazahua, porque en el hogar no se las ha formado ese hábito y su actitud es de indiferencia hacia el aprendizaje de la lengua.

1.5.4 Teoría de la interculturalidad

El concepto o categoría de interculturalidad tiene múltiples significados de acuerdo a los autores. Para esta investigación, la *interculturalidad*, según Moya (citado en Godenzzi, 1996), “significa diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas” (p. 14). Este concepto aparece como un proyecto o tarea que se debe llevar a cabo.

Es un proceso de negociación social en que los sectores o pueblos más afectados van adquiriendo autonomía, responsabilidad ciudadana e igualdad de derechos. (Godenzzi, 1996, pp. 14-15).

De acuerdo con Arratia (citado en Godenzzi, 1996), para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la interculturalidad es el término dado “a los programas de educación tendientes a reforzar las identidades propias de los pueblos indígenas del continente americano” (p. 14).

En este sentido, la interculturalidad significa “la relación entre una cultura indígena y la llamada ‘cultura occidental’” (Godenzzi, 1996, p. 14), en donde, de inicio, se da una situación conflictiva, desigual y asimétrica en términos de poder, y para que se dé una efectiva interrelación cultural se debe devolver su dignidad a la cultura indígena, reconociendo la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y las prácticas en general, además de sistematizar esos aportes e incorporarlos a la escuela y la vida social, lográndose de esta manera una interacción en pie de igualdad. “La interculturalidad es interacción o diálogo de participantes de diferentes culturas” (Godenzzi, 1996, p. 15).

En general, se trata de apoyar a que en un futuro exista un verdadero diálogo intercultural entre las etnias y las nacionalidades, en lugar de relaciones de dominación, dependencia, agresión y sumisión.

El Barrio “23 de septiembre” no se encuentra en una situación de interculturalidad con respecto a otros barrios o incluso la comunidad de la Concepción de los Baños, porque las escuelas de educación bilingüe indígena son consideradas de bajo nivel o “escuelas para indios”. En otras palabras, los indígenas son discriminados por los mimos indígenas que se sienten no indígenas.

1.5.5 Educación intercultural

Por otro lado, la *educación intercultural* es un proceso que parte de relaciones desiguales entre los diferentes actores educativos, donde se da más importancia al sistema de conocimientos y valores de una cultura que al de otras; pero que sin embargo, la meta es llegar a relaciones dialógicas y equitativas y la articulación entre los diversos sistemas de conocimientos y valores. Es un proceso planificado de acciones educativas de negociación permanente entre los diferentes actores involucrados en el proceso. (Godenzzi, 1996, p. 15).

En la escuela “Justicia Social” se analizaron dos aspectos relevantes: el primero fue identificar si efectivamente en la institución interactúan la cultura indígena y la cultura occidental en los alumnos, saber si se sienten mazahuas o no, y si sus prácticas sociales y culturales corresponden

más a la cultura mazahua o a la occidental. La cultura occidental, se manifiesta en los planes y programas de estudio, el currículo, los propósitos y el perfil de egreso de los alumnos. Es decir, en la educación nacional que se brinda a los alumnos en español. Además de conocer cómo se da la interacción entre los alumnos, con sus padres y sus profesores, como resuelven sus conflictos para determinar si hay una relación simétrica o asimétrica.

En segundo lugar, fue preciso conocer la relación grupo étnico y sistema educativo, es decir, analizar cómo en un primer momento el grupo mazahua ha tenido que aceptar la imposición de la enseñanza del español desde el período colonial y posteriormente, en qué medida las políticas educativas en el transcurso de la historia han devuelto la dignidad a este grupo étnico y cómo se han reconocido sus aportaciones al campo del conocimiento y si se han incorporado a la escuela y la vida social para que exista una verdadera interacción en pie de igualdad, , entre ambas culturas y por ende entre las dos lenguas: el español y el mazahua.

Al respecto, se puede decir que en la escuela “Justicia Social” la educación que se brinda no es intercultural. Es decir, no se ha llegado a la articulación de ambos sistemas de conocimientos y valores (mazahua y occidental) de manera simétrica porque se da más importancia, tiempo y recursos a al currículo nacional que al programa de lengua mazahua.

Por otro lado, es importante reconocer que actualmente las políticas educativas implementadas por el estado reconocen las aportaciones de los grupos étnicos al campo del conocimiento. Por ejemplo, en el caso del grupo étnico mazahua, estas se han incorporado al *Programa de Lengua mazahua*. Sin embargo, no hay una verdadera interacción en pie de igualdad por las razones descritas anteriormente.

1.5.6 El Modelo de ecología de presiones

Este modelo, de acuerdo con Trujillo y Terborg (2009), “permite explicar cómo las lenguas pueden estar en una relación equilibrada (mantenimiento de la lengua) o desequilibrada (desplazamiento)” (p. 129). Es la presión lo que hace que las personas lleven a cabo determinadas acciones de acuerdo con sus propios intereses; la acción está ligada a las relaciones de poder, así como a las ideologías, los valores y las actitudes hacia determinada variante lingüística.

Entonces es la facilidad compartida, entendida como competencia social, junto con los intereses de los hablantes los que determinan las diferentes presiones y si éstas se encuentran en conflicto o no

en la ecología de presiones. La facilidad compartida incluye todo el conocimiento sobre el mundo, siempre y cuando éste sea compartido y automatizado, además es parte del estado actual del mundo.

Por lo tanto, cuando hay diferentes lenguas en contacto sus hablantes se enfrentan a diversas presiones a causa de éste contacto. Hay *ecologías estables* que se pueden considerar como una “situación que se ha mantenido sin grandes modificaciones durante algún tiempo, como lo muestran muchas comunidades lingüísticas en el límite con otras” (Trujillo y Terborg, 2009, p. 131). No obstante, la ecología se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre una parte de los hablantes en la situación de contacto.

Es entonces cuando hay una alteración en las presiones y se da la transformación del equilibrio al desequilibrio lingüístico en una comunidad a causa de relaciones de poder, ideologías, intereses y la facilidad compartida. (Trujillo y Terborg, 2009, p. 131).

En el Barrio “23 de septiembre no hay una ecología estable porque el español ocupa la mayoría de los espacios. Por el contrario, hay un desequilibrio lingüístico producido por la presión de diversos factores como los intereses de los hablantes y no hablantes de lengua mazahua, el poder que ejerce la sociedad occidental a través del uso del español en todos los ámbitos, la ideología que impone a la homogeneización cultural y lingüística como única forma de progresar y las actitudes de los hablantes de no querer enseñar la lengua a sus hijos y de éstos al no querer aprenderlas. Todos estos factores están provocando el desplazamiento de la lengua mazahua por el español en el lugar de estudio.

Para abordar el estudio de *Los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en una escuela bilingüe indígena*, es necesario definir algunos conceptos o categorías clave.

1.5.7 Usos y desusos de la lengua mazahua

De acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (2019), *uso* es la “Acción de usar” (párr. 1) y éste último término se refiere a “Ejecutar o practicar algo habitualmente o por costumbre” (párr. 3). Por otro lado, el *desuso* se refiere a la “Falta de uso” (párr. 1) o “Falta de aplicación” (párr. 2). Entonces, de acuerdo con las definiciones anteriores y relacionándolas con la lengua mazahua, se puede decir que el uso o los usos de la lengua mazahua se refieren a la práctica habitual de esta

lengua en las acciones sociales de alumnos, docentes y padres de familia en su vida cotidiana. Mientras que, los desusos se refieren a la falta de aplicación o práctica de la lengua mazahua en las acciones sociales de los mismos sujetos en su vida diaria.

1.5.8 Lengua y lenguaje

Muchas personas e instituciones consideran que lengua y lenguaje son lo mismo. No obstante, estos dos conceptos tienen significados distintos, por lo cual es importante definir cada uno. Para ello, a continuación, hago una descripción de las características más importantes de estos conceptos con la intención de conceptualizar a la lengua como categoría clave.

Lengua

Según Pinzón (2005), la *lengua* se considera “como un sistema de elementos fonéticos y morfológicos que se rige por unas reglas” (pp. 13-14). Es decir, es un sistema de signos que sirve para aprehender la cultura que, a su vez, es una forma de representación del mundo, estas formas son específicas y diferentes para los diversos grupos humanos.

La lengua se adquiere primero en la cotidianidad del hogar, con los miembros de la familia - principalmente con la mamá- se puede aprender y también enseñar. Una característica importante es que las lenguas se modifican con el tiempo, según las necesidades de adaptación y las circunstancias culturales específicas de cada grupo humano.

De acuerdo con Buxó (citado en Pinzón, 2005), “la lengua ‘es la herramienta que permite interpretar, bajo una visión colectiva, la cultura, los saberes, el conocimiento y la visión del mundo que comparten quienes se agrupan en un territorio y unas coordenadas espaciales y temporales específicas’” (p. 14). Por lo tanto, la lengua existe por y en la colectividad como herramienta que interpreta la realidad.

A través de la lengua los individuos se agrupan, comparten sus características y construyen su propia cultura que los diferencia frente a otros grupos. Gracias a ella participan en prácticas culturales e ideológicas específicas. “Es así como la lengua se constituye en el sistema a través del cual los sujetos comparten un espacio real y una serie de escenarios culturales, a partir de los diversos niveles de conocimiento y apropiación de su uso” (Pinzón, 2005, pp. 14-15). La lengua proporciona identidad y además es la herramienta para la construcción de la realidad.

En general, al hablar de la lengua se hace referencia a la constitución de los pueblos, culturas, grupos étnicos e ideologías que influyen en las formas de ver y concebir el mundo.

En este sentido, en el presente estudio se utilizan algunas categorías relacionadas con el uso de la lengua, como son: *lengua materna*, que de acuerdo con la UNESCO (citado en Ros, 1981), se refiere a “la lengua que adquiere el individuo durante los primeros años de su vida” (p. 25).

Otra categoría es *lengua oficial*, que “es la lengua que se emplea para la comunicación entre todos los grupos del país; su uso es obligatorio para los asuntos gubernamentales y administrativos” (Ros, 1981, p. 25), en el caso de México es el español.

Y, finalmente, *segunda lengua* que se refiere a “cualquier lengua que aprende un individuo además de su lengua materna” (Ros, 1981, p. 25).

Lenguaje

Por otro lado, el *lenguaje* “es un sistema de signos que utiliza el ser humano, básicamente, para comunicarse con los demás o para reflexionar consigo mismo” (Ugalde, 1989, p. 17). Este sistema puede ser expresado por medio del sonido (signos articulados) o por medios gráficos (escritura). Estas dos posibilidades de los signos lingüísticos corresponden a los dos usos del lenguaje llamados código oral y código escrito.

El código oral antecede al escrito; este orden cronológico se repite en la adquisición del lenguaje, el niño primero aprende el lenguaje oral y más tarde si tiene la posibilidad aprende el lenguaje escrito.

El niño adquiere el lenguaje en el contacto con los demás y a través de éste se sociabiliza; de esta manera contribuye a que viva en sociedad. El proceso de socialización inicia con el aprendizaje y uso del lenguaje en grupo.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2011), define el lenguaje de la siguiente manera:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual (pp. 9-10).

Sin embargo, para la DGEI (2011), lengua y lenguaje son lo mismo:

El lenguaje condensa el inventario simbólico de la cultura, ya que en las interacciones verbales se codifica, expresa y (re)produce el sentido y significado de las relaciones de los individuos con la sociedad y con la naturaleza; en otras palabras, una lengua condensa la visión del mundo de un pueblo (p. 10).

Por lo tanto, si la lengua es una herramienta que sirve para aprehender e interpretar la cultura a la que se pertenece, o del grupo del cual un sujeto forma parte; mientras que el lenguaje hace referencias principalmente a la comunicación e interacción de los sujetos. Entonces, aunque ambas palabras no son lo mismo, si se complementan y están relacionadas, pues en la interacción social de los sujetos es como se construye la realidad.

En otras palabras, el lenguaje (la comunicación) es el primer paso para llegar a la lengua (aprendizaje e interpretación de la cultura).

1.5.9 Etnia

Según Giménez (2009), una *etnia* es “una *nación desterritorializada*, es decir, una comunidad cultural disociada real o simbólicamente de su territorio ancestral por desplazamiento forzado, por despojo o por la reformulación jurídica de su relación con la tierra en términos instrumentales” (p. 132). Es la separación entre territorio y cultura lo que define la etnicidad, desde esta perspectiva.

Todas las colectividades o grupos que hoy son llamadas etnias, son el resultado de un largo proceso de etnización iniciado en el siglo XVI, a través del colonialismo y la expansión europea.

La etnización implica la ruptura de ciertas comunidades culturales con sus territorios ancestrales, “y, por lo tanto, la puesta en riesgo de la integridad de una comunidad cultural” (Giménez, 2009, p. 127). En otras palabras, la etnicidad es la disociación real o simbólica entre territorio y cultura. En conclusión, Giménez (2009), define a la etnia “como una nación desterritorializada, es decir, como una colectividad cultural (generalmente minoritaria) disociada de su territorio y, consecuentemente, marginada y discriminada” (p.133). Entonces, lo que caracteriza a una etnia, en un primer momento, es su separación de su territorio original, y después, la marginación y discriminación que sufre este grupo o colectividad.

1.5.10 Grupo étnico

Bonfil (1987), afirma que un *grupo étnico* “es un conjunto relativamente estable de individuos que mantiene continuidad histórica porque se reproduce biológicamente y porque sus miembros establecen entre sí vínculos de identidad social distintiva a partir de que se asumen como una unidad política” (p. 30). Además, los miembros de ésta tienen derecho exclusivo al control de elementos culturales que consideran propios.

Todo grupo étnico pasa por un periodo de autonomía, es decir, fue una unidad política autónoma. “Ese es el momento o periodo histórico en el que ‘cristaliza’ una cultura singular y distintiva, se configura el grupo étnico y se define la identidad social correspondiente” (Bonfil, 1987, p. 31). En este periodo el grupo tiene la capacidad de decidir en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Además, un grupo étnico no existe únicamente solo en un momento dado, también expresa lo que fue en muchos elementos de su patrimonio cultural heredado y lo que será en un futuro a través de su proyecto histórico, éste proyecto incluye -en el caso de los grupos sujetos a la dominación colonial- la restauración de la autonomía perdida.

El patrimonio cultural heredado está conformado por los elementos culturales propios que aseguran la permanencia histórica del grupo. De modo que, “un grupo étnico asume como propios un conjunto de elementos culturales y ejerce sobre ellos decisiones que le permiten mantener un ámbito de cultura autónoma” (Bonfil, 1987, p. 31). Estos elementos están controlados y articulados por la matriz cultural del grupo étnico.

1.5.11 Bilingüismo

En general, el término *bilingüismo*, se utiliza para expresar aquellas situaciones en las que se emplean más de una lengua, ya sea de manera individual o colectiva. Hay una gran variedad de definiciones de acuerdo a los fines que cada autor persigue.

Por ejemplo, para Mackey (citado en Ros, 1981), el bilingüismo es “el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo individuo” (p. 16). Para este autor, una comunidad bilingüe es un grupo de individuos que tienen razones (en base a sus necesidades) para ser bilingües.

Por su parte, Haugen (1974), sugiere dos definiciones de bilingüismo: una amplia y una estrecha. “Una definición amplia incluiría virtualmente a todo el que tuviera que aprender y obtener aunque

sólo fuera un barniz de una segunda lengua” (p. 95); mientras que la definición estrecha implica “una competencia nativa en más de una lengua” (p. 95).

Por otro lado, Lahlou (1974), afirma que a un individuo se le considera bilingüe “cuando puede utilizar, sin dificultad aparente, una u otra de dos lenguas, cada vez que las circunstancias exigen que haga una elección entre uno y otro medio de expresión” (p. 392). Lo anterior no implica un amplio dominio de las dos lenguas, tampoco una posición de igualdad de éstas.

Este autor propone dos tipos de bilingüismo de acuerdo con la manera en que se ha adquirido la lengua. El *coordinado* y el *compuesto*; el bilingüismo coordinado “resulta del aprendizaje de las dos lenguas en contextos netamente distintos” (Lahlou, 1974, p. 392). Por otra parte, el bilingüismo compuesto “resulta, normalmente, de un estudio sistemático de la segunda lengua, el cual se fundamenta en una enseñanza que pasa por el intermedio de la primera lengua” (Lahlou, 1974, pp. 392-393).

Por su parte, Fishman (1974), propone dos tipos principales de funcionamiento bilingüe: el bilingüismo *subordinado*, que es “ ‘característico del bilingüismo adquirido por un niño que crece en un hogar donde se hablan dos idiomas de manera más o menos intercambiable para las mismas personas y en las mismas situaciones’ ” (p. 389); mientras que el bilingüismo *coordinado* “es típico del ‘verdadero bilingüe’ que ha aprendido, por ejemplo, a hablar un idioma con sus padres y el otro en la escuela y el trabajo” (Fisman, 1974, p. 389).

Ros (1981), propone algunos tipos de bilingüismo en función de las razones que motivan a un grupo a adoptar el bilingüismo:

El *bilingüismo vehicular* es “cuando un individuo aprende una segunda lengua con el objeto de usarla para situaciones específicas” (p. 23). Es un tipo de bilingüismo instrumental en el que hablar la lengua no implica la afiliación a la nueva cultura. Por el contrario, el *bilingüismo cultural* si implica la integración del hablante a una nueva cultura y su participación en dos grupos distintos. Para esta autora, el comportamiento lingüístico de los hablantes bilingües depende de la identificación que mantiene con uno u otro grupo.

El *bilingüismo incipiente* “se presenta cuando un grupo de individuos monolingües se ven obligados a entablar un contacto social mayor” (Ros, 1981, p. 24), lo cual demanda mayor participación en la sociedad nacional.

Y finalmente, el *bilingüismo sustitutivo o reemplazante*, que se presenta en comunidades monolingües, que por razones económicas, políticas o culturales “entran en una etapa transitoria de bilingüismo para adoptar, finalmente, un monolingüismo en otra lengua, por lo regular en la lengua oficial del país” (Ros, 1981, p. 24).

De acuerdo con Ros (1981), “Lo que interesa determinar en el grado de bilingüismo es la habilidad del hablante en el uso que hace de cada una de las lenguas, es decir, qué tan bilingüe es” (p. 19).

Según Celote (2000), la *competencia lingüística* “se refiere al grado de dominio lingüístico que tiene los sujetos en las dos lenguas utilizadas para la comunicación cotidiana” (p. 81). En este sentido se trata de saber en qué grado dominan una y otra lengua.

En el presente estudio se usó la clasificación establecida por Celote (2000), la cual define los tipos de bilingüismo de la siguiente manera: el *bilingüe incipiente*, es “aquél individuo que tiene un mayor dominio de la lengua que es la lengua materna generalmente y un menor dominio de L2” (p. 12). En este sector se agrupan los adultos mayores o ancianos, los cuales tienen una mayor competencia lingüística de la lengua materna (el mazahua), y la utilizan para la comunicación cotidiana con la familia y vecinos.

Este grupo tiene por segunda lengua el español, que usan para determinadas situaciones comunicativas; no obstante, “en sus conversaciones cotidianas predomina el uso del mazahua” (Celote, 2000, p. 77). Estos hablantes son los encargados de la producción y reproducción de la lengua indígena.

Por otro lado, están los *bilingües coordinados*, que son los sujetos que tienen la “capacidad de producir y transmitir mensajes en las dos lenguas” (Celote, 2000, p. 77). Este grupo está conformado por los adultos que hablan, escuchan y entienden en las dos lenguas. Por ejemplo, cuando reciben un mensaje en mazahua transmiten la respuesta en esta misma lengua; por el contrario, si reciben el mensaje en español transmiten la respuesta en español, “son los hablantes activos en el uso del español con sus descendientes; pero con sus padres se comunican en mazahua” (Celote, 2000, p. 77). Ésta es la situación de muchas personas que adquieren una lengua en el hogar y otra en la escuela o el trabajo; el uso de ambas lenguas está determinado por el contexto.

En otro sector están los *bilingües pasivos*, que “son los que entienden una segunda lengua, pero ya no pueden transmitir el mensaje en esa misma lengua” (Celote, 2000, p. 81). En este grupo se encuentran los jóvenes, que tienen por lengua materna el español, pero que al interactuar con hablantes de lengua indígena entienden a sus interlocutores cuando éstos les hablan en lengua mazahua, pero su respuesta es en español “porque ya no pueden transmitir las respuestas en lengua indígena por la falta de habilidades comunicativas en esta lengua” (Celote, 2000: 78). Es decir entienden, pero no hablan la lengua mazahua.

Y finalmente están los niños, que solamente hablan español, los cuales no están incluidos en ninguna de las clasificaciones anteriores; sin embargo, “están en la etapa de la adquisición de la competencia pasiva en lengua indígena porque participan en espacios sociales donde se conversa en mazahua” (Celote, 2000, p. 78). Uno de éstos espacios, el principal, es el hogar.

Las categorías anteriores son importantes porque ayudan a analizar los procesos que se llevan a cabo en el lugar de estudio.

El Barrio “23 de septiembre” es una comunidad bilingüe en la cual, la mayoría de los adultos mayores (ancianos), son bilingües incipientes, es decir, cuando fueron niños eran monolingües en lengua mazahua. Sin embargo, cuando crecieron tuvieron la necesidad de aprender a hablar en español.

Por otro lado, están los adultos (padres de los alumnos que asisten a la escuela) que, aunque debería ser bilingües coordinados, no es así. Por el contrario, la mayoría de ellos solo entienden el mazahua, pero no saben hablarlo. Por lo cual corresponderían más al sector de bilingües pasivos.

Y finalmente, están los jóvenes y niños que aprendieron el español los primeros años de su vida en el hogar (de manera informal); después en el preescolar y la primaria (de manera formal). Esta es la lengua materna que usan para la comunicación al interior del hogar y la comunidad. No obstante, muchos de ellos viven y conviven con sus abuelitos, los cuales si hablan la lengua mazahua.

1.5.12 Contextos de adquisición de las lenguas

Los *contextos de adquisición* “se refieren a las situaciones particulares en las que se aprenden las lenguas” (Ros, 1981, p. 22). Se puede decir que hay cuatro tipos de contextos que son los siguientes:

El *contexto fusionado de adquisición* “es cuando ambos padres usan las dos lenguas indistintamente” (Ros, 1981, p. 22). Es decir, las dos lenguas se usan de manera indistinta dentro y fuera de la familia; o por ejemplo, en la escuela cuando los niños aprenden una segunda lengua por medio de su lengua materna.

Por otra parte, el *contexto separado de adquisición* “es cuando una lengua se aprende en el hogar mientras que la otra lengua se aprende fuera de éste” (Ros, 1981, p. 23). En este caso uno de los padres usa siempre una lengua, mientras que el otro usa constantemente otra lengua distinta.

El tercer tipo es el *contexto bicultural de adquisición*, que es cuando un sujeto bilingüe aprendió las lenguas “en dos comunidades separadas geográficamente o en dos grupos culturalmente distintos.” (Ros, 1981, p. 23). Por el contrario, la adquisición del bilingüismo en *contextos uniculturales* se da “Cuando el aprendizaje de las lenguas se lleva a cabo en contextos o situaciones distintas (familia *versus* escuela, por ejemplo), pero dentro del mismo grupo cultural” (Ros, 1981, p. 23).

1.5.13 Diglosia y conflicto lingüístico

El bilingüismo se usa para designar aquellas situaciones en las que se emplea más de una lengua de manera individual o colectiva. Sin embargo, éste término es más usado para los individuos que hablan dos o más lenguas. En tanto que, para las sociedades se usa la categoría de *diglosia*. Ferguson habló por primera vez sobre diglosia en 1959 y la describe como un bilingüismo estable que encontró en algunos países donde hay una separación del lenguaje formal (lenguaje alto) del informal (lenguaje bajo). Posteriormente, ésta concepción fue extendida por Fishman quien la adoptó para un bilingüismo societario. Así, “cualquier sociedad que tolera e incluso estimula el uso de dos lenguas en uso complementario es diglósica para Fishman” (Haugen, 1974, p. 97).

Por su parte, Fishman (1988), considera que “la diglosia *es una caracterización de la ubicación social de las funciones* para diferentes lenguas o variedades” (p. 129). En este sentido se puede decir que el Barrio “23 de septiembre” es una comunidad diglósica, puesto que, los habitantes hacen uso de dos lenguas (el español y el mazahua). Además hay una separación entre el lenguaje que se considera formal (español) y el informal (mazahua).

En la mayoría de los casos, en una comunidad o sociedad donde se hablan dos lenguas (diglósica), se presenta una situación asimétrica y jerárquica entre ambas. Ninyoles (citado en Celote, 2000),

afirma que “el uso de dos lenguas en la sociedad conlleva a una situación de conflicto, el cual sólo puede ser resuelto afrontando los problemas de la sociedad en general” (p. 3).

Por lo tanto, “El conflicto lingüístico se da cuando dos lenguas se enfrentan una contra otra a través de los usos y funciones comunicativas” (Celote, 2000, p. 3), donde la lengua dominante es la oficial; o sea, que se emplea en relaciones dentro de instituciones oficiales y públicas. Mientras que la dominada, posee un uso a nivel privado para funciones comunicativas informales.

En este sentido, en palabras de Bonfil (1987), se puede decir que hay un enfrentamiento entre dos civilizaciones la occidental y la mesoamericana. Lo que provoca un conflicto lingüístico; es decir, en este caso hay un enfrentamiento entre el español, que es la lengua de la sociedad dominante y la lengua mazahua, que tiene una posición subordinada. Además este enfrentamiento se da no solo en la lengua sino en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En otras palabras, los grupos étnicos que habitan en México se encuentran en una situación de subordinación con respecto a la sociedad dominante en todos los sentidos.

El conflicto lingüístico hace referencia a usos diferenciados de dos lenguas, pero también se refiere a un conflicto social en donde las dos lenguas se oponen. En algunas sociedades el conflicto no está relacionado de manera directa con las clases sociales, puesto que las clases dominantes pueden llegar a hablar las lenguas dominadas. En el caso de las lenguas indígenas en México “la situación social de éstas es diferente, porque las lenguas indígenas no son habladas por la clase social dominante, incluso la mayoría son monolingües en español” (Celote, 2000, p. 4). Por lo tanto el conflicto lingüístico es también social.

En el Barrio “23 de septiembre”, ubicado en la comunidad de La Concepción de los Baños, en el municipio de Ixtlahuaca, México, se da un conflicto lingüístico entre el mazahua y el español y una diglosia sustitutiva, con una tendencia de sustitución del mazahua por el español.

1.5.14 Competencia comunicativa y situaciones comunicativas

Otra categoría importante es la *competencia comunicativa*, que de acuerdo con Celote (2000), “es la habilidad que tiene los hablantes para poder comunicarse de acuerdo con el status y el rol social que tienen dentro de la vida social” (p. 7).

Por su parte, *las situaciones comunicativas*, según Hamel (citado en Celote, 2000), “son los momentos y lugares estructurados en que la comunicación es decisiva para la organización de los

procesos económicos, sociales, políticos y culturales” (p. 7). Por ejemplo, una ceremonia, un ritual o una fiesta.

1.5.15 Actitudes hacia la lengua

Fishman (1974), sugiere tres subdivisiones para el estudio de la conservación y el desplazamiento del idioma, de las cuales la tercera subdivisión se refiere al comportamiento hacia el idioma. Así mismo, en esta última subdivisión se reconocen tres subdivisiones.

Parafraseando a Fishman (1974), estas subdivisiones son: la actitud que puede ser de lealtad o antipatía, entre otras; la instrumentación del comportamiento –que es el control o regulación del uso habitual del idioma por medio de reforzamiento, planificación, prohibición, entre otros y, los comportamientos cognoscitivos que abarcan la conciencia idiomática, el conocimiento del idioma, los sentimientos de grupo relacionados con la lengua, entre otros (p. 422).

Con respecto a la actitud, en el lugar de estudio se observaron actitudes de lealtad hacia la lengua mazahua en el caso de los abuelitos, ellos no dejan de hablarla, principalmente las mujeres. En cuanto a los padres de familia la actitud que se observa es una lealtad media porque entienden la lengua, pero no hay compromiso o intención por aprender a hablarla. En cuanto a los alumnos, hay una actitud de deslealtad hacia la lengua mazahua pero de manera inconsciente, porque ellos no decidieron cual sería su lengua materna.

En los hogares de los alumnos de la escuela “Justicia Social” hay un uso habitual de la lengua mazahua y por otro lado, en la escuela hay un reforzamiento de la misma. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para que las nuevas generaciones aprendan a hablar la lengua mazahua.

Actualmente los alumnos no sienten una lealtad hacia la lengua mazahua porque no la conocen. En todo caso su lealtad es hacia el español porque es su lengua materna.

1.5.16 Lealtad lingüística

De acuerdo con Haugen (1974), la *lealtad lingüística* “es solo una parte de una lealtad más amplia hacia el grupo, y entra en juego activo y consciente solo cuando el grupo se ve amenazado” (p. 106). En ese momento el individuo es libre para decidir aliarse con su grupo o rechazarlo, según el grado en que se siente amenazado.

Haugen (1974), distingue dos tipos de lealtad lingüística, la *lealtad básica* y la *lealtad ideológica*, “la lealtad *básica*, creada por el proceso de un primer aprendizaje dentro de la familia y el vecindario, y la *lealtad ideológica* promovida por la instrucción y la adoctrinación procedentes de autoridades públicas y privadas” (pp. 105-106).

Se puede decir que la lealtad básica corresponde a los docentes de la escuela “Justicia Social” porque nacieron con la lengua mazahua como lengua materna y después aprendieron a hablar en español.

Por otro lado, la lealtad ideológica, es la que se promueve en la escuela por los mismos docentes a petición del director, supervisor y demás autoridades educativas.

Es interesante observar como ambos tipos de lealtad son promovidos desde las perspectivas de los sujetos y las lenguas en cuestión. Los docentes promueven más la lealtad ideológica hacia el español y menos la básica hacia la lengua mazahua. Por otro lado, los alumnos nacieron con una lealtad básica hacia el español y en la escuela los profesores tratan de formar en ellos una lealtad ideológica hacia la lengua mazahua.

1.5.17 Disposiciones oficiales sobre la educación intercultural

El Modelo de educación indígena, creado en el año de 1989, que planteó la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue el “Bilingüe-Bicultural”, se formuló “a partir de las demandas y aspiraciones planteadas por las etnias indígenas del país a través de sus organizaciones” (SEP, 1989, p. 5) y fue creado para orientar las prácticas educativas de los pueblos indios.

En este documento se plantea que, “La educación indígena Bilingüe-Bicultural busca el desarrollo biopsicosocial de los niños indígenas en el marco de su cultura, así como contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades” (SEP, 1989, pp. 7-8).

Este Modelo designaba, además, a la comunidad como el protagonista de su propio desarrollo, es decir, que fueran los mismos pueblos y profesionales indios los que determinaran los objetivos, los contenidos curriculares, la metodología y los procedimientos educativos.

Es importante resaltar que este Modelo propone “que se estructure un subsistema educativo que tenga continuidad y coherencia interna en todos sus niveles y áreas de especialización. Se propone

como paso inicial, integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en la educación básica indígena” (SEP, 1989, 10).

En la educación indígena bilingüe-bicultural se enfatiza el estudio y desarrollo de las lenguas vernáculas, así como la enseñanza del español y los aspectos relevantes de la cultura nacional y universal, de igual manera la apertura de espacios de convivencia entre las diferentes culturas que existen en el país y el respeto a las distintas manifestaciones.

Aunque la categoría *interculturalidad* es de uso reciente en el contexto mexicano, la DGEI ya proponía a finales de la década de los 80’s la pluralidad cultural que implica el desarrollo de relaciones interculturales horizontales; “es decir, de respeto a la conformación, manifestación y desarrollo de la cultura y los patrones económico-sociales de las etnias indígenas, en el marco del proyecto global de la Nación” (SEP, 1989, p. 17).

Los objetivos que plantea el modelo bilingüe-bicultural para la educación indígena son los siguientes:

- Favorecer el desarrollo armónico e integral del niño indígena a partir de su realidad histórico (sic) y sociocultural.
- Favorecer el conocimiento y desarrollo de las culturas y lenguas étnicas, así como del castellano y la cultura nacional.
- Fomentar la vinculación escuela-comunidad (SEP, 1989, pp. 25-26).

El perfil de egreso de la educación básica indígena bilingüe-bicultural para los niños y niñas indígenas contempla: conocer y valorar la lengua y la cultura propias, así como la cultura nacional y manejar eficientemente el español; reconocer su identidad étnica y nacional; conocer las particularidades de la organización social, política, económica y cultural de su etnia, así como de la Nación Mexicana; entre otros aspectos (SEP, 1989, p. 29).

En conclusión, en este modelo de los años 80’s todavía no se llega al dialogo o interacción equilibrado entre culturas, solo se promueve el conocimiento y reconocimiento de las mismas.

Por otro lado, se enfatiza el uso eficiente del español y el conocimiento de su lengua propia; es decir, se da mayor importancia al manejo eficiente del español que al uso constante de la lengua indígena. Por lo cual este modelo apunta más hacia la castellanización y homogeneización en español.

1.5.18 Mantenimiento, revitalización y fortalecimiento de la lengua mazahua.

Según el Diccionario de la Lengua Española (2017), la palabra “mantener” en su acepción número tres significa: “Conservar algo en su ser, darle vigor y permanencia” (párr. 3). En este sentido, el *mantenimiento* se refiere a la conservación y permanencia de la lengua mazahua.

De acuerdo con Canuto (2017), se puede decir que para que una lengua indígena se mantenga y no sea desplazada, deben contar con tres factores:

Primero, una mayor competencia en el idioma indígena por parte de la generación que está criando hijos o que está en contacto con los niños; segundo, la lealtad étnica o mayorización lingüística, que, a su vez, lleva al tercero, que es el uso de la lengua en ámbitos de prestigio (p. 91).

La *mayorización* de la lengua se da cuando una lengua goza de prestigio.

De acuerdo con el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC, 2017), “Revitalizar significa dar más fuerza y vitalidad a algo”, (p. 19). La *revitalización* de la lengua se debe dar cuando ésta ha perdido espacios de uso en la sociedad o se usa cada vez menos, y como consecuencia hay menos hablantes.

En este sentido, en el Barrio “23 de septiembre” la lengua mazahua ha dejado de ser la lengua materna de las nuevas generaciones de niños y jóvenes y ahora lo es el español. Se trata de sujetos nacidos en una comunidad indígena que ya no hablan su lengua originaria. Por lo tanto, en este lugar es importante la revitalización de la lengua mazahua.

Moseley (2010), en el *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, utiliza una serie de categorías para clasificar el grado de vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. De acuerdo con esta clasificación, la lengua mazahua tiene un nivel de vitalidad *En peligro* (pp. 12-13). Sin embargo, de acuerdo con la clasificación de la UNESCO (citado en Moseley, 2010) que establece seis grados de amenaza o peligro que se definen en relación con la transmisión entre generaciones, la lengua mazahua se encuentra *Seramente en peligro o amenazada* porque:

Sólo la generación de los abuelos y los más ancianos habla la lengua; si bien en la generación de los padres a veces todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos, ni entre las personas de esa generación (p. 12).

El IPELC (2017), utiliza las mismas categorías usadas por la UNESCO para clasificar el grado de vitalidad y el grado de peligro de desaparición de las lenguas. Por lo tanto, una lengua se

encuentra “Seriamente en peligro” cuando “Solo los abuelos y las personas de las viejas generaciones hablan la lengua. Los adultos, si bien pueden comprenderla, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos” (p. 19).

En general, esta es la situación en la que se encuentra la lengua mazahua en el lugar de estudio; aunque existen algunas excepciones en los tipos de bilingüismo en sus hablantes.

Para diseñar estrategias de revitalización de la lengua es necesario conocer el estado de uso de la misma y su transmisión a las nuevas generaciones, así como el valor que se le da y el prestigio social con el que cuenta en el contexto donde se habla. Las estrategias de revitalización lingüística “son dispositivos que buscan la movilización social hacia un horizonte de reivindicación de las culturas y las lenguas indígenas originarias” (IPELC, 2017, p. 20). La revitalización lingüística está relacionada con la interculturalidad, porque a través de la primera se llega a la segunda.

Según el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas de Bolivia existen dos estrategias de revitalización lingüística: la enseñanza en la escuela y los nidos bilingües. Actualmente, estas dos estrategias se han implementado en México. La primera, a través de la Dirección General de Educación Indígena, dependiente de la SEP, quien es la encargada de impartir una educación bilingüe e intercultural a los habitantes de las comunidades indígenas en preescolares y primarias indígenas, y en los últimos años en Universidades Interculturales en algunos estados de la República Mexicana.

Y, la segunda, los nidos bilingües, que “son espacios de encuentro intergeneracional y comunitario donde se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir el mundo, mediante la transmisión oral de los idiomas indígenas originarios y el castellano” (IPELC, 2017, p. 21). Son espacios donde las niñas y niños de 0 a 4 años pueden escuchar y hablar su lengua indígena. En febrero de 2008 se creó el primer nido de lengua en México en una comunidad mixteca del municipio de Nochixtlán, Oaxaca.

Entonces, si consideramos que la lengua es la clave para transmitir la cultura de un pueblo de generación en generación, entonces al revitalizar la lengua, también se revitaliza la cultura de los pueblos indígenas.

Por otro lado, según el Diccionario de la Lengua Española (2017), *fortalecer* significa: “Hacer más fuerte o vigoroso” (párr. 1) y también “la proyección temporal de las costumbres” (párr.

4). De lo anterior, se puede decir que el fortalecimiento se refiere a la perseverancia social y temporal, en este caso, de la lengua mazahua.

De lo descrito anteriormente, se concluye que los conceptos de mantenimiento, revitalización y fortalecimiento comparten los términos *vigor* y *fuerza* en algunas de sus acepciones. Según el Diccionario de la Lengua Española (2017), *vigor* significa: “Duración de las costumbres o estilos” (párr. 4) y *fuerza*: “Estado más vigoroso de algo” (párr. 7). Por lo tanto, estos términos hacen referencia al vigor; es decir, se refieren a la duración de las costumbres en el tiempo, en este caso a la duración y permanencia de la lengua mazahua.

Para la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 2011), preservar y mantener la lengua tradicional (Indígena) no es solo conocer su estructura gramatical sino, “habilitar el derecho a utilizar su idioma como medio de interacción social entre los miembros de su comunidad” (p. 7).

Frente a la problemática de los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en la escuela primaria bilingüe indígena “Justicia Social” y el Barrio “23 de septiembre”, es de interés para esta investigación analizar el papel de esta institución educativa en el mantenimiento, revitalización y fortalecimiento de la lengua mazahua.

1.6 Metodología

Para dar respuesta a las preguntas y atender al proceso de investigación se llevó a cabo la investigación de campo a través de la etnografía, con la finalidad de acercarse a la realidad y conocer el fenómeno educativo. “La etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (Rockwell, 2011, p.18). En este sentido, a través de la etnografía, se estudió lo familiar, lo cotidiano, lo que pasa desapercibido; es lo que los actores sociales consideran normal.

La finalidad es descubrir lo que está oculto, hacer consciente lo inconsciente, lo que nunca se escribe, ya sea, porque puede afectar intereses del grupo en el poder o, porque describe la realidad social de los oprimidos, los que resisten la dominación.

La etnografía es una rama de la antropología que describe realidades de las culturas humanas. “La etnografía se ha definido como una teoría de la descripción” (Rockwell, 2011, p. 19). El trabajo de

investigación que subyace a la presente tesis se centra en el estudio de una escuela y el Barrio donde está ubicada, por lo cual el grupo de estudio es relativamente pequeño. En este sentido, el método etnográfico es adecuado para hacer *microsociología*.

La Microsociología “es la corriente de la sociología que se encarga de estudiar la interacción social a escala reducida” (Rizo, 2015, p. 52). Esta corriente se interesa por los comportamientos cotidianos y las relaciones cara a cara entre sujetos. “Bajo la denominación *microsociología* se agrupan estudios etnometodológicos, constructivistas e interaccionistas simbólicos, entre otros, todos los cuales centran la atención en las interacciones sociales y, como una consecuencia teórica, en las funciones sociales del lenguaje” (Sayago, 2014, p. 142).

La interacción a pequeña escala es el lugar donde se desarrolla la acción de los sujetos sociales. Las interacciones cotidianas, “son el escenario donde podemos desentrañar el componente emocional y afectivo que construye a los sujetos sociales como tales” (Rizo, 2015, p. 52). A través de la etnografía se estudiaron las interacciones sociales entre alumnos, docentes y padres de familia en tres contextos o ámbitos: escuela, hogar y localidad. Estos espacios forman parte de un lugar micro (Barrio) perteneciente a una comunidad, por lo cual se estudiaron las interacciones a escala pequeña.

Para ampliar el conocimiento sobre el uso de la etnografía en el estudio de los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en una escuela primaria bilingüe indígena y el Barrio donde se ubica, se revisaron algunas definiciones, características y usos de la etnografía desde las perspectivas de Elsie Rockwell, Clifford Geertz, Peter Woods y María Bertely.

Para Rockwell (2011), la etnografía permite estudiar procesos complejos, como los que se dan en el salón de clases de una escuela. Hacer etnografía es “documentar lo no documentado de la realidad social” (p. 21).

Desde la antropología, la etnografía “se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación” (Rockwell, 2011, p. 18). Es proceso y producto al mismo tiempo. Es más que una herramienta de recolección de datos, más que un método, más bien “es un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (Rockwell, 2011, p. 19).

La etnografía ha tomado de muchas disciplinas herramientas diversas, por lo cual, el trabajo del etnógrafo consiste en combinar y articular estas técnicas, de acuerdo a los problemas estudiados y sus perspectivas teóricas. Algunas características de la etnografía son las siguientes: 1) la mirada del etnógrafo debe dirigirse hacia lo no documentado, 2) el etnógrafo escribe una descripción, producto de un trabajo analítico y teórico previo necesario para construir una buena descripción, 3) el etnógrafo es un sujeto social que interactúa con otros para precisar sus preguntas y construir respuestas, 4) el etnógrafo intenta comprender los conocimientos locales y 5) el etnógrafo construye conocimiento (Rockwell, 2011, pp. 20-23).

Por su parte, para Geertz (2006), “hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc.” (p. 21). Es como tratar de leer, en el sentido de interpretar, un texto desconocido, borroso, extraño. “El etnógrafo ‘inscribe’ discursos sociales, los pone por escrito, los redacta” (Escalante y Sánchez, 1991, p. 61).

Según Geertz, la descripción etnográfica “es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar lo ‘dicho’ en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (Escalante y Sánchez, 1991, p. 62).

Puesto que, “los individuos tienen estructuras de significado que determinan gran parte de su comportamiento” (Escalante y Sánchez, 1991, p. 100); luego entonces, la investigación etnográfica busca descubrir en qué consisten éstas estructuras y cómo influyen en la conducta. La etnografía pretende lograr el entendimiento de la acción humana.

De acuerdo con Peter Woods, la etnografía significa literalmente la “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Escalante y Sánchez, 1991, p. 122). Se interesa por el estudio de las acciones, comportamientos e interacciones de la gente, desde dentro del grupo y desde las perspectivas de sus miembros. Para Woods lo importante son los significados y las interpretaciones de los miembros del grupo, y para comprenderlos hay que aprender su lenguaje y costumbres, convivir con ellos.

Para Bertely (2000), la etnografía más que una técnica de recolección de datos es un planteamiento epistemológico. “La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la

orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos” (p. 27). La etnografía posibilita el estudio del mundo de los significados, y no se limita a la descripción, sino que tiene un carácter interpretativo. El etnógrafo educativo “debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimentó al interpretar, narrar y producir un texto acerca de la cultura escolar” (Bertely, 2000, p. 38).

1.6.1 Sentido epistemológico

Según Bertely (2000), hay tres niveles de reconstrucción epistemológica que todo texto etnográfico debe contener. El primero es “la inscripción e interpretación de la acción social significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar” (p. 30), en este primer nivel me apoyo del *interaccionismo simbólico* que “sostiene que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana” (Bertely, 2000, p. 30). También de la *fenomenología social* que “afirma que la vida social está conformada por realidades múltiples o subuniversos simbólicos” (Bertely, 2000, p. 30).

El segundo nivel consiste en comprender el entramado cultural de la educación escolarizada y, el tercer nivel es la orientación política del quehacer etnográfico. La acción significativa no se agota en lo cotidiano ni en lo cultural, tiene que ver con la manera en que se distribuye el poder en nuestras sociedades.

En conclusión, el sentido u orientación epistemológica que surge al hacer etnografía consiste en describir e interpretar las acciones sociales y su significado simbólico, así como la comprensión de todos los componentes o dimensiones del entramado cultural, en este caso de la educación, y la orientación política que el etnógrafo le dé a la investigación.

La cultura del grupo étnico mazahua -como todas las demás culturas indígenas- no es estática y en el transcurso del tiempo ha sufrido modificaciones producto de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales. A través de procesos de resistencia, imposición, apropiación, innovación, supresión y enajenación los mazahuas han creado su propia realidad y la transforman. Por tanto, la realidad de la escuela “Justicia Social” y el Barrio “23 de septiembre” es compleja, dinámica y cambiante. En éstos escenarios, la lengua mazahua, a pesar de casi quinientos años de la conquista española, sigue teniendo vitalidad y es usada en varias situaciones comunicativas principalmente por los adultos mayores o ancianos.

Mi postura en el campo es de reconocer que los usos y desusos de la lengua mazahua tienen que ver con una historicidad, con decisiones propias y ajenas, con contradicciones entre lo establecido en la política educativa dirigida a los indígenas (el deber ser) y lo que pasa en las escuelas primarias bilingües indígenas (lo que es); con el significado que para los hablantes de mazahua tiene hablar la lengua en algunos ámbitos y en otros no; entre otros aspectos que forman parte del entramado cultural.

En esta investigación, haciendo uso de la etnografía se trató de estar presente en las ocasiones y lugares en que ocurrieron eventos considerados como significativos, se tomó nota de las conductas verbales y las acciones de los sujetos.

En el lugar de estudio, el uso de la lengua mazahua es más frecuente fuera de la escuela que dentro de ella, por lo cual, para enriquecer el trabajo etnográfico, la investigación se amplió a los ámbitos del hogar y el Barrio. Por ende, se trata de conocer cuáles son los usos y desusos que los alumnos, docentes y padres de familia le dan a la lengua mazahua en la escuela, el hogar y el Barrio.

1.6.2 Estrategias para la recolección de la información en el trabajo de campo.

Una investigación etnográfica implica planear sistemáticamente las formas en las que se han de recopilar los datos, los contextos de recolección, los sujetos de estudios y las preguntas que se les plantearán. En este sentido, las estrategias que se utilizaron en el trabajo de campo para la recolección de información fueron la entrevista de tipo semiestructurada y la observación discreta.

Desde la visión tradicional, la entrevista es un “medio para la recolección de datos objetivos para su utilización neutral en propósitos científicos” (Fontana y H. Frey, 2015, p. 141). Sin embargo, es mucho más complejo que hacer preguntas y obtener respuestas, “la entrevista es una de las formas más comunes y poderosas con las que podemos tratar de comprender a los demás seres humanos” (Fontana y H. Frey, 2015, p. 145).

En la actualidad, hay un debate sobre si la entrevista debe ser neutral o no, donde por un lado está el enfoque tradicional que afirma que la entrevista debe ser neutral y por el otro, los investigadores cualitativos que sostienen que “las entrevistas no son herramientas neutrales para la recolección de datos, sino que se trata de interacciones activas entre dos (o más) personas, conducentes a resultados negociados a partir de un contexto” (Fontana y H. Frey, 2015, p. 145).

Hay varias formas y usos de la entrevista. En este trabajo de investigación se hizo uso del intercambio verbal cara a cara, que es la forma más usual de la entrevista. De acuerdo con la clasificación más común, hay tres tipos de entrevista: la estructurada, la semiestructurada y la no estructurada.

En esta investigación se hizo uso de la entrevista semiestructurada que es “una ‘conversación amistosa’ entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p. 164).

El propósito de esta entrevista es comprender la vida social y cultural de los diversos actores involucrados en los procesos educativos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta de éstos.

Así mismo, la entrevista, se trató de hacer desde un enfoque empático. Este “es un método de moralidad porque intenta recuperar la parte sagrada de cada humano antes de abordar cualquier cuestión metodológica o teórica” (Fontana y H. Frey, 2015, p. 144). Esto significa que se debe tratar al entrevistado como ser humano, no como objeto de información, para que proporcione información verdadera, es decir, se trata de hacer que el entrevistado “se confiese”.

El enfoque empático considera que es necesario dejar de ver al entrevistado como un objeto mecánico. Por el contrario, hay que buscar las mejores técnicas para obtener toda la información posible del entrevistado. Además, la entrevista empática requiere de una vigilancia epistemológica; es decir, contempla el cuidado de las subjetividades y el entrevistador debe asumir una posición ética.

En el presente estudio se elaboraron diferentes guías de entrevistas, con preguntas específicas, de acuerdo al tipo de actor educativo entrevistado. Se entrevistaron a algunos alumnos de todos los grados de manera individual, así como a los profesores que están a cargo de éstos grupos. De igual manera, se entrevistó al director de la escuela, a algunos informantes clave y algunos padres de familia.

Martínez (citado en Díaz *et al*, 2013), propone una serie de recomendaciones para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas:

En la entrevista semiestructurada se debe contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, de acuerdo a los objetivos del estudio; de preferencia elegir un lugar agradable y sin ruidos que favorezca el dialogo con el entrevistado y que no dificulte la entrevista ni la grabación; se debe explicar al entrevistado el propósito o los propósitos de la entrevista y solicitar su autorización para grabarla o videograbarla; registrar los datos personales que se consideren importantes; la actitud del entrevistador debe ser receptiva y sensible, por ningún motivo debe mostrar desaprobación a las respuestas del entrevistado.

Además, el entrevistador debe seguir la guía de preguntas, pero si es necesario puede modificar el orden y contenido durante el proceso de la entrevista; se debe dar libertad al entrevistado de tratar otros temas que se relacionen con las preguntas; invitar al entrevistado a profundizar y aclarar aspectos relevantes para los objetivos del estudio (Díaz *et al* pp. 163-164).

Durante la entrevista, el entrevistador debe tomar decisiones que implican un alto grado de sensibilidad hacia el entrevistado, además “el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado (Díaz *et al*, 2013, p. 164).

Por otro lado, también se hizo uso de la observación que, de acuerdo con Adler y Adler (citado en Angrosino, 2015), es “la base fundamental de todos los métodos de investigación de las ciencias sociales y de las ciencias del comportamiento” (p. 203). La observación es el pilar de la investigación etnográfica y sirve para observar tanto las actividades humanas como los entornos en que tienen lugar éstas.

Hay tres formas principales a través de las cuales se puede conducir una investigación observacional: observación participante, reactiva y no reactiva (discreta). Para el trabajo de campo se utilizó la *observación discreta* “que se conduce entre personas que no saben que están siendo estudiadas” (Angrosino, 2015, p. 209).

No obstante, de acuerdo con Bertely (2000) también puede ser llamada observación participativa: “Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (p. 48).

Por lo tanto, el etnógrafo es observador porque no interviene directamente en los sucesos, pero participa en ellos de manera indirecta porque su presencia modifica lo que sucede en el espacio observado. “La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido” (Bertely, 2000, p. 49).

Hay tres procedimientos para todas las formas de investigación observacional en los cuales a medida que se avanza, va aumentando el grado de especificidad. Primero está el nivel de la observación descriptiva, en la cual se describe y registran todos los detalles; después sigue la etapa de la observación focalizada, donde el observador busca solo aquel material pertinente de acuerdo con sus objetivos, por lo general se concentra en categoría de actividades grupales bien definidas. Por último, la observación selectiva, que se enfoca de manera particular en una categoría más general (Angrosino, 2015, p. 209).

En el trabajo de campo se llevaron a cabo observaciones en la mayoría de los grupos de 1^o a 6^o, en sus respectivos salones de clase, de acuerdo a los horarios establecidos por las autoridades educativas de manera oficial (Jefatura de sector y director escolar), con la intención de observar los procesos pedagógicos que siguen éstos con relación a la asignatura de Lengua indígena.

También se observó a los alumnos en sus acciones e interacciones con sus compañeros, docentes y padres de familia durante el receso escolar (al platicar, jugar o comer); en algunos eventos cívicos, sociales y culturales como homenajes, festivales sociales, entre otros. Así mismo, se observó a los profesores en sus actividades dentro y fuera del aula escolar, en sus interacciones con los alumnos, otros docentes y padres de familia.

1.7 El lugar de estudio.

La comunidad de La Concepción de los Baños es un lugar ubicado cerca del río Lerma, -esta es una característica común de muchas de las comunidades y Barrios de la región de los Baños- al noroeste del municipio de Ixtlahuaca, en el Estado de México. Dentro de esta comunidad se encuentra el Barrio “23 de septiembre”, que es el lugar donde está ubicada la escuela primaria bilingüe “Justicia Social”.

Las principales actividades económicas del Barrio son la agricultura, el comercio y la ganadería. En agricultura cultivan maíz, trigo y cebada, en el comercio, venden todos los productos que se

obtienen del campo. No obstante, la mayoría de los agricultores practican la agricultura de subsistencia. En ganadería, crían borregos, guajolotes, gallinas, toros, vacas y patos.

En el comercio, cabe resaltar que en la comunidad se elaboran prendas de vestir como guantes, bufandas, gorros, entre otras. Estos productos son hechos con hilo de lana o hilos de diferentes tipos y colores y son llevados a vender a la ciudad de Toluca, ciudad de México y otras ciudades del interior del país.

El lugar de estudio está formado por dos componentes: la escuela y el Barrio, “la comunidad, la escuela o cuando mucho el barrio y la micro-zona, son el universo natural de la investigación etnográfica” (Escalante y Sánchez, 1991, p. 172). La escuela es una primaria de modalidad bilingüe indígena que pertenece al Departamento de Educación Indígena y éste su vez a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

Esta institución educativa debe su nombre a algunos alumnos de Joel Lima Flores, originario del Estado de Guerrero, quién fue profesor en la Secundaria “Ricardo Flores Magón”, ubicada en el centro de la comunidad de La Concepción de los Baños, el cual ejerció una gran influencia en los estudiantes de aquella época con los ideales de la guerrilla de Guerrero liderada entonces por Genaro Vázquez y Lucio Cabañas.

Estas ideas revolucionarias fueron retomadas más tarde por algunos habitantes del Barrio “23 de septiembre” quienes le dieron ese nombre a la localidad.

Durante el Ciclo escolar 2017-2018 se llevó acabo el primer periodo de trabajo de campo. En ese entonces la escuela contaba con una matrícula de 238 alumnos inscritos en doce grupos en total, dos grupos de cada grado “A” y “B”, doce docentes frente a grupo y un director. Esta escuela se encuentra dentro del programa *Escuelas de tiempo completo* y tiene un horario de trabajo de 8:00 am a 14:30 pm. No hay docente de Educación Artística, Computación, ni Educación Física, por lo que los profesores de cada grupo se encargan de impartir estas asignaturas en sus grupos.

La escuela se encuentra establecida sobre un terreno irregular, está conformada por tres edificios, en el principal se encuentra la dirección y la sala de cómputo y algunos salones, en los otros dos se encuentran distribuidos los otros salones de grados y grupos variados. Cuenta con una cancha de básquet-bol y el comedor escolar que se usa como bodega.

La escuela primaria “Justicia Social” está ubicada en el Barrio “23 de septiembre”. Tanto la escuela como el Barrio deben su nombre al Profesor Jesús Martínez Ángeles y Ramón Mendoza Gómez quienes fueron los gestores de la institución educativa.

1.8 Los sujetos de estudio

El proyecto de investigación se desarrolló en cuatro etapas. En la primera se inició con la selección de las personas informantes, a quién posteriormente se habría de entrevistar.

Un primer informante fue una alumna de 6° llamada “Esperanza”. Ella es de los pocos alumnos que son realmente bilingües. Este grupo representa solo el 5% del total de los alumnos aproximadamente.

El criterio que se siguió para elegir a los informantes fue el de preguntar a cada uno de los docentes de la escuela: ¿quiénes son los alumnos o alumnas que realmente dominan y hablan la lengua mazahua? por lo que en un primer momento la mayoría mencionó que no tenían alumnos que hablaran bien el mazahua, solo palabras aisladas y en el mejor de los casos algunas oraciones que ellos les habían enseñado. Sólo el profesor de 6° afirmó tener una alumna que sí dominaba la lengua mazahua. Por lo tanto, después de mantener una plática con la alumna, se determinó que “Esperanza” sería la alumna informante.

Luego, se llegó a la determinación de que algunos padres de familia también serían elegidos como informantes. Para esto se volvió a consultar a los docentes y se les preguntó: ¿quiénes son los padres de familia de su grupo que hablan bien la lengua mazahua? El criterio que se siguió fue el mismo que se utilizó para elegir a la primera informante: entender y hablar bien la lengua mazahua. Entonces, se solicitó a todos los profesores, de cada grupo y grado, que proporcionaran los nombres de dos padres de familia con éstas características. Como resultado se obtuvieron los nombres de veinticuatro padres de familia como posibles informantes.

Posteriormente, se determinó elegir a algunos profesores de la escuela de estudio, por lo cual se consultó al director escolar, el cual sugirió los nombres de cinco de ellos quienes, de acuerdo su criterio, son los que mejor hablan y dominan la lengua mazahua.

Finalmente, se decidió buscar a algunos informantes clave. En primer lugar, se eligió al intendente (en este caso del sexo femenino). La razón de su elección fue porque conoce a los alumnos y

padres de familia que asisten a la escuela, además de conocer a la mayoría de personas que habitan en la comunidad.

También se eligió a un comerciante quien es propietario de una refaccionaria que está ubicada muy cerca de la escuela, a uno de los gestores de la creación de la escuela, quien es profesor de educación secundaria, para conocer en parte la historia de la escuela. Y finalmente, se tomó la decisión de entrevistar al fiscal de la comunidad quien de acuerdo con referencias del director escolar, docentes y personas de la comunidad es una persona con gran experiencia y conocimiento de la lengua mazahua y la comunidad en general.

En la segunda etapa se llevaron a cabo las entrevistas de tipo semiestructuradas con los informantes elegidos con anterioridad. Para la realización de las entrevistas se solicitó un espacio al director escolar, el cual autorizó que fueran realizadas en la dirección, y para lo cual me facilitaron un escritorio y dos sillas. En este lugar se llevaron a cabo las entrevistas, las cuales se realizaron en dos momentos: en el primero, se entrevistó a la alumna bilingüe, a los cinco profesores y algunos padres de familia. En el segundo, a todos los profesores de los distintos grados y grupos de la escuela.

Las entrevistas a los informantes clave se realizaron en la primera parte de las entrevistas en distintos lugares. En el caso de la intendente, ella fue entrevistada en la dirección de la escuela; el comerciante en su lugar de trabajo y el fiscal en su casa.

La tercera etapa fue destinada a sistematizar, analizar e interpretar los datos aportados por los informantes entrevistados. De todas las entrevistas realizadas a los diferentes sujetos de estudio se obtuvieron grabaciones de audio de las mismas que después sirvieron para su transcripción.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos periodos: el primero, durante el ciclo escolar 2017-2018 y el segundo, durante la primera mitad del ciclo 2018-2019 (de septiembre de 2018 hasta enero de 2019). En el primer periodo se observaron las clases de lengua indígena con una duración de una a dos horas, en los horarios establecidos por la autoridad educativa, con los grupos de 5° y 6°. En el segundo, se observaron los grupos de 1° a 4°.

Hasta aquí se han expuesto el problema de investigación y el objeto de estudio, así como las teorías que sirvieron para el análisis de la realidad y la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación de campo. En el siguiente capítulo se expone las principales características del grupo

étnico mazahua, como su origen, lugar de asentamiento, entre otras. Además, se hace un recuento de la educación indígena a nivel nacional, regional y municipal.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN BILINGÜE INDÍGENA EN LA REGIÓN MAZAHUA

Presentación

Aunque el origen del grupo étnico mazahua es incierto, el propósito del presente capítulo es acercarse un poco, con el apoyo de diversas fuentes históricas, al origen de los mazahuas. Lo que se sabe al respecto, a través de los registros históricos de quienes escribieron la historia es muy poco; sin embargo, existen datos que hacen referencia a ellos, por lo que es posible conocer parte de la historia del pueblo mazahua.

En este capítulo también se aborda la categoría conceptual de “región étnica” para describir el lugar donde actualmente habitan los mazahuas, así como algunas características de la misma. Además, se abordan los conceptos de lengua, lenguaje y la relación entre ambos con la lengua mazahua. Finalmente, se describen la familia lingüística y las variantes de la lengua mazahua.

2.1 Notas sobre los mazahuas

Las fuentes históricas se ocupan escasamente, de manera directa, del origen e historia del grupo étnico mazahua. “Las noticias históricas y los restos culturales del grupo mazahua o son muy escasas o no existen” (García, 1973, p. 14). Lo anterior, con respecto al origen de este grupo étnico.

La región o zona mazahua es poco conocida desde el punto de vista arqueológico. No obstante, gracias a algunas investigaciones arqueológicas como la realizada por Silvia Gutiérrez de Limón -que inició en 1973 y continuó en años posteriores- se cuenta con datos históricos y culturales sobre la etnia mazahua.

Además, otras investigaciones de autores como Bertely (1992), (2000); Barriga (2010); Escalante (2014; Morales (1985), entre otros, dan cuenta de aspectos lingüísticos, culturales y sociales de este grupo étnico.

2.1.1 Origen

No se sabe con exactitud el origen de los mazahuas, aunque Soustelle (1980), afirma que los otomíes habitaron la altiplanicie “mucho antes que los aztecas pusieran la planta en el Valle de México” (p. 14). Entonces, si consideramos que los mazahuas pertenecen lingüísticamente a la familia otomiana, es posible suponer que su origen es más antiguo que el de los mexicanos.

Incluso, Gutiérrez (1979), afirma que los mazahuas “llegaron al territorio que hoy ocupan, después de los Matlatzincas y Ocuiltecos, pero antes que los Otomíes” (p. 25). Luego entonces, es probable que el origen de los mazahuas sea mucho más antiguo que el de los aztecas e incluso que el de los otomíes.

Al respecto, Rojas (citado en Ruíz y Gómez, 1987), señala que:

Los mazahuas son considerados generalmente como ‘los más antiguos entre los integrantes de la legendaria triarquía fundadora de las ciudades de Culhuacan, Otompan y Tula, compuesta por mazahuas, matlatzincas, tlahuicas y los restos de los olmecas que quedaban ocupando su viejo hábitat’ (p. 24).

Así mismo, Cortés Ruíz (citado en Morales, 1985), “estima que los mazahuas eran parte de los grupos acolhuas...que, junto con otros pueblos, habrían fundado las ciudades de Culhuacan, Otompan (Otumba) y Tula” (p. 58).

Sin embargo, es probable que el grupo mazahua haya sido confundido con los otomíes debido a la vecindad y a la similitud cultural entre ambos grupos. “La similitud entre lo otomíes y los mazahuas con respecto a sus costumbres y maneras de vestir, hacen también posible que se haya favorecido así la aplicación extensiva del primer gentilicio a los mazahuas” (Ruíz y Gómez, 1987, p. 20). Es muy probable que esto haya dado lugar a que el grupo mazahua fuera considerado como otomí.

Al parecer, el grupo mazahua “tiene parte de sus raíces en antiguos asentamientos tolteca-chichimecas que, después de la decadencia de Tula, fueron conquistados por los chichimecas de Xólotl, con quienes se fusionaron” (Ruíz y Gómez, 1987, p. 12). Sin embargo, por la supremacía cultural tolteca, el grupo resultante de esta mezcla conservó la denominación de mazahuas.

De acuerdo con Ruíz y Gómez (1987), los mazahuas son resultado de una mezcla entre los pocos toltecas que habitaban en la antigua Mazahuacán y los chichimecas recién llegados en mayor número, “dentro del proceso aculturativo que entonces tuvo lugar ahí, dando origen a un grupo híbrido tolteca/chichimeca con lengua otomiana: el mazahua” (p. 27).

2.1.2 Primeros asentamientos mazahuas

Jiménez, Lagunas, y Pérez (1986), mencionan que, en Los Reyes, municipio de Jocotitlán “se han encontrado fragmentos de figurillas de fines del Preclásico y principios del Clásico (Teotihuacán I Y II), y algunas estructuras y materiales cerámicos del Clásico (200-600 d.C.)” (p. 12). Los

autores se refieren a la investigación arqueológica realizada por Silvia Gutiérrez de Limón, en una parte de la región mazahua en 1977: “En el sitio de los Reyes pude detectar la presencia de una vajilla (por su cantidad) que corresponde al período Clásico” (Gutiérrez, 1979, p. 29).

La arqueóloga advierte que este sitio es el único en su investigación “que fue con seguridad habitado desde el Preclásico Tardío hasta fines del Clásico” (Gutiérrez, 1979, p. 40). En el lugar, la arqueóloga también encontró “La vajilla No. 15” “que corresponde a la fase Teotihuacán IIa-III, Tlamimilolpa Tardío, de 375 a 450 D.C. también a esta fase corresponden otras dos cabecitas características” (Gutiérrez, 1979, pp. 59-60).

Por su parte, según Castillo Tejero (citado en Gutiérrez, 1979), con respecto a los mazahuas “se puede hablar ya de ellos durante el postclásico (900-1500 d.C.)” (p. XIII). Sin embargo, “Los trabajos arqueológicos dan datos para hablar de ellos dentro del Valle de Ixtlahuaca desde el siglo VI d.C” (Gutiérrez, 1979, p. XIII). Al respecto, Gutiérrez (1979) refiere que “Según los Anales de Cuauhtitlán, los mazahuas llegaron al altiplano en el siglo VI (583 D.C.) y el jefe de la tribu mazahua era Mazacohuatl” (p. 68).

Hay algunos autores que proporcionan datos sobre la llegada de los mazahuas a la actual región habitada por este grupo étnico. Por ejemplo, Yhmoff (1979), afirma que “los mazahuas juntamente con los matlazincas llegaron a establecerse en el valle de Toluca -que incluye el valle de Ixtlahuaca- a más tardar en el siglo VIII de nuestra era” (p. 11). Esta afirmación coincide con los datos proporcionados por Gutiérrez (1979).

Por su parte, Sandoval (citado en Serrano, Gutiérrez, Cruz y Madrigal, 2011), difiere bastante con respecto a la fecha en que los mazahuas se asentaron en las tierras que actualmente ocupan:

Los mazahuas llegaron al Valle de México en el Siglo XII, en el Siglo XIII se asentaron en San Felipe del Progreso y se mantienen estrechamente relacionados con los matlazincas de Toluca. Dominados por los acolhuas y mexicas, fueron sometidos por la Triple Alianza, desde el siglo XIV y hasta la llegada de los españoles en 1521. A partir del virreinato fueron dominados por los españoles, por lo que, históricamente han sido sometidos. Incluso en el siglo XX y en la actualidad, por el modelo económico dominante (p. 115).

Al respecto, Jiménez Moreno *et al* (citados en Gutiérrez, 1979), mencionan que los chichimecas de Xólotl “proceden de la región de Jilotepec-Tula o del valle del mezquital, y se establecen en el valle de México en el año 5 tecpatl, 1244 D.C.” (p. 18). Sin embargo, “encontramos que al

repartir Xólotl sus dominios entre los seis señores que llegan con él, reparte la provincia de Mazahuacán, o sea que ya estaba habitada por los mazahuas” (Gutiérrez, 1979, p. 18). Xólotl hizo señores de la provincia de Mazahuacán a Tecpatl y Quauhtlitzac. Según Ixtlilxóchitl (citado en Gutiérrez, 1979) “les otorga a estos dos además de los mazahuas... ‘matlatzincas, malinalcas y otras muchas provincias’” (p. 19).

Po su parte, Ruíz y Gómez (1987), mencionan que, en el año 1603 -según la descripción de Alva Ixtlilxóchitl- Xolotl repartió los señoríos de su reino a sus vasallos. De esta manera, “a Tepca e Izcacuauhutli les dio hacia la parte del poniente, dándoles a Amaxahuacan por cabecera” (p.25). En esa época los mazahuas primitivos ya habían fundado una ciudad que llevaba el nombre de su primer y antiguo caudillo Mazatl Tecutli. Xolotl respetó su antigua designación al incorporar dichas tierras a su reino.

Al respecto, tanto Gutiérrez (1979) como Ruíz y Gómez (1987), coinciden en afirmar que Mazahuacán ya existía y estaba habitada a la llegada de los chichimecas de Xolotl. Incluso, Ruíz y Gómez (1987), creen “que se trata de un grupo tolteca el que ya residía en Mazahuacan a la llegada de los chichimecas de Xólotl” (p. 26).

Gutiérrez (1979), afirma que en la región mazahua durante el período clásico (200-600 D.C.), ya existe “una población sedentaria agricultora, con notorios contactos con Teotihuacán” (p. 60). Posteriormente, en el período Post-clásico temprano (900-1300 D.C.) florecieron los sitios localizados al noroeste del valle de Ixtlahuaca: Santa María Canchesdá, Santiago Casandejé, Santa Ana Ixtlahuaca, San Francisco Tlachichilpa y El Carmen Ocotepc. (Gutiérrez, 1979, p. 61-62).

Probablemente, por esta razón Castillo Tejero (citado en Gutiérrez, 1979), ubica a los mazahuas, dentro del valle de Ixtlahuaca, a partir del período Post-clásico (900-1500 D.C.). Aunque Gutiérrez (1979), los ubica ya desde el siglo VI D.C.; es decir, a partir de 500 D.C. Por tanto, es probable que los mazahuas hayan ido poblando el valle de Ixtlahuaca de manera gradual.

Después, ya en el Postclásico Tardío (1300-1500 D.C.), fue “cuando ocurrió el mayor poblamiento de la parte este del valle de Ixtlahuaca, especialmente en los sitios alrededor del cerro de Jocotitlán” (Gutiérrez, 1979, p. 63). Esta afirmación coincide con lo mencionado por Sandoval (citado en Serrano *et al*, 2011) con respecto al tiempo en que ubica el origen de los

mazahuas en este periodo al afirmar que llegaron al valle de México en el siglo XII y en siglo XIII se asentaron en San Felipe del Progreso.

De lo descrito anteriormente, se puede concluir que es probable que los mazahuas hayan habitado primeramente el Sitio de Los Reyes y la ladera del cerro de Jocotitlán a partir del período clásico (200-600 D.C.), incluso ya desde el período preclásico Tardío (400 A.C.-200 D.C.). Aunque Gutiérrez (1979), considera que “Los rasgos particulares del sitio Los Reyes (época clásica) no nos permiten decir que este lugar sea mazahua ya que pudo haberse tratado de un grupo de teotihuacanos” (p. 67). No obstante, la misma autora sugiere que “estos grupos mazahuas otomíes pudieron haber tenido contactos con Teotihuacán en el momento anterior a su caída” (Gutiérrez, 1979, p. 68), o sea, en el periodo clásico. Por lo tanto, existe la posibilidad de que los mazahuas hayan existido desde el periodo preclásico tardío.

Posteriormente, en el período Postclásico temprano (900-1300 D.C.) florecieron los sitios localizados al noroeste del Valle de Ixtlahuaca. Finalmente, en el período Postclásico Tardío (1300-1500 D.C.) ocurre el mayor poblamiento en la parte este del valle de Ixtlahuaca.

Gutiérrez (1979), habla de poblaciones con características propiamente mazahuas hasta el período Postclásico Tardío: “en Jocotitlán y tal vez en uno o dos sitios más (Santa María Endaré) se podría hablar de características mazahua-otomíes” (p. 67).

Por otro lado, para Gutiérrez (1979), el vacío existente entre 600 y 900 D.C., que corresponde al período Clásico Tardío, no permite hablar de una continuidad habitacional en el valle de Ixtlahuaca. Para esta autora, el desarrollo y la continuidad más larga e importante solo se aprecian en Jocotitlán, “es aquí donde con seguridad, y únicamente para el postclásico tardío, la Vajilla No. 6 (polícromo local) asociada al Azteca IV, puede ser una de esas características mazahua-otomí” (p. 67).

No obstante, si se toma en cuenta que la lengua mazahua es hablada actualmente en Jocotitlán y en el valle de Ixtlahuaca, entre otros municipios; entonces es posible sugerir que hubo una continuidad habitacional cronológica y un poblamiento gradual de la región mazahua.

2.2. ¿Quiénes son los mazahuas?

Los mazahuas en la historia, han sido un pueblo dominado; a pesar de esto han conservado su cultura adaptándose a las condiciones que les han impuesto sus conquistadores. De acuerdo con

Soustelle (citado en Gutiérrez, 1979), “los mazahuas no practican la endogamia ni poligamia, por lo que debió ser posible que se mezclaran con los grupos étnicos con los que compartieron su hábitat (matlatzincas y otomíes)” (p. 69). Además, fueron sometidos a un proceso de aculturación por parte de los grupos indígenas con los que convivieron.

Este grupo étnico tuvo poca importancia dentro del panorama sociopolítico del centro del territorio en la época prehispánica, por lo cual siempre estuvieron dominados, primero por el imperio de Xolotl -es probable que antes por los teotihuacanos-, después por los mexicas y más tarde por la Corona Española; actualmente muchos mazahuas continúan siendo explotados por los mestizos.

En la época prehispánica, en el Posclásico Tardío, “los mazahuas fueron empleados como soldados mercenarios por los aztecas y utilizados por ellos como elemento colonizador. Además, de que se les utilizó como mano de obra en las construcciones importantes de Tenochtitlán, como la del templo Mayor” (Gutiérrez, 1979, p. 68).

Sin embargo, el mayor sojuzgamiento de los mazahuas ocurrió en la época colonial, ya que fueron utilizados como medio de producción. Para esto fueron congregados en comunidades ubicadas convenientemente para su control y manejo. Al respecto, Ruíz y Gómez (1987), mencionan que algunos grupos mazahuas fueron congregados en una República de indios ubicada a los alrededores del pueblo de San Felipe del Progreso, fundado por españoles. “A los pueblos congregados se les otorgó un fundo legal de 600 varas para su asentamiento y lejos de allí, se les dio una legua de tierra que funcionaba como tierra comunal” (Ruíz y Gómez, 1987, p. 14). El fundo legal era un terreno de 600 varas que el Virrey concedía a los pueblos de indios para que ahí construyeran sus viviendas.

Los mazahuas también fueron utilizados para trabajar en zonas mineras como El Oro y Tlalpujahuá o en zonas agrícolas como la Hacienda de Tepetitlán. Encima recibieron pocos conocimientos básicos, lo que facilitó su explotación como fuerza de trabajo.

Durante esta época, los mazahuas siguieron tributando en especie, “pero gravados además con el trabajo personal y con los pagos en efectivo” (Ruíz y Gómez, 1987, p. 14). Para la colecta de los tributos se utilizaba a indios principales como recolectores, quienes personalmente cobraban a cada tributario.

Además de los pagos en efectivo y el trabajo personal, los mazahuas eran explotados con una contribución semanal para el pago de los maestros de la escuela, aunque no tuvieran hijos en edad escolar.

En conclusión, los mazahuas han sido un grupo sojuzgado y explotado quizá debido a su reducido número en comparación con otros grupos étnicos y el resto de la población de México.

2.2.1 La denominación del término mazahua

Entre las referencias registradas más antiguas que hacen alusión al término “mazahua” o “mazaua” se encuentra la de Fray Bernardino de Sahagún (citado en Morales, 1985). Este autor afirma que los mazahuas “recibieron ese nombre porque era el que ostentaba su más antiguo caudillo: Mázatl tecutli, y pertenecían al género de individuos conocidos genéricamente bajo el nombre de ‘chichimecas’” (p. 22).

Según Ruíz y Gómez (1987), es probable que Mazatl Tecutli haya dejado a algunas gentes a su paso por la actual área mazahua “cuando vino del occidente hacia Tollancingo (pequeña metrópoli), para que ‘en nombre de su caudillo, la poblasen’” (p. 23).

En referencias posteriores se menciona que, mazahua, es el término “-con que los aztecas denominaban a los habitantes de Mazahuacan- provincia de los mazahuas” (Yhmoff, 1979, p. 11). Colín (citado en García, 1973), considera que Mazahuacán fue un territorio “dominado por Axayácatl y sujeto al Señorío de Tlacopan” (p. 14). Entonces, es probable que este nombre haya sido empleado a partir de la conquista del Valle de Toluca por el soberano azteca Axayácatl a fines del siglo XV.

Chimalpahin relata la invasión y conquista de los mazahuas por los mexicas:

Entonces fueron vencidos los matlatzincas, en el año 8-Conejo, de 1474 años y entonces cayó la guerra sobre Mazahuacan, llevada por aquel de Axayacatzin con la ayuda y auxilio de Quetzalmamalitzin, señor de Teotihuacan que también le hacía a la guerra. La conquista definitiva de los mazahuas por los mexica (sic), según este autor, aconteció en ‘1485, año 6-Casa...Se dice que por entonces, por segunda vez vencieron los mexicas a los de Matlatzinco y Mazahuacan’ (Jiménez *et al*, 1986, pp. 13-14).

Al respecto, Gutiérrez (1979), refiere que Axayácatl usó como pretexto que los matlatzincas se rehusaron a mandar material para la construcción del Templo Mayor, motivo por el cual decidió

conquistarlos. “Con la ayuda de su hermano Tizoc, y su ejército de aliados conquistó el valle de Toluca, (1474 D.C.)” (p. 21).

Las afirmaciones de Jiménez *et al* (1986) y Gutiérrez (1979), refuerzan la tesis de que el Valle de Toluca, y Mazahuacán fueron conquistados a finales del siglo XV por el soberano azteca Axayácatl. Además, si tomamos en cuenta que el término “Mazahuacán” es una palabra de origen náhuatl, es muy probable que éste nombre haya sido dado por los aztecas al territorio habitado por los mazahuas al momento de su conquista.

Por su parte, Durán (citado en Ruíz y Gómez, 1987), afirma que durante el reinado de Ahuizotl (octavo rey mexica), “Mazahuacan fue asolada por los mexicas para castigarla por su rebeldía y también para obtener prisioneros que habían de ser sacrificados en la ceremonia de coronación de dicho rey, Ahuizotl” (p. 22).

Por otro lado, Segundo (2014), afirma que el término mazahua “es una palabra de origen náhuatl compuesta del sustantivo mazatl, ‘venado’, y del sufijo ua, ‘posesión, dueño’, y significa ‘gente poseedora o dueña de venados’, término que quizá hayan retomado los mexicas, como lo hicieron con otros pueblos” (p. 35).

Así mismo, Carrasco (1979), afirma que “Mazaua es una palabra naua que quiere decir ‘gente del venado’” (p. 13), o poseedores de venado. Se piensa que se les llamó así por ser cazadores de venados. De igual manera, Papousek (1982), afirma que “Los mazahuas recibieron su nombre - que significa ‘dueños de venados’ de los aztecas” (p. 27).

Por lo tanto, es probable que el término “mazahua”, por su origen, haya sido creado por los aztecas basándose en algunas características que observaron de los pobladores del lugar, específicamente en su forma de hablar.

De esta manera, los mazahuas primero usaron el término en forma despectiva, para referirse a “los que hablan como animales”; o sea a los otomíes. “Los propios mazahuas al referirse a los otomíes, los acusaban de ‘hablar como animales’, aunque ambos, otomíes y mazahuas, eran denominados por los aztecas como ‘chichimecas’” (Carrasco, 1979, p. XIII).

Luego, los aztecas se basaron en este aspecto para referirse a los mazahuas como gente de venados. Aunque no se sabe si usaban el término para referirse al sacrificio de venados o a la caza de los mismos.

De lo anterior, se deduce que para los aztecas no había una diferencia significativa entre otomíes y mazahuas, pues los consideraban a ambos como chichimecas. Por lo tanto, es muy probable que los aztecas hayan creado el término “mazahua”, para referirse a “los que hablan como venados”, más que a gente del venado o dueña de venados.

Por su parte, Papousek (1982), afirma que hay varias versiones sobre el origen del nombre mazahua. Algunos autores “creen que ese nombre les fue dado por sus vecinos otomíes, los cuales les llamaban despectivamente en su lengua nyamp’ani (los que hablan como venados)” (p. VI). Por lo cual, es probable que ambos grupos, mazahuas y otomíes, se nombraran uno a otro de manera despectiva como “los que hablan como venados”.

Además, es importante considerar que, “de algunos grupos étnicos no se dice nunca el nombre de su idioma sino que se les designa por gentilicios poco precisos o por nombres de otro origen y su filiación lingüística es a veces difícil de determinar” (Carrasco, 1979, pp. 13-14). Este es el caso del grupo étnico mazahua y su lengua. Aunque hoy se sabe que la lengua mazahua pertenece a la familia lingüística otomiana, sin embargo, “mazatl tecutli”, “mazahua” y “Mazahuacan” son palabras de origen náhuatl.

Gutiérrez (1979), refuerza esta idea al afirmar que, “Los mazahuas reciben su nombre de los grupos nahuas, que así los denominaron; por tanto, a la lengua que hablaban se le llamó también mazahua y al lugar que habitaron se le conoció como la provincia de Mazahuacán” (p. 7).

En conclusión, es probable que los mazahuas hayan recibido su nombre, el de su lengua y el nombre del lugar que habitaron, de los nahuas. No obstante, es posible que éstos últimos hayan atribuido este nombre a una característica equivocada, pues los mazahuas –de acuerdo a las condiciones geográficas del lugar que habitaron- no eran “dueños de venados”, sino que, es más probable que “hablaran como venados”. “En todo caso, cualquiera que haya sido la situación de antaño, los venados están hoy en día dispersos y la cacería de venado tiene un papel insignificante” (Papousek, 1982, p. 27).

Sin embargo, hoy en día el venado es un elemento importante -quizá sagrado- en la cultura mazahua debido a la denominación nahua.

Actualmente, los hablantes de lengua mazahua “se identifican a sí mismos llamando a su lengua *jñatjo* o *jñatrjo*, según las dos grandes variantes lingüísticas del idioma: norte y sur, enfatizada con el sufijo adverbial –tjo, –trjo ‘solamente’ u ‘originaria’” (Segundo, 2014, p. 35). De esta manera se autodenominan como “los que solamente hablan su lengua”.

2.2.2 Mazahuacán: capital y lugar de asentamiento de los mazahuas.

Es importante aclarar que cada autor escribe la palabra *Mazahuacán* de diferente manera. No obstante, en la presente investigación se escribe *Mazahuacán* de esta manera para hacer referencia al lugar de asentamiento de los mazahuas.

Sobre el término *Mazahuacán*, Carrasco (1979), afirma que “El nombre *Mazahuacán* puede haberse aplicado al país de los mazahua pero parece ser que era el nombre de una importante ciudad mazahua hoy desaparecida” (p. 30). Al respecto, Gutiérrez (1979), afirma que “la única ciudad con las características que debió tener *Mazahuacán* (población, comercio, importancia) en el valle de Ixtlahuaca, es *Jocotitlán*; pero en las fuentes siempre se refieren a las dos como dos pueblos separados” (p. 66).

Por su parte, Papousek (1982), refiere que:

Mazahuacán era el nombre de la tierra de los mazahuas que se localiza entre Toluca al sur y Temascalcingo al norte. Al suroeste el área se extendía hasta Valle de Bravo, en el oeste hasta Zitácuaro (que ya no está en el Estado de México, sino en Michoacán) y al este hasta Yeché (p. 262).

La descripción anterior no parece referirse a una ciudad, que es como otros autores consideraban a *Mazahuacán*, sino más bien, a la región mazahua y lo que el autor hace es mencionar la extensión y los límites territoriales de la región mazahua.

Al respecto, Ruíz y Gómez (1987), mencionan que “Mazahuacán fue una región que tomó su nombre de la ciudad homónima, que fue su capital, la cual, para fines de la Época Prehispánica, comenzó a despoblarse y para la Época Colonial había desaparecido debido a presiones externas” (p. 12).

Además, de acuerdo con el itinerario de la campaña militar de Ahuizotl, Ruíz y Gómez (1987), infieren que “la localidad de Mazahuacan debe haber quedado situada en un lugar intermedio entre las actuales localidades de Jocotitlan y Chiapa de Mota, y cercana a Cillan” (p. 23). De igual manera, estos autores creen “que esta última localidad es la que ubica Soustelle bajo el nombre de Sila, en su Mapa de Distribución Geográfica de los Mazahuas, al oriente de Jocotitlan, a una distancia que estimamos de unos 20 Km” (Ruíz y Gómez, 1987, p. 23).

Por su parte, Segundo (2014), menciona que:

Los moradores de esta región fundaron su capital, Mazahuacán, en las faldas del Xocotépetl, ‘cerro del tejocote’, hoy Jocotitlán, que en su denominación mazahua es Ngejmurü: ngeje, ‘ser’; jmurü, ‘reunir, juntar’, verbos sustantivados que significan ‘reunión, asamblea, junta’. Entonces de acuerdo con la traducción toponímica, es ‘el lugar donde se reúne (la gente)’ o ‘lugar de reunión’; con este se advierte inmediatamente que los términos Mazahuacán y Ngejmurü nada tienen que ver en su semántica (p. 26).

Sahagún (citado en Morales, 1985), en sus registros hace referencia al lugar de asentamiento de los mazahuas:

Estos mazahuas (sic) son diferentes de los otros aunque están y viven en una comarca de Toluca y están poblado en el pueblo de Xocotitlán, y su lenguaje es diferente; pero son de la misma calidad y costumbres que los de Toluca, aunque son inhábiles y toscos...Hace en su tierra grandísimos fríos, porque están poblados debajo de una sierra nevada a la cual llaman Xocotepetl (p. 23).

Tanto Sahagún (citado en Morales, 1985) como Segundo (2014), coinciden en que los mazahuas se asentaron en las faldas del Xocotepetl en el pueblo de Xocotitlán (ambas palabras de origen náhuatl). Sin embargo, Segundo (2014), al traducir la palabra Xocotitlán al mazahua “Ngejmurü”, advierte que Xocotitlán y Mazahuacán nada tienen que ver en su semántica, porque son palabras de origen distinto, una nahua y la otra mazahua.

Sobre el término “Xocotitlán”, es probable que se derive del término “Xocotl”, nombre con el que también se le conocía a “Otonteuctli”, señor y dios de los otomíes, dios del fuego y de los muertos. ”Bajo el nombre de Xocotl, Otonteuctli es el dios de Xocotitlan, ciudad principal de los mazahua y se identifica con el cerro vecino llamado Xocotepetl” (Carrasco, 1979, pp. 139-140). Otonteuctli, bajo diferentes nombres, fue el dios de todos los otomíes. “Es dios de los mazahua de Xocotitlan; de los Matlatzinca de Temazcaltepec; y de los tepaneca de Azcapotzalco, Tlacopan y Coyoacan” (Carrasco, 1979, p. 146).

De lo anterior, se puede inferir que es muy probable que Mazahuacán haya sido una ciudad y al mismo fuera la capital de la región que llevara el mismo nombre. Sin embargo, no se sabe con exactitud su ubicación, aunque es muy probable que haya estado situada dentro del municipio de Jocotitlán, incluso dentro de la cabecera del mismo municipio.

2.2.3 La lengua Jñatjo/ Jñatrjo (mazahua)

Existen una gran cantidad de términos con lo que se nombra o hace referencia a las lenguas de origen mesoamericano. Así, son llamadas: lenguas nativas, maternas, de origen prehispánico, idiomas propios, originarias, oprimidas, minoritarias, entre otras. En el presente estudio hago uso del término “lengua mazahua” para referirme a la lengua de origen mesoamericano que se habla en la región habitada por los mazahuas. “El mazahua es una de las diez lenguas ‘mayores’, como la designan Hopkins y Josserand, de la familia lingüística denominada ‘Otomangue’” (Morales, 1985. P. 57).

Actualmente esta lengua, al igual que todas las que se hablan en el territorio mexicano por los grupos étnicos, es considerada como una lengua indígena. Estas lenguas son muy importantes porque “la lengua que utilizan las diferentes etnias representa tanto la acumulación de su proceso histórico como una continuidad sociocultural” (SEP, 1989, p. 26).

La lengua mazahua pertenece a la gran familia lingüística oto-mangue. De acuerdo con Hopkins (citado en Celote, 2000), “estas lenguas son habladas actualmente por más de veinte grupos étnicos en México” (p. 14). Esta familia lingüística es una de las más antiguas y exclusivas de Mesoamérica. “Según los mapas basados en la diferenciación y localización de las lenguas, los Oto-mangues ya deben estar en Mesoamérica para 8000 A.C” (Gutiérrez, 1979, p. 24).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (citado en Celote, 2000), “La filiación lingüística del pueblo mazahua corresponde a la familia Otopame que comprende 7 idiomas y cuatro subfamilias” (p. 14).

Por su parte, Manrique (citado en Gutiérrez, 1979), clasifica al grupo oto-pame en:

1. Otomí-Mazahua
 - a) Otomí
 - b) Mazahua
2. Pame del Sur (con tres dialectos estrechamente ligados).
3. Pame del Norte.
 - a) Dialecto de la ciudad del maíz y La Palma (estrechamente ligados).
 - b) dialecto de Santa María Acapulco (diferente en muchos aspectos).
4. Matlatzinca- Ocuilteco.
5. Chichimeca (pp. 23-24).

Al respecto, Carrasco (1979) menciona que los mazahuas pertenecen lingüísticamente a la familia otomiana, la cual “está dividida en dos grupos culturalmente opuestos: por un lado los otomíes, mazahua, matlatzinca y ocuilteca, de alta cultura mesoamericana; por otro los pame y chichimeca-jonaz, que se afilian con los cazadores recolectores del Norte de México” (pp. 11-12).

La familia lingüística otomiana (u otomí-pame) también ha sido definida por Soustelle:

La forman seis idiomas que se pueden agrupar en tres sub-familias cada una (sic) una de las cuales presenta relaciones internas particularmente estrechas: otomí y mazahua; matlatzinca y ocuilteca; pame y chichimeca-jonaz. Los dos primeros de cultura mesoamericana, el tercero nortemexicana” (Carrasco, 1979, pp. 12-13).

En general, las clasificaciones anteriores son las mismas, solo que Manrique (citado en Gutiérrez, 1979) la describe de manera detallada; mientras Celote (2000) y Carrasco (1979) lo hacen de forma menos específica.

Clavijero, afirma que “Los mazahuas fueron en algún tiempo parte de la nación de los otomíes, porque las lenguas de estas dos naciones no son más que diferentes dialectos de una sola” (Jiménez *et al*, 1986, p. 13).

No queda muy claro si los mazahuas formaron parte de la nación otomí o no; lo que sí es un hecho es que su lengua forma parte de la familia lingüística otomiana. Por lo tanto, no se puede asegurar que fueron parte del grupo étnico otomí porque no existen los elementos necesarios para tal afirmación.

Sin embargo, es muy probable que la lengua mazahua y la otomí hayan sido alguna vez una sola lengua. En este sentido, Gutiérrez (1979), afirma que “entre 600 y 800 D.C. ya se puede hablar de dos idiomas distintos. (p. 25).

La lengua mazahua, al igual que las demás lenguas otomangués, es tonal. Es decir, una palabra puede tener dos o más significados dependiendo de la pronunciación silábica en el tono bajo o alto. Es una lengua con un sistema de escritura reciente y en proceso de construcción.

En el año de 1987 se creó el primer alfabeto de la lengua mazahua; posteriormente en 2002, los técnicos lingüistas de la región mazahua establecieron modificaciones a algunas grafías del alfabeto anterior.

Cada grafía representa un sonido, por lo que existe un paralelismo entre lo que se pronuncia y lo que se escribe. Actualmente, de acuerdo a los avances que se han dado en la normalización del sistema de escritura de la lengua mazahua, el alfabeto cuenta con 15 grafías vocálicas, 18 grafías que representan los sonidos consonánticos, 32 combinaciones gráficas.

La lengua mazahua se habla en el centro de México, en la región mazahua, ubicada en la parte noroeste del Estado de México y una pequeña parte del Estado de Michoacán. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), los hablantes de lengua mazahua, en 2010 sumaban 116, 240. (Censo de Población y Vivienda, 2010). Para 2015, la cifra aumentó a 147, 088 hablantes de tres años y más (INEGI, 2015). De los hablantes “el 90% son bilingües y solamente el 1% es monolingüe en lengua jñatjo/ jñatrjo, en este último dato se concentra a las personas adultas mayores de 40 años” (DGEI, 2014, p. 79).

En este sentido, es importante considerar que los datos censales no son muy confiables porque sólo registran a personas de tres años o más, y excluyen a los menores de tres años, los hablantes potenciales. Además, si a esto agregamos que “la estigmatización de los idiomas étnicos, peyorativamente calificados a nivel popular (y en muchos discursos oficiales) como ‘dialectos’, hace que numerosos hablantes bilingües se sientan orientados a negar el conocimiento de la lengua materna ante los funcionarios censales” (Bartolomé, M. y Barabas, A., 1988, p. 144). Por otra parte, si se incluye a los migrantes temporales y permanentes; luego entonces, las cifras censales están lejos de ser reales con respecto al número de hablantes.

2.2.4 Variantes

Las variantes lingüísticas son las formas en cómo las personas hablan una lengua indígena. En un lugar pronuncian y hablan las palabras de una manera y en otros dicen la misma palabra de diferente manera. Estas formas pueden incluir desde cambios en algunas de las letras de las

palabras hasta cambiar la palabra completa por otra totalmente diferente pero que significa lo mismo. Por ejemplo, en San Felipe del Progreso al agua la llaman N'rreje; mientras que en San Pedro de los Baños le llaman N'deje. “Las variantes lingüísticas indígenas corresponden también a circunstancias históricas, geográficas, sociales y económicas particulares, desarrollando sus propias pautas para regular el uso del lenguaje en las distintas situaciones de interacción” (DGEI, 2011, p. 10).

De acuerdo con el Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012 (INALI, 2008), la lengua mazahua tiene dos variantes lingüísticas (p. 18).

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI, 2017), la primera variante es el *mazahua de oriente*, que se habla en los municipios de Almoloya de Juárez, Atlacomulco, Donato Guerra, El Oro, Ixtapan del Oro, Ixtlahuaca, Jiquipilco, Jocotitlán, Morelos, San Felipe del Progreso, Valle de Bravo, Villa de Allende, Villa Victoria en el Estado de México y Angangueo, Ocampo, Susupuato y Zitácuaro en el Estado de Michoacán de Ocampo.

La segunda variante, es el mazahua de occidente, que se habla en los municipios de Atlacomulco, Temascalcingo, Villa de Allende y Villa Victoria en el Estado de México y Zitácuaro en el Estado de Michoacán de Ocampo.

Nos obstante, desde la perspectiva de los propios hablantes, en la región mazahua hay dos variantes: la del norte y la del sur. La del norte también llamada Meb'atjī que significa llanuras y la del sur o Mentr'eje que significa cerros). Los del norte llaman a los del sur “yo mench'eje”, o sea, “los dueños de los cerros” y, los del sur llaman a los del norte “yo mebatrjī”, “los dueños de los llanos”.

Desde esta perspectiva, el mazahua del norte se habla en los municipios de Atlacomulco, El Oro, Ixtlahuaca, Jiquipilco, Jocotitlán y Temascalcingo. Mientras que el mazahua del sur se habla en Almoloya de Juárez, Ixtapan del Oro, San Felipe del Progreso, San José del Rincón, Donato Guerra, Valle de Bravo, Villa de Allende y Villa Victoria.

Una descripción similar a la anterior, en parte, es la proporcionada por Muñoz (citado en Celote, 2000):

Hay dos variantes dialectales de la lengua delimitadas geográficamente: la variante del norte que abarca las poblaciones de los municipios de Atlacomulco, Temascalcingo, el Oro y Jocotitlán y la variante del oeste hablada en las poblaciones de los municipios de San Felipe del Progreso, Valle de Bravo e Ixtlahuaca, pueblos del Estado de México. (p. 16).

2.2.5 La Región mazahua en el contexto actual

El grupo étnico mazahua se caracteriza por compartir un pasado y un proceso histórico común con otros grupos del Altiplano Central, vivido en colectividad en una porción de territorio, lo que implica un modo de vida peculiar y una vida en colectividad que le confiere identidad a la misma. En este sentido, para el estudio de la región mazahua, se tomó la categoría de *región sociocultural* de Bonfil (citado en Giménez, 1994):

Una región sociocultural sería la expresión espacial de un proceso histórico particular, que ha determinado que la población del área esté organizada en un sistema de relaciones sociales que la sitúan en el contexto de la sociedad global en términos de relaciones características particulares con el todo y con las demás regiones (p. 166).

En este sentido, la región mazahua es una región sociocultural porque las relaciones sociales que se dan dentro de ella permiten que ésta se relacione con otras regiones étnicas y con el contexto nacional del que forma parte. A su vez, la región mazahua está conformada por micro-regiones. “Se trataría de los ‘pequeños mundos municipales’ o de minisociedades pueblerinas llamadas también localidades, terruños, tierrucas, tierra natal, parroquias o ‘patrias chicas’” (Giménez, 1994, p. 166).

La región mazahua está dividida en dos subregiones: la norte, integrada por los municipios de El Oro, Atlacomulco, Jocotitlán, San Felipe del Progreso, San José del Rincón, Ixtlahuaca, Jiquipilco, Villa Victoria y Almoloya de Juárez; y la sur, que comprende los municipios de Valle de Bravo, Donato Guerra, Villa de Allende, Ixtapan del Oro y Amanalco de Becerra. “Actualmente la región mazahua ocupa casi en su totalidad la parte occidental del Estado de México, abarca 14 de sus municipios y una pequeña porción del estado de Michoacán” (Jiménez *et al*, 1986, pp. 15-16). Su extensión territorial es de aproximadamente 6,068.71 km cuadrados.

En el Estado de Michoacán, los hablantes de la lengua mazahua se encuentran “en los municipios de Tlalpujahuá, Ocampo y Angangueo, Zitácuaro y Susupuato. Los tres primeros se pueden asimilar a la región norte y los dos últimos a la región sur” (Jiménez *et al*, 1986, p. 17).

Por su parte, Serrano *et al* (2011) definen a la región mazahua de la siguiente manera:

La Región Mazahua se considera como un sistema complejo no descomponible y abierto; que contiene a los subsistemas: natural y sociocultural; se presenta a partir de componentes constituidos por: límites, elementos y estructura, entre los cuales se presentan interacciones o flujos entre sí y con su contorno (p. 104).

El subsistema natural está constituido por elementos físicos y biológicos que interactúan entre sí; mientras que el sociocultural incluye aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Las comunidades -que incluyen a todos los tipos de asentamientos humanos- forman parte del subsistema sociocultural e interactúan entre si compartiendo la lengua y la cultura mazahua. De acuerdo con González (citado en Serrano *et al*, 2011), “Las comunidades mazahuas del Estado de México participan de una matriz cultural que tiene su fundamento en la sociedad prehispánica, pero que sólo encuentra ocasión para manifestarse en las celebraciones relacionadas con el culto a los ancestros” (pp. 104-105).

Los municipios y comunidades mazahuas comparten actividades económicas como la agricultura, la ganadería y el comercio; lo que posibilita el intercambio de productos y alimentos en acontecimientos importantes como las fiestas patronales o actividades comerciales como los “días de plaza”. En la región mazahua, se le llama “día de plaza” a un día específico de la semana en que los comerciantes, tanto de fuera como de la comunidad, llegan a vender sus productos al centro del municipio o la comunidad. También son llamados días de tianguis. Cada comunidad tiene su día, por ejemplo, en la comunidad de La Concepción de los Baños el día de plaza es el miércoles, en Ixtlahuaca es el lunes.

También, la región mazahua es un sistema abierto porque se relaciona con los sistemas de otras regiones étnicas como la Matlatzinca, Tlahuica, náhuatl y la Otomí, En el Estado de México. Y otras a nivel nacional, conectadas por las carreteras y los medios de comunicación.

Serrano *et al* (2011), delimitan la región mazahua a partir de dos aspectos que para ellos son fundamentales: 1) Desde un punto de vista cultural es la lengua mazahua (considerada como el principal criterio de diferenciación regional) y 2) Desde un punto de vista natural, los escurrimientos superficiales, la Subcuenca alta del Río Lerma y la Subcuenca del Balsas (p. 109).

La región mazahua, en la actualidad, está constituida por 14 municipios que configuran el espacio geográfico que, de acuerdo con Hoyos (citado en Serrano *et al*, 2011), “Al ser compartido por un grupo indígena con una dinámica sociocultural propia, se contextualiza como territorio y adquiere de manera específica el significado de etnoregión mazahua” (p. 109).

Según Sandoval y Mota (1996), la etnoregión mazahua “abarca 4 461 km², es decir el 20% de la superficie estatal” (p. 16). Además, se caracteriza por condiciones de pobreza extrema y altos índice de marginación socioeconómicos.

2.3 La educación indígena.

2.3.1 A nivel nacional

En países plurilingües, como México, en los cuales conviven grupos cultural y lingüísticamente distintos, se hace necesario utilizar dos o más lenguas en la enseñanza, lo cual ha obligado a la creación de programas de educación bilingüe.

Sin embargo, en nuestro país, después del inicio de la Revolución Mexicana, la política educativa que se impuso fue la de mexicanizar a los indios a través de la enseñanza del español. Con la implementación de la Ley de Instrucción rudimentaria, en 1911, se buscó la asimilación de los indígenas a la cultura y lengua nacional.

Luego, en 1913, con la aplicación del Programa de Educación Integral Nacionalista se buscó “aplicar la enseñanza directa del español sobre los indios ya que solo de esta forma se podría lograr la transformación de éstos en ciudadanos nacionales” (Martínez, 2011, p. 1). En esa época los indianistas pensaban que la alfabetización en español produciría el milagro de transformar a la población rural. No obstante, el antropólogo Manuel Gamio en su libro *Forjando patria*, menciona que esa política “debería reemplazarse por un enfoque más realista de la educación pública” (Martínez, 2011, p. 1).

Así, la educación indígena en México se planteó desde un inicio la meta de integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana, y la escuela fue el principal instrumento para lograr este objetivo. De esta manera, a partir de la década de los 20's se establecen en las comunidades indígenas las escuelas llamadas “Casas del pueblo”, con la finalidad de “romper las barreras lingüísticas y culturales entre los indios y los mestizos” (Stavenhagen, 1988, p. 8), éstas, eran escuelas para la comunidad, pues, tenían como principal objetivo el desarrollo integral de la comunidad, más que la instrucción individual.

No obstante, debido a los fracasos de las “Casas del pueblo” en comunidades de hablantes monolingües, éstas se transformaron en escuelas rurales. Sin embargo, “La educación rural sigue con esta nueva institución orientada a la incorporación del indio a la nacionalidad” (Acevedo,

1988, p. 222). Como consecuencia de esto, la escuela rural mexicana “formó en los indígenas un profundo sentimiento de frustración y de minusvalía” (Acevedo, 1988, p. 228).

En esta misma época, en la Ciudad de México, se estableció la primera Casa del Estudiante Indígena en 1925, con la finalidad de incorporar a los indígenas al sistema educativo. Sin embargo, también fracasó “porque los jóvenes que se suponían podían funcionar como agentes de cambio en sus comunidades ya no regresaron a ella” (Martínez, 2011, p. 2).

Después, en 1939, durante el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas, se implementó el *Proyecto Tarasco*, que fue un “método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en lenguas maternas” (Martínez, 2011, p. 2). Esta era la primera vez que un gobierno “reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura” (Martínez, 2011, p. 2) Sin embargo, años más tarde hubo un periodo opositor a la educación bilingüe y el *Proyecto Tarasco* se canceló y la política lingüística para los indígenas sufrió un retroceso.

Más tarde, durante el periodo de 1955 a 1965, se discutía en los foros académico cuál era el sistema más adecuado para educar a los indígenas: el directo (enseñar español y alfabetizar en español) o el indirecto (alfabetizar en lengua indígena y luego en español). Mientras tanto, en la práctica, el método más usado fue el indirecto. De esta manera nace la educación bilingüe “que hace uso de la lengua indígena para la enseñanza escolarizada, mientras se aprende el español como segunda lengua” (Acevedo, 1988, p. 224).

Por lo tanto, “en los años sesenta se impuso como política oficial la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza en estas lenguas durante los primeros años de educación primaria” (Stavenhagen, 1988, p. 11). Para ello se prepararon a maestros bilingües originarios de sus propias comunidades, que tenían la tarea de impartir los primeros niveles de educación primaria en lengua indígena. No obstante, lo cierto es que hubo muchas “fallas en la preparación profesional de los promotores bilingües salpicadas de corrupción ya que los requisitos en muy contados casos fueron cumplidos por los aspirantes” (Martínez, 2011, p. 2).

Más tarde, en el año de 1978, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cuya función era la elaboración de planes y programas, así como la capacitación profesional de los promotores bilingües. No obstante, según Zolla y Zolla Márquez (citados en Martínez, 2011), “en

el fondo de los que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación” (p. 2).

En 1983, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, surge el Modelo de *Educación Indígena Bilingüe Bicultural*. Sin embargo, el proyecto no se puso en marcha porque tuvo muchos opositores, entre ellos, los mismos maestros.

En 1993, la Ley General de Educación reconoce la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero el programa carecía de un proyecto que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares.

En el año 2000 se instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006. En el capítulo cuarto de éste plan se reconocen cambios importantes “entre los que se destaca que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias” (Martínez, 2011, p. 3).

En 2003 se publicó la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, la cual en su artículo 11 “señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica” (Martínez, 2011, p. 3).

A nivel nacional, en el transcurso de su historia, la educación indígena en México ha sido vista a través de tres grandes paradigmas: Educación bilingüe, Educación bilingüe bicultural y Educación bilingüe intercultural. De la breve descripción anterior sobre la historia de la educación indígena en México, es posible observar que la diversidad étnica, lingüística y cultural ha sido vista como un problema para la nación, y cómo el diseño de políticas educativas y lingüísticas ha tenido como fin la construcción de una nación homogénea, puesto que, “La educación en México siempre ha ido de la mano con una construcción de ciudadanía” (Martínez, 2011, p. 7).

2.3.2 En la región mazahua

Una modalidad de educación brindada a los indígenas fue la “Casa del estudiante indígena”, que probó la igualdad de capacidades de indios y no indios. Sin embargo, fracasó porque los jóvenes transculturados o “desindianizados” no quisieron regresar a sus comunidades de origen. Entonces, la Casa del estudiante indígena fue sustituida por los “internados indígenas regionales”.

En el Estado de México, en la región mazahua, existió un “internado indígena” en la comunidad de Concepción Caro, en el municipio de Jocotitlán. En esa época también existió una escuela rural en el mismo pueblo, que “se fundó el 1° de mayo de 1936 para atender a cerca de 40 niños y 30 adultos” (Escalante, 2014, p. 154). Luego en 1937, la escuela pasó a depender del Internado Indígena adscrito al Departamento de Educación Indígena de la SEP.

Sobre el internado indígena, Zarco (2014), en su tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, titulada: *La escolarización rural federal en el Distrito de Ixtlahuaca 1922-1940*, refiere que:

En la Hacienda de Caró (sic) del municipio de Jocotitlán fue fundada una escuela que prepararía a los maestros, por ello recibía jóvenes, dándoles el hospedaje, la alimentación y la educación necesaria para que regresaran a su lugar de origen y fungieran como educadores de sus hermanos de raza, al concluir su formación (p. 116).

Sin embargo, al igual que sucedió con la casa del estudiante indígena, los jóvenes egresados del internado no deseaban regresar a sus lugares de origen, “ya que la instrucción recibida cambiaba diametralmente su cosmovisión y como la situación económica era apremiante, el sueldo de un profesor resultaba atractivo para estudiantes que al convivir con sus maestros podían observar sus condiciones de vida” (Zarco, 2014, p. 116).

Aunque Zarco (2014), no refiere el año de creación del Internado Indígena en la Hacienda de Caro, proporciona información sobre el sueldo de los maestros del internado, la matrícula escolar, así como las actividades realizadas en los años de 1935 y 1936, por lo que es probable que el internado haya comenzado a funcionar años antes.

Actualmente, en la región mazahua, en la mayoría de las escuelas bilingües indígenas los postulados originales de la educación bilingüe han cambiado completamente, pues ahora se hace uso del español para la enseñanza escolarizada, mientras se aprende la lengua mazahua como segunda lengua.

Aunque la región mazahua está compuesta por 14 municipios del Estado de México, en el presente estudio solo se abordan dos, los cuales son Jocotitlán e Ixtlahuaca.

La razón de esto es porque el primero de ellos, Jocotitlán, fue el lugar de asentamiento y capital, en la época prehispánica, del grupo étnico mazahua. El segundo, Ixtlahuaca, porque es el municipio donde se encuentra la región de los Baños, que integra a comunidades que poseen

características sociales, culturales y lingüísticas muy similares. Además, en este municipio se encuentra la escuela de estudio.

Un aspecto interesante es que en éstos dos municipios la educación que se brindó en las escuelas, durante el siglo XIX y parte del XX, fue impartida en la modalidad de la lengua nacional; español.

Es claro que en los municipios con mayor importancia histórica para el grupo étnico mazahua, la educación se impartió a los alumnos en español. Lo anterior no es de extrañarse pues en aquella época se buscaba la unidad nacional a través de la homogeneización lingüística y cultural.

2.3.3 En el municipio de Jocotitlán

En Jocotitlán, Estado de México, que de acuerdo con Sahagún y otros autores, fue el lugar de asentamiento del grupo étnico mazahua durante la época prehispánica, la Corona española desde 1550 emitió cédulas que ordenaban la enseñanza de la doctrina cristiana en español. Sin embargo, en realidad hubo que apoyarse de las lenguas indígenas para castellanizar y evangelizar a la población. Por lo tanto, “desde el siglo XVI, Jocotitlán y sus pueblos fueron atendidos por el clero secular” (Escalante, 2014, p. 90).

Luego, entre 1685 y 1693, la Corona española estableció la creación de escuelas en los pueblos de indios, en las cuales el salario de los maestros debía ser cubierto con los fondos de las cajas de comunidad. “En estas escuelas se debía enseñar no solo la doctrina cristiana sino también a leer y escribir en castellano” (Escalante, 2014, p. 91). Para el año de 1754, había “una escuela en Xocotitlan con un preceptor bien pagado (120 pesos anuales), con buena preparación que impartía enseñanza de las primeras letras y de la doctrina cristiana a los niños que asistían” (Escalante, 2014, p. 90). No existen datos sobre cuántas escuelas se fundaron en la jurisdicción de Jocotitlán, sin embargo, es posible que haya habido una escuela en varios de sus pueblos.

Más tarde, en 1834, se aprobó la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Estado de México*, que establecía la estructura organizativa de la educación primaria y secundaria, las formas de examinar a los alumnos, los fondos para sostener las escuelas, además de los ramos que debían enseñarse.

En 1835 se fundó la escuela de la cabecera municipal de Jocotitlán por iniciativa del teniente coronel Fabián Dávila y de Francisco Espinoza (regidor municipal de Jocotitlán en ese año). Sin embargo, no solo había escuelas en la cabecera municipal, sino también en varios de sus pueblos.

En el Archivo Histórico Municipal de Jocotitlán (AHMJ) “se resguarda documentación que muestra la existencia de varias escuelas, tanto de niñas como de niños en el periodo de 1844 a 1873” (Escalante, 2014, p. 93).

En este periodo hubo en Jocotitlán escuelas de primeras letras en los pueblos de Los Reyes, Santiago Yeche, Santiago Casandejé, San Francisco Chejé, Santa María Endaré, San Miguel Tenochtitlán, San Juan Coajomulco, Hacienda de Villejé y Mavoró. No obstante, la mayoría de estas escuelas fueron clausuradas poco tiempo después de abrir sus puertas, por falta de niños. “Estas escuelas procuraban instruir en los rudimentos de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas elementales, a los pocos niños que asistían” (Escalante, 2014, p. 97).

En 1879, había en Jocotitlán 13 escuelas, 10 de niños y 3 de niñas, sostenidas por los fondos públicos. “Todos los pueblos tenían una escuela para niños; en Jocotitlán, Santiago Yeché y San Miguel Tenochtitlán se contaba además con una escuela de niñas” (Escalante, 2014, pp. 98-99).

Con respecto a la asistencia de niños indígenas a la escuela de la cabecera, “en 1904 el Ayuntamiento de Jocotitlán informaba al jefe político que a la escuela de niños de la cabecera no concurría ‘un solo alumno de la clase indígena’” (Escalante, 2014, p. 110). En esa época era más probable que los niños indígenas recibieran educación en los pueblos que en la cabecera municipal. También es probable que para los niños indígenas no fuera significativo el asistir a la escuela por el hecho de no saber hablar en español.

Además, entre 1897 y 1904, algunos “vecinos influyentes” de la cabecera municipal tuvieron algunas discrepancias con los preceptores que trabajaron en la escuela de niños de Jocotitlán a causa de su procedencia étnica. Este fue el caso del profesor Gabriel Martínez quien estudió con beca de alumno indígena en el Instituto Científico y Literario, en 1900 obtuvo su título de “profesor de tercera clase” y en 1902 fue nombrado preceptor de la escuela de niños de Jocotitlán, “¡se trataba de un indígena que enseñaba a los niños en la cabecera municipal!” (Escalante, 2014, pp. 112-113).

Su título de profesor de tercera clase y su condición indígena fueron argumentos suficientes para que los vecinos lo cuestionaran y rechazaran. “Para estos vecinos de la cabecera, la condición étnica del preceptor, constituía argumento más que suficiente para cuestionarlo como persona y para criticarlo en su labor pedagógica” (Escalante, 2014, p. 114). Los habitantes acomodados de

la cabecera municipal vigilaban la conducta y procedencia social de los preceptores que llegaban a trabajar a la escuela, y no permitían que personas inferiores en la escala social se encargaran de educar a los niños de la cabecera.

En 1903 el preceptor Martínez pidió al gobierno su cambio a la escuela de la cabecera de Capulhuac, pero su petición fue negada. No fue hasta 1904 cuando Martínez entregó la escuela al preceptor Pioquinto Mendoza, quien fue rechazado por el Ayuntamiento, entre otras cosas, por pertenecer a la clase indígena y no poder pronunciar convenientemente la lengua castellana.

Posteriormente, ya en 1909, asistían algunos niños mazahuas a la escuela de la cabecera municipal, “El profesor de la escuela de niños de Jocotitlán afirmó que los alumnos indígenas ‘ni su propio dialecto saben hablar’” (Escalante, 2014, p. 115).

El 3 de abril de 1916, el gobierno del Estado de México expidió un decreto “en el que se suprimían las escuelas rudimentarias que habían funcionado en las zonas rurales bajo el auspicio estatal y su sustitución por ‘escuelas especiales para la educación de niños indígenas’” (Escalante, 2014, p. 131). El documento planteaba que las escuelas rudimentarias no cumplían con el uso de métodos adecuados y precisos en las aulas para atender a las principales razas indígenas en el Estado de México, por lo cual se necesitaban escuelas especiales “para sacarlos de su nivel y colocarlos a la altura de hombres de carácter y disciplina intelectual y moral” (Escalante, 2014, p. 132).

También planteaba que el principal obstáculo a vencer era el desconocimiento casi total del idioma español por parte de los niños indígenas, para ello era necesario enseñarles dicha lengua, esto les abriría el camino para comunicarse con toda clase de sociedad.

Uno de los de los criterios para organizar las escuelas especiales de educación indígena era que las escuelas en su cifra de asistencia media demostraran que asistía “una tercera parte o más de alumnos pertenecientes a las razas indígenas, que no poseen suficientemente el idioma castellano” (Escalante, 2014, p. 135). En mayo de 1916 llegó a Jocotitlán el requerimiento para informar sobre las escuelas de niños, niñas y mixtas del municipio que contaban con la tercera parte o más de alumnos indígenas en su promedio de asistencia.

De acuerdo con la información remitida al gobierno del Estado en junio de ese año, había un total de 174 indígenas (149 niños y 25 niñas) con asistencia regular a las escuelas del municipio de

Jocotitlán, concentrándose la mayor cantidad de indígenas en las escuelas del occidente del municipio: San Juan Coajomulco, Santiago Casandéjé, Santa María Citendéjé y San Miguel Tenochtitlán, en ésta última comunidad los 57 alumnos inscritos eran indígenas. (Escalante, 2014, p. 137).

De acuerdo a la información proporcionada por el municipio y el decreto de gobierno, varias de las escuelas del municipio debían ser consideradas como escuelas especiales de educación indígena. Sin embargo, este proyecto no operó, pero varias de sus ideas y formas de trabajo pedagógico fueron retomadas por las propuestas federales una década después.

En 1925 se firmó un convenio en el que la SEP se encargaría de las escuelas primarias rurales y el gobierno del Estado de México de las escuelas elementales de las cabeceras y las superiores. Luego, en 1927, se estableció un nuevo convenio en el que el gobierno estatal conservó solo las escuelas asentadas en las cabeceras municipales de los distritos de Jilotepec, Ixtlahuaca, Lerma, Tenango y Valle de Bravo. “En este nuevo acuerdo se fijó el traslado a la Secretaría de Educación de 109 escuelas estatales localizadas en poblaciones rurales” (Escalante, 2014, p. 140) de éstos distritos.

En Jocotitlán, en un inicio, la SEP no fundó escuelas rurales, solo se limitó a recibir las que ya existían en los pueblos y que contaban con una gran tradición. Con el cambio de administración los maestros y maestras de las escuelas de los pueblos de Jocotitlán tuvieron que presentar al gobierno del estado su renuncia. No obstante, algunos fueron contratados de inmediato por la SEP y continuaron con sus labores en las escuelas. “La llegada de la federación a los pueblos de Jocotitlán significó para éstos la posibilidad de renovar sus edificios o arreglarlos” (Escalante, 2014, p. 149). Para el año de 1937 funcionaban 14 escuelas rurales federales en los pueblos de Jocotitlán.

En conclusión, en Jocotitlán, durante la época colonial a los habitantes del lugar se les enseñó a través del castellano. Es probable que, durante esta época, la mayoría de los grupos étnicos que habitaban este lugar fueran llevados y congregados en una República de indios. Una de ellas estaba ubicada en lo que hoy es el municipio de San Felipe del Progreso. Por lo tanto, es probable que solo hayan quedado unas cuantas personas de la raza indígena, seguramente sirvientes de hacendados o personajes importantes de la época.

En el aspecto educativo, en Jocotitlán, desde el Siglo XVI y durante los siglos XVII y XVIII, primero el clero secular y después los maestros de las escuelas se encargaron de enseñar la doctrina cristiana y las primeras letras en castellano, pero no hubo un tipo de educación para los indígenas; es decir la enseñanza en su lengua.

Es a principios del Siglo XIX cuando se tienen registros de la asistencia de niños mazahuas a las escuelas del municipio de Jocotitlán. No obstante, la educación que se brindaba en este tipo de escuelas buscaba la integración de éstos a la cultura y lengua nacional.

Un aspecto importante es el rechazo de las personas “influyentes” hacía los maestros de origen indígena. Esto hace suponer que ya desde esa época las personas adineradas del lugar eran “elitistas”.

Finalmente, la sustitución de las escuelas rudimentarias por las escuelas especiales para la educación de niños indígenas a pesar de considerar como criterio fundamental la asistencia de la tercera parte de niños y niñas de la raza indígena, nunca consideró la enseñanza en su lengua materna (o sea el mazahua). Por el contrario, se buscaba que los niños aprendieran el español para sacarlos de su nivel de ignorancia y elevarlos a la altura de los mexicanos.

2.3.4 En el municipio de Ixtlahuaca

La Región de los Baños es importante para el presente estudio porque las comunidades que forman parte de ella, posee características socioculturales muy similares. La Concepción de los Baños es la comunidad donde se encuentra la escuela que es objeto de estudio de esta investigación y pertenece al municipio de Ixtlahuaca, Estado de México.

En el presente estudio no se cuenta con datos suficientes para mencionar con exactitud la manera y el año en que inicio la educación en el Municipio de Ixtlahuaca y en particular en la región de los Baños. Sin embargo, hubo una etapa de investigación documental en el Archivo Histórico Municipal de Ixtlahuaca (AHMI), en la cual se pudo obtener información sobre la Educación en el municipio de Ixtlahuaca en el año de 1868:

En enero de 1868 en el municipio de Ixtlahuaca, había dos escuelas en la cabecera municipal: una de niñas y otra de niños. En la localidad de Santo Domingo había tres escuelas de niños. Estas cinco escuelas sumaban un total de 228 alumnos y 72 alumnos. Como se muestra en la Tabla 1,

en el resto de las comunidades pertenecientes al municipio no había escuelas, incluyendo la región de los Baños.

Tabla 1. Escuelas de niños y niñas en el municipio de Ixtlahuaca en enero de 1868.

Localidad	Escuelas de niños	Escuelas de niñas	No. de alumnos	No. de alumnas
Cabecera	1	1	98	82
Pueblo de Santo Domingo	1	-	36	-
	1	-	34	-
	1	-	-	-
La Concepción de los Baños	-	-	-	-
San Cristóbal de los Baños	-	-	-	-
San Pedro de los Baños	-	-	-	-
Hacienda de San Antonio	-	-	-	-
Rancho y Pueblo de San Mateo	-	-	-	-
Barrio de Santo Domingo y Barrio de Sila	-	-	-	-
Barrio de Jalpa	-	-	-	-
Pueblo de San Bartolo	-	-	-	-
Hacienda de Huerejé	-	-	-	-
Pueblo de San Lorenzo	-	-	-	-
Pueblo de San Gerónimo, Hacienda del Maro y Hacienda de San Francisco.	-	-	-	-
Pueblo de San Idelfonso	-	-	-	-
Pueblo De San Miguel	-	-	-	-
Pueblo de Santa Ana	-	-	-	-
	-	-	-	-
Pueblo de Santa María	-	-	-	-
Barrio del Camino Real, Ocotlán y Rincón	-	-	-	-
Ranchos de los Perales y La Ladera	-	-	-	-
Pueblo de Guadalupe	-	-	-	-
TOTAL	4	1	228	72

Fuente: Archivo Histórico Municipal de Ixtlahuaca (AHMI)/Sección Educación Pública/Volumen 1/ Expediente 2/año 1868/foja 13.

Como se muestra en la Tabla 2, para el mes de febrero de 1868, la situación fue la misma. Había cuatro escuelas de niños y una de niñas. Dos de estas escuelas estaban ubicadas en la cabecera

municipal de Ixtlahuaca, una de niñas y una de niños. Las otras tres escuelas de niños estaban en el Pueblo de Santo Domingo. En las demás localidades del municipio no había escuelas.

Tabla 2. Escuelas de niños y niñas en el municipio de Ixtlahuaca en febrero 1868.

Localidad	Escuelas de niños	Escuelas de niñas	No. de alumnos	No. de alumnas
Cabecera	1	1	99	72
Pueblo de Santo Domingo	1	-	44	-
	1	-	55	-
	1	-	30	-
La concepción de los Baños	-	-	-	-
San Cristóbal de los Baños	-	-	-	-
San Pedro de los Baños	-	-	-	-
Hacienda de San Antonio	-	-	-	-
Rancho y Pueblo de San Mateo	-	-	-	-
Barrio de Santo Domingo y Barrio de Sila	-	-	-	-
Barrio de Jalpa	-	-	-	-
Pueblo de San Bartolo	-	-	-	-
Hacienda de Huerejé	-	-	-	-
Pueblo de San Lorenzo	-	-	-	-
Pueblo de San Gerónimo, Hacienda del Maro y Hacienda de San Francisco.	-	-	-	-
Pueblo de San Idelfonso	-	-	-	-
Pueblo de San Miguel	-	-	-	-
Pueblo de Santa Ana	-	-	-	-
	-	-	-	-
Pueblo de Santa María	-	-	-	-
Barrio del Camino Real, Ocotlán y Rincón	-	-	-	-
Ranchos de los Perales y La Ladera	-	-	-	-
Pueblo de Guadalupe	-	-	-	-
TOTAL	4	1	228	72

Fuente: Archivo Histórico Municipal de Ixtlahuaca (AHMI)/Sección Educación Pública/Volumen 1/ Expediente 2/año 1868/foja 84.

Para marzo del mismo año, tanto el número de escuelas de niños como de niñas se mantuvo, así como también el número de alumnos y alumnas. No obstante, en mayo de 1868, se reportaron cinco escuelas de niños y una de niñas, 239 niños que concurren a la escuela de niños y 87 niñas

que concurren a la escuela de niñas, lo cual indica que en el periodo de marzo a mayo se creó una escuela más de niños y además se incrementó el número de alumnas y alumnos.

De los datos contenidos en las tablas anteriores, se muestra que para el año de 1868, en el municipio de Ixtlahuaca, las únicas comunidades que contaban con escuelas eran la cabecera de Ixtlahuaca y el Pueblo de Santo Domingo. Destaca la cabecera de Ixtlahuaca que contaba con una mayor matrícula: 99 alumnos en la escuela de niños y 72 alumnas en la escuela de niñas. Las demás comunidades pertenecientes al municipio de Ixtlahuaca no contaban con una escuela para ese año.

Lo anterior significa que en el año de 1868, la región de Los Baños no contaba con ninguna escuela. En particular, en La concepción de los Baños la educación escolar no había llegado a la comunidad.

Durante las siguientes décadas seguramente se crearon escuelas en la región y en la comunidad. Aunque para establecer las fechas se tendría que hacer un estudio minucioso a través de la investigación documental que seguramente sería objeto de otra investigación.

Como ya se mencionó, en este capítulo se hizo una descripción de las características del grupo étnico mazahua con la finalidad de conocer los aspectos más importantes de esta etnia. También se hizo un recuento sobre la implementación de la educación indígena a nivel nacional, regional y municipal, específicamente en los municipios de Jocotitlán e Ixtlahuaca. En el capítulo siguiente se da cuenta de algunos aspectos históricos de la escuela y el lugar de estudio, se describe quienes son los sujetos de estudio, la propuesta educativa para los indígenas, entre otros.

CAPÍTULO 3

EL PAPEL DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE INDÍGENA

Presentación

Los barrios de las comunidades indígenas tienen su propia historia. En este capítulo se describe la historia de la creación del Barrio “23 de septiembre” y la Escuela “Justicia Social”; quiénes fueron sus gestores y las acciones que permitieron la creación de la escuela y el barrio.

La ideología revolucionaria de la Liga Comunista 23 de septiembre que se dio en México en la década de los 70's influyó de manera notable en el pensamiento de los estudiantes quienes crecieron con ideas de igualdad social. Lo anterior se ve reflejado en el nombre de la escuela y del barrio.

En este capítulo también se describe a los alumnos, docentes y padres de familia con respecto al uso que hacen de la lengua mazahua, la propuesta educativa para los indígenas que parte de los parámetros curriculares y que se concreta, en la región mazahua, con el programa de lengua mazahua, su perfil de egreso, el papel del docente, los contenidos y la evaluación.

Así mismo se hace una argumentación de por qué las escuelas indígenas producen desigualdad en todos los sentidos. Y finalmente se describe cómo se transforma la identidad étnica con los usos y desusos de la lengua mazahua.

3.1 El contexto sociocultural del lugar de estudio

El Barrio “23 de septiembre”, es un lugar que pertenece a la comunidad de La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México. Actualmente, no hay un documento que diga que ya tiene sus propios recursos, el recurso llega de la comunidad de la cual forma parte. Este lugar tiene su historia. No obstante, su nombre oficial se creó hace aproximadamente 25 años. “Solamente se levantó un acta en donde se puso el nombre Barrio 23 de septiembre para que pudieran operar los servicios que hay aquí” (EProf.JMA, 2019). El nombre del Barrio se creó aproximadamente en el año de 1995.

No hay una fecha exacta sobre cuándo llegaron los primeros pobladores a este lugar. Sin embargo, cuando se dio el nombre al Barrio ya vivían varias familias ahí:

Los primeros pobladores son personas que ya no viven, uno de ellos es mi papá Raymundo Martínez, otro es Valente Jiménez, el señor ya tiene como unos 90 años, todavía (sic) vive; entonces son varias familias de diferentes partes, por ejemplo había un señor ahí se llamaba Elías José, ya falleció, había otro señor ahí, se llamaba Luciano, había por allá Crecencio Martínez, aquí había uno que se llama Jacinto, ya fallecieron; o sea muchas familias ya fallecieron. Entonces ya había muchas familias aquí cuando se creó el Barrio (EProf.JMA, 2019).

El Barrio “23 de septiembre” ya existía como comunidad desde hace muchos años. Sin embargo, el profesor Jesús Martínez Ángeles y otras personas, vieron la necesidad de darle un nombre oficial para que pudieran operar los servicios con los que cuenta actualmente. Uno de estos servicios es el que brinda la escuela primaria bilingüe:

La razón es el progreso, porque finalmente ¿qué buscamos? Crecer, desarrollarnos. Entonces nosotros como ya personas un tanto preparadas porque pus (sic) ya estaba como docente y estaba en la UAEM estudiando otra licenciatura y vimos la necesidad de darle a nuestros hijos pus (sic) escuelas para que ellos pudieran acceder a su formación y en concreto es para buscar el desarrollo de donde estábamos nosotros (EProf.JMA, 2019).

La razón de que se le diera nombre al barrio fue para poder ponerlo en las solicitudes y en las actas que levantaron para la creación de la escuela. Por esta razón le llamaron Barrio “23 de septiembre”, Ejido de la Concepción de los Baños.

3.2 La creación de la escuela

La escuela primaria bilingüe “Justicia Social” se creó hace 25 años, aproximadamente en 1995, en el mismo año en que se dio nombre al Barrio “23 de septiembre”, que es el lugar donde está ubicada la institución.

Los profesores Jesús Martínez Ángeles y Ramón Mendoza Gómez, fueron quienes gestionaron la creación de escuela en el barrio:

Me llamo Jesús Martínez Ángeles, platicué con Ramón Mendoza Gómez también un maestro que ya es jubilado, le digo ¿qué te parece la idea? Dice pus amos (sic) a intentarlo. Y luego con otro joven que te digo él quería aperturar, pus (sic) no sabía cómo y ya lo orientamos, hicimos los documentos, recabamos los sellos de la delegación municipal, todas las autoridades, ya lo remitimos a la supervisión escolar, de esa manera (EProf.JMA, 2019).

La escuela se construyó en varias etapas. Las principales son las siguientes: en la primera etapa se construyeron ocho aulas, cuatro en el primer piso y cuatro en el segundo; en la segunda etapa

se construyeron otras cuatro aulas y en la tercera etapa se construyó la barda perimetral de la escuela.

El terreno donde se construyó la escuela, era un terreno que en un principio se utilizaba para llevar a cabo la fiesta del Barrio, que es el día de San Isidro, “era un terreno que ocupaba una familia, yo diría poderosa aquí, tenía muchos terrenos, entonces ese espacio era un espacio vacante y lo ocupaba él para hacer fiestas tradicionales de este barrio” (EIC1). Sin embargo, El profesor Jesús y otras personas de la comunidad buscaron la forma de “conseguir” ese terreno para poder construir ahí la escuela:

El comisariado en ese entonces fue demandado, dio la versión de que pus (sic) era para una causa de tipo social, las autoridades agrarias ya determinaron y dijeron tú no pruebas que te hayan despojado, tú no pruebas que es tu terreno, es un terreno que está vacante, por lo tanto se le da a los señores para que hagan lo que piensan hacer. De esa manera se logró el terreno (EProf.JMA, 2019).

Por otro lado, para la construcción de la escuela, se solicitó el apoyo del entonces candidato a la Presidencia Municipal de Ixtlahuaca, Felipe Valdez Portocarrero, quien había sido compañero de Ramón Mendoza.

Ramón Mendoza Gómez que es uno de los fundadores este... dice ese fue mi compañero, viene a La Concha al centro. Le digo: ¡vete tráetelo, yo me encargo de organizar la logística aquí! Entonces de esa manera fue el chavo a traer, yo preparé la logística aquí y cuando vino ya tenía el nombre de la escuela “Justicia Social” (EProf.JMA, 2019).

Después, cuando Felipe Valdez Portocarrero ganó las elecciones y se convirtió en Presidente Municipal de Ixtlahuaca, regresó al Barrio “23 de septiembre” y les dio el material para iniciar con la construcción de la escuela:

Pus (sic) agradecemos mucho al señor, llegó a ganar, vino y dice vengo a cumplirles, ofreció aulas, nos dio material, pero ese material nosotros los amplificamos, hicimos de una vez el segundo nivel, fue ocho aulas y cuando vio que ustedes si... ¡hay te va lo que falta! y de verdad que estamos muy agradecidos con este señor Felipe Valdez Portocarrero (EProf.JMA, 2019).

La razón de que se creara en el Barrio “23 de septiembre” una escuela de modalidad bilingüe indígena y no una estatal o general obedeció a varias circunstancias. Una de las principales fue que el Profesor Jesús Martínez Ángeles, quien fue uno de los gestores para la creación de la

escuela, contaba con el apoyo y la amistad del profesor Anselmo, en ese entonces supervisor de la zona escolar donde se encuentra actualmente la escuela.

Además, en su condición de maestro de educación indígena, él buscaba que la escuela sirviera para preservar la lengua mazahua:

La otra es buscando lo que realmente es la esencia de estas escuelas, ¡eh...! rescatar, preservar la lengua, yo quiero (sic) decirte que pus (sic) yo a lo mejor soy docente bilingüe lo hablo bien, leer me complico tantito, escribir también, pero hablarlo lo hablo bien, mi familia, mi esposa lo habla muy bien, mis papás lo hablan muy bien (EProf.JMA, 2019).

Incluso, la hija del profesor Jesús, también es docente de educación indígena, como él así lo afirma:

Mis hijos están en ese asunto también, por ejemplo, ella es maestra de educación indígena y esté... eso es, buscar la forma de que nuestra lengua se siga fomentando, practicando, créame que hemos hablado con jóvenes que atendemos que el dominar una lengua, dos lenguas te hace una persona valiosa y hemos hecho, por ejemplo, allá en la Intercultural de San Felipe que viene gente de otro país a enseñarnos nuestra lengua y digo pus (sic) que vergonzoso no, ¿Cómo? Nosotros lo dominamos y que venga otro lado y que diga esto se habla así pus (sic) no, pero bueno está así las cosas (EProf.JMA, 2019).

En su afán de preservar su identidad cultural, el profesor Jesús y sus compañeros crearon la escuela “Justicia Social” donde actualmente se imparte la educación bilingüe indígena a nivel primaria. De esta manera han fomenta la preservación de la lengua y la cultura mazahua. Además en esta institución se fortalece el aprendizaje del español que les permite comunicarse con las personas que no hablan mazahua o alguna otra lengua indígena.

Indudablemente, el profesor Jesús Martínez Ángeles quedó muy influenciado por la ideología de su maestro de Ciencias Sociales en la secundaria, el profesor Joel Lima Flores:

Creo que el maestro siembra en el pensamiento de las personas, en los corazones, él fue Maestro de las ciencias sociales, entonces cuando tocaba temas de historia, creo que nos reflexionaba ¿cómo queremos que sea la sociedad? y luego tocaba temas referentes a lo que es el socialismo, lo que es el capitalismo, ¿cómo quieres (sic) tú que sea la sociedad? pus (sic) en aquel entonces niños o adolescentes nosotros queríamos un mundo de igualdad, y él hablaba de que el socialismo pus (sic) era un sistema de gobierno donde nadie es más nadie es menos, y digo pus (sic) uno quiere ese ¿no? Y creo que cuando el maestro siembra y esa semilla cae en tierra fértil, pus (sic) de alguna forma vienen los resultados.

Entonces nuevamente le digo pus (sic) el maestro se comentó nunca supe, un compañero dice: no, yo vi al maestro en Toluca, le seguí, la hablé y me vio, murió, ¡no sé!... en los periódicos hablaron de que un accidente donde él murió, no lo sé; pero de alguna forma nosotros seguimos con ideas de Revolución, revolución intelectual sí, no violencia, entonces queremos crear donde hemos estado nosotros algo para nuestros hijos, hacer de nuestra comunidad pus (sic) una comunidad de progreso, de desarrollo y le digo pus (sic) el tiempo que yo estuve con él me enteré de otros jóvenes.

Su idea del maestro pus (sic) era incorporarnos en movimientos. El plan del maestro en aquel entonces pus (sic) creo que había los secuestros y esos detalles, pus (sic) era el movimiento según, así nos fomentaba: pues vamos a hecharle ganas (sic) y que esto avance y la idea es mantener el movimiento. Pero yo nunca participé ahí porque te digo, pus (sic) yo estaba tovia (sic) chavo cuando el ya no estuvo y pus (sic) ahí donde se perdió todo, si viera (sic) estado no sé qué hubiera pasado ¿no?, pero creo que nosotros nos formamos, estamos sirviéndole al pueblo.

Alguien me dijo: oye, pero si tú siempre estás en contra del gobierno y estas con el gobierno, porque tú tienes tu plaza y es del gobierno, pus (sic) sí, pero yo estoy sirviéndoles al pueblo y así con la manera de pensar donde quiera que estemos una cabecita que haga bien creo que estamos logrando apoyar a nuestro país y que sea mejor. Así es joven. (EProf.JMA, 2019).

Desde el punto de vista del profesor Jesús Martínez Ángeles las clases y los conocimientos que recibió del profesor Joel Lima Flores le sirvieron para reflexionar sobre el tipo de sociedad en la que le gustaría vivir y comenzar a pensar en cómo construirla. De esta manera el profesor Jesús empezó a realizar acciones que tuvieron como propósito mejorar las condiciones de vida del Barrio “23 de septiembre”.

Gracias a la ideología que el profesor Joel Lima Flores transmitió a su alumno, en aquel entonces, y después ya siendo maestro de educación indígena, el profesor Jesús Martínez Ángeles llevó a cabo una serie de acciones para el beneficio del Barrio “23 de septiembre” donde ha vivido desde pequeño, entre ellas la creación del nombre del Barrio y de la escuela primaria bilingüe “Justicia Social”.

Incluso, el nombre del Barrio “23 de septiembre” y la escuela “Justicia Social” fueron asignados con la finalidad de que cuando las personas de la comunidad solicitaran algún tipo de recurso fueran tomados en cuenta, como personas que saben, que tiene conocimiento, y de esta manera poder obtener beneficios tanto para el Barrio, como para la escuela.

Es claro que la educación trasciende en la mentalidad y las acciones de las personas como una herramienta para mejorar las condiciones sociales individuales y colectivas de un grupo social, en este caso de los habitantes del “Barrio 23 de septiembre”.

Por otro lado, está la identidad étnica, que si bien puede transformarse o borrarse con una educación nacional, también puede fortalecerse. Es decir, la educación sirve a los individuos también para tomar conciencia de su pertenencia étnica y emprender acciones que fomenten la revitalización y el fortalecimiento de la cultura mazahua, que incluye a la lengua originaria.

3.3 Los sujetos de la educación: alumnos, docentes y padres de familia

3.3.1 Alumnos

En general, la mayoría de los alumnos de la escuela primaria bilingüe indígena “Justicia Social” no tienen un dominio de la lengua mazahua. Por lo tanto, no saben hablar en esta lengua. Su competencia se limita al conocimiento de palabras aisladas, con las cuales, y con ayuda del docente, llegan a construir oraciones o frases cortas.

Cuando se les preguntó a los alumnos si sabían hablar la lengua mazahua. Ellos respondieron que sí. Sin embargo, para ellos hablar la lengua significa tomar clases de Lengua indígena, aprender a leer y escribir palabras u oraciones cortas. Es decir, los alumnos no saben entablar una conversación en lengua mazahua.

No obstante, hay algunos alumnos que entienden cuando alguien les habla en lengua mazahua (son los abuelos los que les hablan en esta lengua). Pero no saben responder en mazahua, lo hacen en español, es decir son bilingües pasivos. Y solo unos cuantos llegan a comprender y hablar la lengua mazahua.

El nivel de competencia lingüística de los alumnos depende, primero, si viven con alguien que sepa y hable la lengua mazahua; también depende del interés que muestren los alumnos por aprender la lengua de su etnia. Hay abuelos que viven con sus nietos y les hablan a éstos en mazahua, pero solo unos cuantos logran aprender a entender y hablar la lengua mazahua.

Muchos de los abuelos que viven con los alumnos, ven como algo normal el hablarle en lengua mazahua a sus nietos. Sin embargo, es probable que los padres de los niños ya no quieran que sus hijos aprendan la lengua mazahua por temor a que sean discriminados.

Para los niños, el aprender a hablar la lengua mazahua tiene que ver con su identidad étnica. Es decir, que tan mazahuas se sienten y como usan los elementos culturales de su grupo para satisfacer sus necesidades. Una de esas necesidades es la de comunicarse con los miembros de la familia, en este caso con sus abuelitos.

Por ejemplo, hay un uso estratégico de la lengua mazahua. Los ancianos la usan para satisfacer sus necesidades de comunicación, cuando no quieren que otra persona se entere de lo que están diciendo, hablan en mazahua, porque la persona que está escuchando no sabe hablar ni entiende la lengua.

En otros casos utilizan la lengua para entablar una conversación con otra persona que tiene la misma competencia comunicativa, o sea, que entiende y habla bien la lengua.

Una de las niñas que entienden y hablan la lengua mazahua es Esperanza, una alumna de sexto grado de la escuela primaria “Justicia Social”, ella tenía 12 años de edad al momento de la entrevista y fue uno de los informantes clave.

Esperanza comentó que vivía con su abuelita, su hermana y su mamá; su papá se dedica a cambiar los parabrisas de los autos, pero él ya no vive con ellas. Su mamá trabaja en la empresa Industrias Unidas Sociedad Anónima (IUSA), ubicadas en Pastejé, Jocotitlán, en el Estado de México. Y tanto su papá como su mamá saben hablar la lengua mazahua.

Ella afirma que su abuelita y sus tíos le enseñaron a hablar la lengua mazahua; pero aprendió más de su abuelita: “Pues mi abuela me mandaba a hacer cosas en mazahua y pues con las palabras que nos enseñaban aquí más o menos me daban una idea de que era lo que me mandaba mi abuela” (EA16°B, 2018).

La asignatura de lengua indígena también la ha servido a esta niña para aprender a hablar mejor la lengua mazahua, pues en clase aprenden a leer y escribir palabras que ella escucha decir de su abuelita: “Sí, porque así me comunico más con las personas cercanas que tengo a mi alrededor. (EA16°B, 2018).

Esperanza afirma que habla mazahua en todas partes, incluso en la escuela: “en la escuela, aquí, cuando estamos en la asignatura de lengua indígena, y en mi casa pues casi siempre porque pues mi abuela pues nos habla más en mazahua que en español” (EA16°B, 2018).

No obstante, el uso que Esperanza le da a la lengua mazahua en la escuela es limitado, porque sólo la utiliza en la asignatura de Lengua Indígena. Sin embargo, en su casa el uso es más amplio, por la comunicación que establece todos los días con su abuelita: “la hablo más con mi abuela y con mi mamá y con mi hermana” (EA16°B, 2018).

Cuando una persona aprende a hablar la lengua mazahua, en este caso una niña, es porque la lengua es importante para esa persona y además porque a través del uso de la lengua se identifica como parte del grupo étnico mazahua:

Porque sigo la lengua que ha tenido valor para la comunidad, y porque mi abuela me dice que sigamos aprendiendo a hablar mazahua, para que como yo tuviera hijos enseñarles a hablar mazahua a ellos y no dejar la lengua. (EA16°B, 2018).

Esperanza afirma que sus compañeros y amigos saben hablar la lengua mazahua. Sin embargo, para ella el que éstos sepan hablar es pronunciar lo que aprenden en la asignatura de Lengua indígena y no porque realmente posean un dominio sobre la lengua: “yo supongo que lo que aprenden nada más aquí porque yo que sepa no he escuchado a mi amiga hablar mazahua” (EA16°B, 2018). Y afirma que habla con sus compañeros solo en los honores y en la asignatura de Lengua indígena; en las demás actividades se comunican en español.

De lo descrito anteriormente, se concluye que, en general, los niños que asisten a la escuela bilingüe indígena no son realmente bilingües; es decir, solo saben hablar y escribir algunas palabras aisladas u oraciones cortas. Esto significa que la enseñanza del mazahua en este nivel es muy similar a la enseñanza del inglés en primaria o incluso en secundaria. Pues los alumnos al egresar de estos niveles no saben entablar una conversación en estas lenguas. Ni en inglés, ni en mazahua.

Por otro lado está Esperanza, quien es una niña bilingüe coordinada (entiende y habla tanto en español como en mazahua), que a su corta edad puede comunicarse tanto en mazahua como en español. Ella es de los pocos alumnos que son realmente bilingües.

Entonces, el hecho de que un niño sea bilingüe o no va depender primero de que sus abuelitos le hablan constantemente y de manera cotidiana en lengua mazahua. Después, de que el niño o niña quiera aprender a hablar esta lengua, que al mismo tiempo tiene que ver con su identidad étnica.

Una de las funciones de los docentes de educación indígena es enseñar a leer y escribir la lengua mazahua. No obstante, la mayor enseñanza de ésta lengua debería darse en el hogar y las clases de Lengua indígena serían el complemento.

3.3.2 Docentes

Los docentes de educación indígena son un elemento fundamental en la enseñanza de la lengua mazahua en la escuela “Justicia Social”. No obstante, al analizar su perfil y algunos otros aspectos de su profesión se pueden conocer algunas de sus fortalezas y debilidades. De esta manera se puede comprender el trabajo que realizan en las aulas de esta institución.

Mediante entrevistas a los profesores, se obtuvo información que fue sistematizada en la siguiente tabla:

Tabla 3 El perfil de los docentes de educación indígena

Grado	Grupo	GÉNERO	ORIGEN	PREPARACIÓN PROFESIONAL	¿Cómo aprendió a hablar mazahua?	¿Dónde?	¿Qué estudios formales tiene de la lengua?	Años de servicio:	Años en la escuela:	NOTAS O ASPECTOS RELEVANTES
1º	“A”	Femenino	San Felipe del Progreso	Maestría en Docencia y Administración de la educación	Escuchando	Casa	Diplomado	21	10	Aprendizaje cotidiano más la preparación pedagógica
1º	“B”	Masculino	La Concepción de los Baños	Lic. en educación indígena UPN: San Juan del Río, Qro.	Estudiando y leyendo libros, libros en mazahua Escuchando	En los libros Casa	Cursos de lengua por parte de la supervisión escolar	23	3	Hablar una lengua es motivo de menosprecio
2º	“A”	Masculino	San Bartolo Morelos	Lic. en Pedagogía CAM en Toluca.	Trabajando en la comunidad, con los padres de familia, capacitaciones, libros.	En varios lugares	Cursos y Talleres	28	4	Es de la etnia Otomí
2º	“B”	Masculino	La Concepción de los Baños	Lic. en educación para el medio indígena UPN Ixtlahuaca	Escuchando	En su casa	Cursos	27	3	
3º	“A”	Masculino	La Concepción de los Baños	Lic. en educación primaria para el medio indígena UPN Ixtlahuaca	Escuchando Practicó español cuando asistió a la primaria	En su casa En la escuela	Cursos	32	11	El conocimiento familiar de la lengua mazahua se legitima a través de los estudios formales.
3º	“B”	Masculino	La concepción de los Baños	Lic. en educación primaria para el medio indígena UPN: Querétaro	Es su lengua materna, Practicó español cuando asistió a la primaria	En su casa	Cursos y talleres.	27	4	Por qué se fueron a Querétaro, ¿qué los movió?
4º	“A”	Femenino	San Cristóbal de los Baños	Educación primaria CAM Toluca	Escuchando	En su casa	Cursos Talleres	28	12	Formación tenía que ver con la lengua mazahua o con que idioma

Grado	Grupo	GÉNERO	ORIGEN	PREPARACIÓN PROFESIONAL	¿Cómo aprendió a hablar mazahua?	¿Dónde?	¿Qué estudios formales tiene de la lengua?	Años de servicio:	Años en la escuela:	NOTAS O ASPECTOS RELEVANTES
4°	"B"	Femenino	San Pedro de los Baños	Maestría en Educación Universidad digital del estado de México Toluca	Escuchando	En su casa	Cursos, Talleres.	3	2	¿Cómo y por qué llega a ser maestra de educación indígena?
5°	"A"	Masculino	La concepción de los Baños	Lic. en preescolar CAM Toluca	Escuchando	En la familia, hogar	Mazahua Inglés Discriminación	27	1	Motivos para ser maestro -Cursos en la Reconocimiento social.
5°	"B"	Masculino	La concepción de los Baños	Lic. en matemáticas CAM Toluca	Escuchando	En la familia	Cursos Talleres Diplomados	39	5	
6°	A	Masculino	San Antonio Enchisi, Atlacomulco	Lic. en educación para el medio indígena UPN Ixtlahuaca.	Escuchando.	En casa, familia, vecinos.	Cursos Talleres	24	5	Cómo atiende las variantes que presenta el mazahua por el lugar de origen.
6°	B	Masculino	Temascalcingo	Licenciatura en Lengua y cultura Universidad Intercultural del Estado de México. San Felipe del Progreso	En la licenciatura	En la universidad	Primera generación La lengua era una asignatura solo conocimientos básicos.	7	3	
DIRECTOR		Masculino	La concepción de los Baños	Normal básica. Lic. en Ciencias Naturales En Ciudad Madero, Tamulipas.	Escuchando	En su casa	Diplomado Cursos de Elaboración de libros de texto 1° y 2	40	4	Por qué decidió irse a vivir a Atlacomulco

Fuente: Entrevistas a los docentes de la escuela primaria bilingüe "Justicia Social", junio de 2018.

Como se observa en la tabla 3, la mayoría de los docentes son del sexo masculino (10 con el director) y solo 3 son mujeres. En cuanto al origen de los docentes, se observa que la mayoría (7) son de la Comunidad de La Concepción de los Baños, mientras que los otros 5 son de diversas comunidades de la región mazahua y uno de la región Otomí.

Con respecto a la preparación profesional, se observa que solo 6 docentes tienen el perfil requerido para trabajar en escuelas indígenas. Es decir, estudiaron la licenciatura en educación para el medio Indígena en el municipio de Ixtlahuaca (4) o la licenciatura en Educación indígena en el Estado de Querétaro (2). Los demás poseen otro tipo de preparación como Licenciatura en administración de empresas, en matemáticas, entre otras.

Por otra parte, la forma en como aprendieron la lengua mazahua, en la mayoría de los casos (10) fue escuchando en su casa a sus padres, hermanos, familiares vecinos, pues en aquella época todos hablaban mazahua; es decir eran monolingües en mazahua. Solo dos profesores

aprendieron estudiando en libros y en las clases de la licenciatura, mientras que un docente aprendió trabajando con los padres de familia por ser de la etnia otomí.

Los estudios formales de la lengua mazahua con que cuentan los docentes son cursos y talleres impartidos por la DGEI, la supervisión de la zona escolar y algunos cuentan con diplomados por otras instituciones.

Los años de servicio de las y los docentes de la escuela “Justicia Social” van desde los tres hasta los 40 años, siendo la mayoría cinco profesores que tienen entre 27 y 28 años de servicio. Lo anterior demuestra que la institución cuenta con docentes con muchos años de experiencia.

Por otro lado, el tiempo que los docentes llevan trabajando en la escuela va desde un año solamente hasta los doce años, siendo la mayoría (seis maestros) que tiene entre 3 y 4 años trabajando en la escuela.

Se puede afirmar que una ventaja de los docentes es que la mayoría fueron criados en hogares donde la lengua materna era el mazahua, es decir las familias de éstos era monolingües en lengua mazahua. Su papá, su mamá, sus hermanos y demás familiares todos hablaban en lengua mazahua.

Esto les sirvió para aprender a entender y hablar la lengua mazahua y complementarla con la preparación profesional para poder desempeñarse como docentes de educación indígena. Esto es, han legitimado su conocimiento familiar a través de estudios formales.

Por otro lado, una de las limitaciones de los docentes de la primaria bilingüe indígena “Justicia Social” es el grado de dominio de la lengua mazahua. Este dominio depende de la historia de vida de cada uno de los docentes, así como de su formación profesional. En este sentido, algunos docentes están conscientes de esto. Por ejemplo: “uno como docente igual ya también ya no tiene el porcentaje apropiado de expresarse, uno ya también tiene sus limitaciones” (OGpo.5°A, 2017).

Es probable que la mayoría de los docentes tengan limitaciones con respecto a que no conocen todas las palabras que se usan en el mazahua o la forma en cómo deben hablar en lengua mazahua para expresar algo en específico. Además, las variantes son una situación problemática a la hora de trabajar en algún lugar con una variante del mazahua diferente a la que usan o conocen.

En algunas ocasiones, cuando el docente habla en lengua mazahua en presencia de algún padre de familia que domina la lengua (las abuelitas principalmente), es probable que diga algunas palabras de manera incorrecta. En estos casos el padre de familia puede llegar a corregir al docente: “¡ya ven, yo también tengo mis limitaciones, no crean que yo sé todo eh!” (OGpo.5°A, 2017).

No obstante, esas limitaciones no impiden que los docentes lleven a cabo un buen trabajo, pues en su mayoría son personas que crecieron escuchando y hablando la lengua mazahua; “los que saben hablar bueno pues lo dominaron cuando lo escucharon de bebés y nos hablaban desde pequeños y por eso seguimos como que preservando la lengua” (OGpo.5°A, 2017).

En general, ser maestro de educación indígena no es fácil, porque requiere del dominio de la lengua indígena, en este caso el mazahua. Y muchas veces, de acuerdo a los testimonios de los mismos docentes, el dominio de la lengua no es suficiente porque el mazahua es interpretativo y para hablar se tiene que pensar primero cómo o de qué forma se va a decir aquello que se quiere comunicar. Esto quiere decir que la lengua mazahua tiene mucho conocimiento que no es tan fácil de decir. Solo los ancianos saben cómo decirlo, por eso a las otras generaciones le cuesta trabajo hablar de ciertas cosas.

3.3.3 Padres de familia

Algunos docentes reconocen que los padres de familia son un elemento muy importante en la enseñanza de la lengua mazahua: “queremos aprovechar precisamente de las personas de la comunidad quienes todavía tienen ese gran tesoro, ¡pásele señora!, quienes tienen ese gran tesoro de saber hablar en jñatr’o, de esas personas quienes todavía les hablan a sus nietos, a sus hijos” (OGpo.5°A, 2017).

Incluso, cuando los docentes tienen oportunidad les piden a los padres de familia que sigan enseñando la lengua mazahua sus hijos:

Quienes todavía saben y tienen ese gran tesoro de hablar en mazahua...no lo dejen oculto, no lo guarden como el gran tesoro en un baúl, en secreto y guardado bajo llave con diez, veinte candados, ¡no, suéltelo, déjenlo salir!, sí, déjenlo salir para que sus nietos y sus hijos pues todavía tengan esa posibilidad de decir mi mamá hablaba mazahua y nos hablaba y todavía le entiendo tantito (OGpo.5°A, 2017).

Los padres de familia poseen diferentes grados de competencia lingüística, esto depende principalmente de la edad de las personas. Por ejemplo: las madres jóvenes de los alumnos poseen un bilingüismo pasivo; es decir, entienden la lengua mazahua, pero no la hablan. Esto es, entienden a sus interlocutores cuando les hablan en lengua mazahua, pero su respuesta es en español: “muy buenos días a todos, esté... en mazahua le entiendo todo, pero no le sé hablar” (OGpo.5°A, 2017).

En general, son personas que viven con sus padres y éstos les hablan en lengua mazahua. Sin embargo, por algunas razones no aprendieron a hablar la lengua, por eso responden en español: “yo vivo con mi mamá y yo soy de aquí del pueblo y esté...” (OGpo.5°A, 2017). En la escuela hay varios casos similares de madres de familia en esta situación: “yo traje a mi mamá porque yo la verdad si la escucho la entiendo y todo, pero no la sé hablar” (OGpo.5°A, 2017).

En otros casos, son mujeres que viven con su suegra: “pues vivo con mi suegra, es el único que habla en mazahua” (OGpo.5°A, 2017). La suegra se comunica con la nuera y los demás miembros de la familia en mazahua: “pues sí, nos habla en mazahua, sí le entiendo a lo que dice, pero hablarlo casi no” (OGpo.5°A, 2017).

También hay algunos casos en los cuales algunas madres de familia no son de la comunidad. Sin embargo, han desarrollado cierta habilidad para entender la lengua mazahua: “yo no sé hablar mazahua porque allá donde yo vivía nadie lo habla, pero si entiendo algunas cosas, no todo, ya desde que me casé con mi esposo, mi suegra y los que hablan más o menos me lo han dado a entender” (OGpo.5°A, 2017).

En consecuencia, las habilidades comunicativas de estas personas, se reducen a la expresión de palabras aisladas: “maestro, haga nada más de cuenta que sabemos cómo se dice tortilla...o sea puras palabras así...” (OGpo.5°A, 2017), pero entablar un dialogo o una conversación en lengua mazahua, no.

Si bien es cierto que los docentes tienen limitaciones en cuanto al dominio de la lengua mazahua, también la mayoría de los padres de familia son conscientes de sus limitaciones con respecto al conocimiento y uso de la misma lengua: “lo malo es que cómo los vamos a revisar profe, si nosotros no sabemos” (OGpo.5°A, 2017).

Lo anterior puede representar un problema para los padres de familia y alumnos cuando el docente, por ejemplo, deja las tareas de la asignatura de lengua indígena, en las cuales los alumnos requieren del apoyo de los padres de familia para realizarlas. Si consideramos que los padres de familia en su mayoría son jóvenes que no tienen el dominio de la lengua mazahua, entonces no pueden apoyar de manera efectiva en la realización de estas actividades.

Sin embargo, el hecho de vivir en familias extensas puede representar una ventaja, pues ahí es donde se encuentran la abuelita y el abuelito, que en general entienden y saben hablar bien la lengua mazahua, y por lo tanto son los que pueden ayudar a los niños con las tareas que les dejan sobre la asignatura de Lengua mazahua:

Y ahora, pues este por ejemplo, yo me doy cuenta los niños de la escuela, pues así como estaba diciendo na'más (sic) le enseñan lo básico, porque hay palabras que pues ni los maestros le entienden, ni saben, no saben de verdad, porque viene mi nieta y me dice ma' (sic) ¿cómo se escribe esto? ¿Cómo se dice? No pus (sic) yo la verdad no sé escribir, pero te lo puedo pronunciar, pero yo no, es que no es igual al escribir y al hablar, es diferente es como el inglés. Entonces hay palabras que pus (sic) ellos ni le entienden, no le entienden ni los maestros porque yo le digo bueno pues pregúntale a la maestra que significa eso, porque yo le entiendo así, pero pus (sic) no, es muy raro, o sea que es muy poco lo que les entiende, eso es lo que tiene (EETC, 2019).

La afirmación anterior muestra, por un lado, que los abuelitos son los que ayudan (o pueden ayudar) a sus nietos en las tareas de Lengua indígena, no los padres. Por otro lado, los abuelitos pueden llegar a conocer o darse una idea del nivel de habilidad lingüística, en lengua mazahua, que poseen los docentes de la escuela bilingüe indígena, por lo menos del maestro o maestra de sus nietos. Entonces, los padres de familia tienen la limitación de no saber hablar la lengua y son los abuelitos quienes ayudan en la medida de sus posibilidades a los alumnos con respecto a los trabajos de la asignatura de Lengua indígena.

Por otra parte, hay algunos padres de familia que son bilingües coordinados; es decir, que tiene la capacidad de hablar, escuchar y entender en las dos lenguas (mazahua y español). En general son padres de familia que, al igual que los bilingües pasivos, viven con sus padres. No obstante, estas personas si desarrollaron la habilidad para comunicarse en lengua mazahua y en español: “hasta la fecha mi mamá me sigue hablando en mazahua, convivo con ella todos los días y etcétera, etcétera, yo aprendí a hablar mazahua desde que tenía tres años” (OGpo.5°A, 2017).

Los bilingües coordinados, quienes en un principio usaban más la lengua mazahua en su vida cotidiana, a pesar de saber comunicarse en las dos lenguas (español y mazahua) están dejando de usar la lengua indígena en la mayoría de los ámbitos de uso: “¿Quién de su familia Don Ricardo este... habla mazahua? mis papás, pero ya tampoco lo hablan” (OGpo.5°A, 2017). Es decir, hay una sustitución paulatina del mazahua por el español por parte de estas personas.

Es probable que una de las razones de que los padres de familia (ancianos) ya no enseñen la lengua a sus hijos sea la vergüenza que sienten los hijos al escuchar hablar a sus padres. Por lo tanto, en algunos casos, los padres sufren de discriminación por parte de sus propios hijos: “como las abuelitas que ya están acostumbradas a hablar en mazahua; yo escuché un día a un señor que su mamá hablaba en mazahua y le dice: ¡cállate ma’ (sic)!, dice, le decía cállate... porque le daba pena, me avergüenzas dice...” (OGpo.5°A, 2017).

En conclusión, la mayoría de los padres de familia de la escuela “Justicia Social” son bilingües pasivos y aunque entienden la lengua mazahua les cuesta mucho trabajo hablarla, por lo cual se ven limitados en cuanto al apoyo que deben brindar a sus hijos con respecto a las actividades en la asignatura de Lengua indígena.

En la mayoría de las veces son los abuelitos quienes ayudan a los alumnos en las tareas de esta asignatura.

3.4 Propuesta educativa de la DGEI para los indígenas en lo general y para los mazahuas en particular

Coheto (1988), concibe a la educación indígena como “Un proceso mediante el cual cada grupo étnico toma conciencia de su realidad y del valor de su cultura en el contexto universal” (p. 231). Los contenidos de la educación indígena se dividen en: contenidos étnicos específicos (elementos culturales propios de cada grupo étnico), contenidos étnicos generales (elementos culturales que los grupos indígenas comparten entre sí) y contenidos mínimos nacionales y universales (conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y actitudes de la cultura nacional y universal).

De los anteriores, los contenidos étnicos específicos se relacionan de manera directa con el uso de la lengua indígena. En el caso de la región mazahua, el programa de *Lengua mazahua* propone cinco ámbitos de conocimiento que abordan los conocimientos y prácticas de la etnia mazahua y la enseñanza de estos a través de la lengua mazahua y el español.

3.5 Parámetros curriculares

Los lineamientos generales de la DGEI (2011), para la educación intercultural de los niños y niñas indígenas en México “establecen el uso de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio” (p. 5). Sin embargo, en situaciones en las que la lengua materna de los niños ya no es la del grupo étnico, sino el español, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en las aulas se vuelve complicado para alumnos y docentes, sobre todo si se le considera como lengua de instrucción.

Los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, es un documento en el cual “se establecen los parámetros curriculares para la creación de la Asignatura de Lengua Indígena, los cuales especifican los contenidos curriculares, propósitos, lineamientos lingüísticos, enfoque y orientaciones didácticas” (DGEI, 2011, p. 5). Es una propuesta que está dirigida a niños hablantes de alguna lengua indígena independientemente del grado de dominio de su lengua indígena y el español.

El enfoque de la asignatura de Lengua indígena es el que adopta la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la enseñanza de la lengua (español) en la educación básica, en el cual las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central. De esta manera, “fortalecer las prácticas sociales del lenguaje en las que se utilizan las lenguas indígenas y ampliar sus funciones sociales permite revitalizar, enriquecer y actualizar su capacidad comunicativa” (DGEI, 2011, p. 11). De igual manera, el propósito general de la asignatura de Lengua indígena es el mismo para la enseñanza de la lengua (español) en educación básica nacional: “que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar” (DGEI, 2011, p. 12).

Los contenidos que el documento de Parámetros curriculares propone están organizados en cuatro ámbitos: 1) Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria. 2) Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos. 3) Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos. 4) Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento. (DGEI, 2011, p. 14). Estos ámbitos son retomados posteriormente en el “Programa de Lengua Mazahua” en la organización y distribución de los contenidos.

Con respecto al perfil del docente, el documento menciona que la asignatura de Lengua indígena requiere de maestros que entiendan, hablen, escriban y lean en lengua indígena. Lo anterior exige un gran dominio de la lengua indígena para que el docente promueva su uso como lengua de instrucción y como objeto de estudio.

Algo relevante es que, se plantea el uso del tiempo destinado a trabajar con el área de lenguaje para impartir la asignatura de Lengua indígena y la enseñanza del español como segunda lengua. Además, el maestro puede ampliar el tiempo para trabajar los contenidos de la asignatura de lengua indígena, la ampliación del tiempo depende de la habilidad del docente para vincular la asignatura de educación indígena con otras asignaturas.

Entre las actividades casi imposibles de lograr, que se proponen, está la de organizar discusiones y generar debates en lengua indígena entre los alumnos sobre diversos temas, puesto que los alumnos no llegan a alcanzar un dominio oral de la lengua mazahua, ni siquiera los que egresan de sexto grado.

Por otra parte, la distribución de los contenidos se propone que se haga por ámbitos (antes mencionados) y por ciclos: primer ciclo (primer y segundo grado), segundo ciclo (tercer y cuarto grado) y tercer ciclo (quinto y sexto grado).

Después, se presentan los contenidos organizados por ciclo, cada uno de los ámbitos contiene de una a siete temáticas dependiendo del ciclo y ámbito; cada temática se presenta con su propósito general, propósitos didácticos, las sugerencias que incluyen de uno a tres proyectos didácticos por tema y actividades recurrentes.

3.6 El programa para la enseñanza de la lengua mazahua

El “Programa de lengua Jñatjo/Jñatrjo” fue creado a través de un convenio entre la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), con la participación de equipos interdisciplinarios de ambas instituciones y un equipo de docentes del sistema de Educación indígena en el Estado de México.

En la presentación del programa se lee: “El Programa está dirigido a docentes que atienden a hablantes de la lengua jñatjo/jñatrjo, en cualquier aula de primero a sexto grado de educación primaria indígena en el Estado de México y Michoacán principalmente” (DGEI, 2014, p. 6). No obstante, el programa también está destinado para niños descendientes de esta cultura, pero que

ya no hablan la lengua o para bilingües que hablan español y jñatjo/jñatrjo, que viven en su lugar de origen o en situación migrante.

En el Barrio “23 de septiembre”, los niños que asisten a la primaria “Justicia Social” no saben hablar la lengua mazahua, su lengua materna es el español. La mayoría de los niños y niñas solo conocen palabras asiladas que escuchan y pronuncian en los salones de clase. Este es un problema que se ha generalizado en la región de los Baños y en general en casi toda la región mazahua, por lo cual, tomando en cuenta esta situación, “el Programa está diseñado para enseñar y aprender el jñatjo/jñatrjo como segunda lengua, sin dejar de considerar en el proceso de enseñanza a alumnos y alumnas que tienen el jñatjo/jñatrjo como lengua materna” (DGEI, 2014, p. 74).

El programa de lengua mazahua está diseñado para alfabetizar a niños y niñas con diferentes grados de dominio de la lengua Jñatjo/jñatrjo, además tiene sus bases teóricas en el constructivismo sociocultural y el enfoque comunicativo:

Se opta por las bases teóricas del constructivismo sociocultural como enfoque orientador para la implementación del Programa de Estudio, ya que permite el acto educativo como una construcción social, cultural e histórico en el que las y los estudiantes construyen y reconstruyen su conocimiento interactuando con el medio natural y social, así el proceso de aprendizaje de la niñez cobra un sentido de pertinencia y significatividad. (DGEI, 2014, p. 82).

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, el programa propone el trabajo mediante proyectos didácticos, “los cuales se conciben como un plan sistemático para alcanzar los fines y aprendizajes esperados” (DGEI, 2014, p. 83). Las etapas de los proyectos didácticos son las siguientes: iniciación, desarrollo, profundización, conclusión y evaluación. En cada etapa “se proponen actividades y conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales organizados en forma secuenciada a partir de situaciones didácticas” (DGEI, 2014, p. 84).

3.6.1 El perfil de egreso de los alumnos

Entre los rasgos más importantes que deberán mostrar las alumnas y alumnos al concluir su educación primaria están los siguientes:

- Se comunica en lengua “jñatjo/jñatrjo” en diferentes situaciones comunicativas, contextos sociales y culturales.
- Comprende y valora los textos escritos y orales de la vida familiar, escolar y cultural en la variante dialectal de la zona donde vive.
- Usa la lengua jñatjo/jñatrjo en nuevos espacios relacionados con la vida social y escolar para satisfacer sus necesidades de comunicación y difusión de la lengua y la cultura.
- Valora su lengua indígena a partir del análisis y ejercicio de las prácticas sociales del lenguaje que rigen su vida familiar y comunal como parte de su identidad individual y colectiva (DGEI, 2014, p. 86).

De lo anterior, se concluye que el perfil de egreso del Programa de lengua mazahua es muy ambicioso. Va desde el análisis y dominio de los recursos de la lengua, pasando por su uso en diversos espacios sociales y escolares para ampliar la difusión de la lengua y la cultura hasta la valoración de la misma como elemento cultural que da identidad a sus hablantes.

Sin embargo, esto es muy complicado de lograr, porque la mayoría de los alumnos, como ya se mencionó, solo llega a hablar, leer y escribir algunas palabras aisladas y en el mejor de los casos, oraciones o frases cortas.

Desde el punto de vista de algunas personas de la comunidad, los alumnos que asisten a la primaria bilingüe indígena “Justicia Social”, saben hablar mazahua en un nivel básico, es decir las palabras más usadas en la vida cotidiana. Sin embargo, a los alumnos les da pena hablar la lengua:

Ahorita por ejemplo, en la escuela, aquí en la de la “Justicia Social”, pues si hablan, bueno les enseñan, pero este... pues todavía como que los niños no se van con la intención de querer hablar la...el lenguaje ora sí que de mazahua porque este... siento que pierden todavía un poquito de... como que les da pena al hablarlo (EETC, 2019).

Los maestros de la escuela hacen su trabajo y les enseñan a los alumnos la lengua mazahua. Eso influye de manera positiva en la conservación de la lengua mazahua. No obstante, por otro lado está otro aspecto importante que es la identidad de los alumnos. Este es probablemente el factor que hace que a los niños les da vergüenza hablar en lengua mazahua. La vergüenza es un factor que hace que los alumnos de la escuela bilingüe indígena pierdan el interés por la lengua o no se interesen lo suficiente en ella:

Siento que es muy poquito o sea si lo entienden, pero pues le digo es como la pena que ellos tienen al momento, bueno yo he visto también he pasado ahí a la escuela pero no es como de, este...igual y no sé mucho pero siento como que se les pierde ese interés” (EETC, 2019).

Es probable que la situación que genera la falta de interés en los niños por el mazahua se deba a la identidad de los alumnos, en donde por un lado, ya no se sienten del todo mazahuas y por eso han renunciado voluntariamente o inconscientemente a algunos de sus elementos culturales, entre ellos, la lengua. Por el otro lado, está la discriminación de la que son víctimas si otras personas llegan a escucharlos hablar en lengua mazahua.

En este sentido, la lengua mazahua en lugar de ayudarlos a satisfacer sus necesidades, puede convertirse en un obstáculo o causa de discriminación. Es por eso que los niños y jóvenes prefieren no hablarla, o no le dan la importancia que requiere y cuando egresan de la primaria bilingüe indígena, los alumnos solo hablan y entienden lo que aprendieron de sus maestros: “pues te hablan, te hablan el mazahua pero es como que el repaso que le dan los profesores hacia sus alumnos, eso es, bueno siento que es lo básico” (EETC, 2019).

El hecho de no querer hablar la lengua o no darle la importancia que requiere equivale a un desuso de la lengua originaria.

3.6.2 El papel del docente

En el programa de lengua “jñatjo/jñatrjo” el docente es un mediador entre el conocimiento sociocultural y los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua. Es promotor del uso de la lengua mazahua ante el desuso. Para el logro de los propósitos de la enseñanza y aprendizaje de lengua jñatjo/jñatrjo, el docente debe llevar acabo las siguientes funciones:

- Promueve la valoración de la lengua jñatjo/jñatrjo como parte de la identidad de alumnas y alumnos de estas comunidades.
- Promueve la lengua jñatjo/jñatrjo como objeto de estudio, su uso como lengua de enseñanza y aprendizaje y su práctica como medio comunicativo en el mundo.
- Propicia y genera espacios para promover el aprendizaje significativo en la adquisición o aprendizaje de la lengua jñatjo/jñatrjo, mediante la implementación de diversas estrategias didácticas.
- Conoce los aspectos lingüísticos, culturales y sociales para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en jñatjo/jñatrjo.

- Crea ambientes propicios para que se logren aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes la construcción de significados que cobren sentido en su mundo cotidiano y reditúen en un mayor conocimiento de su entorno físico y social.
- Involucra a los agentes educativos comunitarios: padres de familia, autoridades educativas y tradicionales, y sabios de la comunidad para apoyar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnas y alumnos (DGEI, 2014, p. 87).

Lo anterior es el deber ser, es decir lo que establece la política educativa. No obstante, lo que el docente lograr hacer es diferente.

Las funciones del docente de educación indígena son bastantes, pero para llevarlas a cabo se requiere del dominio de la lengua indígena y conocimiento de las prácticas sociales del lenguaje.

Por otro lado, el docente también es responsable de generar ambientes para un aprendizaje significativo de la lengua así como el fomento de la interculturalidad a través de la convivencia y el intercambio de saberes con sujetos de otras culturas.

3.6.3 La evaluación de los aprendizajes

Para evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua mazahua se consideran tres tipos de evaluación: 1) La *evaluación diagnóstica*, que se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar y tiene la finalidad de identificar el dominio lingüístico de las alumnas y alumnos. Los criterios para identificar el dominio son dos: a) lengua mazahua como lengua materna (L1), cuando el alumno habla, comprende, lee y escribe en la lengua jñatjo/jñatrjo, o por lo menos habla y comprende, aunque no lea ni escriba en lengua jñatjo/jñatrjo, y b) la lengua mazahua como segunda lengua (L2), que es cuando comprende, no habla, no lee ni escribe en lengua jñatjo/jñatrjo, o no habla, no comprende, no escribe y no lee en lengua jñatjo/jñatrjo. (DGEI, 2014, p. 88).

El segundo tipo es 2) La *evaluación formativa*, que le “permite al docente apreciar los avances en el aprendizaje y al mismo tiempo reorientar sus estrategias didácticas, si es necesario, acompañar y apoyar a las alumnas y los alumnos de manera diferenciada con base en sus logros y estilos de aprendizaje” (DGEI, 2014, p. 88). El proceso se lleva a cabo a través del uso de los portafolios, listas de cotejo, rúbricas, carpetas, diarios, bitácoras, entre otros, para organizar y concentrar las evidencias de los aprendizajes de alumnas y alumnos en cada proyecto didáctico.

Y la tercera, 3) La *evaluación sumativa*, que “tiene la función de verificar el grado de alcance de los aprendizajes esperados y eventualmente emitir una calificación cuantitativa en relación al desempeño del alumnado” (DGEI, 2014, p. 89).

Po otro lado, el Programa de la Lengua Jñatjo/jñatrjo propone cinco ámbitos de conocimiento que son los siguientes:

- I. Nuestra familia y la vida comunitaria, que engloba los contenidos culturales específicos de la vida familiar como los saludos y despedidas, la familia y actividades familiares, trabajos y oficios, relaciones de parentesco, así como aspectos comunitarios como parajes de la comunidad, póxtje, organización social y desarrollo colectivo de las comunidades jñatjo/jñatrjo.
- II. La medicina tradicional y la alimentación, incluye las prácticas de medicina tradicional como plantas medicinales, remedios caseros, limpias, así como los platillos típicos de los jñatjo/jñatrjo, sus ingredientes y proceso de elaboración.
- III. La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos, recogen la importancia de las narraciones, poesía, chistes, dichos, adivinanzas y fábulas, danzas, bailes y juegos que reflejan la cosmovisión jñatjo/jñatrjo.
- IV. El conocimiento y prácticas en el trabajo artesanal y la milpa. Se retoman aspectos relacionados con el campo como una forma de vida, el trabajo artesanal y los significados que expresan a través del tejido, bordado, la cerámica, entre otros.
- V. La vida intercomunitaria a través de la fiesta e intercambio de saberes y productos, promueve la reflexión de las prácticas culturales y festividades, así como el intercambio de productos en las tiendas, mercados y tianguis comunitarios (DGEI, 2014, p. 92).

El programa de lengua mazahua se articula con los marcos y parámetros curriculares, la Guía-Cuaderno de Exploración del Medio Sociocultural Ciclo I, Ciclo II y Ciclo III y la Guía-Cuaderno de Ciencias, Tecnologías y Narrativas de las Culturas Indígenas y Migrantes Ciclo I, Ciclo II y Ciclo III, “esto permite visualizar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena como transversal en las distintas propuestas educativas” (DGEI, 2014, p. 92).

3.6.4 Los contenidos

Con respecto a los contenidos del Programa de lengua mazahua, éstos están agrupados en cinco bloques que corresponden a cinco ámbitos y dos proyectos didácticos por cada bloque, que deben realizarse en un determinado periodo. Los contenidos están acompañados de los aprendizajes esperados que funcionan como indicadores para el desarrollo de las habilidades y competencias lingüísticas que son: comprensión auditiva, producción oral, comprensión escrita y producción

escrita. También se muestran algunos productos que los docentes deberán obtener como evidencia de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua.

Los contenidos culturales y lingüísticos se encuentran distribuidos por ciclo y grado: ciclo I (primero y segundo grado), Ciclo II (tercero y cuarto grado) y Ciclo III (quinto y sexto grado).

3.7 Desigualdades de la educación indígena bilingüe

Durante muchos años, las escuelas de educación indígena en México han operado en condiciones de desigualdad en comparación con las escuelas no indígenas con respecto a los recursos materiales y la formación de profesores, entre otros aspectos. Además, los resultados académicos que obtienen los estudiantes de estas escuelas, reflejan la marginación en la que se encuentran.

Desde ésta perspectiva, las escuelas de educación indígena pueden ser vistas como espacios segregados, donde se ofrece el derecho a la educación pública, pero en condiciones desfavorables y se limita la decisión de las comunidades y los profesores sobre cuestiones fundamentales como para qué y cómo educar a las nuevas generaciones.

Por lo tanto, el propósito de este apartado es, por un lado, un intento de mostrar que las escuelas de educación bilingüe pueden ser reproductoras de la desigualdad, y por el otro, mostrar la desigualdad educativa de éstas frente a las otras escuelas de educación básica en México.

Sostengo la tesis de que la escuela bilingüe indígena contribuye a reproducir la desigualdad que caracteriza a gran parte de las comunidades indígenas y es probable que la escuela, mejore las condiciones de vida de muy pocos alumnos, pues en la mayoría de los casos, esas condiciones se mantienen.

Inicio con las Reformas Educativas, pues a través de ellas se llevan a cabo las acciones que se implementan en las instituciones educativas. En la historia de la educación se puede advertir que cuando se estudian las reformas educativas solo se analizan aspectos ideológicos, políticos y financieros, dejando de lado el estudio de las continuidades a mediano y largo plazo y los cambios que se producen en las instituciones.

Las reformas fracasan porque “por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo” (Viñao, 2006, p. 84), dejan de lado la *cultura escolar* de las instituciones educativas, o sea “las

viejas maneras de trabajar...las reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años” (Viñao, 2006, p. 93). Por tanto, las reformas se suceden unas detrás de otras sin alterar las prácticas escolares, es decir, lo que acontece en las aulas.

En este sentido, las escuelas bilingües indígenas poseen su propia cultura escolar, y existe una fuerte vinculación entre cultura escolar y cultural local o de la comunidad, al igual que en otras escuelas de modalidad diferente. Sin embargo, cuando se aprueba o impone una reforma, ni la cultura escolar, ni la cultura de la comunidad son tomadas en cuenta.

Incluso, los reformadores sustituyen las prácticas y la realidad existentes por otras que ellos proponen, las ignoran “como si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero” (Viñao, 2006, p. 86). No toman en cuenta la cultura local estrechamente vinculada a la cultura escolar, pues “las instituciones públicas diseñan políticas y programas autoritarios y desde *arriba* para los indígenas. Bajo este modelo autoritario y etnocentrista, la atención a la diversidad provoca desigualdad” (López, 2011, p. 40).

Históricamente, la política educativa del gobierno mexicano hacia los grupos étnicos ha sido, desde la creación de la SEP en 1921, una política compensatoria en donde el indígena es visto como sujeto de interés público y no como sujeto de derechos.

Además, las reformas tienen propósitos explícitos, pero también implícitos, negados u ocultos. En ese sentido, el éxito o fracaso de una reforma está en relación directa con los objetivos realmente perseguidos y no dichos. Por ejemplo, el discurso del gobierno mexicano afirmó por décadas que las reformas favorecen la igualdad de oportunidades. Sin embargo, las evidencias empíricas muestran que las desigualdades sociales y educativas cada vez son mayores; “hoy por hoy, y tal como funcionan nuestros sistemas educativos, las prácticas educativas vigentes no hacen más que reproducir y profundizar las desigualdades existentes” (López, 2011, p. 19).

En el caso de los grupos étnicos la situación es más grave aún, pues “La pobreza no ha disminuido en diez años entre la población indígena en México; los trabajadores de ese sector reciben menos ingresos que quienes no lo son, aun cuando tengan el mismo nivel profesional; y el acceso a servicios sociales es de 65%, mientras en el resto de la población alcanza 86%” (López, 2011, p. 31).

Por otra parte, en el diseño de las reformas no se toman en cuenta a los docentes que se encuentran frente a grupo, trabajando todos los días con sus alumnos. Sin embargo, es importante que los maestros conozcan las reformas a fondo para saber cuál es el sentido que tienen y los propósitos de las mismas, para de ésta manera reorientarlas o hacer las modificaciones pertinentes, pues al final los docentes tenemos el papel más importante en este proceso, el de ponerlas en marcha, “poner en marcha equivale o nos demanda generar movimiento para lograr un cambio, en este caso el contenido en una reforma sobredeterminada (con cierta dirección)” (Pérez, 2010, p. 15).

Por lo tanto, es indispensable que los docentes conozcamos y analicemos las reformas vigentes y las que están por venir, desde una mirada de pensamiento complejo, con la finalidad de “comprender de qué manera el contexto en que se inscribe, produzca o no una identificación de los sujetos hacia los cuales se dirige la reforma y el cambio educativo que desde esta se promueve a partir de nuestra participación” (Pérez, 2010, p. 16). Esta participación es la que permite a los docentes acercarse a los propósitos o dar una dirección diferente a la que tienen.

Y es precisamente en la puesta en marcha, donde los docentes podemos tener una mayor participación para generar un cambio a partir de una propuesta formal u oficial. Para esto, se requiere que los docentes más que considerarnos como ejecutores o aplicadores nos reconozcamos como sujetos sociales para llevar a cabo acciones concretas, “desde apropiarnos de la reforma en términos formales, hasta hacer los ajustes y cambios necesarios que consideremos pertinentes para lograr sus propósitos, con base en el conocimiento del contexto sociocultural en que éstas se inscriben” (Pérez, 2010, p. 18).

En este sentido, es necesario preguntarse si los docentes de las escuelas bilingües indígenas son sujetos sociales del desarrollo curricular o solo aplicadores de reformas, y para esto hay que considerar que la formación profesional de los docentes no ha sido la mejor. Por lo tanto, es probable que no cuenten con los elementos suficientes para llevar a cabo la puesta en marcha de una Reforma.

Por otra parte, Eugenia Garduño, directora para México y América Latina del centro, de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), afirma que es crucial que las niñas y los estudiantes de familias más pobres sean involucrados en actividades científicas antes que entren en la escuela, puesto que “son los dos grupos más vulnerables en matemáticas y

ciencias” (Oppenheimer, 2015, p. 293), en los exámenes estandarizados del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA).

Entonces, si consideramos que la pobreza está muy relacionada con los grupos indígenas, es muy probable que los estudiantes de las escuelas de educación indígena entren dentro de estos grupos, y por lo tanto, son los que requieren más atención educativa.

Además, esta situación puede ser vista como una contradicción, pues son los niños y niñas pobres quienes menos posibilidades tienen, por sus condiciones económicas y sociales, de tener acceso a actividades escolares y científicas. En algunos casos, “Los países que han creado programas escolares...y que envían a los mejores maestros a las escuelas que más los necesitan, son los que más están aumentando sus puntajes promedios en los exámenes estandarizados PISA” (Oppenheimer, 2015, p. 293).

Por lo tanto, es un hecho que las escuelas bilingües indígenas son las que más necesitan a los mejores maestros, pero habría que preguntarse si son los mejores maestros los que trabajan en ellas.

También es probable que la innovación esté limitada para un número muy reducido de personas en México con una tradición empresarial, y el proceso para su expansión a las demás clases sociales será lento y requiere de otro tipo de educación en las escuelas, en todos los niveles educativos.

Por su parte, De la Peña (2002), afirma que en las regiones con presencia de grupos étnicos, los miembros de “la casta dominante” (blancos, mestizos o ladinos), “tiene fuertes intereses creados en mantener a los indígenas en estado de sujeción tanto en términos económicos, como políticos y culturales” (p.46). Esta casta dominante ejerce su poder a través de las reformas educativas, puesto que toda reforma supone cambio. “Todo proyecto de cambio...es un proyecto político de acción social...un proyecto al servicio de interés y grupos...al servicio de un proyecto global de transformación o perpetuación social” (Medina, 1999, p. 13).

Entonces, de acuerdo con De la Peña (2002), la educación que se ofrece a los indígenas es una “educación dominical”, la cual “solo transmite los saberes que favorecen el *statu quo*” (p. 46). De esta manera, la escuela bilingüe indígena que brinda el servicio educativo a las niñas y niños

indígenas es la encargada de perpetuar las condiciones económicas y sociales de las comunidades indígenas.

De acuerdo con Havelock y Huberman (citados en Medina, 1999), la innovación “se va configurando a través de un proceso que surge como una sucesión cronológica de hechos, la cual inicia con el reconocimiento de la necesidad y la posibilidad de un cambio que termina con la aceptación de dicho cambio” (p. 20). En este sentido, la innovación tiene connotaciones culturales. “Durante el proceso creativo se ponen en juego numerosos elementos que tiene que ver con el ser y el hacer del hombre, es decir, con su cultura” (Medina, 1999, p. 21).

La importancia de la relación entre innovación y cultura está en el hecho de que la innovación parte de las necesidades de los miembros de un grupo social o étnico. Como afirma Bonfil (1987), en su “Teoría del control cultural”, que consiste en la capacidad de decisión de un individuo o un grupo sobre sus elementos culturales (materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos) que se ponen en juego para satisfacer necesidades, resolver problemas y para llevar a cabo todas las acciones sociales.

Entonces, de acuerdo con Bonfil (1987), los grupos étnicos también producen innovaciones que tienen que ver con su dinámica cultural y sus relaciones interétnicas. “A través de la innovación un grupo étnico crea nuevos elementos culturales propios, que en primera instancia pasan a formar parte de su cultura autónoma” (p. 34). Las innovaciones culturales son más frecuentes de lo que comúnmente se piensa y se manifiestan en cambios cotidianos como la apropiación de una tecnología, un objeto o una idea. Sin embargo, en el proceso de apropiación se modifican prácticas y representaciones simbólicas, es decir su cultura se va transformando o adaptando a las nuevas condiciones.

De acuerdo con el planteamiento teórico de Bonfil (1987), considero que las comunidades indígenas poseen una cultura impuesta, en el ámbito educativo, en el cual ni los elementos ni las decisiones son propias del grupo. Por ejemplo “en muchas comunidades: todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etcétera)” (Bonfil, 1987, p. 28).

Esta mirada teórica refuerza la idea de que ni los miembros de las comunidades indígenas, ni los actores educativos (alumnos y docentes) son tomados en cuenta en el diseño de las reformas educativas; menos aun sus necesidades. La UNESCO ha destacado que cuando se han producido cambios en las instituciones educativas no se toma en cuenta la participación de los profesores, lo cual ha propiciado “una innovación proveniente de decretos gubernamentales o de programas elaborados por expertos, los que casi nunca se encuentran en contacto directo con los problemas áulicos como suelen estar los educadores” (Medina, 1999, p. 31).

Para que los docentes puedan tener participación en las innovaciones y el diseño de las reformas educativas es fundamental que cambien su forma de pensar, hablar y actuar. “La innovación surge de un espacio de reflexión sobre nuestra propia tradición, sobre nuestro modo de actuar y hablar” (Comboni y Juárez, 2000, p. 250). Una posibilidad de reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, la da la documentación narrativa en la cual los propios docentes describen, es decir, “explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que hacen diariamente” (Suárez, 2017, p. 46).

La narrativa da estructura a las experiencias pedagógicas para poder darlas a conocer, transmitir y compartirlas. Esta propuesta puede contribuir a que los docentes tengan más participación en el diseño y adecuación del currículo y dejen de ser como lo menciona Pérez (2010) “meros ejecutores”. Es una propuesta para empoderar al docente y darle voz. La subjetividad del docente contiene una gran variedad de significados que le da a su práctica pedagógica y a través de la documentación narrativa los docentes pueden reflexionar sobre su propia práctica para innovar y mejorarla.

Al respecto, se puede decir que los docentes de la escuela “Justicia Social” tiene el poder, solo tendrían que hacer uso de él en su práctica cotidiana y en el cumplimiento de objetivos. Más bien pareciera que los mismos docentes no están convencidos, ni dominan la lengua como elemento cultural de gran poder.

La innovación no surge por sí misma en los cubículos administrativos, tiene que ser vivida, contada y experimentada y nadie mejor que los docentes que son los sujetos que llevan a cabo este proceso. De esta forma, los docentes podemos aprender a innovar, participar en el diseño curricular y tener claro cuáles son los fines de la educación, pues “una práctica que educa es aquella que opera transformaciones en el hacer, sentir o pensar del otro” (Uc Mas, 2010, p. 87).

Es probable que las escuelas bilingües indígenas de la región mazahua, actúen como reproductoras de la pobreza y la desigualdad pues, como se mencionó anteriormente, existen grupos interesados en la perpetuación de éstas condiciones, y la forma en cómo se materializan estas intenciones en las instituciones educativas es a través de una “educación dominical” que favorece el *statu quo*.

Además el currículo que es, “el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan)” (Gimeno, 2010, p. 22) excluye a los indígenas al ser homogéneo para una sola sociedad nacional. Impone lo que debe ser aprendido por todos y no considera la diversidad cultural de los alumnos.

Es una imposición porque ni docentes ni alumnos participan en la selección de los contenidos del currículo que se deben enseñar. De esta manera, tanto profesores como alumnos son controlados desde el exterior de las instituciones educativas a través de normas y reglas; “el currículo se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza aprendizaje” (Gimeno, 2010, p. 26).

Es un poder regulador que determina qué debemos tomar como contenido y que dejar fuera, cuáles contenidos son importantes y cuáles no, y es seguramente un poder al servicio de intereses dominantes. El currículo es la expresión de un proyecto cultural y educativo. “A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos” (Gimeno, 2010, p. 30).

En este sentido, los docentes, alumnos y padres de familia están en condiciones de plantear contenidos curriculares de su cultura propia. Por ejemplo, los saludos y despedidas, las plantas medicinales, leyendas, adivinanzas, las artesanías, las fiestas y el intercambio de productos. Si bien todos estos contenidos están considerados en el *Programa de lengua mazahua*, no en todos los casos los docentes consideran el involucramiento de los padres de familia en la enseñanza de los mismos.

Por lo tanto, es importante considerar la participación de los padres de familia, principalmente los abuelos de los alumnos, en las clases de Lengua indígena, pues son ellos los expertos en todos estos temas. De esta manera, el docente podrá llevar a cabo un mejor trabajo pedagógico con el apoyo de los que tienen el conocimiento de la cultura mazahua.

Las escuelas bilingües indígenas de la región mazahua dependen directamente, a nivel estatal, del Departamento de Educación Indígena, de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). A nivel nacional, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por lo tanto, se puede decir que, según la SEP, la educación que se brinda a las comunidades indígenas es una educación intercultural bilingüe. “Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística...se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español” (Barriga, 2008, p. 123).

Sin embargo, en el caso de la Escuela primaria “Justicia Social”, ubicada en la región mazahua, hay pocos signos visibles de la educación intercultural bilingüe. Por ejemplo: la vestimenta tradicional que los alumnos usan dos veces por semana como “uniforme” y las clases de Lengua indígena (que forma parte del currículo) que se imparten en todos los grados (de 1° a 6°).

Obviamente, la presencia de niños de la etnia mazahua o de otras etnias del estado de México, incluso de otros estados, en esta escuela, es el signo más visible de interculturalidad. Sin embargo, el bilingüismo está ausente en esta escuela porque los niños ya no hablan la lengua mazahua, excepto en algunos casos, y el único contacto con la lengua en la escuela es en la clase de la asignatura de lengua indígena que se imparte una o dos horas a la semana. Esta es una manifestación más del desuso de la lengua mazahua.

Para la SEP, a través de la DGEI, es de suma importancia que los alumnos de las escuelas bilingües indígenas fortalezcan sus elementos culturales y la lengua del grupo étnico al que pertenecen, al menos en el discurso oficial. Sin embargo, en la realidad hay una incongruencia con lo que se puede observar en este tipo de escuelas, en donde los alumnos no son bilingües y solo hablan español. Entonces cabe preguntarnos si ¿realmente la diversidad cultural y lingüística de nuestro país es importante para el proyecto de nación que plantea el gobierno federal?

Si partimos de que “el currículo en tanto selección de una cultura, proyecta una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad cree valiosa; es decir, de las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante” (Angulo, 1994, p. 28). Hasta ahora, las culturas de los grupos étnicos que habitan en nuestro país, no han sido tan valiosas para las políticas

educativas que el gobierno plantea y quizá es por eso que a través de los planes y programas de estudio se impone una educación homogénea para todos los estudiantes del país.

No obstante, esto no quiere decir que los docentes y alumnos estén totalmente determinados por el currículo, porque en él existen intereses diversos y en ocasiones contradictorios que expresan resistencia a la dominación o hegemonía, es decir, “un currículo concebido como arbitrario cultural indica que, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia” (De Alba, 1991, p. 45).

El currículo como arena de lucha, responde a una variedad de intereses de grupos sociales. Sin embargo, como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa” (De Alba, 1991, p. 38), no solo contiene los elementos de la cultura dominante o hegemónica, sino que también otros que se oponen y resisten a estos.

Los alumnos imponen sus elementos culturales y los incorporan al currículo. Es desde las instituciones educativas donde los grupos étnicos reproducen sus condiciones, pero también donde surgen resistencias por parte de éstos:

Las luchas de las minorías étnicas en las naciones están cobrando fuerza cada día. Si bien la tendencia dominante sostiene que las minorías étnicas tienden a desaparecer, sus luchas y su permanencia en los contextos nacionales son indicadores significativos de un mundo que se resiste a moverse en su totalidad de acuerdo a la racionalidad dominante. (De Alba, 1991, p. 57).

Un claro ejemplo de esta resistencia es el profesor Jesús Martínez Ángeles, el cual a través de la educación recibida en el transcurso de su vida como estudiante nunca renunció a su identidad étnica. Por el contrario, su preparación profesional le ha servido para tomar conciencia del valor de su cultura y lengua originaria para promover la revitalización y el fortalecimiento de las mismas.

En la defensa de sus elementos culturales o la resistencia a perderlos, algunos jóvenes se apropian de teorías críticas que los hacen ver la realidad de una manera distinta a la colonial y adquieren una conciencia étnica que les permite ver y pensar la realidad de sus comunidades indígenas.

Este proceso de concientización es el que permite a los docentes luchar por la liberación de sus pueblos y oponer resistencia a la homogeneización lingüística y cultural desde las aulas.

Es probable que las escuelas bilingües indígenas de la región mazahua actúen como reproductoras de la pobreza y la desigualdad social. No obstante, esta función no está en la naturaleza misma de la educación, sino es asignada por el estado y la sociedad:

La educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación. (De Alba, 1991, p. 46).

El Estado y algunos otros sectores de la sociedad determinan e imponen la ideología que consideran conveniente de acuerdo a sus intereses y la difunden a través de los medios, “los medios masivos de comunicación están jugando un papel muy importante en cuanto a la trasmisión, producción y reproducción cultural e ideológica” (De Alba, 1991, p. 56).

Finalmente, el currículo “es la expresión de la función social de la institución escolar y ello tiene sus consecuencias tanto para el comportamiento de alumnos como para el del profesor” (Gimeno, 2007, p. 203). En él se expresa la función social de la escuela, que en el caso de las escuelas bilingües indígenas de la región mazahua, tiene la función de reproducir las condiciones de pobreza y desigualdad social.

Esta es una situación que se dio desde hace muchos años y ha permanecido por décadas. No obstante, con el cambio de gobierno y de partido que se ha dado en la actualidad se proyectan cambios importantes tanto en la educación a nivel nacional, como en la educación para los grupos indígenas de nuestro país. Sin embargo, el sujeto más importante de la transformación educativa es el docente, quien debe primero cambiar su forma de pensar, valorar y aprehender su cultura y lengua para poder enseñar ambas a sus alumnos.

En conclusión, el currículo está formado por los contenidos que se pretende que un grupo o sociedad específico aprendan. No obstante, también incluye una ideología y una cultura que forman una cosmovisión en los individuos. Por eso es importante que el currículo destinado a los grupos étnicos desarrolle en los alumnos una conciencia étnica que valore y promueva la cultura, en este caso mazahua, y todo lo que ella implica.

De ahí la importancia de que los abuelitos participen en las clases de lengua indígena, porque de ésta manera las alumnas y alumnos le dan importancia y sentido a los temas que se ven en esta

asignatura. Es decir hay un aprendizaje significativo a través de lo cotidiano y los contenidos cobran sentido.

3.8 Reconfiguración de la identidad étnica

La identidad de los sujetos que interactúan en la escuela, el hogar y la comunidad no es estática. Por el contrario, sufre transformaciones que se dan por diversas circunstancias como los contextos de interacción, las necesidades e intereses de los sujetos, la posición que ocupen en la sociedad, entre otros aspectos.

La lengua indígena es un signo fundamental de la identidad étnica. Sin embargo, poseer la lengua equivale a estar en una situación de opresión; por lo tanto, muchos de los hablantes de lenguas indígenas deciden negar su identidad étnica y se niegan a hablar el idioma para abandonar su estado de opresión. “Los bilingües, frecuentemente, se encuentran presionados para desplazar no sólo su lenguaje sino también su cultura, y pueden ser, por ello, personalidades transicionales o, incluso, marginales” (Haugen, 1974, p. 100).

3.8.1 La identidad étnica mazahua

En comunidades indígenas en las cuales la lengua originaria es la lengua materna, según la UNESCO (citado Ros, 1981), ésta “constituye un medio a través del cual el hombre se identifica con otros miembros de su comunidad” (p. 26). En este sentido la lengua es un factor de identidad y pertenencia a un grupo.

En el caso de la mayoría de alumnos de la escuela “Justicia Social”, en que su lengua materna es el español, ellos no usan la lengua mazahua ni la dominan porque no la conocen. Sin embargo, hay otros factores de identidad con los que cuentan como el territorio, las costumbres y tradiciones del lugar, entre otros. Estos elementos culturales propician el fortalecimiento de la identidad y la cultura.

Una característica de la identidad étnica es que no es inmutable. Por el contrario, es “un fenómeno que acontece en sociedades concretas, susceptible por lo tanto de sufrir una evolución histórica. “(Carmagnani, 1988, p. 11). Por tanto, cuando un hablante deja de hablar su lengua indígena es muy probable que ocurran cambios en su identidad étnica.

Las nuevas formas de identidad india o étnica se dan a través de un proceso de *reconstitución étnica*, el cual “permite a las sociedades indias reelaborar y proyectar al futuro un patrimonio

étnico, desarrollar una nueva racionalidad, una nueva lógica, diferente de la prehispánica, pero no por ello menos india de la precedente” (Carmagnani, 1988, p. 13)

En México, en general, se considera indígenas a los hablantes de alguna lengua indígena, es decir, el principal criterio que se usan para diferenciar a una persona indígena de una no indígena es el lingüístico. Sin embargo, hay personas que han perdido su lengua indígena, pero que se autoconceptualizan como indígenas por el hecho de vivir en una comunidad indígena, en este caso el criterio de identificación es la adscripción comunal.

Carmagnani (1988), enfatiza la importancia del espacio y territorio como elementos de la identidad en las comunidades indígenas: “El espacio adquiere así su expresión concreta en el territorio, pero conservando siempre una connotación sagrada” (p. 15). La subordinación al territorio y a las divinidades da unidad al grupo étnico, y ésta a su vez proporciona identidad a sus miembros.

En este sentido, sentirse indígena o ser indígena incluye a la lengua y el territorio, pero va aún más allá. Es lo que Bonfil (1987) y otros autores definieron como “identidad étnica”. Por ejemplo, Bartolomé (citado en Bartolomé y Barabas, 1988), define la identidad étnica como “una identidad específica resultante de la trayectoria histórica de un grupo humano, poseedor de un sistema organizacional, eventualmente lingüístico, y cultural diferenciado de otras unidades sociales” (p. 145).

Por otra parte, para Bonfil (1987), “La identidad étnica implica, pues, un estatuto de participación culturalmente regulada en las decisiones que ejerce el grupo en el ámbito de su cultura propia” (p. 36). Esto es, sentirse parte de un grupo, ser reconocido y aceptado por los demás miembros y participar en las decisiones y beneficios del control cultural que ejerce el grupo. La identidad étnica “solo existe por la relación que el individuo mantiene (real o potencialmente), con su grupo de origen” (Bonfil, 1987, p. 36).

Conjugando las definiciones de los autores anteriores, tenemos que, la identidad étnica es el resultado de la trayectoria histórica de un grupo humano que implica la participación en las decisiones que ejerce el grupo en el ámbito de su cultura propia, esto es, de sus elementos culturales, y ésta solo existe por la relación que el individuo mantiene con su grupo de origen.

La principal característica de la identidad étnica es la participación en las decisiones que ejerce el grupo, lo cual implica el conocimiento y manejo de elementos culturales propios por parte de los miembros del grupo, uno de esos elementos es la lengua –que forma parte del objeto de estudio de esta investigación–, por lo cual resulta relevante para esta investigación conocer cómo los alumnos, docentes y padres de familia, que asisten a la escuela bilingüe “Justicia Social”, ejercen su identidad étnica y cómo los usos y desusos de la lengua mazahua influyen en la reconfiguración de su identidad étnica.

De acuerdo con el concepto establecido anteriormente sobre la identidad étnica, los alumnos, docentes y padres de familia poseen una identidad étnica porque son resultado de la trayectoria histórica del grupo étnico al que pertenecen, se asumen como parte de éste grupo y participan en las decisiones que ejerce el mismo. Sin embargo, la identidad étnica al igual que la cultura, es dinámica, se transforma, adapta, actualiza y complementa constantemente. Es probable que algunos de estos cambios tengan que ver con los usos y desusos de la lengua mazahua.

Bartolomé y Barabas (1988), establecieron dos mecanismos de identificación, entendidos como expresiones de valoraciones de la identidad étnica. La *identidad negativa*, en la cual la identidad étnica:

Pasa a ser vista como una forma ineficaz del ser social, como un arcaísmo que debe ser olvidado y *'superado'* para realizarse en el interior de una sociedad global, que considera los indígenas como un pasado obsoleto a pesar de su vigencia contemporánea (p. 152).

Y, la *identidad positiva*, que es “aquella que implica una valoración afirmativa de la adscripción étnica, en alguna o todas las modalidades que reviste en el ámbito regional” (p. 153).

Por su parte, Ros (1981), identifica dos posiciones o actitudes con respecto al bilingüismo: el bilingüismo como *beneficio casi providencial*, que de acuerdo con Vallverdu y Heath (citados en Ros, 1981) “Esta posición, en la práctica, oculta nuevamente intereses ideológicos nacionalistas” (p. 18), y la actitud *nociva per se*, en la cual, “Se considera al bilingüismo como una ‘plaga social’ que se debe eliminar; se le ve como un factor disgregador” (p. 17). La solución es la asimilación de las lenguas y las culturas de las minorías étnicas a la cultura nacional.

Como se mencionó anteriormente, la lengua es un elemento de la identidad, en el caso de las personas bilingües, en las que su lengua materna es el mazahua, el tener una posición “nociva”

del bilingüismo o que otros tengan esa imagen de ellos, puede generar conflictos de identidad, por ejemplo, en los alumnos cuando finalizan su educación primaria bilingüe o en los maestros bilingües cuando son contratados para desarrollar los programas de educación formal. Por lo tanto, lengua e identidad está íntimamente ligados, pues la primera es una manifestación de la segunda.

Para abordar la evolución histórica de la identidad étnica de los mazahuas del Barrio “23 de septiembre” retomo el concepto de “reconstitución étnica” de Carmagnani (1988), quien la define como “un proceso de larga duración, plurisecular, que reelabora constantemente los elementos prehispánicos a la luz de los elementos internos y de los elementos condicionantes de las sociedades indias, favoreciendo la consolidación y la expansión de la identidad étnica” (p. 13).

Este proceso permite a los grupos étnicos reelaborar su patrimonio y desarrollar una nueva racionalidad. La nueva identidad étnica es el resultado de “una voluntad colectiva orientada a no perder un conjunto de valores o actitudes que ellos consideran importantes y significativos para su autodefinición” (Carmagnani, 1988, p. 14). Es la determinación de mantener la cultura autónoma o, por lo menos, gran parte de ella.

Lo anterior permite ver a los grupos étnicos como mundos en los cuales conflicto y solidaridad se mezclan; es decir, éstos no son sociedades ideales, tampoco sociedades en permanente descomposición. En este sentido las sociedades étnicas son grupos en constante transformación y evolución.

El proceso de reconstitución étnica sintetiza los elementos del pasado indio con los del presente, para “dar nacimiento a una visión totalizante del mundo, de la sociedad y de la política” (Carmagnani, 1988, p. 14). El fundamento de la reconstitución étnica es la voluntad colectiva e inconsciente de querer seguir siendo indios.

De acuerdo con Molano (citado en Macahuachi, Mendoza, Damián, Lunarejo y Ramos, 2019), la identidad étnica puede ser llamada también *identidad cultural*, en el sentido en que este concepto “encierra un sentido de pertenencia hacia un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (p. 114). Estos rasgos son los elementos culturales propios del grupo, los cuales son usados en las acciones sociales de su vida cotidiana.

Macahuachi *et al* (2019), proponen un tipo de *identidad intercultural*, la cual “es la vivencia de su identidad como comunidad interrelacionándose con otras culturas sin perder su esencia original, respetándose y promoviendo espacios de concertación y diálogo” (p. 114).

Hasta aquí se abordaron aspectos importantes como el contexto sociocultural e histórico del lugar de estudio, los sujetos de la educación indígena, el perfil de egreso del programa de lengua mazahua y la reconfiguración de la identidad étnica, entre otros. En el siguiente capítulo se describen los usos y desusos de la lengua mazahua en ocho ámbitos que son los más comunes en las comunidades de la región mazahua.

CAPITULO 4

USOS Y DESUSOS EDUCATIVOS, SOCIALES Y CULTURALES DE LA LENGUA MAZAHUA

Presentación

El propósito del presente capítulo es analizar la situación de los usos y desusos de la lengua mazahua en la escuela bilingüe “Justicia Social” y el Barrio “23 de septiembre”, contextos en los cuales se hablan dos lenguas: el español y el mazahua. En este sentido, “Cuando un individuo o una comunidad hacen uso de dos o más variedades lingüísticas, se le considera bilingüe” (Ros, 1981, p. 15), por lo tanto, el lugar de estudio es una comunidad bilingüe.

Los usos y desusos de la lengua mazahua están relacionados de manera directa con el estudio de la conservación y desplazamiento del idioma indígena; en este caso del mazahua. En algunos espacios o ámbitos hay un uso frecuente de ésta lengua y es ahí donde se sigue conservando; mientras que en otros su uso es restringido u ocasional, lo que ha traído como consecuencia el desplazamiento paulatino de este idioma por el español.

De acuerdo con Fishman (1974), “La conservación del idioma está en función de pertenencia o lealtad al grupo” (p. 403). Esto significa que las personas que aún conservan y hablan la lengua mazahua tienen un gran sentido de pertenencia y lealtad hacia éste grupo étnico.

4.1 Usos de la lengua mazahua

En la presente investigación, los *usos* de la lengua mazahua se refieren a la práctica habitual o por costumbre de la lengua mazahua en todas las acciones sociales en las cuales ésta es requerida, o se ve involucrada, por parte de los sujetos de estudio (alumnos, docentes y padres de familia).

El Barrio “23 de septiembre”, localidad que pertenece a la comunidad de La Concepción de los Baños, cuenta aún con una vitalidad importante de la lengua mazahua, ya que en la mayoría de los ámbitos y situaciones comunicativas está presente esta lengua de origen mesoamericano.

De acuerdo con Bonfil (1987), el lenguaje es el elemento cultural simbólico fundamental de cualquier grupo étnico, porque permite “la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción” (p. 27). Además, la lengua posee una carga simbólica que da sentido y significado a las acciones cotidianas de sus hablantes en los momentos en que la usan. En el caso del grupo étnico mazahua, la lengua está llena de significados y se continúa usando en la actualidad en las acciones cotidianas y en las actividades más importantes y significativas de las comunidades mazahuas, como la fiesta patronal del pueblo o en eventos sociales como bodas, quince años y al interior de los hogares de manera cotidiana.

El grupo étnico mazahua y su cultura se han ido transformando históricamente. Sin embargo, ha conservado su lengua y gran parte de su cultura. Esto es porque hay “algunos contenidos concretos en el ámbito de la cultura autónoma, que son indispensables para la existencia de un grupo como entidad étnicamente diferenciada” (Bonfil, 1987, p. 29). Uno de estos es la lengua, elemento cultural indispensable para la continuidad de un grupo étnico. “El lenguaje, ciertas representaciones colectivas, un campo de valores compartidos y/o complementarios y un ámbito de vida privada cotidiana, podrían pensarse como componentes indispensables de la cultura autónoma mínima” (Bonfil, 1987, p. 29).

El lenguaje, que se refiere a la comunicación en general, pero que también hace referencia a la lengua y cultura de cualquier grupo, forma parte de la cultura autónoma mínima de los grupos étnicos. Probablemente ésta sea la razón de por qué la lengua mazahua ha sobrevivido hasta la época actual. Por tanto, el grupo étnico mazahua posee la autonomía mínima en su cultura porque aún conserva muchos de sus elementos culturales.

4.2 Desusos de la lengua mazahua

Por el contrario, los *desusos* de la lengua mazahua se refieren a la falta de aplicación o práctica de la lengua mazahua en las acciones sociales de los alumnos, docentes y padres de familia.

En México, las políticas de castellanización impulsadas por los gobiernos posrevolucionarios han fomentado la homogenización lingüística y cultural de los grupos étnicos. Esto ha traído como consecuencia el desuso paulatino de las lenguas indígenas, muchas de las cuales en la actualidad se encuentran en peligro de extinción, y algunas, en el peor de los casos, extintas.

En un país con una gran diversidad lingüística y cultural como lo es México, las lenguas indígenas no son consideradas como lenguas de prestigio, y en las políticas educativas destinadas a la población en general en los diferentes niveles y modalidades, se da mayor impulso al inglés o algunas otras lenguas extranjeras.

Este es un problema que tiene su origen en la invasión y conquista española, pues como afirma Bonfil (2005), existen dos civilizaciones o proyectos civilizatorios: el *México profundo* y el *México Imaginario*. El primero lo conforman “los pueblos que encarnan la civilización mesoamericana” (p. 11). Es decir, los grupos indígenas que junto con aldeas, pueblos y barrios constituyen los ámbitos mayoritarios de la sociedad nacional. El segundo, “un país minoritario

que se organiza según normas, aspiraciones y propósitos de la civilización occidental que no son compartidos (o lo son desde otra perspectiva) por el resto de la población nacional” (Bonfil, 2005, p. 10).

La presencia de dos civilizaciones: la mesoamericana y la occidental, ha dado lugar a relaciones conflictivas y de enfrentamiento entre ambas; conflictos que han durado casi cinco siglos:

Los grupos que encarnan los proyectos civilizatorios mesoamericano y occidental se han enfrentado permanentemente, a veces en forma violenta, pero de manera continua en los actos de sus vidas cotidianas con los que ponen en práctica los principios profundos de sus respectivas matrices de civilización (Bonfil, 2005, p. 10).

Por un lado, la civilización occidental ha promovido la homogenización lingüística y cultural de la población en un país con una gran diversidad de culturas y lenguas de origen prehispánico. Esta diversidad ha sido vista como obstáculo para el progreso y el desarrollo del país y de sus habitantes.

Por otro lado, está la civilización mesoamericana, compuesta fundamentalmente por los grupos indígenas, que a pesar de cinco siglos de dominación y subordinación aún conservan su “matriz cultural” que los distingue de otros grupos étnicos y del resto de la población mestiza. Son grupos étnicos que han ido transformando su cultura, o parte de ella, en el transcurso del tiempo a través de procesos de resistencia, apropiación e innovación, para adaptarse a las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que la cultura occidental ha impuesto a través de mecanismos de imposición, supresión y enajenación.

En la región étnica mazahua, una de estas condiciones es la sustitución paulatina del mazahua por el español en la mayoría de las situaciones comunicativas y los contextos de uso. Situación que comenzó con el establecimiento de escuelas en las comunidades mazahuas y con ello la alfabetización en español de los hablantes monolingües mazahuas. Sin embargo, la lengua mazahua se sigue usando en varios espacios o contextos de uso, principalmente al interior del hogar en las conversaciones de los ancianos, o de éstos con sus hijos y en algunos casos con sus nietos.

La lengua mazahua forma parte de la *matriz cultural* (categoría creada por Bonfil en 1986) de este grupo étnico y ha resistido a pesar de la discriminación, estigmatización y exclusión que han padecido sus hablantes, al ser considerados “indios”, “naturalitos” o “mazahueños” por la

sociedad mestiza, la cual tiene raíces indígenas, pero por el hecho de no hablar ninguna lengua indígena, se consideran a sí mismos como mestizos o no indígenas.

El problema del enfrentamiento permanente entre la civilización occidental y la mesoamericana - en el cual la civilización es entendida como: “un nivel de desarrollo cultural (...) lo suficientemente alto y complejo como para servir de base común y orientación fundamental a los proyectos históricos de todos los pueblos que comparten esa civilización” (Bonfil, 2005, pp. 31-32)- es un problema que continúa presente en la actualidad y que sigue generando conflictos económicos, sociales y culturales entre la cultura occidental y las culturas indígenas. “Porque dos civilizaciones significan dos proyectos civilizatorios, dos modelos ideales de la sociedad a la que se aspira, dos futuros posibles diferentes” (Bonfil, 2005, p. 9).

Durante muchos años los gobiernos posrevolucionarios y el proyecto de nación consideraron que los grupos étnicos eran un lastre para el desarrollo del país, sin embargo, esto no es así. Por el contrario, han sido condición para la existencia de los sectores económicamente poderosos; pues de las masas indias y campesinas se extrae la riqueza que las élites dominantes acumulan.

Al respecto, López y Velasco (1985), afirman que:

Los indígenas hemos pagado el desarrollo de otros desde la conquista, primero con nuestro oro y nuestro trabajo forzoso, y ahora con la explotación de nuestra fuerza de trabajo, de nuestros recursos forestales y mineros, con la pérdida de nuestras tierras por la explotación del petróleo, por la creación de las presas, por el acaparamiento de terratenientes y del mismo Estado, que a los indígenas nos han convertido en peones de nuestra propia tierra (p. 14).

En este sentido, es importante mencionar que el grupo étnico mazahua, al igual que la mayoría de los grupos indígenas de México, ha sido sujeto de explotación y, gran parte de las comunidades que conforman la región mazahua viven bajo condiciones de pobreza.

El grupo étnico mazahua en la actualidad conserva la autonomía mínima de su cultura. Sin embargo, su lengua –que es el componente indispensable más importante de la cultura autónoma- está cayendo en desuso. Hoy en día los abuelos y padres de familia no están enseñando la lengua mazahua a sus descendientes. Y esto es en parte porque “Algunos padres prefieren que sus hijos no hablen la lengua de sus antepasados” (Bonfil, 2005, p. 72) porque no desean que sean discriminados, señalados o estigmatizados.

Si la lengua es un elemento cultural indispensable para la continuidad de cualquier grupo étnico y cada vez hay menos hablantes de lenguas indígenas, entonces es pertinente preguntarse: ¿Cuál es el futuro lingüístico de los grupos étnicos? ¿Qué transformaciones se dan en la identidad étnica de los miembros del grupo étnico mazahua al dejar de usar su lengua indígena? y ¿Qué papel juega la escuela bilingüe y los sujetos educativos en la revitalización de la lengua y la cultura mazahua?

Abordar cada una de estas preguntas es un asunto denso y profundo, porque si la lengua mazahua está condenada a desaparecer en un futuro no muy lejano, entonces también desaparecerán con ella gran parte de sus elementos culturales: materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. Al desaparecer la lengua se pierde una forma de ver y comprender el mundo.

Por otra parte, las lenguas indígenas son el elemento fundamental de la cultura y la identidad de los grupos étnicos de México. No obstante, con el paso del tiempo, el número de habitantes ha aumentado de manera considerable. Sin embargo, dicho aumento ha sido menor en proporción con los hablantes de lenguas indígenas. Esto parece indicar que son lenguas condenadas a desaparecer o que bajo su ocultamiento se han debilitado.

En México, el hecho de hablar una lengua indígena es motivo de desprecio y discriminación. “La discriminación hacia la población indígena, y sobre todo hacia los hablantes de lenguas indígenas durante generaciones, ha provocado que se oculte el uso de las lenguas indígenas, disminuyendo sus ámbitos de uso” (INALI, 2008, p. 24). Los hablantes de lenguas indígenas deciden ocultar e incluso negar que hablan su lengua por temor a la discriminación que pudieran llegar a sufrir.

La región mazahua no es la excepción, pues a partir de la conquista española, la lengua indígena de este grupo étnico fue cayendo en desuso de manera paulatina, principalmente en los ámbitos públicos, no así en los privados en donde hasta la fecha se sigue hablando, sobre todo por los adultos y ancianos. La relación asimétrica, de dominación/subordinación entre la sociedad nacional o mestiza y las comunidades indígenas, generó que los mazahuas se vieran obligados a aprender el español. “En ese sentido, a la población se le obligó a aprender el español para poder competir en condiciones iguales con los espacios educativos, culturales y socioeconómicos” (Celote, 2000, p. 47).

Es probable que la pérdida de la lengua mazahua sea causada porque los padres ya no se dirigen en mazahua a sus hijos, aunque también es posible que éstos últimos no deseen aprenderla por diversas causas, entre ellas la falta de interés y la identidad de los alumnos, que ya no se sienten del todo mazahuas y por eso deciden voluntariamente o inconscientemente renunciar a la lengua.

Por otra parte, el Programa de lengua mazahua se compone de contenidos para alumnos que dominan la lengua mazahua como lengua materna y el español como segunda lengua, es decir, niños bilingües, y no toma realmente en cuenta los grados de bilingüismo de los niños de cada comunidad por ser un programa para toda la región mazahua.

Además, la escuela bilingüe indígena más que articular los contenidos de la cultura nacional con la mazahua, otorga mayor importancia, tiempo y recursos al currículo nacional y el uso del español, que a la cultura y lengua mazahua; es decir la escuela no brinda una educación intercultural en ese sentido.

En consecuencia, cuando los alumnos egresan de la escuela primaria bilingüe poseen mayores conocimientos de la cultura nacional y los pocos que tienen de la lengua y la cultura mazahua no los incrementan porque no hay una continuidad cuando entran a la secundaria, porque ahí les enseñan lengua extranjera (Inglés), no lengua mazahua.

Entonces, el papel de la escuela bilingüe indígena es el de brindar, por una parte, una educación nacional u homogénea como la que se da en las escuelas de modalidad estatal y primarias federales. Por otra, una educación limitada de la lengua y la cultura mazahua reducida a la enseñanza de la lengua mazahua como asignatura. También reproduce las condiciones de desigualdad social y pobreza que existen en la comunidad.

La historia de la escuela está ligada a la historia de la comunidad y ésta a la del grupo étnico mazahua. Por lo tanto, es posible que haya varias similitudes en las situaciones que se viven en las escuelas bilingües y comunidades de la región mazahua con respecto a los usos y desusos de la lengua mazahua.

La matriz cultural -que implica “ciertas representaciones colectivas que conformen una visión particular del mundo” (Bonfil, 1987, p. 37)- del grupo étnico mazahua, continua presente en la comunidad de estudio. Sin embargo, por el contacto cotidiano con la cultura occidental, ocurren

transformaciones al interior de la comunidad, y la identidad étnica de los habitantes también sufre cambios.

Un ejemplo es el uso predominante del español, el cual en un inicio fue un elemento cultural ajeno e impuesto por la cultura dominante, pero con el tiempo los mazahuas se apropiaron de él y lo reprodujeron para cubrir sus necesidades, sobre todo, de comunicación en los aspectos laborales, de desarrollo y trámites, donde es indispensable que sepan hablar español, pues la mayoría de las instituciones no cuentan con traductores de lenguas indígenas. La apropiación y uso del español como elemento cultural propio crea transformaciones en la identidad étnica de los mazahuas.

Si consideramos que hablar la lengua mazahua implica una forma de ver el mundo, y el hecho de dejar de hablarla conlleva a un cambio en esa cosmovisión, entonces es muy probable que al dejar de hablarla haya forzosamente una transformación en la identidad étnica de los miembros de la comunidad. Por lo tanto, el desuso gradual de la lengua mazahua por parte de sus hablantes ocasiona cambios en la identidad étnicas de los mismos.

En el lugar de estudio muchas personas dejaron de utilizar la lengua mazahua a causa de la discriminación. Actualmente son pocas las personas que la hablan, sobre todo los adultos mayores o abuelitos:

Es que ya es muy raro, ya no lo hablan. Por ejemplo nosotros pues ya no lo hablamos, a lo mejor por ejemplo bueno el difunto de mi papá, ellos lo hablaban, pero como era mucha discriminación, había mucha discriminación en aquel tiempo” (EETC, 2019).

La discriminación que los mazahuas de esta comunidad padecieron hace 50 años, en la década de los 70's, aproximadamente, causó un profundo sentimiento de inferioridad a los hablantes, pero además también provocó que los padres ya no quisieran enseñarles la lengua a sus hijos: “nosotros por ejemplo de niñas siempre estábamos en de que queríamos hablar en mazahua, pero mi papá nos regañaba, nos decía: ¡no, no no, ustedes ya no deben de hablar mazahua!” (EETC, 2019).

La lengua materna de los niños y niñas de esa época era el mazahua. Sin embargo, los padres que llegaron a sufrir discriminación por hablar la lengua de su etnia, preferían que sus hijos e hijas ya no la hablaran para que ellos no sufrieran lo mismo.

Los mazahuas padecían de discriminación cuando salían a trabajar, es decir, cuando iban a vender sus artesanías a las ciudades y al regresar a sus hogares llenos de frustración pedían a sus hijas e hijos que en lugar de hablar mazahua, mejor aprendieran a hablar bien el español:

O sea que va uno a la ciudad y todo eso y no sabe pronunciar uno bien el español y entonces llega allá, pus (sic) pura discriminación, que somos indios y la verdad pues no, ¡ya deben de aprender ustedes a hablar bien el español! (EETC, 2019).

La señora Leonora, relata como su padre sufría de discriminación cuando salía a vender sus productos a varias ciudades:

Iban a vender, pus (sic) como aquí se dedica uno a la artesanía y todo eso, pues hacían sus guantecitos, sus medias, sus calentadores todo eso, sus gorritos. Iban a vender a la ciudad de México, y entonces pues como ellos siempre estaban acostumbrado a hablar su dialecto y pues ya la gente que lo escuchaba pues lo discriminaba, ajá (sic), eso es lo que tiene, por eso pues mi papá salió a muchas partes por ejemplo México. Él dice que se fue hasta por acá por Tijuana, por este...todo por acá por la frontera, todo por allá, pero igual pus (sic) mucha discriminación, por eso mismo, por eso él decía: ¡no, no, ya no hablen mazahua, ya no!, y porque siempre era mucha discriminación. (EETC, 2019).

En general, las hijas e hijos de las personas que fueron discriminadas cuando iban a la ciudad a vender sus productos son bilingües pasivos, es decir, entienden todo lo que les dicen en mazahua, pero no saber responder en mazahua, lo hacen en español: “y por eso fue que..., pues sí, yo lo entiendo todo, todo en mazahua y unas que otras palabras lo hablo porque como este... ora (sic) si mis abuelitos todos ellos hablaban en mazahua todo y todo lo entiendo” (EETC, 2019).

La discriminación y el hecho de llamar “indios” a los hablantes de mazahua se dieron, en parte, a causa de que, según los mestizos o hablantes de español, los mazahuas no sabían pronunciar bien el español. Sin embargo, lo cierto es que en el alfabeto mazahua no existen algunas letras que si existen en el español, por eso cuando los hablantes de mazahua hablaban en español lo hacían sin pronunciar esas letras que tiene el español:

Hablaba mazahua mi papá, mi mamá, todos, pero le digo que ya cuando nosotros eramos niñas pus (sic) nos dijeron que ya no habláramos porque había mucha discriminación y no sabían pronunciar bien el español, eso es lo que pasaba, o sea que cuando pronunciaban el español este... lo pronunciaban este... cómo le diría, como que le faltaban letras o le aumentaban letras (EETC, 2019).

En general, las personas de aquella época eran monolingües en mazahua. Sin embargo, la discriminación que sufrieron les hizo abandonar su lengua materna y adoptar el español, aunque este cambio no fue fácil para ellos y les llevó tiempo porque “tardaba mucho para dominar el

español porque puro mazahua, mazahua, mazahua. Nacimos con la lengua mazahua, pero ya de ahí puro español y así fue” (EETC, 2019).

4.3 Usos educativos

Los *usos educativos* se refieren a la utilización de la lengua mazahua en la escuela, específicamente en el salón de clases en la asignatura de Lengua indígena. Aunque también es usada por los alumnos y profesores en actividades fuera del salón de clases como en los honores a la bandera, festivales culturales o en algunas conversaciones entre docentes, docentes con padres de familia o entre padres de familia.

Los usos educativos incluyen todos los espacios dentro de la institución escolar. No obstante, trascienden el espacio de la familia y el Barrio.

4.4 Usos sociales

Lo social se refiere a lo que una sociedad considera como realidad y forma parte de su vida cotidiana, en este caso me refiero a la realidad del Barrio “23 de septiembre”. “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckman, 1978, p. 36). Es decir, la vida cotidiana que se da por establecida como realidad por los miembros de esa comunidad.

Por lo tanto, los *usos sociales* de la lengua mazahua son todas aquellas actividades que forman parte de la vida cotidiana de las personas que habitan en el Barrio “23 de septiembre”, en las cuales, la lengua mazahua sirve de instrumento para la comunicación y la interacción humana. “De esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” (Berger y Luckman, 1978, p. 39). Puesto que, la realidad de la vida cotidiana es un mundo que compartimos con otros, los usos sociales son las acciones en las cuales los sujetos interactúan y se comunican continuamente con otros.

4.5 Usos culturales

Desde la Teoría del control cultural, los usos culturales de la lengua tienen que ver con el control que ejercen los miembros del grupo étnico mazahua sobre sus elementos culturales, uno de éstos es la lengua mazahua que algunas personas usan para comunicarse en ciertas situaciones o acciones sociales.

Entonces, los usos culturales tienen que ver con el conocimiento, dominio y uso de la lengua mazahua como elemento cultural propio que se reproduce al interior del grupo.

También, para definir la categoría de “usos culturales”, se tomó el concepto de *cultura* de Ros (1981), quien la define “como un patrón de comportamiento sumamente complejo, que comprende las creencias, las prácticas, los conocimientos, las habilidades, las ideas, los valores, los hábitos y las costumbres inherentes a cualquier comunidad o grupo de individuos organizados en sociedad” (p. 9). Este patrón es transmitido de generación en generación mediante un proceso, “Aguirre Beltrán propone que es la educación la que cumple esta función de transmisión de la cultura” (Ros, 1981, p. 9).

En este sentido, los *usos culturales* de la lengua son las creencias, las prácticas, los conocimientos, las habilidades, las ideas, los valores, los hábitos y las costumbres que involucran el uso de la lengua mazahua por parte de los sujetos de estudio en todas las acciones que llevan a cabo en su vida cotidiana.

4.6 Ámbitos de uso de la lengua mazahua

Fishman (1974), sugiere que para el estudio de la conservación y el desplazamiento del idioma, los datos de mayor interés son “los grados de conservación o desplazamiento junto con las causas de la variación en la conducta lingüística y los ámbitos en los cuales existe tal variación” (p. 377).

Con respecto a éstos últimos, según el Diccionario de la Lengua Española (2019), un *ámbito* es un “Espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí” (párr. 3). En este sentido, un ámbito es un espacio en el cual los sujetos estudiados llevan a cabo diversas actividades todos los días como el hogar y la escuela, o de manera menos frecuente como la iglesia y las instancias de gobierno. Estas actividades y otras más involucran el uso de la lengua mazahua para la comunicación entre los sujetos que las llevan a cabo.

Schmidt-Rohr (citado en Fishman, 1974), distingue nueve ámbitos de comportamiento lingüístico en comunidades bilingües:

La familia, el patio de recreo y la calle, la escuela (subdividida en la lengua que se emplea como medio de instrucción, la que se imparte y la que se usa en el recreo y en los espectáculos), la iglesia, la literatura, la prensa, la milicia, los tribunales y la burocracia gubernamental (p. 381).

Por su parte, Mackey (citado en Fishman, 1974), recomienda solo cinco ámbitos: “hogar, comunidad, escuela, medios masivos de comunicación y correspondencia” (p. 382).

Clasificaciones como las anteriores, nos ayudan a entender que la preferencia idiomática y el tema, se relacionan con hechos socioculturales frecuentes y que en muchos casos se transforman en procesos de mantenimiento o desplazamiento. (Fishman, 1974, p. 382). Es decir, que de acuerdo a la lengua que un sujeto bilingüe o multilingüe elija para comunicarse, estará contribuyendo al mantenimiento de una y al desplazamiento de la otra u otras.

Además, el “comportamiento idiomático puede ser algo más que una simple cuestión de preferencia o facilidad individuales, una cuestión de relaciones de rol” (Fishman, 1974, p. 385). De esta manera, en ciertas sociedades se espera o se exige de ciertos individuos comportamientos determinados, incluyendo los comportamientos idiomáticos.

En la presente investigación hago uso de la clasificación de los ámbitos o contextos de uso de la lengua utilizada por Celote (2000). Quien “De acuerdo al registro etnográfico y la grabación de algunos eventos de habla” (p. 88) identifica seis contextos: el familiar, de trabajo, el mercado y la tienda, eventos políticos, eventos religiosos y el contexto educativo. “Estos son los contextos de situaciones comunicativas más comunes entre los individuos de las familias, tanto privados como públicos” (Celote, 2000, p. 88).

Además, a esta clasificación agrego dos más que son el ámbito social y el de trámites ante instancias de gobierno, que dan un total de ocho ámbitos de uso de la lengua mazahua.

4.7 En la escuela

La lengua mazahua es usada en la escuela de manera formal, principalmente en la asignatura de Lengua indígena, la cual se trabaja con los alumnos de todos los grados, de 1° a 6°, una o dos veces por semana con una duración de una o dos horas por clase. Esto depende de la organización de las clases de cada docente.

Por lo tanto, la enseñanza de la lengua mazahua en la escuela se oferta a través de una educación formal. La educación formal es el “proceso de transmisión cultural que ha sido institucionalizado en la escuela; este proceso, altamente sistematizado, requiere, para ser efectivo, maestros, locales y textos escritos especiales” (Ros, 1981, p. 9). Los niños y niñas inician su educación formal

cuando entran a la escuela. En el caso de la escuela “Justicia Social”, la educación formal cuenta con maestros bilingües, así como locales o salones, y también libros de texto en lengua mazahua.

Por su parte, La Belle (1980), define a la educación o aprendizaje formal como “el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad” (p. 44). En relación con este concepto, en el Barrio “23 de septiembre” existe un preescolar indígena, y la primaria bilingüe indígena da continuidad a la enseñanza de la lengua mazahua. Sin embargo, en la secundaria, que también está ubicada en el Barrio, ya no se enseña la lengua mazahua, sino el inglés. Por lo tanto, en este nivel educativo hay un rompimiento cronológico y estructural de enseñanza de la lengua mazahua desde una educación formal.

Hace muchos años el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua mazahua se llevaba a cabo en el hogar a través de la educación informal. Actualmente es aprendida y enseñada, fundamentalmente, a través de la educación formal en las primarias de educación bilingüe indígena de la región mazahua. En las escuelas de esta modalidad se enseña la lengua mazahua, a los niños y niñas, a través de la asignatura de “Lengua Indígena”.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua mazahua en la escuela bilingüe indígena se dan en un nivel similar a la enseñanza del inglés en el nivel de educación básica. Es decir, la enseñanza se oferta, una o dos veces por semana, con una duración de 1 a 2 horas por sesión, lo cual es muy poco tiempo comparado con el que se destina a la asignatura de español, que es de 8 a 10 horas por semana aproximadamente.

En las escuelas de educación bilingüe indígena, se debería dar más prioridad a la asignatura de Lengua mazahua que a la de español, o por lo menos destinar el mismo número de horas para su enseñanza. Sin embargo, “la educación formal que se impone en las comunidades indígenas pretende transformar los patrones de comportamiento, mediante la introducción de nuevas formas de vida, y de una segunda lengua” (Ros, 1981, pp. 10-11).

Entonces, la enseñanza de la lengua mazahua en la escuela bilingüe se da de manera formal, aparentemente desde el “deber ser”. Sin embargo, no se le asigna el tiempo ni la importancia que se requiere a la asignatura de Lengua Indígena. Además, hay otro tipo de educación formal que

permea, influye y transforma las mentes de los alumnos que asisten a este tipo de escuelas: la educación nacional.

El currículo nacional se trabaja la mayor parte del tiempo, principalmente con la asignatura de español todos los días y las demás asignaturas se reparten entre los días de la semana. Esto provoca que los alumnos hagan un uso mucho mayor del español en comparación con la lengua mazahua, desarrollando una cosmovisión desde la lengua nacional.

Es claro que en la escuela bilingüe “Justicia Social” no hay una educación intercultural por la diferencia de tiempo mucho mayor que se destina al español en comparación con la lengua mazahua que solo es una u dos horas a la semana.

Los padres de familia que usan la lengua en la escuela son, en general, los adultos mayores o ancianos, y los hacen pocas veces: en alguna reunión de padre de familia para preguntar o comentar algo o cuando llevan de comer a sus hijos o nietos a la hora del recreo.

Para la presente investigación se llevaron a cabo observaciones de las clases de la asignatura de Lengua indígena en la mayoría de los grados y grupos que existen en la escuela “Justicia Social” durante el trabajo de campo. Un aspecto importante sobre las observaciones es que se pudo identificar que algunos docentes preparan sus clases de mejor manera cuando saben que una persona ajena a la institución irá a observar la clase, en este caso de Lengua indígena.

Observación de la clase de Lengua Indígena en el grupo de 5° “A”.

El profesor citó a las madres de familia y les pidió que prepararan con anterioridad una comida y que la llevaran al salón para exponerla en la clase de lengua indígena. El docente comienza hablando sobre las comidas típicas de la región, de cómo era la vida de los abuelitos y cómo se relacionaban con la naturaleza, pues lo que les ofrecía era lo que usaban para alimentarse:

Vimos en la clase pasada que nuestros abuelitos comían, ¿qué comían? -papas, quelites, nopales, ¿comían?... (Preguntando a los alumnos), los huevos, siempre hemos tenido la posibilidad de criar gallinas, ¿sí?, no comprábamos este... (los huevos). -¿Qué más? Los frijoles, nada más que los frijoles no los comprábamos, los sembrábamos, las ¿qué? las habas, de igual manera eh...los chiles para la salsa, esos era lo único que comprábamos; porque nuestra naturaleza de esta región, nuestro clima no permitía que sembráramos chiles, hay regiones donde sí se siembra y se cosecha muy bien el chile. (OGpo.5°A, 2017).

Después, el docente dijo algunas frases en lengua mazahua para dar inicio con la presentación de “Platillos típicos de la comunidad”; luego mencionó en español que iniciarían con la exposición de platillos típicos en lengua mazahua, por número de lista. El profesor les explicó a las madres de familia que tenían que mencionar que platillo trajeron, cómo lo prepararon y cómo lo comían sus familiares hace años.

Algunas madres de familia hicieron su exposición en español; mientras que otras lo hicieron en lengua mazahua. Las que hicieron su exposición en lengua mazahua fueron en su mayoría las abuelitas de los alumnos que apoyaron a las madres que no saben hablar la lengua.

El profesor del grupo les hizo preguntas en lengua mazahua a las abuelitas que apoyaron en la exposición de sus platillos; de esta manera desarrolló pequeños diálogos con ellas. En el caso de las madres de familia que expusieron sus platillos en español, el profesor les hizo preguntas en español.

Por lo tanto, de acuerdo a las observaciones realizadas, el profesor es bilingüe coordinado porque puede comunicarse en las dos lenguas (mazahua y español).

Con respecto a las madres de familia, la mayoría, son bilingües pasivas porque entienden la lengua mazahua. Sin embargo, no saben hablarla y tienen que apoyarse de sus madres que son bilingües coordinadas; es decir, que pueden comunicarse en español y mazahua (incluso algunas son bilingües incipientes). No obstante, hay algunos casos de madres de familia que, si entienden y hablan la lengua mazahua, aunque son muy pocas las que al vivir con sus padres desarrollaron ésta habilidad.

Observación de la clase de Lengua Indígena en el grupo de 6° “A”.

En otra ocasión se observó la clase de la asignatura de lengua indígena en el grupo de 6° “A”, el tema que se trabajó fue “Vocabulario de palabras en lengua mazahua”. El docente comenzó su clase pegando en el pizarrón una hoja de rotafolio con palabras en lengua mazahua; las fue leyendo una por una, primero en mazahua y luego mencionando su significado en español y les iba pidiendo a los alumnos que repitieran con él la pronunciación de las palabras en mazahua.

Después les indicó a los alumnos que copiaran las palabras en su cuaderno de lengua indígena. Luego de unos minutos, algunos alumnos se acercaron con el profesor para que les revisara sus cuadernos.

Más adelante, el profesor les dijo a los alumnos que ahora iban a formar oraciones con las palabras que habían escrito en sus cuadernos: “Ahora vamos a formar una oración con la palabra xintso” (OGpo.6°A, 2017). El profesor junto con algunos alumnos fue construyendo la oración, mientras que algunos otros alumnos trataban de traducir o interpretar lo que el docente iba escribiendo en el pizarrón.

De esta manera el profesor fue construyendo cada uno de los enunciados con la participación de los alumnos. Cuando los alumnos tenían duda sobre como se decía alguna palabra en mazahua, le preguntaban al docente, por ejemplo: “profe ¿cómo se dice siembra?” (OGpo.6°A, 2017).

Al mismo tiempo que el docente iba construyendo las oraciones, les pedía a los alumnos que la repitieran, primero en lengua mazahua y después en español: “Haber vamos a repetir: O nróo un tsoonĩ na nojo. Ajá, la semilla del aguacate es grande” (OGpo.6°A, 2017). En general, la mayoría de los alumnos participaban en la construcción de las oraciones con las palabras del vocabulario presentado por el docente. Sin embargo, hubo algunos que no participaron cuando el profesor les dio la palabra, probablemente por la falta de conocimiento sobre las palabras que se usan en lengua mazahua para la construcción de oraciones.

Al final, los alumnos pasaron con el docente para que les revisara sus escritos en sus cuadernos. La clase terminó y los alumnos salieron al patio a ensayar un número artístico.

Algunos de los usos que los alumnos le dan a la lengua mazahua dentro del salón de clases, además de participar en la asignatura de lengua indígena son: pedir permiso para ir al baño y saludar a las personas que entran al salón (cómo el director o algún otro docente).

En este caso se pudo observar que el docente es bilingüe coordinado, aunque es muy probable que de niño haya sido bilingüe incipiente. En cuanto a los alumnos se pudo observar que son muy participativos y la mayoría de ellos conocen bastantes palabras del vocabulario mazahua, lo que facilita que puedan construir oraciones con ayuda del docente.

Observaciones de la clase de Lengua Indígena en el grupo de 4° “A”.

En algunos grupos hubo la oportunidad de estar presente en más de una clase de la asignatura de Lengua indígena, por ejemplo en el grupo de 4° “A”. No obstante, solo se presenta una observación de una de las sesiones llevadas a cabo en este grupo.

Al inicio de la clase la profesora pidió a los alumnos que guardaran sus cosas y que pusieran atención. Después mostró a los alumnos algunas imágenes de tipos de quelites como lengua de vaca, el trébol, el zandeje, mostaza, nabo, entre otros. Para esta actividad, la profesora fue mostrando la imagen de cada uno de los tipos de quelite y les iba diciendo el nombre, primero en español, después en lengua mazahua y les iba pidiendo a los alumnos que repitieran la pronunciación en mazahua.

Después la profesora pidió a los alumnos que formaran equipos de tres o cuatro integrantes, luego la profesora les dio una hoja con las imágenes de los tipos de quelites y les pidió que las recortaran y pegaran en su cuaderno de Lengua Indígena. Al terminar, la profesora les dijo que tenían que elaborar un enunciado con cada uno de los tipos de quelites que habían visto. Para ayudar a los alumnos en la construcción de sus enunciados, la profesora iba diciéndoles algunas palabras que podrían utilizar en las oraciones.

De las observaciones, sobre la clase de Lengua Indígena, que se llevaron a cabo en los grados de 4°, 5° y 6° grado se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- En general todos o casi todos (uno es de la etnia otomí) los docentes son bilingües coordinados, es decir manejan las dos lenguas: mazahua y español. Es probable que algunos hayan sido en su infancia, bilingües incipientes.
- Los docentes enseñan la lengua mazahua con palabras; es decir, las palabras primero se ven en español y luego su traducción o significado en lengua mazahua. De los docentes observados, solo el de 6° grado enseñó primero las palabras en lengua mazahua y después su traducción en español.

En este sentido, la enseñanza de la lengua mazahua es muy similar a la enseñanza del idioma inglés, en la cual hay docentes que enseñan primero palabras en español y luego en inglés o viceversa. No obstante, es probable que una u otra forma de enseñar la lengua mazahua, en este caso, tenga que ver con el grado de dominio de la lengua, oral y escrita, que posea el docente.

Por ejemplo, la maestra de 4° A escribe primero las palabras en español y después en mazahua; a diferencia del profesor de 6° “A” que escribe primero las palabras en mazahua y después su traducción en español.

También es probable que la forma en como enseñan los docentes la lengua mazahua, tenga que ver con el grado que imparten, pues los alumnos de segundo tienen mucho menos dominio de la lengua mazahua en comparación con los alumnos de sexto que ya cursaron cinco años la asignatura de Lengua indígena.

Los alumnos usan la lengua mazahua, básicamente, en tres actividades principales: en la asignatura de Lengua indígena, en los honores a la bandera y cuando hay algún evento cultural, por ejemplo, en la demostración de actividades.

Por el contrario, no hablan la lengua mazahua en todas las demás asignaturas, tampoco en la hora de recreo, cuando comen, o cuando están jugando, ni cuando platican entre compañeros o amigos. Para esas actividades se comunican en español.

Por otro lado, los docentes usan la lengua mazahua en la escuela, principalmente, cuando trabajan con la asignatura de Lengua indígena en su grupo, también la usan cuando les toca dirigir los honores. Otro de los usos es cuando en algunas ocasiones los docentes conversan entre ellos en lengua mazahua, puesto que la mayoría de ellos son bilingües coordinados. Entonces, cuando les hablan español, ellos responden en español y cuando les hablan en mazahua responden en mazahua.

En cuanto al desuso de la lengua por parte de los docentes, puede decirse que es probable que tampoco usen la lengua mazahua en las demás asignaturas, ni tampoco a la hora del recreo, excepto por las conversaciones que algunas veces llegan a tener entre ellos. Pero en general, la comunicación es en español para la mayoría de las actividades.

Finalmente, los padres de familia usan la lengua mazahua en la escuela cuando algún docente les pide apoyo en la asignatura de Lengua indígena para trabajar algún tema del programa. También usan la lengua mazahua en las reuniones con padres de familia, puesto que en algunas ocasiones los padres se dirigen al docente en mazahua y éste responde también en mazahua.

En la escuela “Justicia Social”, está permitido que los padres de familia lleven comida a sus hijos o hijas a la hora del recreo; incluso comen con ellos y mientras almuerzan platican, la mayoría en español. No obstante, hay abuelitas que les llevan de comer a sus nietas o nietos y les hablan en mazahua y, aunque sus nietos responden en español, entienden lo que sus abuelitas les dicen, porque son bilingües pasivos.

Por otro lado, en el Barrio “23 de septiembre”, hace más de 50 años aproximadamente, las personas eran monolingües en mazahua. No obstante, aprendieron a hablar español cuando comenzaron a asistir a la escuela del centro de La concepción de Los Baños:

Pus (sic) cuando ya se fueron la escuela, porque vino un maestro por acá Santana, sí sabía hablar este mazahua, porque mi hermana si fue a la escuela acá al centro, pero vino ese maestro, si hablaba mazahua, ajá; pero yo nunca me mandaro (sic) que iba ir la escuela, puro cuidar, lleva los animale (sic) (ESCVB, 2019).

Aunque en esa época no había escuela en el Barrio, la escuela primaria del centro fue la encargada de castellanizar a la población de La Concepción de Los Baños y de otros barrios cercanos como el Barrio “23 de septiembre”.

Incluso, la señora Celia, menciona como las personas del Barrio comenzaron a aprender a hablar el español:

Pus (sic) cuando ya me casé pus ya vine para acá, ajá; pus (sic) cuando si fuero (sic) la escuela, ya lo mandaro (sic) la escuela todo(sic) los muchacho pus (sic) ya lo prendió, yo no te voy a decí (sic) cuando, ora pus (sic) lo enseña la escuela pus (sic) no sabe contestá (sic) en mazahua, allá lo da su tarea pa (sic) que lo prenda (sic) de mazahua...porque todo(sic) los niño los que se va (sic) a la escuela pus (sic) lo da su tarea pa (sic) hablar en mazahua (ESCVB, 2019).

La señora Celia comenta como han cambiado las cosas, pues ahora los niños que asisten a la escuela bilingüe indígena ya no saben hablar ni responder en mazahua. Además les dejan tarea de la asignatura de Lengua indígena, lo que implica que los alumnos tengan que pedir ayuda a algún familiar que sepa hablar la lengua mazahua.

Lo anterior demuestra que la identidad étnica de los alumnos se ha transformado porque ahora ellos son monolingües en español y están aprendiendo la lengua mazahua como segunda lengua. Por lo tanto, su cosmovisión no es la de su grupo étnico sino la de la cultura occidental o mestiza.

4.8 En el hogar

En el hogar, la lengua mazahua puede llegar a tener un uso privilegiado y amplio, porque la pueden utilizar solo una o dos personas, pero también puede haber casos en los que la usen todos los miembros de la familia, dependiendo del grado o tipo de bilingüismo que cada uno posea.

Así mismo, la enseñanza de la lengua mazahua se da a partir de una educación informal, al interior del hogar, en los primeros años de vida. En la familia, la lengua mazahua se adquiere a través de la educación informal. “Este tipo de educación se inicia desde el momento en que nace el niño, y se le imparte en el curso de la vida” (Ros, 1981, p. 10). A diferencia de la educación formal que se adquiere en la escuela, la educación informal se adquiere en la casa, en la calle y en el trabajo cotidiano, además no requiere de locales especializados ni textos escritos.

Este tipo de educación es esencial en las comunidades indígenas, pues es el proceso mediante el cual se transmite la cultura y se establecen los roles que juegan los miembros del grupo. Es muy probable que gracias a la educación informal algunos grupos étnicos actualmente conserven su lengua y cultura o “matriz cultural”. En el hogar, los mazahuas usan su lengua para comunicarse con sus padres, hermanos, esposos, esposas e hijos.

No obstante, en la actualidad, solo las personas ancianas o adultos mayores entienden y hablan la lengua mazahua; mientras que los adultos solo la entienden, y los niños y jóvenes, con algunas excepciones, ni la entienden ni la hablan.

Son las mujeres mazahuas ancianas, principalmente, quienes se han encargado de preservar la lengua de sus antepasados, a través de la transmisión oral a sus descendientes. Ellas han jugado un papel fundamente en la preservación de la lengua mazahua. “Son las mujeres las que hacen mayor uso de la palabra expresándose en su lengua materna” (Macahuachi *et al*, 2019, p. 118). Y es precisamente el rol que les ha tocado vivir lo que les ha permitido mantener y practicar la comunicación más en lengua mazahua que en español.

Estas personas nacieron en familias en las cuales todos los integrantes hablaban la lengua mazahua. “Si, pus (sic) mi mamá hablaba mazahua y mi papá tambié (sic), mis hermana (sic), porque yo tenía unas hermana grande (sic) me hablaba mazahua, decía trailo (sic) esto...” (ESCVB, 2019). Además, en esa época, muchas niñas mazahuas no asistían a la escuela porque tenían que realizar otras actividades, por ejemplo: “...este...cuando ya era así como ese mi nieto

pus (sic) mandaba a cuidar los animale (sic), vete a cuidar los animale (sic) al llano, porque todo acá era llano” (ESCVB, 2019).

Probablemente, por esta razón muchas mujeres de la época no aprendieron a hablar español cuando eran niñas, porque en lugar de asistir a la escuela, las mandaban a hacer otras labores, es decir les asignaban otros roles. Y no fue sino hasta cuando fueron mayores de edad y tuvieron necesidad de trabajar cuando aprendieron a hablar en español: “todo por eso, yo no sabía leer nada ni hablar español (sic) no hablaba, pero cuando ya, ya me salí porque yo teje, este...ya me salí a vendé (sic), allí lo prendí (sic) tantito a hablé (sic)” (ESCVB, 2019).

En el hogar, las mujeres mayores les hablan en lengua mazahua a sus esposos, hijos y nietos, dependiendo de con quienes vivan. Por ejemplo, a sus nietos les hablan cuando los mandan a hacer algo como “meter los pollos” o para pedirles que traigan algo: “Pus ora (sic) lo hablo los niña (sic), mi nieta, por eso todo eso lo sabe hablar en mazahua, hasta mi hijo sabe hablar mazahua” (ESCVB, 2019).

No en todos los casos los nietos aprenden a hablar la lengua mazahua, más bien la entienden, pero no la hablan; es decir son bilingües pasivos. O puede ser que solo entiendan algunas palabras aisladas o frases usadas comúnmente de manera cotidiana:

Por ejemplo ya en mi caso como que no me daba la curiosidad por aprender, entonces pues nunca lo aprendí, más aparte este... mis hermanos mayores ellos entienden un poquito más de mazahua porque ellos estaban viviendo con mis abuelitos hasta que fueron como la primaria más o menos, ya de la primaria pues ya se, ora (sic) sí que se dividió la familia ¿no? Se vino para acá mi papá y entós (sic)... pues ya de esa manera pues ellos entendieron el dialecto, de esa forma, pero hablarlo pues no, no fue como mucho (EETC, 2019).

Entonces, el aprendizaje de la lengua mazahua en el hogar tiene que ver primero con que haya personas que hablen en lengua mazahua (abuelitos), y después el interés que tengan los niños y jóvenes por aprender la lengua. Además el tiempo de convivencia entre abuelos, padres y nietos es muy importante, pues entre más tiempo convivan pueden llegar a aprender a entender y hablar mejor la lengua mazahua.

Además, en familias extensas es más probable que los niños y jóvenes aprendan a hablar la lengua mazahua porque la cabeza de la familia es la abuela y el abuelo, y ellos en general siempre hablan en lengua mazahua.

En el hogar, la mayoría de las mujeres mayores o abuelitas se han encargado de transmitir, oralmente, la lengua mazahua a sus hijos y nietos de manera cotidiana y han ejercido el control cultural de su lengua desde niñas al usarla en todas las acciones de su vida:

Y lo que me he dado cuenta también es de que por ejemplo las ora (sic) sí que las abuelitas pues este... así fueron creciendo ¿no? Con ese dialecto y ya cuando tenían a sus hijos pues se les fueron enseñando, yo siento que es como la cadenita de que si les vas hablando pues ellos van aprendiendo y así, y pues orita (sic) es como que ya muy difícil que eso lo entiendan (EETC, 2019).

Por lo tanto, el hecho de que los niños y jóvenes aprendan la lengua mazahua está relacionado con la práctica, en específico con la convivencia con los abuelitos; en decir entre más tiempo conviva un niño con sus abuelitos, más aprenderá la lengua mazahua: “yo siento que si hubiese vivido más tiempo con ellos o que ellos me enseñaran el dialecto si entendería un poco más, como el cien por ciento de lo que ellos me decían” (EETC, 2019).

No obstante, el hecho de que un niño aprenda la lengua mazahua no significa que la hable; es decir, en la mayoría de los casos los niños se convierten en bilingües pasivos, esto es, entienden la lengua mazahua pero no la hablan, se comunican o responden en español.

La lengua mazahua se dejó de usar como única lengua de comunicación, en la localidad, hace más de cincuenta años aproximadamente cuando los niños de aquella época comenzaron a asistir a la escuela del centro de La Concepción de Los Baños. Posteriormente, 25 años después, aproximadamente, se creó la escuela primaria “Justicia Social” en el Barrio “23 de septiembre” a la cual los niños del lugar asistían.

Estas situaciones provocaron que la gente de la comunidad dejara de hablar la lengua mazahua, y la sustituyera de manera paulatina por el español. “Pero mucho lo señora los que ya está grande si lo hablan, pero lo que pena (sic) creció pus (sic) ya no tiene de mazahua, porque ya puro español lo habla...” (ESCVB, 2019). No obstante, hay niños que aunque no saben hablar en mazahua, lo entienden porque sus abuelitos les hablan constantemente: “Todos cuando viene mi ñieto pus (sic) si ya los hablo (sic) en mazahua, trailo (sic) este...vete a trai (sic) algo, pus (sic) ya lo entiende eso, ya lo entiende” (ESCVB, 2019).

Por otro lado, Una de las razones por las que la mayoría de los niños y jóvenes de la comunidad ya no hablan la lengua mazahua es porque ya no se identifican con la lengua de su grupo étnico:

Pus (sic) ya les da pena hablarlo, bueno ya no es como antes que no les daba pena esa ya era una costumbre que tenían ellos de que les hablaba en mazahua hablaban, pero orita pus (sic) ya en este tiempo pus ya no, los niños ya les da mucha pena hablarlo (ESCVB, 2019).

A pesar de que la lengua mazahua es un elemento cultural propio del grupo, los niños y jóvenes ya no lo utilizan porque no satisface sus necesidades actuales. “Pus ya nunca lo hablaro (sic) así, de mazahua nunca lo hablaro (sic), ya lo hablamos (sic) de español, por eso ya no tiende (sic)” (ESCVB, 2019). Además la discriminación que han padecido por mucho tiempo los mazahuas de esta localidad ha generado que hayan dejado de hablar y que ya no quieran que sus hijos aprendan la lengua: “...y luego hay alguno lo dice mazahueño, ¿pa (sic) que lo habla mazahueño? por eso ya no le gusta hablar (sic)” (ESCVB, 2019).

Si algún joven llega a hablar la lengua mazahua es motivo suficiente para que éstos sean discriminados. “Por eso a ellos ya no les gusta hablar así porque se encuentran con otras personas, es que tú no sabes hablar, yo no sé porque tú hablas así” (ESCVB, 2019).

La mayoría de las personas que hablan la lengua mazahua en la comunidad, actualmente, son mujeres de edad avanzada, y usan la lengua étnica de manera normal en su hogar cuando se dirigen a sus hijos o nietos: “Pus lo que yo sabía lo hablaba de español (sic) de repente” (ESCVB, 2019).

No obstante, no solo utilizan la lengua mazahua para comunicarse con sus familiares, puesto que han aprendido por necesidad a hablar en español, también lo usan pero solo en algunas ocasiones.

El uso estratégico de la lengua mazahua también se da en el hogar, por ejemplo, cuando están platicando las personas que saben hablar mazahua y hablan de otra persona que está presente, lo hacen en lengua mazahua: “Porque tengo una nuera dice que no sabe hablar (sic)...ese me sigue, luego cuando hablamos (sic) algo pus reimo (sic), luego dice: ¡ay creo me dice algo!, pero tiende (sic)” (ESCVB, 2019).

En el caso anterior la suegra habla de la nuera. En la mayoría de los casos las nueras, que no son de la comunidad, no entienden la lengua mazahua; no obstante, por el hecho de escuchar todos los días a la suegra llegan a entender lo que dice.

En conclusión, en el hogar, donde hay alguna mujer adulta mayor, o que todavía viven el abuelito y la abuelita; los hijos y nietos de éstos pueden aprender o no a hablar la lengua mazahua. Esto

depende, entre otros factores, principalmente de la identidad étnica, puesto que una persona que tenga muy arraigada su cultura y lengua, aprenderá a entender y hablar la lengua mazahua. Por el contrario, las personas que no tienen ese arraigo, que son en general los niños y jóvenes, tal vez aprendan a entender pero no hablarán la lengua mazahua, en la mayoría de los casos por pena o vergüenza a ser discriminados.

En general la lengua la utilizan, en el hogar, las personas que la entienden y la hablan, entre plática y plática.

4.9 En el trabajo

La lengua mazahua es usada en el ámbito del trabajo principalmente por los adultos que la entienden y saben hablarla un poco y aunque éstos no entablan diálogos extensos, si conocen algunas frases u oraciones y entienden bien lo que una persona dice cuando habla mazahua. Por ejemplo, en el trabajo cuando una persona pregunta a otra como dice tal palabra: “Luego a veces los señores pues te preguntan ¿qué quiere decir esto? Ya les decía, así ya me hacían preguntas que quería decir, ya les contestaba” (ESMJVB, 2019).

Por otro lado, en muchos grupos étnicos, la mujer impulsa el sustento de su hogar a través de sus artesanías, y las mujeres mazahuas no son la excepción. En la comunidad del Barrio “23 de septiembre” las mujeres mayores elaboran prendas de vestir como gorras, guantes, bufandas, que ellas mismas tejen:

Yo teje guante, meria, hace de todo, gorra, este...teje eso, pero decía dijunto (sic) de mi hermana, este...háganlo este gorra, ya tenía mi hermano lo que iba salir a vendé(sic) y ya le ayudaba, este... pero yo no sabía leer; pero cuando ya me salí a vendé(sic), pus ya lo prendí (sic) ahí, porque a Toluca salen los camión donde se...donde...donde llega, pus (sic) ya, ya lo prendí (sic), ora (sic) día los guantes, todo eso pus (sic) ya me voy hasta México a vendé (sic), ya me voy sola, y ahí todo los tianguí (sic) pus (sic) ya ando ahí a vendé(sic) (ESCVB, 2019).

La elaboración de artesanías ha generado cambios en los roles femeninos, pues ahora las mujeres ya no solo se quedan en el hogar haciendo las tareas domésticas, sino que salen a vender sus prendas y de esta manera obtienen dinero para el sustento familiar.

Esta actividad ha generado en las mujeres mazahuas, por un lado, la obtención de recursos para el sustento familiar y, por otro lado, el aprendizaje del español como segunda lengua; ambas situaciones derivadas de la necesidad económica.

La necesidad se vuelve aun mayor cuando la mujer no tiene el apoyo de su pareja o esposo y entonces ésta se convierte en la única encargada de llevar el sustento a su casa. Este es un testimonio de vida:

Pus (sic) antes yo iba a los baño (sic), porque había agua allí, si, este...pero yo no sabía nada, porque mi esposo ¿cuánto tenía cuando se murió? Porque casi todo mi hijo se iba a la escuela, todo, pero pus (sic) yo, yo tejía este...guante todo eso, pero yo no sabía dónde iba a vendé (sic), yo vendía todo lo que compraba, lo que...ya me mandaba ah, esto, esto, hagan meria (sic), hagan guante, yo hacía, este...pero ni uno de mi hijo iba quedar así, no, iba estudiá (sic), todo salió adelante, si pero yo hablaba puro mazahua (ESCVB, 2019).

Las mujeres mazahuas no solo trabajan y venden sus artesanías, también son las encargadas de transmitir y preservar la cultura a los niños, pues son ellas quienes hacen uso la mayoría de las veces de la lengua mazahua durante el día en sus actividades cotidianas.

Hace muchos años, en el Barrio “23 de septiembre”, las personas solo hablaban en lengua mazahua, es decir eran monolingües en su lengua materna: “Este me dijo una señora ¿qué tanto vende eso gorra? Porque setiembre (sic), agosto, andaba vendiendo eso, pero nadie quería, si compraba, pero bien barato, una señora ¿qué tanto vende eso? Júntalo, las cinco, las siete regresaba, este puro de mazahua” (ESCVB, 2019).

Sin embargo, la necesidad de salir a vender sus artesanías a la ciudad, las obligó a que aprendieran a hablar el español un poco, como segunda lengua: “Si porque cuando yo me salía a vendé (sic) pus (sic) yo no sabía, pero lo señora... lo que esto, esto vas a hablar así, así, pus (sic) ya ahí lo prendí (sic) este... pus (sic) yo no sabía dónde o ¿onde (sic) voy a ir a vendé (sic)?” (ESCVB, 2019).

En la venta de artesanías o de productos del campo, las mujeres mazahuas han tenido que enfrentar el temor o la pena de vender sus productos por su condición de indígenas que se manifiesta en su vestimenta y por el hecho de hablar una lengua indígena:

Pero cuando ya lo cuentré (sic) una señora de Santo Domingo me dijo: ¿qué trai (sic)?, ora vas a bajá (sic) en el taxi, pídelo este...130, pus (sic) yo me bajé en el taxi que yo tenía mucha pena porque yo no me salía a vendé (sic), este le dije hay tengo mucho pena para vendé (sic), ¿qué pena? Mira ora que llega, llegando llegando a Ixtlahuaca te van a van a fregá (sic), ¡sí, me dijo así!, pero yo no sabía, ya si te van a da (sic) cien peso(sic), pus (sic) ya lo vas a dar, pero no me dieron cien peso, te voa (sic) dá (sic) ochenta con los dos costá (sic), pus (sic) ya le di, pus ahí lo prendí (sic) (ESCVB, 2019).

En este sentido, las mujeres mazahuas han tenido que enfrentar la pena de salir a vender por el hecho de no saber hablar bien el español, además de la discriminación por hablar su lengua indígena, incluso situaciones de abuso, en las cuales por su condición social otras personas les compran sus productos, por debajo del precio justo.

Sin embargo, pese a todas esas situaciones adversas, las mujeres mazahuas han aprendido a hablar español y eso les ha permitido, salir a vender sus productos a Toluca o la Ciudad de México:

Cuando voy ahí te digo que ya sé tantito español, pero ante (sic) yo no sabía nada, pero ora pus (sic) ya de eso me vivo, lo señora, lo que me compraba mi mercancía, ora (sic) apoco ya hace eso, ¿ya no hace gorra o ya no teje?, yo le dije si teje, ¿Dónde lo vende? Me voy en México, apoco, si no sabe leé (sic), sí, los carro (sic) sale a Toluca, los grita donde se va í (sic), donde pus (sic) ahí tiene que lo voy a llegar ahí (ESCVB, 2019).

Por otro lado, hay un uso estratégico de la lengua mazahua, que consiste en que dos personas o más la hablan cuando están presentes otras personas, y como las primeras no quieren que las otras sepan de qué están hablando o lo que están diciendo, pues se comunican en lengua mazahua. Esta situación puede llegar a darse por ejemplo en el taxi, en el camión o en algún otro lugar: “Si porque hay veces este...ora (sic) los muchachos si no, como no le entienden, pues hay unas personas que si lo hablan así en mazahua para que uno no le entienda que es lo que están diciendo” (ESMJVB, 2019).

4.10 En el mercado o la tienda

Los usos y desusos de la lengua mazahua en el ámbito del mercado o la tienda, se podrían ver como el antes y el después; es decir, antes las personas hacían uso de la lengua mazahua cuando iban a la tienda y pedían las cosas en mazahua. El después se refiere a la época actual, en la que las personas incluso las del grupo de adultos mayores ya piden las cosas en español.

Usos de la lengua mazahua

Actualmente, desde el punto de vista de las personas del Barrio, ya no tienen la costumbre de hablar la lengua mazahua, año con año se va perdiendo. Años atrás se podía escuchar como las abuelitas hablaban mazahua: “una que otra palabra era como que entendible para mí, o sea de tortilla o maíz o agarra un taco o así, son las básicas ¿no? Pero pues hasta ahí fue como aprendí un poquito de eso, pero pues hablarlo así no” (EETC, 2019).

Hace ya varios años cuando las abuelitas iban a la tienda pedían las cosas en lengua mazahua:

Las abuelitas este... pus orita (sic) ya fallecieron, pues ellas eran la que a lo mejor venían a tomarse una cerveza o a comprar pan, azúcar, así, pues todo era como en mazahua, y este... o que si se encontraban aquí en la tienda pues igual era el saludo en mazahua, conversaban en mazahua, todo eso era lo que pues yo llegué a ver en esos tiempos y pues ahorita ya prácticamente la verdad es que se ha perdido mucho esta lengua (EETC, 2019).

Las abuelitas pedían las cosas en mazahua y el encargado o encargada de la tienda les entendían porque también sabía hablar la lengua mazahua: “Pues mi papá más o menos le entiende, más o menos habla también, pues si le entendía o sea sí, si agarraban una conversación pues también le entendía, pues él creció en esa parte de que sus papás hablaban mazahua, pues sí” (EETC, 2019).

Desusos de la lengua mazahua

En la actualidad, la situación es diferente, porque la mayoría de personas que van a la tienda ya no saben hablar la lengua mazahua, por lo tanto piden las cosas en español, “pues ya mamás modernas por así decirlo, la verdad es que ya no lo hablan, no piden cosas así como de mazahua” (EETC, 2019).

Ya todo es en español, y desde el punto de vista de algunas personas de la comunidad, todo eso ya se perdió: “ya se perdió prácticamente, es muy raro los que todavía viven, los abuelitos todavía lo hablan pero ya lo actual ya no” (EETC, 2019).

Incluso, las abuelitas de edad avanzada, cuando van a la tienda, piden las cosas en español, aunque su lengua materna sea el mazahua y aunque no pronuncien bien el español: “ya unos ya lo empiezan a pedir en español, pero le digo pus (sic) no lo pronuncian bien pero pus (sic) igual ya” (EETC, 2019). No obstante, hay quienes todavía piden las cosas en mazahua cuando van a la tienda:

Y si no pus (sic) de plano los que más o menos conocemos pus (sic) ya lo pide en mazahua pero pus(sic) ... todavía hay algunos que piden las cosas, pero pus ya es muy raro, no ya no, ya no lo hablan, ya ni lo piden, ya todo eso es en español (EETC, 2019).

Las personas que todavía piden las cosas en mazahua saben que la persona encargada de la tienda les entiende qué es lo que están diciendo. Por lo tanto, es muy probable que pidan las cosas en mazahua solo en tiendas que pertenecen a conocidos o incluso familiares hablantes de lengua mazahua.

4.11 En los eventos sociales

En algunos casos la lengua indígena “se usa como un recurso que brinda estabilidad y seguridad a la comunidad” (Macahuachi *et al*, 2019, p. 118). No obstante, en el Barrio “23 de septiembre”, la lengua mazahua tiene un uso generacional. Por ejemplo en una fiesta, ya sea de una boda, quince años o algún otro evento social, se reúnen personas de todas las edades como niños, jóvenes, adultos y adultos mayores o ancianos, pero solo estos últimos hablan en lengua mazahua en la fiesta: “Pus (sic) cuando alguien me pregunta algo pus (sic) ya lo hablamos en mazahua, hay señora lo que me habla español, ora (sic) ya lo entiendo tantito pus (sic) ya lo contesta; pero cuando me habla de mazahua pus (sic) ya: vamos a ir a la fiesta” (ESCVB, 2019).

Son las mujeres mayores, principalmente, quienes al reunirse o encontrarse en una fiesta con otras mujeres, se comunican en lengua mazahua. O también las cocineras -encargadas de preparar el mole de guajolote o el pato en salsa verde- que al estar cocinando los alimentos para la fiesta platican en la lengua mazahua. Pero, son generalmente, las mujeres de edad avanzada quienes lo hacen porque entienden y saben hablar en lengua mazahua.

Es muy probable que hace muchos años, en las fiestas, las personas del Barrio solo se comunicaran en lengua mazahua: “Si porque nadie sabía de, iba a hablar español, puro de mazahua, porque ante (sic) cuando...juntaba dinero para salí (sic) la fiesta, pero temprano, pero puro mazahua hablaba” (ESCVB, 2019). Ahora la mayoría se comunica en español y solo uno cuantos en lengua mazahua. “Si, la mayoría de las señoras ya grandes son las que hablan mazahua” (ESCVB, 2019).

Actualmente, la lengua mazahua es usada en las celebraciones religiosas y culturales del Barrio y la comunidad por algunas personas como los mayordomos, por ejemplo en la fiesta del santo patrono del Barrio: “bueno aquí se acostumbra por ejemplo este...juntarse los mayordomos y en los mayordomos es cuando se saludan, se saludan na’ más (sic) en mazahua, pero ya de ahí pus (sic) ya todo es en español, na’ más (sic) es el saludo de mazahua” (EETC, 2019).

En este ámbito es donde se da mayormente la interacción social de todas las generaciones de los miembros de la etnia mazahua del lugar estudiado. Es un espacio donde se manifiesta la identidad étnica de los abuelitos, los padres de los alumnos e incluso de los mismos alumnos. En las fiestas sociales interactúan diversas identidades unidas por la identidad étnica que se manifiesta en el repertorio cultural que les ha sido heredado desde la época prehispánica.

4.12 En eventos religiosos

En el Barrio “23 de septiembre” hay dos tipos de religiones que predominan, que son la católica y la evangélica. Por lo tanto, en el lugar hay una capilla a la cual asisten las personas de la religión católica. Por otro lado, en el barrio no hay ningún templo evangélico, pero cerca de ahí hay uno, por lo que es muy probable que las personas de la comunidad que profesan esta religión asistan ahí.

Con respecto al uso de la lengua mazahua, en el caso de la religión católica, las personas que asisten a misa, por ejemplo, pueden o no hablar la lengua mazahua. Puesto que a la iglesia asisten personas de todas las edades, desde niños, hasta adultos mayores, y el uso de la lengua mazahua en el Barrio responde más a un uso generacional, por lo tanto, las personas que saben hablar, dentro de la iglesia, pueden llegar a comunicarse en lengua mazahua: “Lo que sabe español pus (sic) lo habla, pero los que no, no” (ECSVB, 2019).

En la capilla del Barrio “23 de septiembre”, la lengua mazahua es usada por pocas personas, porque el sacerdote que celebra las misas en general viene de otro lugar y no sabe hablar la lengua mazahua: “vienen sacerdotes de fuera, pus (sic) no hablan, no hablan mazahua, o sea que ellos es como los cambian, pa acá(sic) pa allá (sic) y así, ellos dan su misa en español, todo en español, no hay” (EETC, 2019).

Aunque ahora, actualmente, en las misas de la religión católica hay personas que se han interesado en los cantos religiosos y los traducen y cantan algunos en lengua mazahua durante la celebración. Estas personas son las encargadas o integrantes del “coro de la iglesia” y su función es acompañar la celebración eucarística con cantos religiosos.

No obstante, en la religión evangélica, la situación del uso de la lengua mazahua es mucho más amplia y diferente por diversas situaciones. Para empezar, la introducción de grupos protestantes en México tiene sus orígenes con la presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) alrededor de 1935.

Luego, en el Estado de México, el ILV inició sus actividades en los años cuarenta, “los grupos protestantes que habían llegado a México empezaron a extenderse por los 13 municipios de la etnoregión mazahua” (Sandoval y Mota, 1996, p.17). Estos grupos estaban constituidos por evangélicos, pentecosteses, bautistas, de la iglesia cristiana y testigos de Jehová.

Por lo tanto, en la región mazahua, el protestantismo inició con la presencia de evangelizadores de origen norteamericano y canadiense. “Al respecto, cabe mencionar que en la etnoregión mazahua fue la lingüista Mildred Kiemele Muro la primera misionera que llegó de Canadá para propagar ‘la palabra de dios’ entre los indígenas” (Sandoval y Mota, 1996, p. 17). Kiemele llegó a México en 1940 y vivió en la comunidad de San Miguel Tenochtitlán, municipio de Jocotitlán, durante más de 50 años.

Esta lingüista desarrolló su doctrina principalmente en el municipio de San Felipe del Progreso y algunas otras comunidades de la región mazahua. Junto con sus compañeros del ILV llevaron a cabo una “antropología aplicada” para evangelizar a los mazahuas:

Vivieron con los indios; aprendieron la lengua mazahua no escrita hasta esos años; elaboraron el diccionario bilingüe mazahua-español; tradujeron las Sagradas Escrituras y los Cuatro Evangelios a la lengua mazahua, los cuales junto con el diccionario fueron publicados y difundidos masivamente en la etnoregión del Estado de México. (Sandoval y Mota, 1996, p. 17).

El trabajo antropológico y lingüístico que desarrolló el ILV sirvió para enseñar a los indígenas a leer y escribir en lengua mazahua a través de textos bíblicos. No obstante, también introdujo en ellos valores sociales y religiosos distintos a los de la etnia mazahua. Lo anterior ha provocado la desintegración familiar y de las comunidades, incluso.

Por lo tanto, “en la etnoregión mazahua del Estado de México, el desarrollo del protestantismo evangélico hace visible la división familiar, social, cultural y religiosa al interior de las comunidades” (Sandoval y Mota, 1996, p. 15), pues atenta contra toda forma de expresión cultural y social de los indígenas.

El hecho de que las Sagradas Escrituras (como una especie de biblia para la religión evangélica) y los cuatro evangelios hayan sido traducidos a la lengua mazahua, ha servido como un importante recurso. Como consecuencia, el uso de la lengua mazahua es mayor en el templo porque el pastor, tiene la oportunidad de leer en lengua mazahua y en español los textos bíblicos.

Lo anterior da la posibilidad al pastor de dirigirse no solo a las personas que hablan español, sino también a las que hablan o entienden la lengua mazahua, que son los bilingües incipientes, los coordinados o incluso los bilingües pasivos.

Por otro lado, el pastor que se encarga de llevar a cabo la celebración evangélica, generalmente es de la misma comunidad, por lo tanto tiene la ventaja de saber hablar la lengua mazahua e incluso la variante de la región, y su voz es escuchada por más personas o en dos lenguas diferentes, “sabe que la gente pus (sic) a lo mejor no lo habla pero le entiende, sí” (EETC, 2019). Por lo tanto, es muy probable que la lengua mazahua tenga más uso por parte de las personas que profesan la religión evangélica.

Con relación a la Teoría del control cultural y la teoría de las identidades, se puede decir que los mazahuas tanto de una religión como de otra poseen una identidad étnica, aunque profesen distintas religiones. Es decir, hay un vínculo de pertenencia hacia el grupo étnico mazahua que es su cultura.

Aunque es probable que la religión protestante por un lado fomente el uso de la lengua mazahua en el ámbito religioso, es importante reconocer que promueve la división cultural y familiar.

4.13 En eventos políticos

En el ámbito de los eventos políticos, las personas pueden llegar a hablar la lengua mazahua si es que la saben hablar. En tiempos de campañas políticas, “por ejemplo cuando se estaba lanzando este Javier Mendoza, pues él todo en sus eventos hablaba en mazahua, hablaba en mazahua y lo volvía a decir en español, si así son los políticos, pero... ya hablar, hablar, ya no” (EETC, 2019).

Javier Mendoza fue candidato a Presidente Municipal de Ixtlahuaca en el año 2019. En sus campañas hablaba en lengua mazahua y en español, porque es originario de la región de los Baños, sabe hablar la lengua mazahua y la usaba con la finalidad de convencer a la población de que votaran por él. Usaba la lengua como símbolo de identidad cultural entre él y la población. Es decir, en este caso el uso de la lengua era una estrategia política para ganar simpatizantes.

Lo anterior, es solo un caso excepcional, porque en general los candidatos y presidentes municipales de Ixtlahuaca solo hablan en español y todos sus discursos cuando viajan a la región de los Baños han sido en español.

Lo mismo pasa con las autoridades políticas que visitan la región. Su discurso es en español al igual que las actividades que se llevan a cabo en sus eventos, aunque muchas de las personas que asisten a estos eventos entiendan la lengua y otras tantas la hablen todavía.

En este ámbito es donde más ausente está la lengua mazahua, puesto que históricamente la lengua y la cultura mazahua ha sido vistas como inferiores por las clases políticas y sólo se acuerdan de ellos cuando hay cambio de gobierno.

4.14 En los trámites ante instancias de gobierno

En éste ámbito, cuando alguna persona del Barrio “23 de septiembre” asiste ante alguna instancia de gobierno a realizar un trámite, la comunicación es en español porque las personas encargadas de brindar el servicio solo hablan español, “pues aunque uno lo hable ellos no lo entienden, o sea que es muy raro, ya no” (EETC, 2019).

En otros casos, cuando alguna persona de la tercera edad que no habla muy bien el español acude a hacer un trámite ante alguna instancia, lo tiene que hacer acompañada de algún familiar o conocido que sepa hablar bien español, pero que además entienda lo que la persona está solicitando. “Pues claro que tiene que ir acompañada porque ya esa persona que va con ella para que lo traduzca que es lo que está diciendo. Pus (sic) nadie ya nadie entiende y es muy raro que entiendan mazahua” (EETC, 2019).

Cómo se ha mostrado a lo largo del escrito, los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua son muy peculiares y responden a cuestiones generacionales. No obstante éstos se irán modificando y es muy probable que el uso sea cada vez más restringido por diversas causas.

Actualmente, sigue presente en los indígenas la idea de que para acceder a mejores condiciones de vida hay que abandonar la lengua y la cultura de su grupo étnico. Desde esta perspectiva, la lengua indígena es sinónimo de atraso y el español es el idioma más adecuado para progresar.

En las comunidades indígenas los usos y desusos se irán modificando de manera acelerada debido a una serie de factores que caracterizan a estas sociedades étnicas. Entre las principales está la mayor movilidad de los habitantes que por cuestiones de trabajo se van a otros Estados de la República o incluso a otro país, como Estados Unidos, de ilegales.

Las interacciones con personas de otras culturas, religiones y lenguas, de manera paralela con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, harán que estos usos se modifiquen de manera rápida.

CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

Con base en los hallazgos del estudio puede darse respuesta al objetivo central que orientó la presente investigación: Observar, analizar e interpretar los usos y desusos educativos, sociales y culturales que los alumnos, docentes y padres de familia hacen de la lengua mazahua en tres ámbitos de uso: escuela, hogar y el Barrio. De esta manera, los usos y desusos detectados son los siguientes:

Los usos y desusos educativos, sociales y culturales de la lengua mazahua en la escuela “Justicia Social” y el Barrio “23 de septiembre” se dan bajo un criterio generacional. Los adultos mayores o abuelitos son bilingües incipientes que nacieron con la lengua mazahua como lengua materna y la han utilizado toda la vida como su principal medio de comunicación. Para esta generación, el hablar en lengua mazahua es algo que hacen todos los días de manera normal como algo cotidiano. Sin embargo, después por necesidades de trabajo, principalmente, tuvieron que aprender el español.

Se puede decir que el español como lengua dominante controla y permite el acceso a los roles sociales. Por esta razón los hablantes de mazahua han tenido que dejar su lengua para acceder a ellos.

Después están los padres de familia de los alumnos de la escuela primaria que son bilingües pasivos porque entienden la lengua mazahua cuando escuchan hablar a sus padres, pero no saben hablarla. Es decir no saben responder en mazahua, lo hacen en español.

Se puede afirmar que los alumnos de la escuela primaria bilingüe indígena “Justicia Social” durante el Ciclo escolar 2017-2018 y parte del 2019, originarios del Barrio “23 de septiembre”, de la comunidad de La concepción de los Baños, a pesar de que hay un reconocimiento al lugar como parte de la región mazahua en el Estado de México, solo el 5% de ellos son bilingües coordinados; es decir, entienden y hablan la lengua mazahua.

Estos hablantes contrastan sus conocimientos que han recibido en el hogar con los que les brinda la escuela, y esto les sirve como complemento para entender, hablar y escribir su lengua. Después está el 15% de los alumnos que son bilingües pasivos, ellos entienden cuando sus abuelos les hablan en mazahua, pero les responden en español o solo se limitan a hacer lo que les mandan.

Este grupo de alumnos no usan la lengua mazahua en sus relaciones sociales e inter-escolares porque en torno al uso de la lengua indígena se han creado expresiones de estigma, que tienen

que ver con el menosprecio a los hablantes, el racismo y la discriminación hacia las personas que hablan una lengua indígena.

El resto, que es el 80%, no son hablantes de la lengua mazahua porque su lengua materna es el español. Las clases de Lengua indígena en la escuela son su primer acercamiento a la lengua de su grupo étnico.

Se puede afirmar que los alumnos minimizan sus interacciones y esto afecta el desarrollo de la competencia lingüística de su lengua originaria. Es decir, el tiempo que los alumnos interactúan en lengua mazahua es muy poco.

Es claro que las lenguas indígenas están condenadas a desaparecer, pues el ocultamiento de las mismas hace que éstas se debiliten. Por esta razón el número de habitantes en las comunidades indígenas va en aumento, pero el número de hablantes disminuye cada vez más.

El ocultamiento de la lengua mazahua tiene su origen en la discriminación que por mucho tiempo han padecido sus hablantes, los cuales decidieron esconderla, darle un uso más íntimo o en el peor de los casos dejar de hablarla.

-Con respecto al objetivo: Analizar e interpretar el papel de la escuela primaria bilingüe indígena en la revitalización de la lengua y la cultura mazahua, los resultados son los siguientes:

La política educativa del gobierno mexicano hacia los grupos étnicos ha sido, desde la creación de la SEP en 1921, una política compensatoria en donde el indígena es visto como sujeto de interés público y no como sujeto de derechos.

Se puede decir que la escuela bilingüe indígena no brinda una educación intercultural, pues en lugar de articular los contenidos de la cultura nacional con la cultura mazahua otorga mayor importancia, tiempo y recursos al currículo nacional y la enseñanza en español.

La educación tampoco es bilingüe, porque solamente se enseña la lengua mazahua en la asignatura de Lengua indígena una o dos horas a la semana. En todas las demás asignaturas la comunicación es en español.

En este sentido, para que la escuela sea realmente intercultural y bilingüe se tendría que trabajar con la asignatura de Lengua indígena por lo menos 10 horas a la semana que es el promedio de

horas que se trabaja con la asignatura de español. Además de vincular los contenidos del programa de lengua mazahua con los temas de las demás asignaturas para usar la lengua mazahua en todas las demás materias. Lo anterior implica un gran reto para los docentes de educación indígena.

Es importante reconocer que cuando los alumnos egresan de la escuela primaria bilingüe poseen mayores conocimientos de la cultura nacional que de la lengua y la cultura mazahua. Además, al egresar de la escuela primaria bilingüe indígena, los alumnos solo cuentan con los conocimientos básicos en lengua mazahua. Es decir solo saben leer y escribir palabras aisladas y algunas oraciones cortas.

A todo esto hay que agregar que cuando entran a la secundaria ya no usarán la lengua mazahua porque ahí les enseñarán el inglés o lengua extranjera. Es decir, no hay una continuidad en la enseñanza y uso de la lengua mazahua entre la primaria y la secundaria.

Lo anterior permite probar que la enseñanza de la lengua mazahua es muy similar a la enseñanza del idioma inglés, en la cual hay docentes que enseñan primero palabras en español y luego en inglés. Otros lo hacen de manera contraria, primero en inglés y su significado en español. No obstante, es probable que una u otra forma de enseñar la lengua mazahua tenga que ver con factores como el grado de dominio de la lengua tanto oral como escrita que posee cada docente, entre otros.

Puesto que la historia de la escuela está ligada a la historia de la comunidad y ésta a la del grupo étnico mazahua, se puede afirmar que hay varias similitudes en las situaciones que se viven en las escuelas y comunidad de la región mazahua con respecto a los usos y desusos de la lengua originaria.

Es decir las características sociales, culturales y económicas son muy parecidas en las comunidades y esto hace que se vivan situaciones muy similares.

-Sobre el objetivo: Analizar la influencia e impacto de los usos y desusos de la lengua mazahua en la reconfiguración de la identidad étnica de los habitantes del lugar de estudio, los hallazgos son los siguientes:

Se puede afirmar que los alumnos, docentes y padres de familia conservan su identidad étnica porque utilizan muchos de sus elementos culturales en varias acciones de su vida cotidiana. No obstante, hay una valoración negativa de ella con respecto al uso del mazahua.

Es decir, los hablantes al ver que el hablar mazahua no representa ventajas ni beneficios, por el contrario, les genera discriminación y estigmatización, consideran que la lengua originaria es un elemento que hay que dejar a un lado para no ser señalados y poder obtener los beneficios de los que goza la sociedad mestiza.

Es importante reconocer que el dejar de usar el elemento más importante de la cultura que es la lengua, conlleva a cambios significativos en la identidad étnica de los hablantes.

Se puede decir que el hablar la lengua mazahua implica una forma de ver el mundo y el hecho de dejar de hablarla conlleva a un cambio en esa cosmovisión. Por lo tanto, al dejar de hablarla hay una transformación en la identidad étnica de los hablantes miembros de la comunidad. Entonces, el desuso gradual de la lengua mazahua genera necesariamente cambios en la identidad étnica de los hablantes.

Se puede afirmar que la identidad étnica de los habitantes del Barrio “23 de septiembre” tiene que ver directamente con el uso que hagan de los elementos culturales propios del grupo. De esta manera, mientras más uso se haga en este caso de la lengua mazahua, la identidad étnica se mantiene y refuerza. Por el contrario, mientras menos la usen hay una transformación o reconfiguración gradual de su identidad.

De esta manera, la identidad étnica de los alumnos es la que más cambios va teniendo sobre todo durante la primaria, pues ahí se abordan los conocimientos de la cultura nacional. Aunque ellos viven en sus hogares su cultura étnica, los conocimientos del currículo nacional son más significativos.

Es ahí donde la identidad étnica se debilita y los alumnos deciden adoptar la cultura nacional porque ven los beneficios que esta implica. Es probable que la situación que genera la falta de interés en los niños por aprender la lengua mazahua se deba a la identidad de los alumnos, en donde por un lado, ya no se sienten del todo mazahuas y por eso han renunciado voluntariamente o inconscientemente a algunos de sus elementos culturales, entre ellos, la lengua.

En cuanto a los docentes, se puede decir que su identidad étnica se refuerza en la escuela pues enseñan la lengua originaria a sus alumnos. Al mismo tiempo viven una identidad mestiza producto de su preparación profesional que les ha permitido acceder a ciertos beneficios. Es decir, poseen una personalidad transicional.

Con respecto a los padres de familia, se puede afirmar que los cambios en su identidad son menores y lentos porque la mayoría conviven con sus padres que les hablan en mazahua todos los días. Esto es, hay un mayor ejercicio de la cultura, no solo de la lengua sino de todos los demás elementos, lo que implica que su cosmovisión no cambia tanto, a pesar de que ellos no saben hablar la lengua mazahua.

Sin embargo, como la identidad étnica implica el conocimiento y uso de los elementos culturales, en este caso, el hecho de no saber hablar la lengua mazahua trae como consecuencia cambios significativos en la identidad de los padres de familia.

En este grupo, hay una reconstitución de la identidad étnica que les permite a los sujetos reelaborar su patrimonio étnico y desarrollar una nueva racionalidad. Esto es, la voluntad de conservar los elementos que ellos consideran más importantes y significativos.

Es importante mencionar que las mujeres mazahuas no solo trabajan y venden sus artesanías, también son las encargadas de transmitir y preservar la cultura a los niños, pues son ellas quienes hacen uso la mayoría de las veces de la lengua mazahua durante el día en sus actividades cotidianas.

De esta manera se puede afirmar que las mujeres mazahuas han sido el elemento cultural indispensable por el cual la lengua mazahua ha sobrevivido por más de 500 años y hoy son clave en la revitalización y el fortalecimiento de la lengua mazahua.

En general, la identidad étnica de estos tres grupos de sujetos no desaparece y los cambios se dan en mayor o menor medida según el grupo del que se trate. Es importante reconocer que la identidad permanece mientras exista la voluntad colectiva de seguir siendo indígenas.

-En el objetivo: Recuperar la experiencia social e histórica del grupo étnico mazahua, en general y, de la escuela y el lugar de estudio en particular, los resultados son los siguientes:

Aunque no hay datos precisos sobre el origen de los mazahuas, de acuerdo a las investigaciones arqueológicas realizadas hasta el momento, se cree que los primeros mazahuas existieron a partir del periodo clásico de la época prehispánica; incluso es muy probable que desde antes, en el preclásico tardío.

Mazahuacán fue el lugar de asentamiento de los mazahuas y abarcaba lo que actualmente constituyen los municipios que conforman la región mazahua. Fue ciudad y capital al mismo tiempo del grupo étnico mazahua. Lo que no se sabe con exactitud es su ubicación. Es decir, si estaba en la cabecera de Jocotitlán o en Sila, en el actual, municipio de Chapa de Mota.

El Barrio “23 de septiembre” y la escuela bilingüe “Justicia Social” fueron creados en el año de 1995. Primero se dio nombre al Barrio y después se hicieron las gestiones para la construcción de la escuela.

La educación trasciende en los sujetos como una herramienta para mejorar las condiciones de vida de las sociedades indígenas, en este caso, de los habitantes del Barrio “23 de septiembre”. Es decir, la preparación que brinda la educación nacional encuentra resistencia en los sujetos que toman conciencia sobre el valor y la importancia de la cultura mazahua. De esta manera, en lugar de homogeneizarlos, toman conciencia y emprenden acciones a favor del reconocimiento de su grupo étnico.

En el objetivo: Analizar el programa de estudios de la lengua mazahua, así como el perfil de egreso de los alumnos de acuerdo a dicho programa y cómo se lleva a cabo su implementación en la escuela de estudio, los hallazgos fueron los siguientes:

El programa de lengua mazahua, si bien es un programa específico para trabajarse en las escuelas de la región mazahua, es importante señalar que no considera los niveles de bilingüismo de los niños que habitan en las comunidades mazahuas. Esto representa un problema en su implementación porque se da por hecho que todos los alumnos entienden y hablan la lengua mazahua. Esto en la realidad de las escuelas no es así.

El hecho de no considerar los niveles de bilingüismo de los alumnos de la región mazahua conduce a otro problema en el perfil de egreso, el cual es demasiado ambicioso. En otras palabras, plantea objetivos muy difíciles de alcanzar si consideramos que la mayoría de alumnos no entiende ni habla la lengua mazahua.

Finalmente, es importante reconocer que mientras no se dé más importancia y tiempo a la asignatura de Lengua indígena no habrá cambios significativos en las primarias de educación indígena y los alumnos egresarán sabiendo hablar y escribir solo palabras u oraciones cortas.

En los próximos años, el reto de la educación indígena estará en ampliar el número de horas destinadas a la enseñanza de la lengua y la cultura indígena, la preparación intercultural de los docentes y la inclusión de los abuelitos en las clases de lengua indígena como recursos valiosos y significativos para la revitalización y fortalecimiento de la lengua mazahua. Las escuelas indígenas requieren de formar estudiantes conscientes y a favor de los intereses de su localidad.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Acevedo, M.** (1988). Panorama histórico de la educación y la cultura. En R. Stavenhagen y M. Nolasco (Coords.) *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica* (pp. 217-226). México, D.F.: Dirección General de Culturas Populares.
- Angrosino, M.** (2015). *Recontextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV) (pp. 203-234). Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.
- Angulo, J.** (1994) ¿A qué le llamamos currículum? En, J. Félix, Agulo y Nieves, Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum. Granada* (pp. 17-29). México: Aljibe.
- Bartolomé, M. y Barabas, A.** (1988). Modalidades y valoraciones de la identidad étnica: el caso de Oaxaca, México. En R. Stavenhagen y M. Nolasco (Coords.) *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica* (pp. 141-158). México, D.F.: Dirección General de Culturas Populares.
- Berger, P. y Luckmann, T.** (1978). *La construcción social de la realidad* (Cuarta reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bertely Busquets, M.** (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Bonfil Batalla, G.** (2005). *México profundo. Una civilización negada*. México, D.F.: Random House Mandadori.
- Carmagnani, M.** (1988). *El regreso de los dioses. El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca. Siglos XVII y XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, P.** (1979). *Los otomíes. Cultura e Historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*. Toluca, México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.
- Celote Preciado, A.** (2006). *La lengua mazahua: Historia y situación actual*. México: Universidad Intercultural del Estado de México.
- Coheto, C.** (1988). De la educación rural a la educación indígena bilingüe-bicultural. En R. Stavenhagen y M. Nolasco (Coords.) *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica* (pp. 227-232). México, D.F.: Dirección General de Culturas Populares.
- Comboni, S. y Juárez, J.** (2000). La innovación educativa En *Resignificando el espacio escolar: La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica educativa*. UPN. México. Pp. 243-302.
- De Alba, A.** (1991). Las perspectivas En *Currículum, crisis, mitos y perspectivas* (pp. 37-48). México: CESU-UNAM.

- De Alba, A.** (1991) Sobre la determinación curricular. En *Currículum, crisis, mitos y perspectivas* (pp. 49-62). México: CESU-UNAM.
- Escalante, C. y Sánchez, M.** (Comps.) (1991). *Etnografía e investigación educativa. Antología*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Escalante, C.** (2014). *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*. Zinacantepec, México: El colegio Mexiquense, A.C.
- Fishman, J.** (1974). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En P.L. Garvin y Y. Lastra de Suárez (Eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística, Lecturas Universitarias 20* (pp. 375-423). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fishman, J.** (1988). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Fontana, A. y H. Frey, J.** (2015). La entrevista. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV) (pp. 140-202). Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.
- García, J.** (1973). *Breve bibliografía sobre el área mazahua*. Boletín bibliográfico de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. México. Dirección General de Prensa, Memoria, Biblioteca y Publicaciones. Año XIX. Ép. 2ª. abril 01 de 1973. No. 484.
- Geertz, C.** (2006). *La interpretación de las culturas*. México: Editorial GEDISA.
- Giménez, G.** (2009). *Identidades sociales*. Metepec, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Mexiquense de Cultura.
- Gimeno, J.** (2007). El currículum moldeado por los profesores En *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (pp. 196-239). Madrid: Morata.
- Gimeno, J.** (2010) ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). España: Morata.
- Godenzzi Alegre, J.** (1996). Introducción. Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina. En J. Godenzzi Alegre (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp. 11-22). Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Gutiérrez, S.** (1979). *Arqueología del Valle de Ixtlahuaca Estado de México*. Toluca, México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.
- Haugen, E.** (1974). Algunos problemas en sociolingüística. En O. Uribe Villegas (Ed.), *La sociolingüística actual, algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones* (pp. 79-114). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, R., Lagunas, Z. y Pérez, E.** (1986). *Testimonio gráfico del pueblo mazahua*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México.

- La Belle, T.** (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Lahlou, A.** (1974). La enseñanza de una segunda lengua, problema sociolingüístico de interés mundial. En O. Uribe Villegas (Ed.), *La sociolingüística actual, algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones* (pp. 377-412). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lévinas, E.** (2015). Biblia y filosofía. En E. Lévinas (Ed.), *Ética e infinito* (pp. 23-34). Madrid, España: A. Machado Grupo de distribución SL.
- López G. y Velasco S.** (Comps.) (1985). *Aportaciones indias a la educación*. México: SEP. Ediciones El Caballito.
- Martínez, M.** (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Medina, L.** (1999). Perspectiva teórica y conceptual de la innovación educativa. En *Estado de la cuestión de la innovación educativa en la Universidad Pública Mexicana*. Cuadernos de Investigación. Cuarta época/6. UAEM. México. pp. 11-34.
- Melich, J.** (1996). Entrada. En J. Melich (Ed.), *Antropología simbólica y acción educativa* (pp.17-32). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Morales, E.** (1985). *La tradición oral y la lengua mazahua practicada en el Estado de México*. Cuaderno de Investigación. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinación de Investigación Científica.
- Oppenheimer, A.** (2015). Los cinco secretos de la innovación. En A. Oppenheimer, *¡Crear o morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*. (pp. 278-315) México: Grupo Editorial Random House.
- Papousek, D.** (1982). *Alfareros-Campesinos mazahuas. Situación de estímulo y procesos de adaptación*. Toluca. México: Gobierno del Estado de México.
- Rockwell, E.** (2011). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ros, M.** (1981). *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Ruíz, C. y Gómez, R.** (1987). *Acerca de los mazahuas del Estado de México*. Volumen II. Estado de México: Gobierno del Estado de México. Secretaría de Desarrollo Económico. Dirección General de Turismo.
- Segundo, E.** (2014). *En el cruce de los caminos. Etnografía mazahua*. Toluca, Estado de México: Gobierno del Estado de México. CEDUPIEM.
- Segundo, E.** (2016). *Las serpientes: entre el relato y el imaginario colectivo Teetjo ñaatjo jñaatjo-mazahua*. Toluca de Lerdo, Estado de México: Gobierno del Estado de México. Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas del Estado de México.

Soustelle, J. (1980). *México, tierra india*. México: Sepsetentas Diana.

Stavenhagen R. (1988). Introducción. En R. Stavenhagen y M. Nolasco (Coords.) *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica* (pp. 7-18). México, D.F.: Dirección General de Culturas Populares.

Stavenhagen R. y Nolasco, M. (Coords.) (1988). *Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. México, D.F.: Dirección General de Culturas Populares.

Uc Mas, L. (2010). La ruta crítica de innovación en la mejora de la práctica educativa. En Carlos Rodríguez Solera (Coord.), *Innovación Educativa para el Desarrollo Humano*. (pp. 81-89). México: Red de Posgrados en Educación AC.

Viñao, A. (2006). Culturas escolares y reformas educativas. En A. Viñao. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (pp. 82-99). Madrid: Morata.

Weinreich, U. (1953). *Languajes in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Yhmoff Cabrera, Jesús (1979). *El municipio de San Felipe del Progreso a través del tiempo*. Toluca, México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.

Tesis

Celote Preciado, A. (2000). *Usos y funciones del lenguaje entre los mazahuas: Un estudio de sustitución de la lengua* (Tesis de maestría). Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, México, D.F.

Dávila, R. (2009). *El bilingüismo en San Felipe Pueblo Nuevo como una estrategia para la preservación de la lengua y cultura mazahuas* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Robles Valles, A. (2001). *Diálogo cultural: Tiempo mazahua en un jardín de niños rural* (Tesis de maestría). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. CINVESTAV. Departamento de Investigaciones Educativas. DIE, México, D.F.

Sánchez, M. (1995). *La apropiación de la lecto-escritura: un saber étnico acumulado. (El caso de Santa Catalina)* (Tesis de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Sede Toluca.

Zarco González, Celia. (2014). *La escolarización rural federal en el Distrito de Ixtlahuaca 1922-1940*. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. División Académica Chalco.

Hemerográficas

- Bonfil, G.** (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata*, 2(3), 23-43.
- Giménez, G.** (1994). Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional. *Programa Cultura. Revista de Investigación y Análisis. Estudios sobre las culturas contemporáneas*, VI (18), 165-174.

Electrónicas

– Revistas

- Barriga, R.** (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII (39), OCTUBRE-DICIEMBRE.
- Barriga, R.** (2010). Bilingüismo y discurso en una familia mazahua. *Inti: Revista de literatura hispánica*, 1(71-72), 205-227.
- Bertely, M.** (1992). Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua. *Nueva Antropología*, XII(42), 101-120.
- Canuto, F.** (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México). *ONOMÁZEIN. Revista de lingüística, filología y traducción*, (Número especial Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI), 77-96. doi: 10.7764/onomazein.amerindias.05
- Cisneros, A.** (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica*, 14(41), 104-126.
- De la Peña, G.** (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (20), enero-junio, 46-53.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., Varela Ruiz, M.** (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), julio-septiembre, 162-167.
- Fishman, J.** (1967). Some contrast between linguistically homogeneous and linguistically heterogeneous politics. *Explorations in Sociolinguistics*, IJAL, 33(2), 18-30.
- Leyva Olivencia, J.J.** (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.
- Loera, E.** (2008). La castellanización en la Nueva España. *Avances. Cuaderno de Trabajo*, (184), Diciembre.
- Macahuachi, L., Mendoza, R., Damian, I., Lunarejo, D. y Ramos, M.** (2019). Identidad e Interculturalidad de Comunidad Shipibo-Conibo en Cantagallo Lima. *Scientific journal of Education-EDUSER*, 6(3), 113-123.

- Pérez, D.** (2010). Elementos clave de la puesta en marcha de las reformas educativas. *Escri Viendo. Revista Pedagógica*. México. SEIEM. (16). Año 7, septiembre, 14-19.
- Pinzón, S.L.** (2005). Lenguaje, Lengua, Habla, Idioma y Dialecto. *Revista La Tadeo. Edición No. 71. LENGUAS DEL MUNDO. Por la Ruta de Babel*. Año 2005, 9-21.
- Ríos, M.** (2020). Enseñanza de lenguas indígenas mediadas por las TIC en América Latina. *Revista Lengua y Cultura, 1(2)*, 20-27.
- Rizo, M.** (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas, 14(2)*, 51-61.
- Sandoval, E. y Mota, L.** (1996). Familias indígenas conversas: nuevas relaciones sociales y culturales. El caso de los mazahuas del Estado de México. *Papeles de Población, (12)*, 15-22.
- Sayago, S.** (2014). Microsociología, sociología sistémica y argumentación. *Estudios filológicos, (53)*, 141-159.
- Serrano, R., Gutiérrez, J., Cruz, G., y Madrigal, D.** (2011). Región Mazahua Mexiquense: Una visión desde sistemas complejos para la evaluación multicriterio - multiobjetivo. *Gest. Gestión Turística (16)*, 95-125.
- Suárez, D.** (2017). Docentes, relatos de experiencias y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación Cualitativa, 2(1)*, 42-54.
- Trujillo, I., Terborg, R.** (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México. El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos interculturales, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 7(12)*, 127-140.
- Ugalde, M.** (1989). El lenguaje caracterización de sus formas fundamentales. *Letras, 1(20-21)*, 15-34.

– **Sitios**

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). Censo de Población y Vivienda, 2010. Consultado en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=15> el día 10 de marzo de 2018.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). Encuesta Intercensal 2015. Consultado en: http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm El día 15 de marzo de 2018.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2017). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas Recuperado de: http://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v_mazahua.html#1 el día 17 de diciembre de 2017.

Real Academia Española. (2017). Diccionario de la Lengua Española. Madrid, España: Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>.

Real Academia Española. (2019). Diccionario de la Lengua Española. Madrid, España: Real Academia Española. Recuperado de <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>.

– **Documentos**

Dirección General de Educación Indígena. (2011). Parámetros Curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena. SEP: México, D.F. Recuperado de https://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf

Honorable Congreso de la Unión. (2018). Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. Última Reforma DOF 24-02-2017. Recuperado de https://www.colmex.mx/assets/pdfs/1-CPEUM_48.pdf?1493133861

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 PINALI. México: SEP. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>

Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas. (2017). Revitalización Lingüística. Nidos Bilingües. Documento Conceptual. Bolivia: IPELC. Recuperado de https://www.unicef.org/bolivia/Edu_-_Guia_de_revitalizacion_nidos_linguisticos.pdf

López, N. (2011). Escuela, identidad y discriminación. 26 de noviembre de 2017, de IPE-UNESCO Sitio web: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Escuela%252C%2520identidad%2520y%2520discriminacion%2520final.pdf>

Moseley, C. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro* (2º edición). España: UNESCO.

– **Ponencias**

Martínez Buenabad, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 12. Multiculturalismos y educación. Nuevo León, Monterrey.

Empíricas

– **Entrevistas y observaciones.**

EProf.JMA, 2019. Registro de Entrevista por Alfredo Rodríguez Moreno con el profesor Jesús Martínez Ángeles. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

EAl6°B, 2018. Registro de Entrevista por Alfredo Rodríguez Moreno con la alumna Esperanza del 6° Grupo “B” de la Escuela primaria “Justicia Social”. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

EETC, 2019. Registro de Entrevista por Alfredo Rodríguez Moreno con la encargada de una tienda de la comunidad. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

ESCVB, 2019. Entrevista a, año 2019. Registro de Entrevista por Alfredo Rodríguez Moreno con la señora Celia, vecina del Barrio “23 de septiembre. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

ESMJVB, 2019. Entrevista a, año 2019. Registro de Entrevista por Alfredo Rodríguez Moreno con la señora María de Jesús vecina del Barrio “23 de septiembre”. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

OGpo.5°A, 2017. Registro de Observación desarrollado por Alfredo Rodríguez Moreno con el grupo de 5° Grupo “A” de la Escuela primaria “Justicia Social”. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

OGpo.6°A, 2017. Registro de Observación desarrollado por Alfredo Rodríguez Moreno con el grupo de 6° Grupo “A” de la Escuela primaria “Justicia Social”. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

OGpo.2°A, 2018. Registro de Observación desarrollado por Alfredo Rodríguez Moreno con el grupo de 2° Grupo “A” de la Escuela primaria “Justicia Social”. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

OGpo4°A, 2018. Registro de Observación desarrollado por Alfredo Rodríguez Moreno con el grupo de 4° Grupo “A” de la Escuela primaria “Justicia Social”. La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca, México.

Documentos Oficiales

Dirección General de Educación Indígena. (2014). Programa de la lengua Jñatjo/jñatrjo (Mazahua). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1989). *Modelo de educación indígena*. México, D.F.: SEP. Dirección General de Educación Indígena.

C. Archivo Municipal.

Archivo Histórico Municipal de Ixtlahuaca (AHMI). Sección Educación Pública. Volúmen 1. Expediente 2. Año 1868. Foja 13.

Archivo Histórico Municipal de Ixtlahuaca (AHMI). Sección Educación Pública. Volúmen 1. Expediente 2. Año 1868. Foja 84.