

# Diario de Campo

Julio-diciembre de 2020

Cuarta época

Núm.  
**11**



PLURALISMO CULTURAL  
Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS



**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



SECRETARÍA DE CULTURA  
Alejandra Fraustro Guerrero  
SECRETARIA

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA  
Diego Prieto Hernández  
DIRECTOR GENERAL

José Luis Perea González  
SECRETARIO TÉCNICO

Pedro Velázquez Beltrán  
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Paloma Bonfil Sánchez  
COORDINADORA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA

Beatriz Quintanar Hinojosa  
COORDINADORA NACIONAL DE DIFUSIÓN

Jaime Daniel Jaramillo Jaramillo  
ENCARGADO DE LA DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES, CND

Benigno Casas de la Torre  
SUBDIRECTOR DE PUBLICACIONES PERIÓDICAS, CND

Cuarta época, año 4, núm. 11  
Julio-diciembre, 2020

DIRECTORA DE LA REVISTA  
Paloma Bonfil Sánchez

CONSEJO EDITORIAL  
Axel Baños Nocedal  
Eduardo González Muñiz  
María Elisa Velázquez Gutiérrez  
Julio Alfonso Pérez Luna  
Bernardo Yáñez Macías  
Amalia Attolini Lecón  
María Isabel Hernández González  
Héctor Manuel Enríquez Andrade

COORDINADORES ACADÉMICOS  
Julio Alfonso Pérez Luna  
Héctor Manuel Enríquez Andrade  
Pedro Ovando Vázquez

RESPONSABLE EDITORIAL  
Pedro Ovando Vázquez

CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO EDITORIAL  
Carla Moriana Hinojosa Guerrero  
Pedro Ovando Vázquez

DISEÑO Y MAQUETACIÓN  
Sofía Escamilla Sevilla

DISEÑO DE PORTADA Y FORROS  
Itzia Irais Solís González



IMAGEN DE PORTADA  
#Tlahtolli. (Collage análogo, 22.6 x 43.7 cm) © Green Kats Rock, 2022



QR Diario de Campo

*Diario de Campo*, cuarta época, año 4, núm. 11, julio-diciembre de 2020, es una publicación semestral editada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, Secretaría de Cultura, Córdoba 45, colonia Roma, alcaldía Cuauhtémoc, CP 06700, Ciudad de México. Editor responsable: Benigno Casas de la Torre. Reservas de derechos al uso exclusivo: 04-2014-063012421300-102; ISSN: 2007-6851, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de título y contenido: en trámite, otorgada por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Domicilio de la publicación: Hamburgo 135, Mezzanine, colonia Juárez, alcaldía Cuauhtémoc, CP 06600, Ciudad de México. Imprenta: Taller de impresión del INAH. Av. Tláhuac 3428, colonia Culhuacán, alcaldía Iztapalapa, CP 09840, Ciudad de México. Distribuidor: Coordinación Nacional de Difusión del INAH: Hamburgo 135, Mezzanine, colonia Juárez, alcaldía Cuauhtémoc, CP 06600, Ciudad de México. Este número se terminó de imprimir el 29 de septiembre de 2023, con un tiraje de 500 ejemplares.

# Índice

Introducción	4
<b>Enfoques</b>	
<b>“Decían que contestábamos como pípiles”. Memoria colectiva sobre el desplazamiento de la lengua tlahuica en San Juan Atzingo, Estado de México</b> Xochiquetzal Encarnación Álvarez / José Luis Arriaga Ornelas	14
<b>Revitalización lingüística, planificación y gestión cultural</b> Lorena Córdova-Hernández	36
<b>Socialización lingüística y preservación de lenguas: una mirada de fuera a la relación entre actitudes, agencia y transmisión intergeneracional de las lenguas en la península de Yucatán</b> Melanie Uth / Eriko Yamasaki	54
<b>La situación educativa de la población indígena: cifras, debates, indefiniciones y categorización social</b> María Soledad Pérez López	77
<b>Uso y distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar <i>T'arhexperakua</i>-Creciendo Juntos</b> H. Betzabé Márquez Escamilla	94
<b>Un caso de política educativa, lingüística y musical: la traducción del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca</b> Yasbil Y. B. Mendoza Huerta / José López Tirzo	117
<b>Lenguas originarias y cine documental: experiencias en el sureste de México</b> Delmar Ulises Méndez-Gómez / Blanca Inés Gómez Sántiz	141
<b>Revitalización de lenguas indígenas a través de la música en México</b> Josep Cru / José Antonio Flores Farfán	163
<b>Comunicación intercultural e impartición de justicia</b> Pedro Lewin Fischer / Fidencio Briceño Chel	183

### **Entrevista**

- Políticas del lenguaje y lenguas originarias. Entrevista con el doctor José Luis Moctezuma Zamarrón** 210  
Julio Alfonso Pérez Luna

### **En imágenes**

- De la imagen a la palabra. Un trabajo conjunto desde la antropología, la fotografía y la lingüística** 228  
Rosa María Rojas Torres / Alejandra Álvarez

### **Peritajes antropológicos**

- Peritaje lingüístico en México** 256  
Alonso Guerrero Galván

### **Proyectos INAH**

- La documentación de cláusulas subordinadas y clasificación semántica de los verbos del Tének de San Luis Potosí** 268  
José G. Coronado Hernández

- Descripción fonológica y morfofonológica del mexicanero** 273  
Verónica Reyes Taboada

### **Reseñas analíticas**

- Reseña del libro *El encanto de la sirena: artes verbales y cosmovisión en torno al lago de Zirahuén*, de Berenice Granados Vázquez** 280  
Lucía Orsanic



# Diario de Campo

---

Julio-diciembre de 2020

Cuarta época, número 11

## Pluralismo cultural y políticas lingüísticas

El presente número de *Diario de Campo* está dedicado al pluralismo cultural y a las políticas lingüísticas en nuestro país, un tema quizá más notorio tras suceder, en 2019, el Año Internacional de las Lenguas Indígenas y, posteriormente, el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) –proclamado este último en febrero de 2020 en México–. Ambos fueron declarados por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas como una iniciativa para llamar a la conciencia de los países, de sus gobiernos y de los pueblos, para preservar, revitalizar y difundir el legado de las lenguas originarias, muchas de las cuales se encuentran en alto riesgo de desaparición.

Con una presencia actual de 68 lenguas y más de 360 variantes, México es uno de los países con una rica diversidad cultural y lingüística que históricamente se ha visto disminuida por diversos factores: la errónea implementación de políticas de Estado para conservarla y protegerla ha sido uno de los principales.

Si bien se cuenta con una legislación que reconoce la composición pluricultural de México como una nación “única e indivisible”, esto se ha dado muy recientemente.<sup>1</sup> Sin embargo, en la realidad no ha sido zanjada la brecha histórica y social, pues el conjunto de leyes –que teóricamente son el reflejo de la idiosincrasia de una nación, de su historia y de la construcción de sus aspiraciones como pueblo– y la realidad apuntan en sentidos diferentes.

Si entendemos las políticas públicas como ejes normativos en los que la acción del Estado es necesaria para atender y solucionar los principales problemas de la nación, en función de su desarrollo y del bienestar común, se observa una actuación ineficaz frente a la acelerada pérdida de nuestras lenguas originarias. En este sentido, se requiere de un real y efectivo establecimiento de políticas lingüísticas que reviertan este proceso, como parte de una agenda urgente que nos implica a todos como mexicanos ante la pérdida de un elemento que nos constituye.

Para conservar, revitalizar –o refuncionalizar como también se propone hoy– y difundir las lenguas indígenas, se debe partir de una concepción participativa de los hablantes, horizontal, que rompa con esquemas anquilosados y que involucre todos los ámbitos de acción de la vida cotidiana: una lengua cumple una función, pero cuando deja de ser relevante se le condena a la desaparición.

En este número de la revista, la sección *Enfoques* está constituida por nueve artículos que abordan diversas problemáticas que enfrentan las lenguas indígenas en la actualidad: la pérdida-revitalización-mantenimiento, la educación, la creación artística y el acceso a la justicia

1. El reconocimiento de la composición pluricultural de la nación mexicana se plasmó en la adición al artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 28 de enero de 1992; la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas se hizo el 13 de marzo de 2003.

entre ellas. Todas, de uno u otro modo, tienen que ver con la necesidad de contar con políticas lingüísticas sensibles y adecuadas a las diferentes realidades que viven las comunidades originarias.

Xochiquetzal Encarnación Álvarez y José Luis Arriaga presentan en su artículo “Decían que contestábamos como pípiles. Memoria colectiva sobre el desplazamiento de la lengua tlahuica en San Juan Atzingo, Estado de México”, una visión de la manera en que la lengua tlahuica ha sido desplazada por la lengua dominante en la comunidad de San Juan Atzingo. Y lo hacen a partir del análisis de fragmentos de un corpus narrativo de historias de vida que dan testimonio de la forma como las personas fueron deshumanizadas, al compararlas con guajolotes o pípiles por usar su lengua en el ámbito escolar.

Dado que el tlahuica hablado en esta comunidad se encuentra en riesgo de desaparición (con poco más de 1 500 integrantes en 2019 según los datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI referidos por los autores), el trabajo da cuenta de la pérdida de la lengua en el lapso de tres generaciones: los abuelos hablan la lengua, pero no la enseñaron a los hijos. Así, los hijos la entienden y hablan apenas algunas palabras, siendo que los nietos ya ni la hablan ni la entienden. Otra ruptura importante en la trasmisión se produjo en la escuela, donde era mal visto hablar la lengua tlahuica e incluso estaba prohibido en algunas ocasiones. Los testimonios recabados ponen de manifiesto la sensación de los hablantes respecto a que aprender su lengua no sirve para nada y que, en muchos casos, es incluso un elemento de estigmatización. Aquí se destaca el papel que desempeñó la escuela en la pérdida de la lengua pues en la mayoría de casos los maestros no pertenecían a la comunidad y no eran hablantes de ella, por lo que no valoraban su uso. La responsabilidad de los maestros en este proceso no se niega, aunque el artículo reconoce que éstos actuaron como parte de una política de estado que buscaba la castellanización y la aculturación forzada.

Además de lo anterior, las personas entrevistadas refieren que parte fundamental del problema de la pérdida de la lengua es la falta de apoyo del gobierno para el otorgamiento de becas de estudio. Todos estos factores generaron un proceso de desplazamiento que provocó que la lengua redujera sus funciones y sus espacios de uso: los autores apuntan que actualmente el tlahuica se usa ocasionalmente en el ámbito familiar, en la conversación con los amigos y en el ritual del Día de Muertos. No obstante, el artículo también nos habla de algunos intentos aislados de revitalización a partir del interés de ciertos hablantes por adquirir la lengua y trasmitirla a las nuevas generaciones.

Por su parte, Lorena Córdova-Hernández hace una reflexión sobre el impacto de las políticas de revitalización lingüística y sus resultados, en su artículo “Revitalización lingüística, planificación y gestión cultural”. La autora advierte que los procesos institucionales no logran conformar una plataforma sólida de hablantes y promotores que permita fortalecer el prestigio de la lengua en las comunidades e impulse su uso a nivel de las interacciones cotidianas, de manera que haga posible su extensión hacia otros ámbitos donde la lengua pueda ser funcional.

A partir de una comparación del proceso de revitalización en dos comunidades de Oaxaca con el caso maorí, la autora reconoce que la principal diferencia es que, en las primeras comunidades, el ámbito de la revitalización se encuentra en la escuela, a diferencia del caso maorí, donde los dominios de la lengua se concentran en la casa tribal y la iglesia.

La autora también hace una crítica a las políticas lingüísticas que premian a los hablantes pasivos en vez de fomentar el uso de la lengua en los distintos ámbitos culturales. Esto tiene como consecuencia que las políticas de revitalización que se analizan en Oaxaca no han dado los resultados esperados, principalmente en los casos del ixcatéco y el chocholteco. Ejemplo de este desacierto –o contradicción– es que la revitalización se ha orientado exclusivamente a dar una clase de lengua a la semana, la cual se centra en aprender algunas palabras aisladas o frases hechas para resolver determinadas situaciones como saludar, despedirse, etcétera.

Dado el aparente fracaso de las políticas de revitalización lingüística, la autora propone el uso de “políticas ascendentes” que motiven la participación directa de las comunidades, para lo cual sugiere retomar los aportes de la gestión cultural y generar estrategias no sólo lingüísticas, sino también sociales y culturales. Así, el texto plantea una nueva orientación que vaya de la revitalización lingüística a una “gestión del lenguaje” que busque resolver problemas que implican el discurso, la interacción cotidiana y la comunicación en el contacto intercultural.

La gestión del lenguaje establece que la revitalización no es sólo un problema lingüístico, sino una compleja cuestión social que tiene repercusiones a nivel lingüístico; esto es, se deben buscar las causas sociales del desplazamiento para atenderlas desde el punto de vista social, pues subsiste una identificación entre la pobreza y el subdesarrollo con el uso de una lengua o la pertenencia a un pueblo indígena. El artículo concluye que los procesos revitalizadores deben contemplar procesos culturales más amplios que conduzcan a la revaloración de la cultura.

Por su parte, el artículo “Socialización lingüística y preservación de lenguas...”, de Melanie Uth y Eriko Yamasaki, busca resaltar el papel de la *agencia* de los padres de familia en el fortalecimiento de la lengua maya a partir del análisis de un conjunto de testimonios parentales recopilados entre 2013 y 2014 en las comunidades de Tiholop y Yaxcabá, Yucatán.

A pesar del alto valor asignado a la lengua y de los vigorosos programas dirigidos al mantenimiento, se observa que la lengua se transmite cada vez menos a las siguientes generaciones. De hecho, en la península de Yucatán hay un abanico muy extendido de iniciativas de distintas formas y a distintos niveles de (in)formalidad, desde festivales con poemas y piezas de teatro, actividades de música tradicional o de rap, hasta los actores a niveles más oficiales como aquellos involucrados en instituciones como las academias de la lengua y cultura mayas, las universidades como la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, o los juzgados especializados en materia indígena. Recientemente, se destacan varias formas de activismo digital que se caracterizan por un carácter esencialmente *grassroots* (desde abajo), que promueven el uso de la lengua maya en nuevos medios de comunicación, actuando así en contra del desplazamiento lingüístico



por medio del desarrollo de nuevos dominios de uso. Sin embargo, parece que el requisito indispensable para asegurar la continuidad de una lengua –la transmisión intergeneracional– no se cumple como debiera.

Para explicar esta contradicción, las autoras recurren al concepto de *agencia* desarrollado en las ciencias sociales, la cual es entendida como la capacidad de los individuos de actuar de determinada manera en un contexto de dominación. A partir de ello, se analiza la relación que existe entre la agencia, las prácticas de crianza de los niños y la transmisión intergeneracional de las lenguas minoritarias, argumentando que la agencia depende, en cierta medida, de las prácticas de crianza, es decir, que estas últimas tienen un impacto en el desplazamiento de la lengua.

El artículo continúa describiendo la situación sociolingüística actual del maya yucateco, la segunda lengua minoritaria de México con el mayor número de hablantes después del náhuatl. Destaca el hecho de que la mayoría de los hablantes son mayores de 55 años, mientras, sólo un cuarto de la población menor de 20 años habla la lengua. Otro aspecto que se subraya es la creencia de que la movilidad social depende del aprendizaje del español.

La sección dedicada al análisis del corpus muestra que la crianza está centrada en la situación y que la lengua maya tiene un alto grado de prestigio. Sin embargo, los padres, en general, consideran que es importante aprender el español y, de hecho, se enseña en casa, pues los padres comienzan a hablarles a sus hijos en la lengua mayoritaria a una temprana edad. Es decir, los testimonios recabados indican que la actitud positiva hacia la lengua no se traduce necesariamente en un deseo de transmitirla a las nuevas generaciones.

Parece entonces que se trata de una cuestión de prestigio, dado que se considera más útil hablar la lengua dominante que la lengua maya en la creencia de que ésta no sirve para progresar. El artículo plantea que se produce un conflicto entre la actitud positiva y la práctica: dada la prevalencia del español en todos los ámbitos sociales, los padres mayahablantes se ven impelidos a criar a sus hijos en español a pesar de su posicionamiento positivo ante el maya. Finalmente, las autoras concluyen que la agencia hacia el mantenimiento de un idioma marginalizado es esencial para su futura vitalidad, puesto que constituye uno de los prerrequisitos más importantes para el conjunto de iniciativas dirigidas al fortalecimiento de la lengua.

Otra cuestión central en la discusión sobre las políticas lingüísticas en México es, sin duda, la educación. En la forja misma del proyecto de nación posrevolucionario, la educación significó uno de los cimientos para la edificación de la identidad nacional. Desde la década de los cuarenta, el indigenismo de corte asimilacionista y las instituciones creadas para administrar la relación entre el Estado y la población indígena, utilizaron la educación como un instrumento clave para la integración de los grupos culturales diversos a la sociedad nacional. El proyecto educativo emprendido en los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista y en los programas educativos de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, se caracterizó por su tendencia a la aculturación y la castellanización hasta finales del siglo XX, periodo en el que se

transitó hacia un modelo educativo intercultural bilingüe que continúa hasta la actualidad. Como lo menciona Betzabé Márquez en su contribución a este número, las tensiones entre el proyecto estatal y el reconocimiento y preservación de la diversidad lingüístico-cultural persisten en los programas educativos actuales en lengua indígena, y son abordadas de manera notable en tres artículos del presente dossier de *Diario de Campo*.

En primer lugar, el trabajo de María Soledad Pérez nos ofrece un valioso análisis de la información estadística relativa a la escolaridad en la población indígena, pero más allá de presentarnos un conjunto de correlaciones entre el registro de hablantes de lengua indígena y variables como la edad, analfabetismo o nivel de escolaridad, el artículo problematiza el propio sistema de categorización, por medio del cual se definen determinadas identidades sociales mediante procedimientos estadísticos contruidos y validados institucionalmente, que caracterizan y delimitan el lugar de los sujetos. La autora nos alerta sobre la necesidad de examinar críticamente las categorías empleadas en los censos y encuestas sobre población indígena, pues en estas subsisten asociaciones estereotipadas y prejuicios que no dan cuenta de las múltiples dinámicas educativas de las personas que se autoidentifican como indígenas.

Examinando las tendencias de la información estadística generada por el INEGI, la CDI y el INEE, Pérez cuestiona las interpretaciones que correlacionan, de forma simple, lo indígena con la ruralidad y la pobreza, o bien, otras derivaciones como la aparente causalidad entre mayores niveles de escolaridad y menor autoadscripción indígena, lo cual no explica las complejas situaciones sociales por las que los hablantes de lenguas originarias que cursan estudios superiores, no siempre corresponden a la cifras de autoadscripción a un pueblo indígena. El planteamiento del texto nos lleva a pensar que los sistemas de cuantificación y categorización de la población indígena son, a su vez, construcciones relativas y convencionales que reducen la multiplicidad de las dinámicas identitarias, en cuyas mediciones subsiste la lógica de una política de homogeneización.

Posteriormente, el artículo de Betzabé Márquez aborda de forma interesante el proyecto “*T’arhexperakua-Creciendo Juntos*”, un caso de educación intercultural bilingüe que se desarrolla en dos comunidades de la meseta p’urhepecha de Michoacán, a través de una pertinente metodología colaborativa con maestros del programa, el cual se complementa con una aproximación etnográfica a las interacciones en el aula. La autora reflexiona sobre el papel que tiene la lengua indígena como primera lengua en el programa de educación primaria del proyecto *T’arhexperakua*, en el cual se integran contenidos de la cultura p’urhepecha a los del plan educativo de la SEP. Para dar cuenta de la potencialidad que encierra la perspectiva intercultural-bilingüe para la reproducción y reforzamiento de la lengua y la cultura indígena, la autora concentra su análisis en el currículo educativo, el cual conceptualiza como un producto cultural denso, configurado por distintas capas de información y conocimientos históricamente constituidos, así como de significados y representaciones culturales que son activados performativamente en el proceso

educativo mediante prácticas, apropiaciones e interacciones entre los actores que forman parte del campo de enseñanza.

La investigación de los contenidos y materiales educativos, la observación etnográfica de la preparación de las clases y de las situaciones comunicativas en el aula, ofrecen al lector un valioso panorama que permite comprender cómo la adquisición de los contenidos culturales en la lengua indígena es fundamental para el aprendizaje y la construcción de significados y valores comunitarios. Tal es el caso de la noción de territorio –*Juchari ich’eri*–, cuyo sentido es aprehendido a partir de elementos y relaciones expresadas en lengua p’urhepecha, que subrayan el sentido colectivo del territorio como los términos “proteger” y “trabajar”. En un segundo caso, la autora documenta el vínculo particular de la lengua indígena con los principios numéricos y la manera en que la gramática p’urhepecha descompone un objeto en relación a su forma, su densidad y la fuerza necesaria para fraccionarlo, de manera que se teje una relación entre la lengua y el procedimiento aritmético de dividir.

El excelente análisis de Betzabé Márquez concluye proponiendo que el diseño curricular colaborativo y un enfoque pedagógico pluricultural logran “invertir la asimetría dominante de la lengua indígena frente al español”, reforzando la primera como lengua legítima en el conjunto de las interacciones escolares.

El tercer artículo se ubica en las discusiones sobre políticas lingüísticas y educativas en relación con elementos identitarios como son los símbolos patrios. Con el título “Un caso de política educativa, lingüística y musical: la traducción del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca”, Yasbil Mendoza Huerta y José López Tirzo muestran cuáles son las implicaciones legales, musicales y lingüísticas que enfrenta el proceso de “oficialización” de una traducción del Himno Nacional Mexicano a una lengua indígena.

Si bien los símbolos nacionales se asocian con el ideal de la unidad como nación y pueblo, constituyéndose también como valor que, desde lo educativo y lo cívico, se inculca entre la población, chocan con la composición pluricultural que nos conforma y distingue como país. A partir del marco jurídico que comprende y regula las versiones oficialmente reconocidas del Himno Nacional, como son la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, se aborda el reconocimiento al que debe ser sometida cualquier traducción del himno mexicano por parte de las instituciones pertinentes, a saber el INALI, la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Gobernación. Un proceso de oficialización intrincado que supone la participación de asesores especialistas y de hablantes de la variante en cuestión, contándose hasta ahora un poco más de treinta traducciones autorizadas, frente a un universo de 69 lenguas y más de 300 variantes lingüísticas reconocidas.

Considerando tanto los aspectos lingüísticos, como los poéticos y musicales inherentes en una traducción-interpretación del himno nacional a una lengua indígena –en este caso el

Totonaco-, los autores nos muestran el árido camino de su realización. Cuestiones como el respeto al “patrón silábico-rítmico” del texto y música, al tipo de versificación, las adecuaciones que deben ceñirse a la prescripción oficial pero sin descuidar el contexto cultural en que se genera la traducción son algunas de las variables que se nos muestran en este trabajo, que concluye con una propuesta sugerente y comprometida con nuestra conciencia sobre la identidad y composición pluricultural nacionales: centrar la atención e inversión en las comunidades donde viven aún las culturas originarias, y esforzarse por crear cantos que reflejen la cultura totonaca y se considere un himno reconocido a nivel nacional e internacional.

Por otra parte, la falta de políticas lingüísticas que aborden de manera real y efectiva las múltiples problemáticas que las comunidades indígenas viven en su día a día, se refleja en ámbitos como el de las artes y sus manifestaciones.

En su trabajo “Lenguas originarias y cine documental: experiencias en el sureste de México”, Delmar Ulises Méndez-Gómez y Blanca Inés Gómez Sántiz ofrecen una interesante perspectiva de las implicaciones del lenguaje cinematográfico asociado a las comunidades originarias y sus lenguas, resaltando el papel que un medio como el audiovisual cumple en favor no sólo de la reafirmación indígena, en tanto la mirada se vuelve sobre las comunidades, sino también de la posibilidad de apropiación de un medio que permita darles voz.

Dividido en tres partes, la primera hace un repaso de la rica diversidad lingüística de México, de los reconocimientos legislativos nacionales sobre nuestro pluralismo cultural y multilingüismo, así como de las iniciativas internacionales, todos los cuales, sin embargo, no han sido suficientes pues en la práctica siguen desvinculados de las comunidades.

La segunda exhibe los vacíos existentes en los medios de comunicación para la promoción y difusión de la diversidad cultural indígena, así como la lucha y logros que diversos miembros de comunidades y organizaciones han llevado a cabo para acceder a espacios, producción y medios de difusión audiovisual, no obstante lo declarado en las legislaciones al respecto, como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas o la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, situación, sin duda, agravada por la falta de un acceso libre en medios digitales a producciones audiovisuales diversas.

La tercera parte del artículo se enfoca en la presencia de las lenguas indígenas en el cine, particularmente en el sureste del país. A través de un recorrido histórico que da cuenta desde los primeros documentales en el siglo XX, realizados por actores externos a las comunidades y sin posibilidad de “ejercer la palabra para enunciarse a sí mismos”, pasando por producciones donde hay una mayor presencia y apertura a las lenguas indígenas, como la de los primeros talleres de formación audiovisual en los años ochenta, o las realizadas tras la impronta de movimientos como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, se despliega un panorama de lucha y reivindicación del lugar y reconocimiento que las comunidades indígenas, su cultura y su lengua tienen en el concurso de los constituyentes sociales de nuestro país.



Posteriormente, el artículo “Revitalización de lenguas indígenas...”, de Josep Cru y José Antonio Flores Farfán, nos muestra cómo la apropiación de un género musical por parte de jóvenes de diversos grupos indígenas mexicanos se convierte en un campo fecundo para la revitalización de las lenguas indígenas. Para ello, parten de la crítica al trabajo de documentación lingüística que ha imperado desde hace mucho tiempo, la cual concibe a los hablantes como agentes de información y no como actores, supeditados a la academia y a sus prácticas extractivas. Sin embargo, cambiar este paradigma implica, una urgente necesidad de centrar en las comunidades y sus hablantes la prioridad de las políticas lingüísticas que se planteen. De esta suerte, los autores proponen un acercamiento al campo de la revitalización de la lengua desde proyectos políticos microlingüísticos con un enfoque “desde la base” con los propios hablantes.

Tomando como punto de partida su experiencia en el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC), y con el desarrollo de una estrategia “efectiva y afectiva”, plantean la subversión de paradigmas investigativos en favor de un trabajo de documentación comprometida con la revitalización lingüística. Una de las líneas de desarrollo en el proyecto ha sido precisamente el papel que juegan los jóvenes y la adopción de géneros musicales como un medio de expresión en lenguas originarias; el rock, el *hiphop* y el rap –ligado desde su origen a dar voz a quienes protestan y luchan por las desigualdades sociales– entre ellos. La parte final del artículo aborda la caracterización y retos de varios grupos de música, particularmente de rap, surgidos en la región sur de México. Sin embargo, apuntan los autores, cuestiones como la profesionalización musical, la brecha intergeneracional o la resistencia a la interpretación musical indígena de ciertos sectores, constituyen escollos que aún deberán ser superados.

La sección *Enfoques* de este número cierra con el estupendo artículo “Comunicación intercultural e impartición de justicia”, de Pedro Lewin y Fidencio Briceño. En él, los autores interrogan los alcances y retos de la administración de justicia en el contexto plurilingüe y multicultural del país, para luego explicar, de manera robusta, cómo los procesos de minorización y subordinación de las lenguas indígenas frente al español han producido formas de exclusión e inequidad lingüística que obstaculizan el camino hacia el reconocimiento y respeto de los derechos lingüísticos y el acceso pleno a la justicia en clave intercultural.

Argumentan que una dimensión constitutiva de los procesos judiciales es el aspecto comunicativo y, por consiguiente, los casos que involucran a personas indígenas representan un desafío para las instancias de justicia pues implican la confrontación de “competencias comunicativas radicalmente distintas y de lógicas culturales diferenciadas y en ocasiones contrapuestas ontológicamente”. A partir del análisis de casos concretos de peritajes lingüísticos y comunicativos, los autores muestran las condiciones de subordinación de las personas indígenas inculpadas, así como la trama de asimetrías que estructuran las prácticas de impartición de justicia, tales como la hegemonía lingüística del español, la preeminencia de un marco jurídico monocultural y la ausencia de intérpretes, entre otras. En particular, destaca el caso de un peritaje realizado en el

caso de un hablante de lengua maya, inculpado por el supuesto uso indebido de facultades como exautoridad municipal. A partir de una aproximación etnolingüística a los testimonios del inculpado, es posible observar una serie de nociones culturales que únicamente pueden comprenderse desde la perspectiva cultural maya, lo cual cambia radicalmente la interpretación del hecho imputado. La contribución de Lewin y Briceño subraya la dimensión política de la comunicación intercultural y el papel fundamental que tiene ésta para garantizar el derecho de acceso a la justicia de las personas indígenas.

Las discusiones planteadas en el dossier temático continúan en la sección *Entrevista* que nos entrega, en esta ocasión, una profusa conversación con el Dr. José Luis Moctezuma Zamarrón, lingüista, investigador y defensor de las lenguas indígenas, quien nos da un amplio panorama del trabajo desarrollado por el Grupo de Acompañamiento a Lenguas Amenazadas (GALA). En la práctica, el doctor Moctezuma aporta un pertinente breviarío del estado que guarda la política de lenguaje en México, y las inercias institucionales que persisten en la atención al grave problema del desplazamiento y pérdida de las lenguas indígenas en nuestro país.

La sección *En imágenes* nos presenta una extraordinaria selección de 20 fotografías que formaron parte de la exposición digital *De la imagen a la palabra. Los pueblos originarios de México y sus lenguas*, curada por Rosa María Rojas y Alejandra Álvarez. La selección reunió una valiosa colección de imágenes y palabras de los pueblos originarios de México, un esfuerzo colectivo en el que participaron fotógrafos, lingüistas y antropólogos, profesores comunitarios y defensores de las lenguas indígenas, con el objetivo de documentar escenas de la vida cotidiana capaces de evocar la visión del mundo de los pueblos originarios. Las fotografías están acompañadas de una ficha técnica con información general de cada grupo indígena, además de una breve descripción etnográfica de la situación cultural que se retrata, entretrejiendo así la dimensión expresiva y las diversas tramas de significados que se esbozan en cada imagen.

Posteriormente, el artículo de Alonso Guerrero, que se incluye en la sección *Peritajes antropológicos*, consiste en una oportuna sistematización de la práctica del perito lingüista, así como de los tipos de peritajes que se han desarrollado en esta materia. El texto posee la virtud de compilar y exponer de manera sintética las especificidades, elementos analíticos y bases metodológicas de los distintos tipos de peritajes más empleados en los contextos jurídicos: peritaje lingüístico, comunicativo, sociolingüístico, entre otros. Sin duda, este artículo será de mucha utilidad para informar sobre esta relevante actividad de incidencia de la lingüística como disciplina científica, a efecto de garantizar el reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios consagrados en la legislación mexicana.

A continuación, la sección *Proyectos INAH* integra dos trabajos de colegas de la Dirección de Lingüística del INAH en los que se expone el tipo de investigaciones que se realizan en el instituto y la importancia que representan en el estudio y preservación de la diversidad lingüística. El primero, a cargo de José Coronado Hernández, está dedicado al Tének, lengua que forma par-

te de la familia maya que se habla en los estados de Veracruz y en la región Huasteca de San Luis Potosí. Se trata de una investigación altamente especializada que consiste en la documentación y clasificación semántica de los verbos en Tének, de la cual se espera obtener una base de datos en colaboración con los hablantes de la lengua, así como un primer registro y clasificación verbal de cláusulas subordinadas del Tének que pueda ser consultado para su investigación y difusión.

El segundo proyecto, desarrollado por Verónica Reyes Taboada, se centra en el mexicanero, variante norteña de las lenguas nahuas que se habla principalmente en los estados de Durango y Nayarit. Como muchas otras lenguas en nuestro país, el mexicanero es considerada una “lengua en alto riesgo de desaparición” por su bajo número de hablantes, de allí que este proyecto tenga como objetivo su descripción y análisis fonológico y morfofonológico, lo cual constituye un primer nivel descriptivo sobre el que es posible avanzar en el conocimiento de otros aspectos como la gramática y la sintaxis. Además, los resultados alcanzados por este proyecto pueden contribuir en la preservación de la lengua al servir como base para la elaboración de un sistema de escritura o en la elaboración de materiales escritos para la enseñanza de la lengua.

Este número de *Diario de Campo* cierra con la reseña que Lucía Orsanic realiza al libro *El encanto de la sirena: artes verbales y cosmovisión en torno al lago de Zirahuén*, de Berenice Granados y editado por el Laboratorio Nacional de Materiales Orales (Lanmo) de la UNAM. En su lectura, Orsanic hace un recorrido por los distintos apartados que estructuran la obra, destacando la originalidad de la propuesta metodológica para el trabajo con los materiales orales y las “artes verbales”, la cual implica un riguroso trabajo de documentación de los materiales, el procesamiento y el almacenamiento de los mismos y finalmente su análisis. A partir de esta notable investigación –nos dice la autora–, la obra de Berenice Granados logra profundizar en el tejido de relaciones existente en las narrativas, al tiempo que permite el vínculo entre el lago y los complejos simbólico-culturales que organizan las festividades, los rituales y actividades cotidianas como la pesca.

No cabe duda que el conjunto de trabajos que reúne la presente edición de *Diario de Campo* despertará el interés entre especialistas, defensores y hablantes de lenguas originarias, y público en general. Esperamos, además, que contribuya –de forma modesta– a la valoración y salvaguarda de la diversidad lingüística de nuestro país.

Julio Alfonso Pérez Luna\*  
Héctor Manuel Enríquez Andrade\*\*  
Pedro Ovando Vázquez\*\*\*

\* Dirección de Lingüística, INAH (julio\_perez@inah.gob.mx).

\*\* Dirección de Lingüística, INAH (hector\_enriquez@inah.gob.mx).

\*\*\* Coordinación Nacional de Antropología (pedro\_ovando@inah.gob.mx).

# “Decían que contestábamos como pípiles”. Memoria colectiva sobre el desplazamiento de la lengua tlahuica en San Juan Atzingo, Estado de México

Xochiquetzal Encarnación Álvarez\* / José Luis Arriaga Ornelas\*\*

ISSN: 2007-6851

p. 14 – p. 35

Fecha de recepción del artículo: marzo de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *“They said that we answered as pípiles”. Collective memory on the displacement of the Tlahuica language in San Juan Atzingo, State of Mexico.*

## Resumen

El artículo se basa en una aproximación etnográfica a la comunidad de San Juan Atzingo, municipio de Ocuilan, Estado de México, zona en la que radica el pueblo tlahuica. Recuperando testimonios de la gente, se buscó identificar cómo explican la pérdida de la lengua bajo la hipótesis de que esa memoria colectiva encierra el tipo de sentido que ella puede conservar en términos identitarios. El texto despliega un corpus narrativo que explica el desuso de la lengua, en palabras de los habitantes del lugar, constituyendo la historia local de ese proceso. El principal hallazgo apunta a una coincidencia en que eran deshumanizados al equipararles con guajolotes o pípiles, lo cual parece determinar la decisión de cómo (re)construir el pasado en términos de memoria colectiva.

**Palabras clave:** lengua tlahuica, desplazamiento lingüístico, memoria colectiva, detonaciones narrativas.

## Abstract

*This article is based on an ethnographic approach to the community of San Juan Atzingo, municipality of Ocuilan, State of Mexico, area where the Tlahuica people reside. Recovering people's memory, the way they remember the loss of their language is identified. The collective memory contains the kind of meaning that your language can keep in identity terms. The text displays a narrative corpus that explains the disuse of the language in the words of the inhabitants of the place, constituting the local history of that process. The main finding points to a coincidence that they were dehumanized by equating them with turkeys, which seems to determine the decision of how to (re) build the past in terms of collective memory.*

**Keywords:** tlahuica language, linguistic displacement, collective memory, narrative detonations.

\* Licenciatura en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de México (xquetzal2000@gmail.com).

\*\* Facultad de Antropología, Universidad Autónoma del Estado de México (jlarriagao@gmail.com).



## Hurgar en la memoria colectiva

Desde finales del siglo pasado, cuando Fishman (1991) propuso su escala para medir la vitalidad de una lengua, se volvió factible establecer la continuidad o ruptura en la transmisión intergeneracional como metodología para indagar los procesos de pérdida lingüística. Esta necesidad por documentar tales procesos se desprende de un escenario catastrófico según el cual se encuentran en riesgo al menos “2 500 lenguas alrededor del mundo entero” (Mosley, 2010: 5). Con todo y lo alarmante que puede resultar este panorama, parece conservador al contrastarlo con el vaticinio que previamente había hecho Krauss (1992: 5-6), en el sentido de que el siglo XXI vería la muerte de 90% de las casi 6 000 lenguas registradas en el mundo. Ya han transcurrido dos décadas de dicho siglo y el vaticinio parece estarse cumpliendo.

En la escala de Fishman (1991: 81-121) y tal como lo clasifica la Unesco, la lengua tlahuica se encuentra en la categoría de “seriamente en peligro o amenazada” (Unesco, 2003: 6-16), debido a que sólo la generación de los más ancianos la hablan. Si bien en la generación de los padres todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos ni entre el grueso de las personas de esa generación. Hay una clara ruptura de la transmisión intergeneracional de la lengua y, en consecuencia, se pueden sostener su desuso y la paulatina sustitución por el español con el paso de los años. Esto se sabe porque ha sido documentado por trabajos como el de Muntzel (1982; 1994, 2010), Velázquez (2008), Sabino (2011, 2012), Martínez (2016), Nava y Pérez (2016). En dichos trabajos se ha dado cuenta no sólo de la estructura lingüística del tlahuica, sino de su desplazamiento, el estado que guarda la vitalidad de esta lengua, los contextos de uso de la misma, las actitudes lingüísticas frente a ella, los mecanismos de deculturación lingüística que operan entre la población tlahuica y los riesgos que enfrenta la lengua materna de este pueblo.

Por su parte, este trabajo sugiere que es igualmente posible documentar cómo el mismo desplazamiento desencadena (como producto residual) ciertos procesos específicos de producción de sentido para la creación del pasado y futuro, “según sean las necesidades del presente vivido” (Pérez-Taylor, 2003: 7) por parte de quienes hoy pertenecen al pueblo tlahuica aunque ya no hablen la lengua. Ésta es, específicamente, la materia de interés del presente trabajo: cuestionarse acerca de la explicación que los habitantes del lugar dan al desuso de la lengua tlahuica. Y sugiere hacerlo evitando pensar al pasado como un gran campo inmóvil, porque en la constitución del mismo “siempre seleccionamos activamente elementos” (Latour, 2007: 114). Ello no ocurre sin un principio de incertidumbre, porque de entre las muchas posibilidades narrativas que pueden desarrollar acerca de lo ocurrido con su lengua a lo largo de los años, sólo algunas se erigen como detonaciones narrativas proveedoras de sentido para los sujetos; este trabajo quiso ir en busca de ellas.

La utilidad de comprender el argumento discursivo y narrativo de los miembros de este pueblo radica en identificar cómo se realiza la formación del pasado en su memoria colectiva. El

planteamiento teórico consiste en pensar ese pasado (en el que la lengua dejó de utilizarse) como un producto de la creatividad social: “la vida social organiza, a partir de la memoria colectiva, las bases de la identidad que llevan a cabo la innovación y transformación del cotidiano en el presente vivido” (Pérez-Taylor, 2003: 6). Este tipo de creación “ocurriría a partir de que las personas desarrollen elementos argumentativos mediante los cuales eligen una continuidad que irrumpa en la dispersión de la historia, generando con ello sucesos portadores de sentido” (Arriaga y Marcial, 2018: 108). De tal modo que, aun cuando el proceso de pérdida de la lengua tlahuica en San Juan Atzingo parezca un hecho consumado, sería pertinente referir que la comunidad continúa incorporando a su presente vivido narraciones del pasado: construyen, reconstruyen, recrean lo que ya no está presente y se valen del lenguaje para sujetar ese pasado, eso que ya no está.

Aunque al final del trabajo se sugerirá cómo esta historia contingente, captada a través de la memoria colectiva, puede ser de utilidad en los esfuerzos por revitalizar la lengua, resulta pertinente aclarar que el proceso de revitalización no fue el interés principal de la investigación. No se inscribe en la línea de los estudios sociolingüísticos realizados en distintas partes de México sobre lenguas como el wayuu (Ángel, 2013), el otomí (Hekking, 2002), el totonaco (Vez, 2015), el mam (González, 2015) o la lengua popoluca (López, 2014), entre otros, en donde prima ya sea el análisis de las dinámicas familiares que definen el uso y desuso de la lengua, o el proceso de revitalización de las mismas.

Para el caso específico de la lengua tlahuica y de la comunidad de San Juan Atzingo, se han realizado importantes estudios enfocados a las cuestiones fonológico-gramaticales de la familia otopame y su estructura lingüística, destacando los de Muntzel (1982, 1987, 2000) Muntzel y Natividad (2017) y Martínez (2012). De la misma manera, existen trabajos de investigación acerca de cómo se presenta la transmisión de dicha lengua en la comunidad (Sabino, 2011), e incluso se han documentado los elementos que contribuyen a explicar por qué es abandonada por sus hablantes en el marco de sus actitudes lingüísticas (Velázquez, 2008).

No obstante, la propuesta de este artículo es poner especial atención a la memoria colectiva en torno a la pérdida de la lengua “como parte del movimiento social [...] para dejar plasmado en el presente la actualización del pasado como un sistema de enunciados que legitiman el proceso de lo vivido y lo recordado” (Pérez-Taylor, 2003: 8). En palabras llanas, la decisión de cómo recordar la pérdida de la lengua encierra el tipo de sentido que ella aún puede tener en términos identitarios para su pueblo. Así, este trabajo presenta los resultados de una aproximación etnográfica a los habitantes de San Juan Atzingo, para conversar con ellos y recuperar el corpus narrativo que explicaría para ellos mismos el desuso de la lengua.

Los datos que se ofrecen a lo largo de las siguientes páginas son el resultado de entrevistas con pobladores de San Juan Atzingo que pertenecen a varias generaciones. A partir de ellas, se buscó identificar las detonaciones narrativas que establece la memoria colectiva en torno del proceso de desplazamiento de su lengua y conocer la explicación que ellos dan a la ruptura en la

transmisión intergeneracional de la lengua, entendiendo tal explicación como la historia local de este proceso. La idea es que eso permitiría comprender los modos en que ellos (re)crean un pasado dado desde el presente vivido, para explicar(se) por qué su lengua se ha ido perdiendo.

El trabajo se realizó en la comunidad de San Juan Atzingo, municipio de Ocuilan, Estado de México, una de las últimas diez comunidades en las que aún pervive la lengua tlahuica en el Estado de México (INALI, 2019b).<sup>1</sup> El tlahuica forma parte de la familia lingüística oto-mangue y pertenece al grupo oto-pameano. Es una de las cinco lenguas indígenas del Estado de México, junto al mazahua, otomí, matlazinca y náhuatl (Consejo Estatal de Población, 2015). De acuerdo con los registros disponibles, el tlahuica es un grupo étnico que cuenta sólo con poco más de 1 500 integrantes (INALI, 2019a), la mayoría de los cuales ya no habla tlahuica, sobre todo las generaciones más jóvenes. De entre esta población, un número cercano a 20% radica en San Juan Atzingo, razón por la cual se decidió realizar el presente estudio en dicho sitio. Y aunque el tlahuica es reconocido por el gobierno del Estado de México como uno de sus pueblos indígenas, está muy lejos de aquellos que representan la mayor parte de este tipo de población en territorio mexiquense (mazahua, 29.55%; otomí, 25.36%, y náhuatl, 17.58%). Incluso es superado en número por los hablantes de lenguas mixtecas que, producto de la migración interna en el país, se han asentado en dicha entidad, en municipios conurbados a la Ciudad de México sobre todo.

Así, en términos metodológicos, se procedió de la siguiente manera: se estuvo en la comunidad durante los meses de junio y julio de 2019 realizando trabajo etnográfico. Se estableció (a través de los sistemas de organización religiosa, que constituyen la estructura de organización más extendida que hay en la comunidad) el número de familias que habitan en San Juan Atzingo, que llegó a 400 familias nucleares (un promedio obtenido por el número que cooperó para las fiestas patronales que se celebran en la comunidad en los meses de enero y septiembre). Esa cantidad de familias nucleares se agrupan en un número de familias extensas no superior a once. En consecuencia, se eligió una de esas familias extensas para convertirla en fuente primaria de información bajo el requisito de que en ella existieran hablantes de la lengua tlahuica.

El proceso de recolección de información consideró los criterios de parentesco, edad, género, ocupación, escolaridad, cargos civiles y religiosos desempeñados, así como si se habla la lengua o no. La familia seleccionada se formó a mediados del siglo pasado por una pareja que procreó ocho hijos (había uno más que sólo era hijo de la señora), los cuales a su vez han tenido una descendencia (nietos y bisnietos) que sumados rebasan los 160 individuos, aglutinados en 45 familias nucleares, una monoparental y una más reconstituida. Dicha información se obtuvo al realizar la genealogía de la familia, para luego proceder a recabar datos bajo la técnica de bola de nieve, empezando por entrevistar a quien fungió como contacto inicial con la familia, luego a la

1. Todas las comunidades en las que aún hay registro de hablantes de la lengua pertenecen al municipio de Ocuilan, Estado de México, y son: Cinco Caminos, Colonia Doctor Gustavo Baz, El Capulín, El Totoc (San José Totoc), Lomas de Teocaltzingo (Loma de Tecalzingo), Ocuilán de Artéaga, San Juan Atzingo, Santa Lucía, Santa Martha, Santa María Nativitas (INALI, 2019b).

mamá de ella, enseguida a la cabeza de toda la familia, el abuelo (a quien se le llamará don Toño) y posteriormente a otros integrantes de la familia y vecinos suyos, en función de cómo un informante remitía a otro. Para preservar la identidad de los informantes se cambió su nombre real y se omitieron detalles personales que permitan su identificación.

A todos ellos se les pidió conversar sobre un tema: la lengua tlahuica. Para permitir que desplegaran los acontecimientos narrativos que se buscaban, se les formularon preguntas detonadoras como “¿hablan la lengua?”, “¿cómo la aprendieron (o no)?”, “¿a qué atribuyen que se hable o no actualmente?”, “¿es responsabilidad de alguien que ya no se hable tanto?”.

Identificar la manera en la que se (re)crea en términos narrativos el desplazamiento de la lengua y registrar la explicación de ellos mismos como historia local, fue en todo momento el objetivo, bajo la convicción de que ello contribuye a comprender mejor la ruptura de la transmisión intergeneracional.

### **“Por eso se fue perdiendo la lengua...”**

San Juan Atzingo está ubicado al noreste de la cabecera municipal de Ocuilan de Arteaga, en el Estado de México. Este municipio se ubica al sureste de la capital del estado, Toluca; limita al norte con Santiago Tianguistenco y Xalatlaco; al sur, con el estado de Morelos, Malinalco, Joquicingo y Texcalyacac. Está asentado en la sierra formada alrededor de las lagunas de Zempoala, una región que comparte tres climas: la cabecera municipal tiene uno templado, subhúmedo; en la parte oeste de la sierra, el clima semifrío-subhúmedo prevalece, y el este de dicha sierra tiene uno semifrío-húmedo. De norte a sur, este municipio cuenta con dos tipos de vegetación en su territorio: bosques de oyamel en la zona de las lagunas de Zempoala, y bosque mixto (pino y encino) en los cerros que las circundan. La principal especie de árbol es el pino ayacahuite (Álvarez, 2006).

La comunidad de San Juan Atzingo está enclavada dentro del complejo de sierras que rodean y dividen la cuenca de México y el valle de Toluca que empieza en la sierra del Ajusco y, además, sirve como límite natural con el estado de Morelos en los cerros de Zempoala. El pueblo se asienta sobre una franja formada por rocas clásticas y volcánicas resultantes de la actividad volcánica y el rellenado de depresiones, por lo que la comunidad se encuentra dispersa y las áreas de cultivo son irregulares. En sus caminos y veredas pueden verse magueyes y árboles de pera. El paisaje de los alrededores de la comunidad remite a un bosque de pino que empieza a perfilarse en la Loma de Teocalzingo y se extiende hacia Las Trojes y el cerro de Zempoala (Álvarez, 2006).

San Juan Atzingo es semirural, la mayoría de sus calles principales ya están pavimentadas y cuenta con servicios como acceso a internet, telefonía y televisión vía satélite. La vivienda es diversa pues la hay hecha de concreto de una, dos y hasta tres plantas, pero también existen construcciones de madera, sobre todo en los márgenes de la población. Las actividades económicas predominantes son la carpintería, las tortillerías, las tiendas de abarrotes, los vendedores de

plantas, los talamontes y algunos profesionistas, como contadores, agrónomos, profesores, abogados, entre otros.

En esta comunidad se tuvo contacto con la familia Gámez (se le nombra así para preservar su identidad), tlahuica de muchas generaciones y con numerosos integrantes divididos en varias generaciones vivas. El contacto principal fue la señora Alicia<sup>2</sup> de 35 años, casada y con tres hijos de entre 10 y 13 años. Es comerciante y nieta de don Toño, hablante tlahuica y cabeza de dicha familia, quien representó para este trabajo la fuente de acceso a la familia y es con quien se conversó primero. Cuenta que le ha sugerido a su abuelo que les dé clases de la lengua a sus bisnietos, pero no ha querido. Doña Alicia no habla tlahuica pero señala que “hay un modo de hablarlo, el cual es el tlátol (lenguaje ritual), el cual se habla en el Día de Muertos para comunicarse con los delegados que ya han muerto” [doña Alicia, entrevista, julio de 2019].

La familia Gámez vive en el barrio Nativitas de San Juan Atzingo, sobre una de las calles principales. Su casa está frente al templo principal de dicho lugar; es una vivienda hecha de concreto, de dos plantas. Poseen y administran dos negocios que sostienen a la familia. En esta casa vive don Toño, el jefe de la familia Gámez y papá de Martín (quien fue el segundo informante). Don Martín, doña Flor y sus cinco hijos viven con su papá en esta vivienda. Don Martín Gámez es un ciudadano muy activo, lo que le ha permitido conocer a fondo la estructura de la comunidad, así como las costumbres y tradiciones de la misma.

En la entrevista realizada a don Martín se recabaron los siguientes datos: él se considera “no hablante” aunque refiere saber algunas palabras en tlahuica. En su niñez y juventud nunca recibió clases en la lengua tlahuica, su padre Toño Gámez, quien sí es hablante, sólo le enseñó a decir “buenos días” y “buenas tardes”. Nunca aprendió la lengua, dice, porque no se la transmitieron sus padres, además de que los maestros de la primaria les prohibían hablar en tlahuica. Afirma: “Por eso se fue perdiendo, por los maestros; en vez de fomentar el aprendizaje, mejor se enojaban. Nosotros los niños íbamos bien, pero nos regañaban, que porque hablábamos como guajolotes”. Además, agrega, cuando los tlahuicas salían del pueblo, particularmente a Santiago Tianguistenco, eran objeto de burlas cuando los escuchaban hablar: “Se burlaban de nosotros y decían que éramos guarines” [don Martín, entrevista, julio de 2019].

El señor Martín es de la idea de que la lengua debe ser transmitida a la niñez y a la juventud “para que no se pierda”. Afirma que el gobierno “nunca ha apoyado el impulso de la lengua” y dice que “si el gobierno apoyara, la lengua podría ser rescatada”. Él considera en su conteo que aún quedan alrededor de 600 personas hablantes de tlahuica. Asegura que le gustaría aprender la lengua pero argumenta que uno de los motivos por los que se ha dejado de hablar se debe a que los hablantes no se la enseñan a los niños “porque se les dificulta o les da pena”. Si se le dice a una

2. Al contactar a cada uno de los entrevistados se les informó el propósito de la investigación y se les aclaró que tenía fines meramente académicos. También se obtuvo de ellos la autorización expresa de emplear su testimonio. Fue decisión de los autores utilizar nombres distintos a los de cada informante para evitar que fueran identificados y así resguardar su privacidad.

persona que dé clases de tlahuica, dice: “Yo no quiero perder tiempo”. Está convencido de que el gobierno debería becar o pagar para que se enseñe tlahuica y así poder rescatar la lengua: “En las escuelas de nivel básico bilingües hacen falta maestros que hablen tlahuica y que sean de la propia comunidad ya que otros maestros sólo les enseñan a los niños el himno nacional” [don Martín, entrevista, julio de 2019].

En tercer lugar se entrevistó a don Toño Gámez, cabeza de la familia y hablante de tlahuica. Acudimos a su casa muy temprano, antes de que se saliera a ver a sus animales (cría conejos y gallinas) y cuidar de sus sembradíos (árboles frutales y milpa), pues a pesar de rebasar los 84 años de edad, se mantiene activo todos los días. Don Toño aseguró haber aprendido simultáneamente ambas lenguas: “Mi mamá desde chico me enseñó a decir buenos días”. Él no sabe escribir ni leer tlahuica, sólo sabe leer un poco el español. Explica que cuando era niño y joven, la lengua se usaba para indicar los quehaceres (“vamos a raspar”, “vamos a trabajar”, “vamos a comer”, “vamos a cuidar a los animales”). En otras palabras, la vida era organizada en tlahuica.

Al hablar, don Toño entremezcla el español y el tlahuica, sobre todo cuando recuerda su niñez y su juventud, ambas marcadas por las enseñanzas de sus padres y abuelos: sabe contar en tlahuica hasta el número cincuenta. Recuerda que desde niño comenzó a trabajar en el campo y ganaba 1.25 pesos. Asegura que hoy sólo habla en español con sus hijos y nietos, aunque habla tlahuica con los mayores: “Nos saludamos en tlahuica”, dice. Asegura que le gusta hablar tanto el español como el tlahuica pero sólo habla en lengua con quien le entiende. Según cuenta él mismo, piensa en tlahuica, y en español, sólo que cuando piensa en tlahuica, luego no hay nadie que le responda también en lengua.

De chicos jugábamos y podíamos contestarnos. Era bonito. Se perdió el tlahuica por los maestros mismos, decían que contestábamos como pípiles (cuando les pedían hablar el español y ellos lo pronunciaban con el acento tlahuica), los maestros nos regañaban, nos daban reglazos para que ya no habláramos el idioma [don Toño, entrevista, julio de 2019].

Según don Toño, los maestros venían de fuera y por eso no les entendían. Sus papás, explica, le hablaban en tlahuica y sus hermanos y primos también; con su esposa no ocurría lo mismo pues ella no lo sabía hablar, pero sí lo entendía. No enseñó a sus hijos a hablar tlahuica “por la dejadez de uno y de ellos, como que lo toman a chanza”. Actualmente con sus hermanos también habla la lengua tlahuica...

[...] pero de vez en cuando... Ya hasta la lengua se amarra porque no se habla diario. Antes, de chicos, sí hablábamos diario puro tlahuica; ahora ya se está perdiendo. Los de la colonia Santa Lucía eran de aquí, nada más que se fueron yendo... [Antes] todos los mayores se saludaban con respeto, ahora ya no [don Toño, entrevista, julio de 2019].



Lo anterior se refiere al uso generalizado del tuteo en español que no estaba presente en las conversaciones entre mayores en tlahuica. “En las asambleas” –dice don Toño, refiriéndose a las reuniones que se celebran entre comuneros, vecinos o alguna otra persona–, “antes sí se hablaba en tlahuica. Ahora sólo en español”.

El Día de Muertos, don Toño encabeza el ritual de culto a los fieles difuntos de San Juan y habla tlahuica-tlatol para llamar a los difuntos al momento de colocar la ofrenda. En este ritual se nombra a las autoridades que fueron delegados y, en general, se llama a los fieles difuntos en tlahuica para darles la bienvenida a su ofrenda.

Actualmente, don Toño tiene la intención de enseñarle a sus nietos y bisnietos la lengua tlahuica para que la aprendan, y agrega que “en las comunidades ya hay pocos hablantes, ya se murieron todos los mayores: todos los viejitos se contestaban en tlahuica en la iglesia, daba gusto como se saludaban”. Cuando él habla tlahuica dice que se siente bien porque se acuerda de su hablar.

En el campo, cuando nos hablábamos en tlahuica, todo en puro tlahuica, ahora ¿con quién nos vamos a responder? A uno ya se le olvida porque ya no lo habla, ¿con quién vas a hablar? Antes los señores me hablaban en tlahuica y yo les respondía. Era bonito, pero todo se va olvidando [don Toño, entrevista, julio de 2019].

Don Toño dice que seguido sueña con uno de sus compadres que ya murió, con el cual mantenía comunicación en tlahuica: “Me saludaba con mi compadre con mucho respeto”. Hoy en día, don Toño evita hablar en tlahuica cuando hay personas ajenas a la comunidad: “¿Para qué? Si no me van a entender”, dice. Formalmente no ha intentado dar clases a jóvenes y a niños pues “ya sólo hablo tlatol en la delegación en el Día de Muertos”. Y recuerda.

Antes, cuando se iba a pedir a una novia, también se hablaba en tlahuica. Los muchachos se robaban a las muchachas y nosotros como padres, íbamos a avisar a los consuegros que no buscaran a su hija porque ya estaba con nuestro hijo en la casa. Yo siempre me respeté con todos, a veces lloro porque antes todos nos respetábamos, respetaba a mis vecinos... [don Toño, entrevista, julio de 2019].

El tlatol consiste en hablar en tlahuica durante aproximadamente tres horas, ya que se realizan los saludos antiguos en tlahuica a cada uno de los fieles difuntos que formaron parte de las autoridades. El tlahuica era también el modo en el que se transmitían, mediante la oralidad, mitos como lo es el del teponaztle, el cual es un símbolo para la comunidad tlahuica y que don Toño recuerda que le enseñaron a respetar. Sobre todo porque cuando se llamaba a la gente a través del sonido del teponaztle era algo que había que atender con respeto.

En una cuarta conversación se tuvo oportunidad de hablar con el señor Ausencio, quien no sólo confiesa que no sabe hablar tlahuica, sino afirma que perdió la oportunidad de aprenderlo

cuando se fue a trabajar a la Ciudad de México siendo joven. Después de que se casó, se quedó a vivir en San Juan, pero ya no aprendió la lengua, lo cual lamenta y cree que “algo se puede hacer para recuperarla”.

En otra conversación, con un informante referido por el señor Ausencio, el señor José, dijo que no aprendió la lengua por completo, la entiende, pero no la sabe hablar (lo único que sabe decir en tlahuica son groserías, asegura). Dice desconocer las razones por las que la lengua se dejó de usar; a él en su juventud no le interesó aprenderla, no asistió a la escuela y en tlahuica sabe decir cosas básicas, como “buenos días”, “buenas tardes”, “¿a dónde van?”. Pero refiere que dos de sus hermanas sí saben hablar la lengua tlahuica y la han usado para dar clases en preescolar. Según él y su experiencia como habitante de San Juan, mucha gente niega ser hablante y también se niega a dar información sobre la lengua, pues creen que es para “negociar”, es decir, lucrar.

Hay una señora a la que una vez una muchacha la vio para que le enseñara el tlahuica y la señora se negó, y le dijo que si quería aprender, que estudiara. Un señor llamado Carmelo habló en su momento bien la lengua, pero ahorita tiene un problema del oído y ya no escucha bien las cosas, también ya casi no habla [señor José, entrevista, junio de 2019].

Otra informante, la señora Fidencia, hablante de tlahuica, narra que ella aprendió la lengua gracias a sus padres; primero habló tlahuica y posteriormente aprendió español: “Desde que crecimos aprendimos el tlahuica”, dice. Ella no sabe escribir ni leer la lengua, “antes no había escuela”, agrega, y cuando hubo, su papá no los quiso mandar. Ella contaba el dinero antes en tlahuica “pero ya se me olvidó”. Enseñó la lengua tlahuica a sus hijos, uno de ellos entiende pero no lo habla: “Para que lo hable el cabrón... mmm, no le gusta”. A sus nietos no les enseña la lengua “porque no están aquí, unos están en el norte [Estados Unidos] y otros en la Ciudad de México, ellos me hablan en inglés y yo en tlahuica y no nos entendemos”.

Durante su juventud, la señora Fidencia se fue a trabajar a la Ciudad de México y, según refiere, fue lo que la obligó a aprender español. Después se casó y regresó a San Juan Atzingo; su esposo también era hablante tlahuica pero falleció. No todos sus hermanos hablan la lengua: “Antes sí sabíamos hablar todos tlahuica, pero desde que hubo esta lengua [español] ya no”. Uno de sus hermanos también habla tlahuica, sin embargo, según ella, se avergüenza de la lengua, lo contrario a ella a quien le gusta hablarlo. El Día de Muertos los delegados la invitan a hablar tlahuica cuando se está poniendo la ofrenda: “Todo lo hablo en tlahuica, para poner la cera, el pan, la comida, etcétera”. Cuando lo hace se siente bien, dice, y agrega que cuando fue mayordoma todo se hablaba en tlahuica: “Era un tlatol bien bonito; se oía... cuando hablábamos hasta todos parecían avispas. Pero hay una persona que decía que parecían todos pípiles: pero pípila está ella ahorita, aunque no bien, pero está ganando buen dinero”. Se refiere al caso de alguien que antes menospreciaba la lengua y ahora imparte clases de tlahuica. La señora Fidencia asegura que también la

han invitado a que dé clases, pero no acepta bajo el argumento de que la gente de San Juan critica y suele decir: “Ya fue a vender la palabra”. Ella dice que a ninguno le va a enseñar: “Yo sé hablar, pero sólo en mi casa” [señora Fidencia, entrevista, junio de 2019].

Al conversar con otra entrevistada, la señora Amada, contó que cuando tenía entre 3 y 4 años había personas de Toluca en San Juan que iban a intercambiar tejocote y que a veces se quedaban en su casa, y sus papás y abuelos no los dejaban hablar en tlahuica frente a ellos. Decían que eran “guarines” y se burlaban, pero ella defendió su lengua y la siguió hablando hasta hoy. De joven, la señora Amada migró a la Ciudad de México y posteriormente trabajó en la Universidad Intercultural del Estado de México, en donde impartió clases de tlahuica. También ha ayudado a doña María, quien es hablante tlahuica, para enseñar algunos cantos traducidos a niños. Doña Amada ha hecho traducciones de himnos, cantos o palabras cuando se lo piden.

La entrevista realizada al señor Rufino permitió establecer que es una persona completamente bilingüe pues habla y escribe español-tlahuica. Primero aprendió el español y después el tlahuica ya que sus padres, aunque son hablantes tlahuica, no quisieron transmitir la lengua y asegura que se debe a que fueron discriminados por la sociedad y no quisieron que sus hijos sufrieran lo mismo. Por ello, él aprendió de sus abuelos, quienes siguen practicando la lengua pues generalmente sus pláticas son en tlahuica.

En su juventud pudo estudiar en la Universidad Intercultural del Estado de México y gracias a ello fue aprendiendo más su lengua. Fue ahí donde aprendió a escribir y ahora a su hijo de 4 años le está enseñando la lengua para que la aprenda y se identifique con ella. “Yo siempre hablo en lugares públicos en español, sólo hablo en tlahuica frente a personas interesadas en la lengua, ya sea un doctor en lingüista que le interesa la lengua. Sólo así agarra uno confianza” [señor Rufino, entrevista, julio de 2019].

A lo largo de su educación, el señor Rufino recibió clases en tlahuica, desde el kínder ubicado en la comunidad vecina de Loma de Teocalzingo.

Desde chiquito empecé a inducirme a la lengua. En honores o ceremonias nos íbamos vestidos con la vestimenta tradicional, eso nos hacía sentir del lado de nuestra lengua originaria. A mí me gusta mucho el tlahuica. Por naturalidad debió de ser nuestra primera lengua, pero por cuestiones que pasaron en un determinado momento ya no fue así, y desafortunadamente fuera de la comunidad no nos podemos comunicar, aunque sepamos la lengua. Con mi familia, mis papás y mis abuelos nos hablamos en tlahuica, nos pedimos las cosas. A mi esposa yo le hablo en tlahuica y lo va adquiriendo... le pido las cosas en tlahuica, la hago batallar hasta que me entienda, con señas o mímica hasta que me entienda qué le pido o cualquier situación [señor Rufino, entrevista, junio de 2019].

El señor Rufino tiene bastantes actividades en la comunidad, ya que participa de manera importante en las asambleas del pueblo, y asegura que:

Con personas que nos conocemos y que nos entendemos, con personas de la tercera edad o adultas, nos hablamos en tlahuica, y con los que no lo entienden hablamos en español. Cuando hablo tlahuica me siento orgulloso porque son las raíces y son parte de nuestra identidad como comunidad indígena. Yo felicito a las personas que hablan tlahuica ya que hoy en día es un arma fundamental, pues nos podemos parar ante cualquier sitio y podemos pedir y exigir nuestros derechos como indígenas. Por esa parte me siento orgulloso de decir que soy indígena tlahuica de San Juan Atzingo [señor Rufino, entrevista, junio de 2019].

Parte de su trabajo en pro de la lengua, explica, se encamina a su rescate y revitalización; al respecto se muestra optimista.

Actualmente yo creo que la lengua ya no se está dejando perder, ya que con los últimos cambios de gobierno se le han dado prioridad a las lenguas indígenas y eso nos ha motivado a seguirla conservando y seguirla fortaleciendo para que no se siga desplazando. Yo fui promotor cultural de la lengua tlahuica en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Hemos trabajado durante aproximadamente 7 años con trabajo de campo, investigaciones, hemos impartido cursos de verano, invierno, sabatinos e intersemanales. Nuestro objetivo es seguir fortaleciendo la lengua a base de los niños; eso nos ha ayudado bastante, los cursos han sido impartidos en la delegación y algunas instituciones. La lengua se sigue fortaleciendo porque ya hay remuneraciones para que se siga fortaleciendo como motivación, hay apoyos, becas. Yo digo que no se está perdiendo la lengua, se está fortaleciendo [señor Rufino, entrevista, junio de 2019].

Se pudo entrevistar al Jefe Supremo de la comunidad tlahuica, hombre de unos 50 años elegido para ese cargo en asamblea comunitaria.

Cuando crecí, casi todos hablaban tlahuica. Cuando comenzaron las escuelas dejaron de hablarlo, no querían que habláramos tlahuica porque los maestros eran de fuera y sabían puro español. Después comencé a ir a la escuela y se dejó de hablar el idioma, mis papás hablaban y todo lo que me pedían era en tlahuica, de ahí es donde yo aprendí. Tengo 50 años y aún sigo hablando... Aprendí de mis papás, tíos y abuelos. Sé leer un poco en tlahuica, pero escribirlo no. Por falta de la comunicación, ya se habla sólo en español; aquí en mi casa a mis hijos les pido las cosas en tlahuica aunque no me entiendan, después les digo qué es. En el campo, cuando trabajamos entre nosotros, nos hablamos unas palabras en el idioma, y así se habla, se quiere volver a aprender y enseñarle a los demás... Me gustaría aprender más el tlahuica, a mi esposa le hablo en tlahuica y entiende un poco... Mis hermanos también saben hablar en tlahuica [don Roberto, entrevista, junio de 2019].

En su caso, como en el de las entrevistas anteriores, existe coincidencia en las razones por las que se cree ha venido una pérdida de su lengua.

Para mí es un orgullo hablar tlahuica porque la gente que te escucha se sorprende al escucharte. Es una satisfacción junto con la vestimenta aunque ya no se usa porque gente de fuera nos critica, nos tratan de “guarines”, pero no me avergüenzo de nada. Para nosotros es un orgullo hablar tlahuica todavía: siento que lo vamos a recuperar siempre y cuando las personas se entusiasmen para aprender la lengua. Yo he intentado dar clases pero dejé de darlas en Santa Lucía. No soy egoísta y aunque no reciba nada a cambio, me gusta enseñar la lengua [don Roberto, entrevista, junio de 2019].

Otro informante, el señor Germán, recuerda:

Cuando yo crecí, mis santos padres hablaban muy bien el idioma del pueblo, hablaban un poco español pero un poco cuatrapeado porque no lo distinguían muy bien. Poco a poco fueron aprendiendo el español, se les cuatrapeaba porque hablaban nuestra lengua original; desde que fui niño me hablan en el idioma... que “Vete a traer el agua, el árbol”, “Dale de comer a los pollos” o cualquier quehacer en el idioma. Luego, al aprender el español, siente que lo perdió un poco. Mi hija [Elpidia Reynoso] se preocupó por esto, ella vive en Toluca e hizo un diccionario de nuestra lengua y con inteligencia tuvo la suerte de convertirse en maestra. Ahora, como directora de escuelas, trató de rescatarla. Sigue habiendo hablantes aunque mochitos, unas 10 palabras sí habla la gente, pero ya no es como antes. Antes nos saludábamos en el camino en el pura idioma, nada de español, pero ahora todas esas gentes pues ya no viven, se murieron, ya no nos saludamos como antes, ya nos saludamos nada más en español y ya. El saludo en nuestro idioma ya no se lleva a cabo, por eso se está perdiendo, porque ¿cómo se va a aprender si ya no se habla? Yo sí hablo, pero no hay con quién saludarnos. Nosotros somos indios tlahuicas que llegamos a vivir aquí, cuando llegaron los españoles a Ocuilan, los padres y la gente mestiza, por ellos los niños ya no hablaron. Yo creo que les da pena y todo se está yendo para abajo [señor Germán, entrevista, julio de 2019].

Parte de los recuerdos que el señor Germán decide traer al presente remiten a aquella época en la que comenzó a haber planteles educativos en San Juan Atzingo.

En el 69 había escuelas y fui de la sociedad de padres de familias, fui ventenero, fui delegado también en el 69, hice carguitos en la iglesia, era reglamento cooperar en la faena o cualquier cosa, y hemos prestado nuestra colaboración en el pueblo. Me siento bien hablando en tlahuica. En dos ocasiones hemos participado en la presidencia (del municipio de Ocuilan) y un día que vino de un partido el que quería ser gobernador y querían que le diéramos la bienvenida a él, para que habláramos frente a ellos, les dijimos que si ganaba su partido nos apoyara como nosotros lo

estábamos haciendo. Yo digo que conservemos nuestra lengua, los pocos que hablamos porque se va a acabar definitivamente: se va a acabar. Y los jóvenes deberían de aprender porque después ¿de dónde van a aprender? Aun así, ya a fondo no se aprende. También ya nos da pena usar la vestimenta porque hablan al vernos de calzón y se está perdiendo, en otros lados si todavía usan su atuendo y eso está bien. Ya hay becas para que aprendan la lengua [señor Germán, entrevista, julio de 2019].

En sus recuerdos se entremezclan las cosas hechas y las actitudes de las personas.

Antes sí había personas que se burlaban. Una señora que era de Santa Lucía [pueblo tlahuica vecino] y ya vive aquí [en San Juan Atzingo], ella nos juzgaba y ahora ya quiere hablar también. Cuando uno estudia, aprende y el gobierno les da apoyos chiquitos y pues ella habla, pero no bien y aceptó hablar tlahuica y se quiere convertir tipo maestra. Sí hay gente y hubo gente que se burlaba. Otro... Aquí no había maestros y cuando llegó un maestro de Almoloya, creo que se llamaba Vicente Esquivel, los padres de familia acudíamos a la junta y nos preguntaban nuestro nombre y decía: “Carajo, ustedes tienen nombre por apellido”. Mi papá se apellidaba Eduardo y el maestro le decía: “Usted tiene un apellido que es nombre. ¡No señores ya búsqúenle [a sus hijos] sus apellidos!”; el maestro decía: “Ustedes hablan mucho en su idioma y eso como que ya olvidense, ya lo pasado, pasado, ahora viene otra generación mejor y van a ir al gobierno algún día sus hijos y ellos no van a poder hablar, van a ser cuatrerros, no se van a poder defender, ya no hablen eso, hablen puro español”. Y los señores indígenas decían: “Yo creo que sí, es cierto lo que dice el maestro” [señor Germán, entrevista, junio de 2019].

El señor Leoncio, esposo de una hija de don Toño, fue jefe supremo tlahuica de San Juan Atzingo y entiende la lengua.

Yo no aprendí la lengua, soy de familia de hablantes, toda mi familia hablaba la lengua originaria, desde mis bisabuelos, abuelos y papás hablaban, yo ya no sé hablar muy bien porque empecé a ir a la escuela unos años y los maestros nos criticaban porque el que habla la lengua no distingue bien las palabras. Entonces para hablar español no se entendían las palabras, cuando le hablábamos a los maestros era cuatrapeado y el maestro nos llamaba la atención, decía: “No se entiende lo que hablas, deja de hablar eso porque no te deja distinguir el español y después nadie te va a entender ni te van a dar trabajo porque la gente no te va a entender”. Esa idea se clavó, se clavó y triunfó, y ya no hablaron más... [señor Leoncio, entrevista, junio de 2019].

No obstante este proceso de pérdida de la lengua, él se sostiene en una convicción:

A mí me gustan las dos lenguas, pero un poco más el tlahuica porque no hay que perder las raíces, porque eso te da valor y te identifica. Mi esposa no habla tlahuica, lo entiende, pero no lo habla, su



papá de ella [don Toño] sí lo habla mucho, mi suegro habla mucho la lengua. Sus hijos no aprendieron, no sé por qué. Yo ya fui 5 años y medio Jefe Supremo y hablo y entiendo un poco la lengua. Para ser Jefe Supremo se requiere saber la lengua porque allá te piden que saludes a la gente en tlahuica para que demuestres que eres indígena tlahuica, y cuando te presentas en la lengua ya te aplauden. En la mayordomía también es necesario hablar en tlahuica. Si tú quieres tener cargos, a donde vayas debes hablar la lengua pero, por ejemplo, en un comité de padres de familia que son puros jóvenes, ellos ya no hablan la lengua. Entonces pues ahora ya en los cargos ya no hablan la lengua y así se va perdiendo. Ahorita queremos rescatarla, yo trabajé mucho para rescatarla; en Santa Lucía hay una señora que da clases, doña Berenice, a ella yo le registré su papel para que fuera maestra de la lengua tlahuica y fui a hablar con el director de la primaria para que le diera chance de que diera clases a los niños, y sí da clases pero me llegan noticias de que es media “trago” y ya le dije que no quiero que hagas eso, y ella dice que no es cierto y le dije que no está bien eso. Ella sigue trabajando y Cerdipem le da una gratificación, no es paga, es una gratificación por el tiempo que invierte en dar clases dependiendo de las horas que haga. Cuando hay asambleas no se habla ya en tlahuica porque la mayor parte de la gente ya no habla en tlahuica, aunque haya gente que sepa hablar en tlahuica no se habla porque toda la gente no va a entender, entonces son en español [señor Leoncio, entrevista, junio de 2019].

Respecto a lo que hoy en día ocurren en San Juan, dice el señor Leoncio:

Los jóvenes salen del pueblo para ser profesionistas y, desde que van a la escuela fuera y a la universidad, se empiezan a alejar de la cultura. Aparte de eso no lo toman como una lengua de valor y que le da valor al pueblo, sino que no le toman importancia y les da pena hablar la lengua. Se salen de acá y se van a la universidad, como mis hijos, que se fueron y son ingenieros y ya no hablan la lengua porque ya no viven con uno y no le entienden. Pasan años fuera del pueblo y no regresan porque después de estudiar trabajan fuera. Uno de mis hijos lleva 14 años en Toluca, otro tiene 4 años en México y mis hijas tienen como 15 años viviendo en México, y ya no aprenden porque vienen cada 14 días o cada mes, vienen un día y se regresan y ya no se convive con ellas. A mi niño [un nieto] le enseñé la lengua poco a poquito y si le gusta la va a aprender, pero si a uno de los tíos [personas adultas] no les gusta y le dicen algo al niño, se le mete temor y timidez y deja de hablar. Ahorita la lengua es un tesoro, apenas nos dimos cuenta ya que se está acabando, los de antes no les hicimos caso, a lo mejor nos daba vergüenza o nos burlábamos de ellos sin saber que sería algo bueno. Tal vez no se va a obtener mucho dinero, pero a donde quiera que vayamos vamos a tener reconocimiento y tendremos las puertas abiertas. Los indígenas ya tienen mucho apoyo y valor y más con este gobierno, los otros nos utilizaban y este nos da preferencia y apoyo a nosotros [señor Leoncio, entrevista, junio de 2019].

### La ausencia de la lengua la vuelve más importante

En San Juan Atzingo tuvo lugar desde el siglo pasado un desplazamiento lingüístico del tlahuica, que es “uno de los estadios anteriores a la muerte de una lengua” (Ángel, 2013: 170). El uso del español conllevó a un desuso del tlahuica y eso puede tomarse como un hecho social consumado: “los jóvenes de las comunidades tlahuicas adquieren el español como lengua materna. La mayoría tampoco entiende la lengua, excepto posiblemente por algunas palabras. Así que no se transmite la lengua dentro de la familia” (Muntzel, 2010: 156). Sin embargo, este trabajo busca sugerir que un producto residual del mismo es una construcción de sentido que creó un pasado en el que hubo responsables por la pérdida: los profesores de las escuelas que llegaron a ese lugar. Los testimonios recabados mediante trabajo de campo constatan que el argumento narrativo deposita en esos actores sociales la responsabilidad por el desplazamiento. En el despliegue narrativo de su memoria colectiva, los papás que hicieron caso a los maestros aparecen como el eslabón que rompió la cadena de transmisión de la lengua a las nuevas generaciones.

Lo anterior es consistente con lo documentado por Aguirre Beltrán (1983) en el sentido de que, concluida la Revolución y creada la Secretaría de Educación Pública (que incluía el Departamento de Educación y Cultura Indígena, encargado de la alfabetización de los indígenas), “[...] los maestros revolucionarios, en su labor de ‘perfeccionar’ el proceso de formación, impusieron el programa de castellanización y de aculturación forzada... la tarea de los maestros consistía en transformar a los niños y enseñar el idioma [español], con la prohibición explícita del uso de la lengua vernácula en la enseñanza” (Aguirre Beltrán, 1983: 14).

En términos prácticos, el desplazamiento lingüístico antecede a la muerte de una lengua, sobre todo porque interrumpida la transmisión generacional, se reducen las posibilidades para su revitalización.<sup>3</sup> Como menciona Rotaetxe (1996), al ser la lengua un fenómeno social, su suerte depende de las decisiones sociales, pues es un producto de la actividad social, pero lo que el conjunto de datos desplegados en este texto permiten sostener es que la memoria colectiva es también una decisión social. Al menos como una posibilidad, la decisión de cómo recordar la pérdida de la lengua podría ser tomada como un mecanismo importante a la hora de pensar las acciones a emprender para la revitalización: “sujetar la lengua” a través de la construcción de la memoria puede resultar de utilidad a cualquier esfuerzo por revitalizarla. ¿Por qué? Debido a que, como lo menciona Muntzel (2010), la revitalización la pueden llevar a cabo los propios hablantes con apoyo de los especialistas, teniendo como meta la transmisión y formación de una comunidad de hablantes. Eso puede propiciarse si en la memoria colectiva la lengua es un signo

3. El documento *Language Vitality and Endangerment*, publicado por la Unesco, identifica nueve factores para determinar la amenaza que enfrenta una lengua. Entre ellos destacan si se transmite (o no) la lengua a la siguiente generación, el número absoluto de hablantes que existan y qué proporción-porcentaje representan respecto de la población total, el desplazamiento de dominios de uso de la lengua y si se crean y utilizan materiales curriculares para la educación y alfabetización (Unesco, 2003: 6-16).

identitario con un gran valor inserto que valdría la pena recuperar por el tipo de sociabilidad que permite.

Si bien en este artículo se consignan sólo fragmentos de las conversaciones con diez personas, el universo de informantes fue más amplio y la gran mayoría de los argumentos narrativos de todos ellos coinciden en un modo específico de recordar la pérdida de la lengua. Hay, pues, una memoria colectiva que trae al presente el recuerdo de la lengua (ya en desuso en términos prácticos) como un signo identitario. Que don Toño confiese: “A veces lloro porque antes todos nos respetábamos, respetaba a mis vecinos”, remite a una producción de sentido en la que la lengua no sólo emerge como mecanismo que servía para ordenar la vida (las acciones dichas en tlahuica es lo que más recuerda él), sino para estructurar las relaciones. Él y otros de los informantes deciden recordar la lengua de esa manera y añoran la sociabilidad llena de respeto que, dicen, estaba presente cuando se hablaba en su lengua. La coincidencia de los argumentos narrativos entre los informantes apunta hacia los terrenos de la producción social de sentido: socialmente, desde los espacios del saber colectivo, se construye la historia local del desplazamiento lingüístico. Conocer a nivel micro los contenidos de la memoria colectiva, de lo que “ellos cuentan”, se convierte en lo que ellos “deben saber socialmente” (Pérez-Taylor, 2003), para el caso de por qué se dejó de hablar la lengua tlahuica.

Cuando en términos coloquiales se dice que “todo tiempo pasado fue mejor”, se alude a la decisión de que se toma para traer desde el presente las cosas del pasado que nos hacen sentir bien o que resultan convenientes hoy. La serie de testimonios recabados para este artículo permiten afirmar que las detonaciones narrativas proveedoras de sentido para los informantes apuntan a un valor inserto en el uso de la lengua. Que la misma ya no se hable de forma extendida no le despoja de su valor, al contrario, lo redimensiona porque su ausencia la vuelve más importante para los informantes.

Desde fuera, sin conocer el argumento narrativo que este trabajo mostró, se podría sólo apuntar al desinterés de los jóvenes y adultos, la migración, la discriminación, la educación formal y a la práctica religiosa, entre otros, como factores que operan de forma agregada para ocasionar la pérdida de la lengua en el caso de San Juan Atzingo. Pero lo que una idea así no permite ver es el recuerdo que ello puede detonar de ese hecho social. El principio de incertidumbre que opera cuando de entre las muchas posibilidades discursivas que ellos pueden desarrollar acerca de lo ocurrido con su lengua a lo largo de los años, sólo algunas se erigen como detonaciones narrativas proveedoras de sentido, debe ser subrayado como un criterio que de verdad se ha construido y legitimado en dicha comunidad.

La evidencia testimonial generada a lo largo de la investigación revela que en los recuerdos compartidos por los informantes hay una coincidencia en que eran deshumanizados al equipararles con guajolotes o pípiles. Esta detonación narrativa parece motivar la decisión (desde el presente) de reivindicar su humanidad al recordar (en pasado) cómo eran tratados y la forma en

que ese factor contribuyó al desuso del tlahuica. Así, la historia local de por qué se dejó de hablar tlahuica, ubica como espacio de significación simbólica la descalificación de su ser a partir del lenguaje: podrán (sobre todo sus hijos) “ser alguien” sólo si dejan de hablar como píiples.

Saussure (1991) llegó a sugerir que dos idiomas pueden vivir juntos en un mismo lugar y coexistir sin confundirse, aunque no es el caso hoy de San Juan Atzingo; es notorio que en ese lugar la lengua tlahuica ha caído en desuso y fue desplazada por el español. Los hablantes son ancianos (aunque se encontraron algunos adultos jóvenes que vía los estudios universitarios se han convertido en bilingües) y pronto morirán. La mayoría habla “mochito”, dicen ellos mismos, porque sólo emplean palabras sueltas y muy pocas oraciones aprendidas oralmente. Casi nadie lo sabe escribir; muy pocos lo leen. A la sugerencia de Saussure, y a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, habría que agregar el cuestionamiento de si dos tipos de recuerdo pueden coexistir en torno a un desplazamiento lingüístico. No hay entre los testimonios recogidos un recuerdo que se contraponga a aquel en el que la lengua se erige como algo valioso que se perdió; no hay un argumento narrativo que la recuerde como un lastre superado o una pérdida necesaria. Este hallazgo es consistente con la sugerencia de Pérez-Taylor (2003) de que la noción de la memoria colectiva opera como una entidad que hace sentir criterios de verdad en las sociedades.

En su memoria colectiva está presente la decisión que en su momento se tomó de hacer caso a órdenes de los profesores como:

[...] ustedes hablan mucho en su idioma y eso como que ya olvidense, ya lo pasado, pasado. Ahora viene otra generación mejor y van a ir al gobierno algún día sus hijos y ellos no van a poder hablar, van a ser cuatrerros, no se van a poder defender, ya no hablen eso, hablen puro español [don Roberto, entrevista, junio de 2019].

Independientemente de que no pueden ser las palabras textuales que les fueron dichas, sino una reconstrucción vía el recuerdo, en la construcción del saber colectivo se asume que hubo un grupo de hablantes de tlahuica que, en algún punto del siglo pasado, se convenció de pensar a la lengua como una debilidad para ellos. Desde el presente, hoy la piensan retrospectivamente de un modo distinto. La valoran y añoran.

En la memoria colectiva recuperada, la decadencia de la lengua tlahuica inició con la práctica educativa en las aulas; esa es la principal detonación narrativa encontrada: cuando los maestros (no originarios de San Juan) tuvieron dificultades para enseñar español a los niños, prohibieron hablar tlahuica a las generaciones a las que les dieron clases. Según esta misma explicación, los padres de aquellos niños, bajo el ideal de que sus hijos progresaran para no sufrir lo que ellos vivían, decidieron no hablarles en la lengua para que no la aprendieran y pudieran hablar “correctamente”. Es evidente que esos papás ya eran bilingües y por ello pudieron elegir. Lo que decidieron hacer fue pensado desde el presente (por los informantes) como una medida que de-

mostró imposibilidad de impedir que se les quitara la facultad de tener su propia forma de comunicación, su lengua. Pero al mismo tiempo, cuando lo ocurrido (y que hoy permite la producción de una memoria colectiva) es puesto en términos de historia local, provee de unidad de significación a los habitantes de San Juan Atzingo y contribuye a dar continuidad histórica a la comunidad sugiriendo que, aún cuando se les despojó de su lengua, no les han quitado la capacidad de recordar su presencia y efectos (sobre todo sociales).

### **La historia local de lo ocurrido y sus potencialidades**

Tras el trabajo etnográfico realizado en la comunidad, se puede señalar que actualmente en San Juan Atzingo el uso de la lengua tlahuica se restringe a pláticas entre adultos mayores y al ritual de Día de Muertos. Igualmente alcanza a algunos niños que lo están aprendiendo (parcialmente) en su escuela, aunque no en cursos incorporados curricularmente, sino como un aprendizaje extra-curricular, lo cual llega a desalentar la participación en los mismos. También unos cuantos adultos de mediana edad decidieron aprender la lengua para poder obtener un trabajo como profesores bilingües y obtener un beneficio económico: “Entre más hablantes, aunque mochitos, haya, más apoyo habrá para la comunidad” [señor José, entrevista, junio de 2019], ya sea económico o material, afirman. Todo lo anterior es consistente con el diagnóstico elaborado por Muntzel (2010) quien, además, agrega: “Según el INALI, hay alrededor de 405 hablantes. Yo creo que el número es mucho menor y por ser casi todos de mayor edad, cada año disminuye el número y porcentaje absoluto de hablantes” (2010: 156).

En el centro del planteamiento que hace este trabajo está la idea de que la constitución de la memoria colectiva (entendida como el argumento discursivo y narrativo que desarrolla la formación de un pasado dado y lo hace desde el presente vivido), implica realizar selecciones que constituyan cierto orden de entre un mar de posibilidades (aludiendo a un principio de incertidumbre). Además, esa memoria colectiva, al transmitirse a través de la oralidad, remite a una movilidad constante en el acto narrativo. De manera que, en la conformación de la memoria que hace un pueblo, reina la posibilidad de seleccionar los eventos que se necesitan en el presente, para convertirse en un saber común y en “la construcción de la verosimilitud del propio grupo” (Pérez-Taylor, 2002: 12).

En consecuencia, si la memoria colectiva tiene como propiedad hacer del pasado lo que los grupos del presente necesitan de él, se puede lanzar la pregunta sobre ¿qué necesita recordar el pueblo de San Juan Atzingo sobre el desplazamiento de su lengua? La actividad de investigación básica que se emprendió para este trabajo consistió en preguntar a algunos habitantes de la comunidad cómo explicaban la pérdida paulatina de la lengua tlahuica. Al pedirles recordar los factores que detonaron tal proceso, de manera implícita se les estaba solicitando establecer un principio de continuidad que uniera el pasado con el presente. Se procedió de esa manera por

considerar que lo que harían los informantes sería una construcción cognitiva que (re)creara el pasado desde un presente vivido. Siempre será de ellos la decisión de cómo recordar la pérdida del tlahuica y, al volcarla en un argumento narrativo, lo que entregan a través de su testimonio es su historia local de lo ocurrido.

Como se dijo al inicio, la investigación asumió la presencia de un principio de incertidumbre cuando se pedía a los informantes recordar “lo que pasó”, porque de entre las muchas posibilidades narrativas que ellos podrían desarrollar para explicar lo ocurrido con su lengua a lo largo de los años, sólo alguna(s) operarían como detonaciones narrativas proveedoras de sentido para los sujetos. La principal identificada tiene que ver con las prácticas educativas escolarizadas que arribaron a la comunidad a mediados del siglo XX, y dentro de las cuales se descalificó la lengua y se exigió no hablarla más. Los datos generados y desplegados en este trabajo permitieron establecer que, entre los adultos mayores, es notoria la melancolía por la pérdida de la lengua a la que se piensa en términos de identidad y símbolo de respeto: dicen que no sienten lo mismo al comunicarse en español. Asumen que ha sido su responsabilidad no haberles enseñado a sus hijos, pero les entristece que los jóvenes tampoco tengan el interés de aprender la lengua.

El desplazamiento lingüístico ocurrido en San Juan Atzingo trajo consigo una serie de trastocamientos en el orden social y la vida cotidiana: modificó, por ejemplo, el ritual político a través del cual se elige a las autoridades comunitarias, no sólo porque ahora se llevan a cabo esos procesos utilizando el español, sino porque algunos elementos rituales, como el teponaztle, que era utilizado para convocar a las asambleas, han caído igualmente en desuso. Pero puesto todo ello en el plano de la memoria colectiva, en el recuerdo local de cómo han tenido lugar todos estos hechos, hay giros de recurrencia identitaria, sobre todo cuando se habla de la lengua tlahuica como algo que ya no está pero que podría volver, de algo que se ha ido perdiendo, pero que se podría ir recuperando, de algo que permitía vivir de una forma que hoy se necesita, de algo que representaba un estigma, pero que ahora puede ser una distinción.

Que la lengua tlahuica haya sido desplazada parece un hecho consumado que obedece a causas no estudiadas en este trabajo; pero la memoria de ello es un producto residual (no esperado ni planeado) que termina siendo un saber común entre sus habitantes. Esto último sí fue lo que se buscaba por considerar que lo dicho por quienes se convirtieron en informantes se ubica en el terreno de la producción social de sentido. Y ahora puede concluirse que la utilidad de comprender el argumento narrativo de los miembros de este pueblo, radica en identificar cómo ha sido la formación del pasado en su memoria colectiva, ese pasado en el que la lengua dejó de utilizarse.

“Sujetar la lengua” en la memoria colectiva, aunque ya no esté en uso, puede ser un mecanismo de utilidad para su preservación, pues se sabe que revitalizarla requiere “crear conciencia en la población de la importancia de su lengua y promover su uso” (Muntzel, 2010: 159). Luego, entonces, la memoria colectiva encierra potencialmente la probabilidad de contribuir a la revita-



lización lingüística en el pueblo tlahuica, porque localiza en el plano discursivo los principios de continuidad que unen el pasado al presente, al tiempo que conjunta procesos que llevan a las sociedades a giros de recurrencia identitaria.

En suma, la formación del pasado desde el presente vivido, recolectada a partir de los testimonios de los informantes, permite sugerir que la lengua tlahuica aún no muere pues, como menciona el señor Germán, “hay hablantes, aunque mochos y aunque sólo sepan 10 palabras en tlahuica, los hay”. Y no va a morir del todo mientras sea recordada, porque la memoria colectiva la sigue ubicando en los espacios de significación simbólica. Hará falta tomar esa memoria colectiva y acentuar el papel que juega a favor de las identidades para proporcionar a la historia social las mentalidades pertinentes que se requieren para trabajar en la revitalización de la lengua.

## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1983). *Lenguas vernáculas: su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México: Ediciones Casa Chata.
- Álvarez, Luciano (2006). *Tlahuicas. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Ángel, Dary (2013). "El desplazamiento lingüístico: corolario de la transculturación en la Baja Guajira". *Revista Interacción*, 12, pp. 169-189.
- Arriaga, José Luis y Marcial, Rodrigo (2018). "De la indeterminación entrópica al proceso creador en el caso de la constitución de un lugar sagrado biocultural". En López, Alberto, Grijalva, Luisa y Torres, María (coords.). *La creación hoy: perspectivas poshumanistas* (pp. 107-126). México: UDLA-Puebla / Itaca.
- Consejo Estatal de Población (2015). "Rasgos demográficos de la población indígena. Estado de México". Recuperado de: <[https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files\\_ipo/2015/20/1/65320eea5c29002027c9ef717d8dd3dc.pdf](https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2015/20/1/65320eea5c29002027c9ef717d8dd3dc.pdf)>.
- Fishman, Joshua (1991). *Reversing language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- González, Andrea (2015). *Una lengua en desuso: prácticas comunicativas de los hablantes de la lengua mam en Pavencul, Chiapas* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez. Recuperado de: <<https://www.repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/2996>>.
- Hekking, Ewald (2002). "Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del *hñāñho*". *Estudios de Cultura Otopame*, 3, pp. 222-248. Recuperado de: <<http://www.journals.unam.mx/index.php/eco/article/view/24056>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2019a). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado de: <[https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2019b). "Tlahuica". Recuperado de: <[https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica\\_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/tlahuica.pdf](https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/agrupaciones/tlahuica.pdf)>.
- Krauss, Michael (1992). "The world's languages in crisis". *Language*, 68(1), pp. 4-10.
- Latour, Bruno (2007). *Nunca fuimos modernos*. Argentina: Siglo XXI.
- López, José (2014). *Nuestra lucha es salvar tradiciones. Actores y agencias étnicas en Sayula Dealeman, Veracruz*. (Tesis de Maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Xalapa. Recuperado de: <<http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/381>>.
- Martínez, Aileen (2012). *Clases verbales, transitividad y valencia verbal en elpjye/kakjó, tlahuica de San Juan Atzingo* (Tesis de Doctorado en Lingüística). El Colegio de México, Ciudad de México.
- \_\_\_\_ (2016). *Clases verbales, transitividad y valencia verbal en elpjye/kakjó, tlahuica de San Juan Atzingo*. México: Secretaría de Cultura / INAH / Colmex.

- Mosley, Christopher (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Barcelona: Unesco. Recuperado de: <<http://bdjc.iaa.unam.mx/files/original/a9e46e5b7cad08429bcc7e9883abc2b8.pdf>>.
- Muntzel, Martha (1982). *La aplicación de un modelo generativo a la fonología del tlathuica (ocuilteco)*. México: SEP / INAH.
- \_\_\_\_\_ (1987). "Una experiencia mexicana: el tlathuica (ocuilteco)". *América indígena*, 47, pp. 607-613.
- \_\_\_\_\_ (1994). "El ocuilteco, un idioma otopame en proceso de cambio: un acercamiento teórico para su estudio". En López, Gerardo y Moctezuma, José Luis (comps.), *Estudios de lingüística y sociolingüística* (pp. 197-203). Hermosillo: INAH / Universidad de Sonora.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Bosquejo etnográfico del grupo Pjiekakjo (ocuilteco)". *Estudios de Cultura Otopame*, 2, pp. 127-146.
- \_\_\_\_\_ (2010). "Lenguas originarias en riesgo: entre el desplazamiento y la vitalidad". En Barriga, Rebeca y Butragueño, Pedro. *Historia sociolingüística de México*, 2, pp. 957-996.
- Muntzel, Martha y Natividad, Néstor (2017). *Tlathuica (ocuilteco), San Juan Atzingo, Estado de México*. México: El Colegio de México.
- Nava, Guadalupe y Pérez, Verulia (2016). "Análisis de los procesos de deculturación lingüística en comunidades del Estado de México. El caso de los Tlathuicas". *Revista Transdisciplinaria de Estudios Migratorios*, 2(3), pp. 16-26.
- Oganización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). "Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la Unesco". Unesco. Recuperado de: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699\\_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-3125d526-2015-4c27-a581-506f0036fc0b](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-3125d526-2015-4c27-a581-506f0036fc0b)>.
- Pérez-Taylor, Rafael (2002). *Entre la tradición y la modernidad: antropología de la memoria colectiva*. México: Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_ (2003). "Memoria colectiva, identidad y patrimonio cultural". México. Recuperado de: <<https://es.scribd.com/document/458138244/Memoria-colectiva-identidad-y-patrimonio-cultural-pdf>>.
- Rotaetxe, Karmele (1996) "Lenguaje y sociedad: sociolingüística". En Martín, Carlos (ed.). *Elementos de lingüística* (pp. 307-339). Barcelona: Octaedro.
- Sabino, Rocío (2011). *Lengua tlathuica (2010). Contextos socioculturales de vitalidad* (Tesis de Licenciatura en Lengua y Cultura). Universidad Intercultural del Estado de México, Estado de México.
- \_\_\_\_\_ (2012). "Lengua tlathuica (2010). Contextos socioculturales de vitalidad". Ponencia presentada en el XIV Coloquio Internacional sobre Otopames. Tulancingo, Hidalgo.
- Saussure, Ferdinand. (1991). *Curso de lingüística general* (4ª ed.). México: Fontamara.
- Velázquez, Virna (2008). *Actitudes lingüísticas y usos del matlazinca y el atzinca: desplazamiento de dos lenguas en el Estado de México* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado de: <<http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0635983/Index.html>>.
- Vez, Enrique (2015). *Dinámicas familiares en el desuso y posible extinción del totonaco de Misantla, Veracruz* (Tesis de Doctorado). Universidad Veracruzana, Xalapa. Recuperado de: <<https://cdigital.uv.mx/bits-tream/handle/123456789/42518/VesLopezEnrique.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.

# Revitalización lingüística, planificación y gestión cultural<sup>1</sup>

Lorena Córdova-Hernández\*

ISSN: 2007-6851

p. 36 – p. 53

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *Language revitalization, planning and cultural management.*

## Resumen

Este artículo analiza cómo la revitalización lingüística (RL) es un campo de investigación de planificación del estatus en el que, junto con el desarrollo y el fortalecimiento de metodologías, se pueden generar procesos culturales locales sostenibles (agencia colectiva). Así, se parte de la premisa de que la RL no depende de la presencia de especialistas (investigaciones) y/o financiamiento de organizaciones públicas o privadas (dominios institucionales), sino del fortalecimiento de la base social desde las que emerge y se sostiene dicha iniciativa. La propuesta es reflexionar desde la “gestión cultural” y la política y planificación lingüística, la tarea de desarrollar políticas para la democracia cultural (Gattinger, 2011) y el establecimiento de diferentes fases de un proyecto cultural que facilite la gestión y la continuidad de proyectos revitalizadores.

**Palabras clave:** revitalización lingüística, planificación lingüística, planificación cultural y gestión cultural.

## Abstract

*This paper analyzes how language revitalization (LR) is a status planning research field in which, together with the development and strengthening of methodologies, sustainable local cultural processes (collective agency) can be generated. It starts with the premise that LR does not depend on the presence of specialists (researchers) or public financing, or private organizations (institutional domains), but on the strengthening of the social base from which these emerge and are sustained. The proposal reflects the “cultural management” and language policy and planning, the task of developing policies for cultural democracy (Gattinger, 2011) and the establishment of different phases of a cultural project that facilitates the management and continuity of revitalizing projects.*

**Keywords:** *Language revitalization, language planning, cultural planning and cultural management.*

\* Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (lcordova.cat@uabjo.mx).

1. Las reflexiones del presente texto se derivan de los resultados parciales del “Proyecto 3035. Revitalización de lenguas y culturas fronterizas y en riesgo de desaparición: documentación, planificación y colaboración comunitaria”, de la Convocatoria Fronteras de la Ciencia 2016, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

## Introducción

En la última década, la revitalización lingüística (RL) –entendida como un proceso multinivel de larga duración para el restablecimiento de la transmisión intergeneracional y el uso expandido de una lengua amenazada (Córdova-Hernández, 2019)– es un campo de estudio y de acción política que crece cada día ante la necesidad de fomentar procesos de reivindicación lingüística e identitaria. Sobre todo porque la RL “en los grupos étnicos minoritarios está motivada por un deseo de identidad propia positiva, estética e incluso por razones espirituales” (Shaul, 2014: 34). De esta manera, aunque las iniciativas en torno a la revitalización se encuentran en aumento, pocas veces se tiene claro desde dónde se gestan estos proyectos y cuál es su impacto directo de acuerdo con su espacio de gestación.

Si bien estas iniciativas de revitalización son entendidas como estrategias políticas e identitarias tanto a nivel local como nacional en torno a su uso y transmisión intergeneracional (Spolsky, 2004), éstas casi siempre se gestan como procesos sobre el desarrollo, enseñanza formal y estudio sobre su estructura interna de la lengua. Por lo general, las iniciativas revitalizadoras se inician con procesos institucionales o formales sobre el desarrollo, documentación y enseñanza de las lenguas, sin tener una plataforma social sólida (de hablantes, aprendices, promotores) que fortalezca su uso y reproducción a nivel de la interacción cotidiana.

Por lo tanto, la RL no es un campo que se reduzca al desarrollo de la educación bilingüe, elaboración de gramáticas, festivales culturales, etcétera. La RL consiste en la planificación y gestión de diferentes elementos políticos, económicos y socioculturales que motivan a la retransmisión y uso de las lenguas en riesgo de desaparición. De esta manera, aunque toda acción es observada y considerada como benéfica para visibilizar y revalorizar a las lenguas, es importante analizar cómo esto incide o no en la apropiación de los procesos revitalizadores en los actores locales, hablantes y aprendices de las mismas.

Por lo general, tanto a nivel mundial como nacional –desde ámbitos legislativos, institucionales, educativos y metodológicos– el tipo de planificación y política lingüística para la RL se reproduce de manera similar en todos los contextos, provocando que en la mayoría de ocasiones los éxitos y fracasos se repitan en los nuevos casos (Hinton, Huss y Roche, 2018). Por ejemplo, en el caso mexicano, hace aproximadamente una década en varias partes del país se replicó el método de inmersión total “nido de lengua” (*Te Kōhanga Reo*) que, desde la década de 1980, es reconocido por los resultados obtenidos para el restablecimiento de la transmisión de la lengua maorí en Nueva Zelanda.

Así, desde 2008, en Oaxaca (México), los nidos de lengua se replicaron en al menos diez espacios como una de las propuestas de trabajo colectivo entre profesores del Comité Pedagógico de Plan Piloto-CMPIO y distintas comunidades indígenas, “con la intención de revitalizar la lengua originaria de la comunidad en los niños más pequeños” (Jiménez *et al.*, 2015: 148). Sin embargo,

al día de hoy, la continuidad de esta iniciativa se ha reducido drásticamente. Las razones de esta reducción son compartidas con muchas iniciativas revitalizadoras, incluso con el caso maorí, en las que existe participación reducida de los padres de familia, poco convencimiento por parte de autoridades comunales e incluso profesores, así como la falta de fondos o espacios para llevar a cabo las actividades. Sin embargo, cabe preguntarse por qué en el caso de Nueva Zelanda los nidos de lengua han tenido mayores efectos revitalizadores y duración.

Las respuestas pueden ser variadas, pero si se analizan ambos procesos de acuerdo con la literatura existente, se puede inferir en alguna de las razones. En el caso oaxaqueño, las estrategias partieron de iniciativas de profesores organizados que, si bien dialogaron y acordaron el desarrollo de actividades en torno a los nidos con las comunidades, éstas no dejaron de ser actividades lideradas por el magisterio indígena, “desde la escuela” hacia la comunidades (Meyer y Soberanes, 2009; Nahmad, 2012).

Por su parte, en el caso maorí la escuela sí fue un espacio importante para la revitalización de la lengua y el desarrollo de los nidos. Sin embargo, desde la década de 1970, la escuela era el tercer dominio de uso del maorí. Es decir, hasta antes del desarrollo de los nidos de lengua, los principales dominios comunicativos en maorí eran el *marae* (casa tribal) y la iglesia. “Estos dos dominios [eran] los lugares más probables donde se podía oír hablar en maorí. Con el mérito del *Te Kōhanga Reo* y las constantes iniciativas de escolarización del idioma maorí, ahora tenemos un tercer dominio que agregar: el del entorno educativo; éste es el gran éxito del movimiento *Kōhanga Reo*” (King, 2001: 126-127).

De esta manera, aunque en el caso maorí las iniciativas escolares fueron importantes para la enseñanza de la lengua, existieron diferentes niveles de intervención para lograrlo. Asimismo, aunque este éxito no es generalizable para todas las variedades dialectales del maorí, es importante reconocer la existencia de una plataforma social resiliente previa al establecimiento de los nidos de lengua, que permitió fortalecer dicho proceso (O’Regan, 2009). Por su parte, en el caso oaxaqueño, aunque muchos municipios se rigen por sistemas normativos comunales, la resiliencia lingüística para el uso y transmisión de las lenguas indígenas se encuentra debilitada en algunos de ellos.

A partir de lo anterior, es necesario repensar si reducir la RL al ámbito lingüístico-educativo es la manera “ideal” de lograr que las lenguas indígenas y minoritarias se revitalicen. El presente artículo tiene como objetivo analizar cómo la revitalización lingüística es un campo de investigación de planificación del estatus en el que, junto con el desarrollo y el fortalecimiento de metodologías, se puede generar procesos culturales locales sostenibles (agencia colectiva). Así, se parte de la premisa de que la RL no depende de la presencia de especialistas (investigaciones) y/o financiamiento de organizaciones públicas o privadas (dominios institucionales), sino del fortalecimiento de la base social desde las que emergen y se sostienen dichas iniciativas. La propuesta es reflexionar, desde la gestión cultural y la política y planificación lingüística, la



tarea de desarrollar políticas para la democracia cultural (Gattinger, 2011) y el establecimiento de diferentes fases de un proyecto cultural que facilite la gestión y la continuidad de proyectos revitalizadores.

### Revitalización lingüística y política lingüística

La RL, como política lingüística, se encuentra relacionada con una creciente demanda por el reconocimiento de la diversidad lingüística y la naturaleza multilingüe de los estados.

Hoy, una visión más orientada hacia la diversidad del multilingüismo está ganando aceptación política y se están estableciendo nuevas metas políticas con respecto al multilingüismo. La razón del cambio es doble. Primero, los derechos humanos lingüísticos de las minorías son cada vez más reconocidos, al menos en papel [...] Segundo, las nuevas formas de movilidad y comunicación [...] están aumentando la importancia práctica y económica de conocer muchos idiomas (Laakso *et al.*, 2016: 7).

La creación de políticas lingüísticas multilingües es una forma “correcta” en la que los Estados neoliberales se posicionan frente a la diversidad lingüística: a partir de una “política lingüística para la inclusión”, los Estados intentan terminar con los procesos de “avergonzar, alterar y silenciar” en los que se basaron en ideologías nacionales desde una “política lingüística para la exclusión” (García, 2015).

Las políticas con perspectiva multilingüe permiten un cambio discursivo institucional e incluso en el desarrollo de programas (educativos, de seguridad social, jurídicos, etcétera) en los que se promueve el uso de lenguas indígenas o minoritarias dentro de los servicios que otorgan. Sin embargo, aunque existe este tipo de políticas, en la realidad burocrática y ciudadana, al menos en los estados de Chiapas y Oaxaca con lenguas fronterizas (mam, chuj y q’anjob’al) y lenguas en alto riesgo de desaparición (ixcateco, chocholteco, chontal y zoque), se sigue reproduciendo una ideología monolingüe, revestida de la idea bilingüista que privilegia el uso de la lengua oficial sin cuestionar su *status quo* colonial (Migge, 2007).

Por ejemplo, ésta idea bilingüista reconoce el valor de las lenguas, sus efectos cognitivos positivos y su riqueza patrimonial. Sin embargo, existen diversos estigmas sobre qué tipo de bilingüe es un hablante. Por ejemplo, tanto a nivel comunitario como académico, las personas que entienden pero no hablan la lengua (conocidos en la literatura como bilingües pasivos) llegan a ser invisibilizados para los procesos revitalizadores. No obstante, de manera contradictoria, en términos políticos, académicos e incluso gubernamentales, con estas nuevas políticas se premia y se visibiliza a muchas personas que se reconocen como bilingües pasivos que, una vez que alcanzan representación política, no generarán procesos de uso y transmisión lingüística. Por lo tanto, los aprendices y hablantes potenciales toman como “modelo de promoción” (Freire, 1985)

a estos bilingües que, en la interacción cotidiana, ya no utilizarán y transmitirán la lengua indígena, aunque en su discurso político la reivindicuen.

Por lo tanto, se puede afirmar que en el campo de la RL la política lingüística, en el “macro nivel descendente” (y también el “meso-nivel”), no tiene incidencia directa entre las comunidades o ciudadanos, y que el estatus oficial de las políticas a favor de las lenguas en riesgo o indígenas “no garantizan su revitalización o protección” (Davies y Ziegler, 2015: 4). En este sentido, para llevar a cabo procesos de RL “exitosos”, algunos investigadores afirman que es la política del “micro nivel ascendente” la que permite materializar los preceptos de las macro políticas (Davies y Ziegler, 2015).

Otros investigadores, desde una perspectiva más crítica, proponen que las “políticas ascendentes” (desde abajo) son las que permiten resistir a la imposición de políticas lingüísticas desde arriba, las cuales no corresponden con las ideologías y agendas de los diferentes grupos sociales (Shohamy, 2006). Incluso, que desde la perspectiva ascendente se pueden generar procesos de RL que permiten “la emancipación lingüística” (Albury, 2015). Así, existe un consenso en que las políticas ascendentes o micropolíticas son consideradas como una forma de organización y toma de decisiones que motivan a la participación y colaboración directa de los miembros de las comunidades (indígenas y minoritarias) interesadas en revertir el cambio lingüístico.

A partir de lo anterior, el desarrollo de programas y proyectos de RL, desde el ámbito gubernamental, académico o de la sociedad civil, ha comenzado a generar acciones directas con las comunidades y grupos sociales para revertir el cambio lingüístico: día a día crece la idea de que es la colaboración directa la que permitirá mejores resultados. Sin embargo, así como las macropolíticas no aseguran la revitalización, tampoco lo hacen las micropolíticas, aunque exista participación directa de los hablantes. A continuación se explica de manera más amplia este punto.

### **Micropolíticas lingüísticas y revitalización**

En la mayoría de ocasiones, los proyectos generados a nivel macro y micro son acciones que surgen de necesidades preestablecidas; tanto las instituciones gubernamentales como los propios grupos sociales tienen ideologías en torno a cuáles son los recursos materiales (alfabetos, normalización lingüística, gramáticas, diccionarios, libros bilingües, etcétera) y humanos (lingüistas, profesores de lengua, entre otros) que se necesitan para revitalizar una lengua.

Si bien la dimensión en la que se proyectan dichas ideologías es distinta –mientras en el ámbito gubernamental se piensa en desarrollar normas lingüísticas en la mayoría de lenguas del país, en el ámbito local se piensa en una norma única que regirá la lengua o variedad de interés–, las ideologías son similares. Sin embargo, la pregunta que surge es cuántas lenguas han sido revitalizadas, en términos de uso y transmisión intergeneracional, a partir de la puesta en marcha de dichas ideologías y, por ende, de acciones. En el caso de los estados de Oaxaca y Chiapas,

en los que se hablan lenguas como el ixcateco, chocholteco, chontal, zoque, mam, chuj y q'anjob'al, no se han formado nuevos hablantes sino sólo se ha facilitado la memorización de palabras o frases. Asimismo, se han comenzado a reconocer a algunos hablantes y semihablantes de la lengua que no la han transmitido a sus hijos o nietos, o no han incrementado sus interacciones comunicativas en la lengua. Esto aunado a que el uso de la lengua escrita sólo se ha quedado en traducciones impresas formales que no son vehículo comunicativo entre los conocedores de las lenguas.

Lo anterior se puede observar, de manera clara, en el caso de las lenguas ixcateca y chocholteca en el estado de Oaxaca. Ambas son las dos lenguas con más riesgos de desaparición en este estado y, durante varias décadas se han financiado –desde distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como académicas– actividades y proyectos que permiten “preservar” dichas lenguas (documentación lingüística, enseñanza de la lengua, producción de material de lectura, entre otras). Sin embargo, estas acciones no han podido restablecer el uso de la lengua ixcateca y chocholteca ni mucho menos restablecer la transmisión intergeneracional. Es decir, estas lenguas no han sido revitalizadas o comenzado a ser revitalizadas con ninguna de las acciones gubernamentales y académicas hasta ahora realizadas.

En estos casos, la ideología de la enseñanza de la lengua a partir de clases de lengua se lleva a la práctica tanto desde las autoridades municipales como gubernamentales. Sin embargo, las acciones sólo se constriñen a los talleres, haciendo que un hablante de la lengua –por lo regular mayor de 60 años que no ha sido formado como profesor de lengua– enseñe a niños de diferentes edades y grados de alfabetización. El resultado es la memorización de una gran lista de palabras o frases aisladas, sin que esto tenga un uso o fortalecimiento allende los muros del salón, propiciando que el deber de enseñar y aprender la lengua sólo sea de los últimos hablantes y los niños, sin involucrar a padres de familia, jóvenes o profesores, para desarrollar prácticas comunicativas familiares o comunitarias en estas lenguas.

A partir de esta experiencia, es importante hacer alguna precisiones. Si bien no es interés de este artículo profundizar, a nivel conceptual, en la diferencia entre la RL y otro tipo de conceptos, como “preservación lingüística”, es importante señalar una cuestión importante (Grenoble y Whaley, 2006). La RL es un proceso cuyo objetivo es el restablecimiento de la transmisión y uso de la lengua en contextos tradicionales y nuevos. Esto implica que su interés es promover la formación de nuevos hablantes –ya sean adultos, jóvenes y niños– que puedan ser los futuros portadores, usuarios y transmisores de la lengua revitalizada (Córdova-Hernández, 2015 y 2019).

Por su parte, la preservación lingüística refiere acciones dirigidas a resguardar la lengua en diferentes soportes de audio, video, escritura, etcétera, para que, cuando algunas personas decidan investigarla o utilizarla, se cuente con la información y datos necesarios (Bird y Chiang, 2012). En este sentido, en la preservación no es de suma importancia que los hablantes de la lengua dejen de existir, pues se cuenta con los datos para hacerla renacer.

Debemos capturar las formas orales más puras de nuestros idiomas para garantizar que estarán disponibles para las generaciones futuras. Aunque hoy puede que no sea importante para muchas de nuestras personas hablar su idioma ancestral, cuando llegue la llamada de “despertar”, como estoy seguro de que lo hará, los idiomas que “bancarizamos” ahora harán posible un nuevo período del renacimiento cultural entre nuestra gente (Kirkness, 2002: 17).

Desde una perspectiva crítica a la preservación, en la RL el tema prioritario es hacer que las lenguas no dejen de ser habladas, escuchadas, transmitidas. Es decir, la RL es una acción contra el silenciamiento de las lenguas. Si se documenta una lengua sin importar que ésta se silencie, se está actuando de manera similar a las políticas lingüísticas de exclusión de los Estados monolingüistas, en los que el hecho de hablar una lengua distinta a la lengua oficial, y ser bilingüe o multilingüe, es una condición que se espera, para bien o para mal, que desaparezca del ámbito público (García, 2015). En la preservación se espera que en un futuro alguien quiera “despertar” a las lenguas, mientras que en el campo de la RL el objetivo es no dejarlas dormir. Si queremos que los idiomas ixcateco y chocholteco no desaparezcan, hay que despertarlos en todos los grupos de edad y con todas las acciones posibles, de lo contrario generar más clases de lengua sin otros procesos convergentes será un esfuerzo nulo.

A partir de lo anterior, se puede observar que documentar una lengua para la preservación es condenarla a su desaparición. Sin embargo, en la RL, documentar una lengua es imprescindible para generar acervos que permitan el desarrollo de materiales y estrategias para recuperar o crear nuevos usos de la misma. La documentación para la preservación es una tendencia creciente y normal en el ámbito de la lingüística descriptiva, cuyo interés es “la investigación de la estructura de una lengua a través de la recopilación de datos del idioma primario recopilados a través de la interacción con consultores nativos” (Chelliah y De Reuse, 2011: 7). Asimismo, este tipo de documentación es sugerida de manera extensa en distintos tipos de programas y proyectos gubernamentales y no gubernamentales para generar acciones a favor de las lenguas, pero mientras se crean más acervos sobre las lenguas indígenas, al menos en el caso de las lenguas antes mencionadas, existe un número menor de hablantes plenos, aquellos que usan y transmiten las lenguas.

En este tenor, la documentación para la revitalización tiene sus principios reflexivos en la sociolingüística y su posterior desarrollo en áreas de instigación multidisciplinarias –tales como sociología del lenguaje, sociolingüística interactiva, etnografía de la comunicación, lingüística aplicada, etc. (Wodak *et al.*, 2011)– y ha conseguido un terreno propio dentro de lo que se considera la documentación y el activismo lingüístico (Florey, 2008; Flores y Ramallo, 2010). Sin embargo, de manera paradójica, se puede afirmar que las acciones a favor de las lenguas, tanto a nivel macro como micro, se desarrollan más desde la perspectiva de la preservación que de la RL. Estas propuestas, en la *praxis*, no promueven documentación para la formación de nuevos

hablantes, retransmisión intergeneracional y uso expandido de las lenguas. En algunos casos estos esfuerzos son sólo pequeñas cápsulas de información que si bien motivan al público en general a tener mayor conocimiento de la diversidad lingüística del país, no motiva el uso y transmisión intergeneracional. Es el caso de la lengua chontal de Oaxaca; si bien algunos activistas han desarrollado páginas en Facebook o aplicaciones para la promoción del aprendizaje de la lengua, esto sólo se genera a partir de la promoción de campos semánticos y no de procesos graduados y comunicativos para la formación de nuevos hablantes dentro o fuera de las comunidades de origen.

A partir de lo anterior, desde una perspectiva social de la lengua, es necesario realizar algunas anotaciones críticas en torno a cómo la revitalización puede ser practicada no sólo como un proceso que busca usar y transmitir la lengua, sino también un proceso de gestión que debe de ser graduado y evaluado de manera constante. Sobre todo porque la mayor contradicción es que surgen muchas iniciativas, pero los porcentajes de hablantes, en la mayoría de los casos, sigue decreciendo.

### **Revitalización y gestión lingüística**

A diferencia de otras áreas interesadas en el desarrollo de las lenguas amenazadas, los efectos positivos o negativos de las iniciativas revitalizadoras sólo se observan a nivel local o de la comunidad de habla, pues ahí es donde una lengua puede ser revitalizada. Sin embargo, en ambos niveles, la RL requiere de una planeación o gestión para poder tener aplicación e intervención dentro de los ámbitos de interés.

En la literatura sobre RL, se hace referencia a la “planificación lingüística” para la revitalización o, en su defecto, para la preservación de las lenguas.

Gran parte de este trabajo [planificación de lenguas para revertir el cambio lingüístico] se ha centrado en el papel que juega la educación en el mantenimiento de lenguas indígenas y minoritarias desde los movimientos para preservar dichos idiomas [...] Un hallazgo importante de este trabajo es que la educación, y especialmente la educación multilingüe que promueve y desarrolla las lenguas indígenas y minoritarias, es necesaria pero no suficiente para preservar esas lenguas. Las escuelas y la comunidad circundante son a menudo la génesis de los movimientos de base que ayudan a promover la revitalización, el mantenimiento y el desarrollo del lenguaje, y sus esfuerzos son absolutamente esenciales (Johnson, 2013: 49).

Las iniciativas de planificación lingüística se han caracterizado por la puesta en marcha de programas de educación bilingüe o educación intercultural bilingüe. En el caso latinoamericano y mexicano, este tipo de planificación para la RL se concibe como el desarrollo de una materia o asignatura para la enseñanza formal de la lengua (alfabeto, vocabulario, gramática) y, en la mayoría

de casos, la lengua amenazada no es el vehículo de comunicación y enseñanza escolar. Es decir, la promoción de la lengua se reduce a la clase de lengua que, a veces, sólo se imparte una hora a la semana con metodologías poco favorecedoras para la RL. Así, la solución a la situación de desplazamiento se busca por medio de una planeación que se concentra en la educación formal, sin necesariamente tomar en cuenta las prácticas, creencias y gestión dentro de los diferentes contextos sociolingüísticos (Spolsky, 2007).

Como se observó en el apartado anterior, tanto a nivel macro como micro se comparten ideologías en torno a cómo revitalizar lenguas. La planificación de esfuerzos revitalizadores en el espacio escolar se promueve a partir de la creación de cierto tipo de materiales didácticos. Así, más que una planificación para la revitalización, se está generando una “planificación del corpus” (codificación y funciones lingüísticas) (Baldauf, 1989) sin atender el proceso de “planificación del estatus” (para cambiar las funciones externas y percepciones del lenguaje) que las comunidades de hablantes realizan (Milligan, 2007). Es decir, se invierten más recursos materiales y económicos en el desarrollo de diccionarios y manuales de alfabetización, que en procesos de promoción de la lengua, restablecimiento del uso y formación de nuevos hablantes.

Dentro del campo de la planificación lingüística es difícil encontrar estrategias de intervención directa para la RL, pues ésta tiene su asidero en el campo educativo y, por ende, insitucional.

El modelo ideal de la actividad de planificación del lenguaje se encontró en un proceso que puede describirse de la siguiente manera: la identificación de un problema de lenguaje en las interacciones individuales → la adopción de medidas por parte de la institución particular de planificación del lenguaje → la implementación de estas medidas en las interacciones individuales (Nekvapil, 2006: 95).

La planificación se ha centrado en la solución de problemas individuales, muchas veces evaluados desde una perspectiva del déficit lingüístico, en el que la elaboración y restricción de los códigos se centra en la reproducción de un modelo de literacidad etno-sociocéntrico (Jones, 2013). Sin embargo, la planificación de la RL no puede generarse sólo dentro del ámbito de la literacidad, pues es dentro del ámbito institucional en donde se plantea resolver problemas de carácter individual y la RL es totalmente un evento colectivo.

Por tal motivo, algunos autores prefieren dejar de lado el concepto de planificación y remitir el concepto “gestión del lenguaje” (GL) que “se refiere a una amplia gama de actos de atención a los ‘problemas del lenguaje’ [...] para incorporar no sólo la totalidad del lenguaje, definido en el sentido estricto tradicional, sino una amplia gama de problemas adicionales que implican el discurso, la cortesía, la comunicación en el contacto intercultural” (Neustupný y Nekvapil, 2003: 185).

La GL es un cambio conceptual que hace alusión a la manera de observar prácticas y creencias lingüísticas. “Se refiere a la formulación y proclamación de un plan o política explícito, generalmente pero no necesariamente escrito en un documento formal, sobre el uso del idioma” (Spolsky,

2004: 12). Asimismo, se interesa por las intersecciones entre el nivel macro y micro político, pero su objetivo es analizar la manera en que se desarrolla la competencia lingüística y el fenómeno comunicativo (Nekvapil, 2006).

Desde una perspectiva más interactiva y comunicativa, la GL es definida como “cualquier esfuerzo específico para modificar o influir en una práctica” (Spolsky, 2004: 5), por lo que puede generar un cambio importante en la manera de concebir y organizar las acciones a favor de las lenguas amenazadas, pues parte de la premisa de generar cambios en las prácticas comunicativas. En este sentido, la GL encuentra relación con la RL al tener ésta última como objetivo cambiar las dinámicas comunicativas de las comunidades y grupos sociales, promoviendo el (re)uso de una lengua.

Una lengua es revitalizada en el momento en que forma parte de la competencia comunicativa y lingüística de un grupo social; cambiar la tendencia del desplazamiento lingüístico es generar mayores competencias entre los hablantes y nuevos hablantes de la lengua de interés. Es en esta reflexión donde la GL puede ayudar a imaginar de manera más procesual e interactiva los cambios comunicativos necesarios para la RL. Por ello, no se pueden replicar de manera exacta las metodologías porque cada contexto cuenta con diferentes componentes socioculturales tanto a nivel nacional como local.

Así como la RL debe atender la complejidad social y comunicativa en la que se intervendrá, la GL también lo hace.

[La GL incluye] una amplia gama de diferentes situaciones sociolingüísticas en diferentes niveles de ampliación (de nación a empresa), de una amplia gama de diferentes intereses y poblaciones (de mujeres a refugiados), en circunstancias comunicativas muy diferentes (de medios, canales, procesamiento de información), y sobre todo, de las diferentes condiciones sociopolíticas ideológicas y reales, globales y locales (Jernudd, 1997: 136).

De esta manera, la GL es un área dentro de los estudios de las políticas lingüísticas que pueden proporcionar un panorama más amplio sobre “qué, para quién y cómo” intervenir para el fomento de nuevas prácticas comunicativas (Spolsky, 2004) a favor de las lenguas amenazadas.

En el desarrollo de la GL y sus derivaciones teóricas, se ha enfatizado en “el análisis detallado de interacciones concretas o el énfasis en los diferentes intereses de varios actores en la planificación del lenguaje” (Nekvapil y Sherman, 2015: 3). En esta área se reconoce que la manera en que los problemas comunicativos se resolverán, es a partir de la siguiente secuencia: “Gestión socioeconómica > Gestión comunicativa > Gestión lingüística” (Neustupný y Nekvapil, 2003: 186). Es decir, los problemas lingüísticos no se resuelven si los comunicativos y socioeconómicos no están resueltos. Por tal motivo, en la GL es a partir del análisis de las interacciones comunicativas que se puede saber cómo revertir los problemas lingüísticos a los que se enfrenta una nación, empresa, organización, grupos social, etcétera.



A partir de lo anterior, la GL es un espacio prolífico para cambiar la perspectiva en torno a la intervención y solución de problemas. Sin embargo, su enfoque sigue siendo lingüístico a pesar de no centrarse en los espacios institucionales para observar los procesos sociolingüísticos. Al igual que en la planeación lingüística, en la GL se prioriza el análisis de los procesos comunicativos y lingüísticos para resolver “problemas lingüísticos”. Si bien se alude a diferentes aspectos sociales como tiempo, espacio, actores, el foco de atención es reducido al ámbito de las lenguas o variedades dialectales.

De esta manera, se puede observar que tanto en la planeación lingüística como en la GL, cuyo objetivo es desarrollar políticas lingüísticas para la solución de problemas lingüísticos y sociolingüísticos, no se reconoce que los problemas comunicativos son más sociales que lingüísticos. Este hecho provoca que los problemas comunicativos se conviertan en el deber principal de las instituciones, academias y organizaciones interesadas sólo en lo lingüístico y no en instituciones interesadas en otro tipo de temas (justicia, género, economía, por mencionar algunas).

La revitalización y desplazamiento de una lengua no es un tema lingüístico que sólo concierne a los lingüistas y a los hablantes de las lenguas, pues se le resta la importancia política, identitaria y emancipatoria que todo proyecto conlleva. En este sentido, es necesario comenzar a salirse del área de la lingüística y las lenguas en sí y reflexionar sobre otras maneras de formular el qué, para quién y cómo generar procesos de RL que incidan en la reversión del desplazamiento y que sean de duración prolongada. En mi opinión, los aportes de la gestión cultural pueden ayudar a proyectar procesos de RL que promuevan la retransmisión y uso de las lenguas amenazadas, en los que el bien cultural de interés es la lengua, aunque en el proceso de intervención cultural las acciones no se constriñen a ella.

### **Revitalización lingüística y gestión cultural**

La RL consiste en la puesta en marcha de acciones a favor de las lenguas en las que interviene el trabajo de muchas personas y varias generaciones. Una lengua no puede ser revitalizada con un programa o proyecto, sino que su revitalización depende del desarrollo de múltiples metodologías, tiempos, espacios, participantes, entre otros factores. Iniciar un programa de RL no tendrá resultados inmediatos pues, en la mayoría de casos, los factores sociales, económicos, políticos que motivan a ya no utilizar una lengua influyen en el propio proceso revitalizador.

En mi opinión, un proceso de revitalización, más que un proceso de planeación lingüística, puede ser concebido como un proceso de “planeación cultural”, entendida como “la organización de un concierto de acciones de diversos agentes a partir de objetivos estratégicos. [Es] la incorporación de las distintas esferas de acción pública y privada en torno de metas culturales con el fin de lograr a través de ellos objetivos generales de desarrollo” (Nivón, 2008: 3). De esta manera, la planeación cultural se ubica en ámbitos amplios y se centra en el desarrollo desde una perspectiva

sociocultural en la que se privilegia la participación social comunitaria donde convergen diferentes actores e, incluso, intereses. Asimismo, no sólo reconoce “el valor antropológico de la cultura, [también] a aquellos indicadores que que dinamizan y sostienen las propuestas de transformación: valores, tradiciones, saberes ancestrales y tradicionales” (Martínez-Rodríguez, 2018: 56).

A partir de este tipo de planeación, la cual puede incluir a la planeación lingüística, lo que se espera no es sólo revalorizar la importancia sociocultural de la transmisión y uso de las lenguas, sino priorizar el hecho de que las lenguas son recursos culturales que, al ser promocionadas y utilizadas, pueden generar relaciones más armónicas en el proceso de interacción de diversos grupos sociales, tanto en el ámbito institucional como de la vida cotidiana.

Dentro de este tipo de planeación es importante observar que las políticas culturales deben ser consideradas como parte de las políticas públicas de un Estado y de una nueva forma de institucionalidad. Es decir, “las políticas culturales deben de ser abiertas, participativas, liberales, democráticas y clave de desarrollo económico local” (Nivón, 2008: 30). De esta manera, la RL tendría que ser parte de una propuesta de intervención cultural para la solución de problemas sociales que sean sometidos a consideración de los grupos sociales. “Los responsables de la formulación de políticas no deberían simplemente explotar los recursos culturales como herramientas para alcanzar objetivos no culturales, sino que deberían permitir que su propia mentalidad y suposiciones se transformen por el contacto con los ricos y siempre cambiantes detalles de la cultura local” (Bianchini y Ghiraldi, 2007).

Las preguntas que subyacen son por qué, para qué y cómo revitalizar una lengua. Es decir, a diferencia de la planeación lingüística que prioriza la solución de un problema lingüístico, desde la planeación cultural se analizan, primero, los problemas socioculturales en diferentes niveles, y se reflexiona de manera participativa, democrática e informada si es necesario o prioritario emprender un proceso revitalizador. En palabras de Eduardo Nivón (comunicación personal, 10 de agosto de 2015):

[...] la política cultural es una política regulatoria, sin embargo, la eficiencia de una política de este tipo [política pública] se basa en la capacidad de los que toman las decisiones para movilizar los recursos humanos y económicos, a fin de garantizar un desarrollo equitativo de los diversos agentes institucionales, sociales y territoriales interesados en la actividad cultural.

Si se parte de la premisa anterior, las políticas culturales como políticas públicas para la construcción de planes, programas y proyectos revitalizadores, pueden otorgar un mayor espectro reflexivo y de acción. Es decir, se motivaría un cambio en la forma de concebir los procesos revitalizadores, siendo procesos culturales amplios en el que se pueden desarrollar estrategias tanto lingüísticas, como artísticas, económicas, etcétera. Esto último ya se practica de manera cotidiana en algunos sectores de la sociedad. Sin embargo, son hechos aislados que no forman parte de acciones más amplias o compartidas a favor de la revitalización lingüística.

En el proceso de planeación cultural toma relevancia la gestión cultural, un área de especialización, derivada de la sociología de la cultura y los estudios culturales, dirigida a la intervención cultural y encargada de generar un manejo estratégico de áreas de oportunidad a partir del análisis de las necesidades sociales, producción de bienes culturales y servicios. De acuerdo con Yanina Ávila (comunicación personal, 20 de mayo de 2015), desde la gestión cultural deben de considerarse tres momentos sobre la importancia de la planeación y el diseño de instrumentos.

1. Elaboración de planes. Situar la dimensión, el sentido y los contenidos de la intervención (intervención de gran escala, de mediana escala o de pequeña escala; intervención de corto, mediano o largo plazo; intervención operativa, programática o de grandes líneas directrices).
2. Elaboración de programas. Acotar su actuación en un espacio determinado (espacio público, espacio privado, espacio ciudadano, institución, organización, comunidad).
3. Elaboración de proyectos. Reconocer los efectos de la intervención (efectos genéricos, efectos específicos, resultados concretos).

Siguiendo a Ávila (comunicación personal, 20 de mayo de 2015), la particularidad de la gestión cultural, a diferencia de otro tipo de áreas o disciplinas como la lingüística o la antropología, es que permite planificar a distintos niveles de intervención y generar los instrumentos necesarios para alcanzar distintos objetivos, resultados y servicios. Por ejemplo, en el ámbito de los servicios culturales, la oferta y demanda de bienes culturales en lengua indígena son un buen ejemplo de la necesidad de generar diferentes procesos de planeación cultural.

Hoy, existe una creciente industria cultural que le ha apostado a la producción musical, editorial e, incluso, fílmica, en la que se tiene presencia de las lenguas indígenas. Sin embargo, estos procesos son reducidos pues no existe un público amplio que requiera expreso servicios culturales en lenguas indígenas. Si bien varias cuentan con un número significativo de hablantes, muchos consumidores potenciales pueden “consumir” estos bienes en español.

Por tal motivo, este ejercicio amplio de planificación cultural no se desarrolla dentro del campo de los planificadores de políticas lingüísticas, quienes siempre son educadores, lingüistas, sociólogos, antropólogos, y no necesariamente saben de administración de proyectos culturales que, además, no forzosamente son proyectos de investigación académica. Es por ello que desarrollar una perspectiva de RL desde la gestión, puede motivar a obtener resultados más favorecedores que los hasta ahora obtenidos.

En el campo de la planificación lingüística se repiten, dentro de los planes, programas y proyectos, los objetivos y la forma de intervención. Como ya se mencionó, dentro de la planificación para la RL el objetivo o ideal es desarrollar educación bilingüe en los tres niveles educativos, sin reflexionar cómo se organizarán planes y programas que desemboquen en los servicios

educativos que permitan obtener resultados revitalizadores. Es decir, se plantean nuevas estrategias manteniendo las estructuras organizacionales anteriores a la propuesta.

Una planificación cultural desde la gestión cultural para la RL permitiría otorgar objetivos pertinentes (genéricos, específicos y concretos) a cada nivel de intervención (nivel estratégico, táctico u operativo) (García y Ramírez, 2006). Por ejemplo, en términos de recursos financieros –tema que más preocupa a todos los involucrados en procesos revitalizadores en Latinoamérica–, el desarrollo de propuestas revitalizadoras desde una perspectiva de la gestión cultural permitiría obtener una mayor eficacia revitalizadora.

Generalmente, la mayoría de los recursos públicos y privados se gastan en la formación de planes y programas, dejando un monto mínimo para el desarrollo de proyectos locales que pueden arrojar resultados concretos. En términos revitalizadores, el monto más reducido se le otorga a los proyectos locales. Es decir, la menor cantidad de recursos económicos es destinado al proceso a favor del cambio en las dinámicas comunicativas, en el que una lengua podrá o no ser revitalizada.

Si se otorga mayor atención a los resultados concretos se podrá generar una mayor reflexión sobre las actitudes de los actores sociales y las prioridades, tanto de los involucrados en el proyecto como del proyecto en sí mismo. Además, podrían generarse mayores estrategias de control y seguimiento, lo que generalmente se espera que se haga al mismo tiempo que se interviene sin prestar un espacio específico a dicha reflexión.

Una de las mayores dificultades en el campo de la RL es poder generar procesos de larga duración. Esto debido a que los programas y planes no priorizan la obtención de resultados concretos. Normalmente, se ponen en marcha proyectos revitalizadores que responden a planes nacionales cuya duración está determinada por la permanencia o cambio de dicho programa, no por la obtención de resultados óptimos de un proceso revitalizador. Por tal motivo, generar estrategias de intervención desde la gestión cultural para la RL, puede ser una forma de optimizar recursos humanos y financieros que, en el contexto latinoamericano, son escasos.

La optimización de recursos a partir del establecimiento de objetivos determinados por planes, programas y proyectos más democráticos y culturalmente pertinentes, puede ser una alternativa en la forma de trabajo de las personas que nos dedicamos a la RL. Esta optimización de recursos no debe pensarse desde una perspectiva empresarial, sino más bien en obtener mejores resultados revitalizadores, nuevos hablantes y uso expandido de las lenguas, con la puesta en marcha de procesos menos engorrosos y que poco motivan la revitalización lingüística.

## Conclusiones

A lo largo del presente artículo se ha enfatizado en la necesidad de dejar de concebir los procesos de RL como procesos meramente lingüísticos. Reducir los procesos de RL a procesos meramente

lingüísticos provoca que se les reste importancia sociopolítica, identitaria, económica, frente a otro tipo de temas de carácter público, como la salud, la vivienda, la educación, entre otros. Asimismo, dicha reducción no permite intervenir en el problema real del desplazamiento lingüístico, que es la desigualdad sociolingüística en la que viven los hablantes de lenguas indígenas o minoritarias.

La intención de poner a discusión los alcances y limitaciones de la planificación lingüística frente a la gestión lingüística y, a su vez, a ambos tipos de planificación con la planificación cultural, se debe a la necesidad de generar nuevas formas de planificar la RL. Los recursos humanos y financieros otorgados para la RL han sido considerables a nivel mundial. Sin embargo, las lenguas no están siendo revitalizadas. Si la revitalización no está lográndose es necesario poner a debatir si nuestros modelos de planificación e intervención son pertinentes. Asimismo, es necesario reflexionar en torno a si la RL es posible o no. Por tal motivo, retomar los aportes de otras áreas de administración cultural, en este caso la gestión cultural, puede ser de utilidad. Esto no quiere decir que la gestión cultural solucionará los problemas que el campo de la RL enfrenta hoy, pero es una propuesta que puede ser retomada para generar estrategias a diferentes niveles, evaluarlas y darles seguimiento concreto tanto con las instituciones involucradas como las comunidades de habla de interés.

En mi opinión, la RL se encuentra en un momento crítico, pues ahora los proyectos con dicho nombre se producen en demasía, pero las metodologías y propuestas son de preservación y no generan prácticas comunicativas. De esta manera, la mayoría de proyectos “revitalizadores” se convierten en actividades que simulan realizar procesos a favor de las lenguas. No obstante, la mayoría de ellas mantienen el *status quo* de las instituciones, academia y organizaciones, lo cual no beneficia la participación social comunitaria para la reversión del desplazamiento.

## Bibliografía

- Albury, Nathan John (2015). "Objectives at the Crossroads: Critical Theory and Self-Determination in Indigenous Language Revitalization". *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(4), pp. 256-282.
- Baldauf, Richard B. (1989). "Language Planning: Corpus Planning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 3-12.
- Bianchini, Franco y Ghiraldi, Lia (2007). "Thinking Culturally about Place". *Think Piece in: Place Branding and Public Diplomacy*, 3(4), pp. 280-286.
- Bird, Steven y Chiang, David (2012). "Machine translation for language preservation". En *Proceedings of COLING 2012* (pp. 125-134). Mumbai: COLING.
- Chelliah, Shobhana L. y De Reuse, Willem J. (2011). *Handbook of Descriptive Linguistic Fieldwork*. Dordrecht: Springer Verlag.
- Córdova-Hernández, Lorena (2015). "Seeking new generations of speakers: ambivalent processes in revitalization of indigenous languages in the South of Mexico". En Cru, J. (coord.). *Linguapax Review 2015. The Role of Youth in Language Revitalisation* (pp. 87-96). Cataluña: Linguapax International / Generalitat de Catalunya.
- \_\_\_\_\_ (2019). *Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización de lenguas indígenas*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca / Conacyt.
- Davies, Winifred D. y Ziegler, Evelyn (2015). "Language Planning and Microlinguistics: Introduction". En *Language Planning and Microlinguistics. From Policy to Interaction and Viceversa* (pp. 1-2). Londres: Palgrave Macmillan.
- Flores Farfán, José Antonio y Ramallo, Fernando (eds.) (2010). *New Perspectives on Endangered Languages: Bridging gaps between sociolinguistics, documentation and language revitalization*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Florey, Margaret (2008). "Language activism and the 'new linguistics': expanding opportunities for documenting endangered languages in Indonesia". *Language Documentation and Description*, 5, pp. 120-135.
- Freire, Pablo (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, Ofelia (2015). "Language Policy". En Wright, J. D. (ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2ª edición) (pp. 353-359). London: Elsevier Ltd.
- García Herrero, Gustavo y Ramírez, José Manuel (2006). *Manual práctico para elaborar proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Gattinger, Monica (noviembre, 2011). *Democratization of Culture, Cultural Democracy and Governance*. Trabajo presentado en Annual General Meeting, Future Directions in Public Arts Funding: What Are the Shifts Required? de Canadian Public Arts Funders (CPAF), Whitehorse. Recuperado de: <[https://slidelegend.com/democratization-of-culture-cultural-democracy-and-governance\\_59cebdb81723dd7757a76317.html](https://slidelegend.com/democratization-of-culture-cultural-democracy-and-governance_59cebdb81723dd7757a76317.html)>.
- Grenoble, Lenore A. y Whaley, Lindsay J. (2006). En *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hinton, Leane, Huss, Leenay y Roche, Gerald (2018). *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. Nueva York: Routledge.
- Jernudd, Björn H. (1997). "The revolution of sociolinguistics". En Paulston, C.B. y Tucker, R. G. (eds.). *The Early Days of Sociolinguistics* (pp. 131-138). Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Jiménez, Julián (et al.) (2015). "Análisis de las actividades de niños de Educación Inicial en pueblos originarios de Oaxaca, México". *Anthropologica*, 33(35), pp. 141-172.
- Johnson, David (2013). *Language Policy*. Londres: Palgrave Mcmillan.
- Jones, Peter E. (2013). "Bernst'in's 'codes' and the linguistics of 'deficit'". *Language and Education*, 27(2), pp. 161-179.
- King, Jeanette (2001). "Te Kohanga Reo: Maori Language Revitalization". En Hinton, L. y Hale, K. (ed.). *The green book of language revitalization in practice* (pp. 119-131). San Diego: Academic Press.
- Kirkness, Verna J. (2002). "The Preservation and Use of Our Languages: Respecting the Natural Order of the Creator". En Burnaby, B. y Reyhner, J. (eds). *Indigenous Languages across the Community*. Flagstaff: Northern Arizona University.
- Laakso, Johanna (et al.) (2016). *Towards Openly Multilingual Policies and Practices. Assessing Minority Language Maintenance across Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Martínez-Rodríguez, Dianelkys (2018). "Planear el desarrollo desde su dimensión cultural: un reto post-2015". *Revista Salud y Administración*, 5(14), pp. 43-58.
- Meyer, Lois y Soberanes, Fernando (2009). *El nido de la lengua, orientación para sus guías*. México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Migge, Bettina (2007). "Language and colonialism. Applied linguistics in the context of creole communities". En *Language and Communication: Diversity and Change. Handbook of Applied Linguistics* (pp. 297-338). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Milligan, Lindsay (2007). "A Systems Model of language Planning". *CamLing 2007* (pp. 192-198). Reino Unido: Camling.
- Nahmad, Salomón (2012). "Nido de lengua, un diálogo sobre educación indígena intercultural entre Chomsky, antropólogos y educadores". *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (38), pp. 207-210.
- Nekvapil, Jiří (2006). "From Language Planning to Language Management". *Sociolinguistica*, 20(1), pp. 92-104. DOI:10.1515/9783484604841.92
- Nekvapil, Jiří y Sherman, Tamah (2015). "An introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning". *International Journal of the Sociology of Language*, 232, pp. 1-12. DOI:10.1515/ijsl-2014-0039
- Neustupný, Jiří Václav y Nekvapil, Jiří (2003). "Language management in the Czech Republic". *Current Issues in Language Planning*, 4(3-4), pp.181-366. DOI:10.1080/14664200308668057
- Nivón, Eduardo (2008). "Planeación cultural, la asignatura pendiente. El caso del Distrito Federal en México". *Políticas Culturais em Revista*, 2(1), pp. 1-33. DOI: <https://doi.org/10.9771/1983-3717pcr.v1i2.3331>



- O'Regan, Hana (2009). "A language to call my own". En Goodfellow, A. M. (ed). *Speaking of endangered languages: Issues in revitalization* (pp. 184-198). Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Shaul, Leedom D. (2014). *Linguistic Ideologies of Native American Language Revitalization Doing the Lost Language Ghost Dance*. Nueva York: Springer International Publishing.
- Shohamy, Elana (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Londres: Routledge.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Towards a Theory of Language Policy". *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), pp. 1-14.
- Wodak, Ruth, Johnstone, Barbara y Kerswill, Paul (eds.) (2011). *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Los Ángeles: SAGE.

# Socialización lingüística y preservación de lenguas: una mirada de fuera a la relación entre actitudes, agencia y transmisión intergeneracional de las lenguas en la península de Yucatán

Melanie Uth\* / Eriko Yamasaki\*\*

ISSN: 2007-6851

p. 54 - p. 76

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *Language socialization and language maintenance. An outside perspective on the relationship between attitudes, agency and intergenerational language transmission in the Yucatan Peninsula.*

## Resumen

En el debate sobre la falta de transmisión intergeneracional del maya yucateco, se suele resaltar cada vez más el papel de la agencia de los padres para el fortalecimiento del idioma. Por otro lado, observamos que el idioma se transmite cada vez menos a las próximas generaciones “a pesar de” la vigorosidad del activismo dirigido a su mantenimiento. Partiendo de esta inquietud, este artículo discute la utilidad del concepto de *agencia* en el contexto de la socialización lingüística en las comunidades mayahablantes, y focaliza la atención a la perspectiva de los padres mayahablantes, sus creencias y sus prácticas de crianza. Con base en un análisis de 37 entrevistas sociolingüísticas semiestructuradas en dos comunidades, insistimos en la necesidad de concebir la educación escolar –junto con el hogar– como una parte integral de las prácticas locales de socialización de los niños.

**Palabras clave:** socialización lingüística, maya yucateco, agencia, educación escolar, transmisión intergeneracional, vitalidad lingüística.

## Abstract

*The debate about language revitalization currently highlights more and more the role of the speakers' agency in maintaining minorized languages. Notwithstanding, in the Yucatan peninsula, it is notable that the intergenerational transmission of Maya ceases dramatically, despite the improvement of language attitudes and a growing activism for language maintenance. Taking this query as a starting point, this paper discusses to what degree the concept of agency is applicable to language socialization in Maya speaking communities, focusing on the perspective of Maya speaking parents', taking into account the role of local parental beliefs and socialization practices. Based on 37 sociolinguistic interviews conducted in two Maya speaking communities, the paper argues for the necessity to conceive of institutional education as an integral part of local socialization practices.*

**Keywords:** language socialization, Yucatec Maya, agency, school education, intergenerational transmission, language vitality.

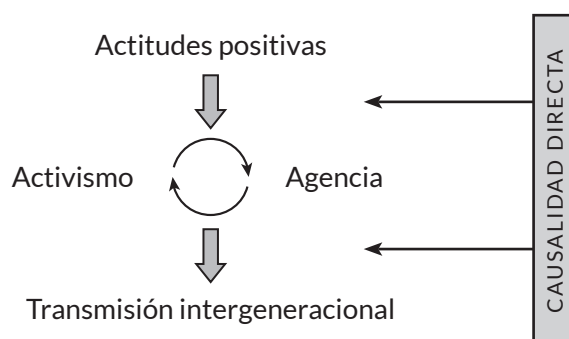
\* Universidad de Potsdam (uth@uni-potsdam.de).

\*\* Universidad Philipps de Marburgo (eriko.yamasaki@uni-marburg.de).

## I. Introducción

La continua vitalidad de un idioma depende de su transmisión intergeneracional. Para asegurar esta última, tanto lingüistas como activistas suelen subrayar la importancia de la actitud positiva y la agencia por parte de los hablantes hacia la preservación de su idioma (véase Fishman, 1991; Sallabank, 2010: 66; Tsunoda, 2005; Unesco, 2003, entre otros).<sup>1</sup>

Sin embargo, varios estudios de caso en distintas comunidades del mundo indican la falta de transmisión intergeneracional de una lengua minoritaria a pesar de que se observe un alto grado de actitudes lingüísticas positivas por parte de los hablantes (fenómeno que Rindstedt y Aronsson, 2002, denominan *ethnic revitalization paradox*: véase, por ejemplo, Dorian, 1987, Friedman, 2011 y los trabajos allí citados). Ya en los ochenta, Nancy Dorian, basada en su investigación sobre una variedad del gaélico, menciona que la lealtad hacia el uso de un idioma minoritario no necesariamente significa la lealtad hacia su transmisión intergeneracional (Dorian, 1981: 106). Esta situación se observa también en la península de Yucatán, por ejemplo, Cru (2014b) señala que varios activistas entrevistados no están transmitiendo la lengua maya a sus propios hijos (véase Cru, 2014b: 150). Se suele tender a atribuir estos efectos importantes a una actitud incongruente por parte de los hablantes locales, debida a su falta de disposición y agencia para fortalecer la vitalidad de su idioma (e. g. Cru, 2014b; Montemayor, 2017a). Por consiguiente, estos autores proponen, entre otras cosas, que hay que concentrarse ahora más que nunca en iniciativas desde abajo (*grassroots*), basadas en la agencia de los hablantes mismos para fortalecer la lengua minoritaria. Según lo que entendemos, esta argumentación se basa en la presuposición de causalidad directa entre las actitudes positivas, la agencia y la transmisión intergeneracional de la lengua por parte de los hablantes (véase figura 1). En lo que sigue, nos referiremos a esta presuposición como la “Hipótesis del Rol Primordial de Agencia”.



**Figura 1.** Presuposición de causalidad directa de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia. **Fuente:** elaboración propia, 2020.

1. Las autoras desean agradecer a los varios mayahablantes de las comunidades de Yaxcabá y Tiholop que compartieron con ellas sus experiencias e ideas sobre la maya. Sin su apoyo y amistad, este trabajo no hubiera sido posible. El agradecimiento es extensivo a todas las personas involucradas en la elaboración de este número de la revista; también a las dos personas que, anónimamente, revisaron este artículo en su redacción inicial y lo enriquecieron con sus aportaciones; y, finalmente, a Iñaki Cano (Universitat Potsdam) quien se encargó de la edici3n final del texto.

Sin embargo, las incongruencias señaladas previamente indican que la transmisión intergeneracional puede fallar a pesar de que haya cada vez más actitudes positivas y más activismo dirigido al mantenimiento de la lengua. Ante esta observación, nos parece útil enfocarnos de manera profunda en la socialización lingüística, y en el papel que juegan en ella las actitudes y la agencia para intentar resolver esta paradoja. Sobre todo, nos parece necesario prestar atención a lo específico de la socialización y la educación de los niños, ideas que ya han sido focalizadas en Pfeiler (2007), Friedman (2011), Paugh (2011), y otros trabajos parecidos.

No obstante, nos importa poner de relieve que, aunque pretendemos cuestionar lo que denominamos Hipótesis del Rol Primordial de Agencia, no queremos de ninguna manera ni minimizar ni desprestigiar los importantes esfuerzos que se han emprendido a lo largo de las últimas décadas por parte de un gran número de activistas para fortalecer las lenguas minoritarias en general, y el maya yucateco en particular (véanse las secciones II y III para más detalles).

Nuestro artículo está organizado de la siguiente manera. En la sección II presentamos tanto el concepto de *agencia* en el que se basa el presente trabajo, como la relación que en apariencia existe entre (i) la agencia, (ii) las prácticas de crianza de los niños y (iii) la transmisión intergeneracional de las lenguas minoritarias. En la sección III describimos la situación sociolingüística actual del maya yucateco y resumimos los trabajos anteriores acerca de aquellas prácticas de socialización infantil que, según la literatura, parecen ser más frecuentes en la región. En la sección IV nos enfocamos en la perspectiva de los padres de la región, a partir de un corpus de entrevistas realizadas a mayahablantes en 2013 y 2014 en Tiholop y Yaxcabá (Yucatán). Además de esto, presentamos las observaciones de un maestro de escuela entrevistado en 2020 en Tiholop, Yucatán. En la sección V, exponemos nuestras conclusiones basadas en el análisis y la discusión de los datos anteriormente mencionados.

Antes de empezar con la sección II, nos parece importante subrayar que aunque el periodo que residimos en la península de Yucatán comprende un total de 36 meses, y aunque nos servimos de testimonios de hablantes y actores locales, nuestras observaciones se efectúan necesariamente desde una perspectiva “de fuera”, ya que las autoras crecimos en otros países y contextos socioculturales. A pesar de este acercamiento foráneo (o justamente por ello) esperamos contribuir con nuestra (modesta) aportación al fortalecimiento de la lengua y cultura mayas en la península de Yucatán.

## **II. Los conceptos de actitud y agencia, las prácticas en la crianza de los niños y la transmisión intergeneracional de las lenguas minoritarias**

La “actitud” positiva hacia su idioma por parte de los hablantes se considera como factor clave para su mantenimiento (véase p.ej. Bradley, 2002, Sima y Perales, 2015, entre muchos otros trabajos). Esta hipótesis se basa en la idea de que el desplazamiento de una lengua se debe al aban-

dono de ésta por los mismos hablantes. Por lo tanto, esta mirada a la revitalización o extinción de una lengua minorizada subraya el rol de la agencia de los hablantes para mantener o abandonar su idioma. Sin embargo, a pesar del énfasis en la importancia de la actitud positiva y la agencia para la preservación del idioma, nos parece útil advertir que todavía no queda enteramente claro qué papel exactamente juegan estas últimas en la transmisión intergeneracional de la lengua, la cual es esencial para su futura vitalidad.

Varios investigadores señalan que la actitud positiva hacia una lengua minoritaria no necesariamente se traduce en una conducta de los hablantes que contribuya a su vitalidad (e. g. Dorian, 1981, 1987; Rindstedt y Aronsson, 2002; Friedman, 2011; para el caso del maya yucateco, véase Otto, 2009; Cru, 2014b, Montemayor, 2017a, entre otros). La actitud es un concepto que proviene de la psicología social y, según la posición mentalista, se define como la “latente predisposición o tendencia a responder con cierto grado de agrado o desagrado a un objeto psicológico” (Fishbein y Ajzen, 2010: 76).<sup>2</sup> La actitud se considera en términos de tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Baker, 1992; Fishbein y Ajzen, 2010: 255, Sima y Perales, 2015: 124), y la incongruencia entre las actitudes y la conducta es un fenómeno comúnmente observado, no solamente en el contexto del mantenimiento del idioma (Garrett, 2010: 23f).<sup>3</sup>

De cara al rol limitado de la actitud positiva para predecir la conducta lingüística, los investigadores que trabajan sobre la vitalidad de las lenguas minorizadas evocan cada vez más el concepto de agencia para reaccionar a la falta de transmisión intergeneracional (véase p.ej. Kroskirty, 2009 o, para el caso del maya yucateco, Cru, 2014a, b; Montemayor, 2017a). La agencia es un término común en las ciencias sociales (véase Comaroff y Comaroff, 1997; Ahearn, 2001; entre otros autores). En el marco de la Teoría de la Práctica (Bourdieu, 1972; Ortner, 1989, 2006; Ahearn, 2012: 23-25),<sup>4</sup> el concepto de agencia subraya la disposición a actuar sobre una estructura de dominación basada en el reconocimiento de las contradicciones inherentes a la misma (Ortner, 1989). El aspecto más importante para nuestros propósitos es la interdependencia entre la agencia y el contexto sociocultural, lo que ya ha sido constado por Pickering (1995).

2. Traducción del inglés de las autoras.

3. Con esto no queremos descuidar la excelente discusión del concepto de las actitudes por parte de Sima Lozano y Perales Escudero (2015: 123-125) que empieza con la observación de que “las definiciones de actitud lingüística varían dependiendo del enfoque del estudio, sea el análisis de una o dos lenguas o variantes de un idioma, incluso llama la atención que autores como Lastra (1992) aseguren que las actitudes no se definen, sino que se estudian directamente, lo cual implica que se trata de una definición muy variable, pues la situación por la que atraviesa la lengua en ese momento influye en gran manera” (véase también Sima, Perales y Be, 2014; Sima y Hernández, 2016). Sin embargo, la definición citada nos parece cubrir todas las maneras de concebir este concepto, que son relevantes en el contexto de nuestro trabajo.

4. Según la definición de Ortner (1989), la Teoría de la Práctica busca explicar cómo la estructura social y la agencia humana interactúan en el proceso de transformación social, es decir, se trata de “una teoría de la relación entre las estructuras de la sociedad y la cultura por un lado y la naturaleza de la acción humana por otro lado” (Ortner, 1989: 11, traducción del inglés por las autoras).

Dentro de distintas culturas, los seres humanos y el mundo material pueden poner de manifiesto disposiciones para actuar que son muy distintas de las que solemos atribuirles dentro de nuestra propia cultura (Pickering, 1995: 245).<sup>5</sup>

Por eso, seguimos a Ahearn (2001: 112) con su definición de la agencia como una “disposición socioculturalmente mediada para actuar”.<sup>6</sup> En el contexto del mantenimiento de las lenguas minoritarias, el concepto puede interpretarse, por tanto, como la disposición de los hablantes para cambiar la situación sociolingüística de dominación actual.

Una pregunta importante para nuestros propósitos tiene que ver con la relación entre la agencia y la transmisión intergeneracional de la lengua. Esta relación es necesariamente indirecta, puesto que los efectos de la agencia son moderados por las prácticas de crianza que influyen en las interacciones comunicativas entre los padres y los hijos a lo largo de la infancia, y que pueden además diferir altamente de un contexto sociocultural a otro (Ochs y Schieffelin, 1984; Schieffelin y Ochs, 1986; Pye, 1986; Kulick, 1992a, b; Lieven, 1994; Gaskins, 1996; De Houwer, 1999; Nevins, 2004; De León, 2005, 2011; Paugh, 2005a, b, y 2011; Bunte, 2009; Gaskins y Paradise, 2010; Friedman, 2011; Shneidman, Gaskins y Woodward, 2016; Cristia *et al.*, 2017, entre otros trabajos).

Sin embargo, para mejor entender la relación entre la agencia para el mantenimiento de las lenguas minoritarias, por un lado, y su transmisión intergeneracional por el otro, puede resultar útil seguir, por un momento, la dicotomía gradual entre las prácticas de socialización centradas en el hijo (*child-centered*) y aquéllas no centradas en el hijo (*situation-centered*), propuesta por Ochs y Schieffelin (1984). Con la noción de “dicotomía gradual”, nos referimos al hecho de que dicha oposición ha de concebirse como una escala con dos extremos, permitiendo solapamientos interculturales de varias formas. Siendo conscientes de la variabilidad inherente a las prácticas de crianza entre comunidades, familias e incluso situaciones concretas (véase Ramírez, 2005: 168), pensamos que las comparaciones interculturales que vamos a resumir en lo que sigue y en la sección III justifican, hasta cierto grado, el acercamiento global al tema propuesto por Ochs y Schieffelin (1984) y otros autores.

Es a este nivel global que podemos diferenciar entre los dos grandes tipos de prácticas de crianza antes mencionados. Según Ochs y Schieffelin (1984: 499), las prácticas de crianza del tipo “centrado en el hijo” se caracterizan por los siguientes rasgos: una gran cantidad de interacciones diádicas entre el cuidador principal (madre, padre u otro) y el hijo o la hija, el uso de registros particulares en términos de frecuencia de la voz, vocabulario, ritmo del habla, y gestos exagerados, y el “*babytalk*”, es decir, la imitación del habla de los bebés por parte de los cuidadores.

5. Traducción del inglés de las autoras.

6. Traducción del inglés de las autoras.

En cambio, las prácticas del tipo “centrado en la situación” se caracterizan por una gran cantidad de interacciones comunicativas que involucran más de dos interlocutores, por el uso más frecuente de frases normales y el uso reducido de registros específicos para bebés, y por la ausencia o cantidad muy reducida del *babytalk*. Esta dicotomía también se extiende a otros dominios de crianza y adquisición fuera del lenguaje (véase p. ej. Lieven, 1994; Paugh, 2011; Shneidman, Gaskins y Woodward, 2016; Cristia *et al.*, 2017 y las referencias allí citadas).

Desde un punto de vista socio-geográfico, las prácticas de crianza del tipo “centrado en el hijo” se adscriben generalmente a los padres provenientes de las clases medias anglo-americanas y europeas del siglo XX (véanse los trabajos antes citados). En términos generales, estos entornos se destacan por el tamaño reducido de la familia, por el gran afán de los cuidadores en instruir explícitamente a sus hijos e hijas, y por el alto grado de control parental. En cambio, las prácticas del tipo “centrado en la situación” son generalmente relacionadas con sociedades poco o nada industrializadas, que suelen caracterizarse por la convivencia en familias más grandes, donde los niños crecen de forma más autónoma y suelen interactuar mucho más entre hermanas y hermanos, y donde los procesos de socialización se basan en la observación, más que en la instrucción explícita (Ochs y Schieffelin, 1984).

Nos parece importante insistir en que esta diferenciación entre las “clases medias angloamericanas y europeas”, y aquellas sociedades “poco o nada industrializadas”, en términos de prácticas de crianza, es altamente simplista. Evidentemente hay grados intermedios y áreas de solapamiento entre las categorías, además de alta variación intra-cultural e inter-individual.

El aspecto más importante de la dicotomía mencionada para nuestros propósitos es que podemos esperar que *el impacto de la agencia* dirigida hacia el mantenimiento de una lengua minorizada *depende, hasta cierto grado, del tipo de prácticas de crianza*, puesto que la agencia se define como una “disposición socioculturalmente mediada para actuar” (como se refiere anteriormente); es obvio que puede tener más efectos (o efectos más directos) en un entorno donde es común la enseñanza explícita, con sus grados más altos de conducción y control, comparado con entornos de socialización implícita, caracterizados por una tasa reducida de acciones e iniciativas exclusivamente centradas en el hijo por parte de los cuidadores. Con nuestro trabajo, deseamos hacer hincapié en esta interrelación entre la (falta de) agencia dirigida hacia el mantenimiento de una lengua minoritaria, por un lado, y las prácticas de crianza de los niños, por el otro. Ante este razonamiento, volvemos al caso de los esfuerzos de mantenimiento y la falta de transmisión intergeneracional del maya yucateco en la península de Yucatán, a pesar de que los hablantes locales manifiesten cada vez más actitudes positivas hacia ella – “*ethnic revitalization paradox*”, en términos de Rindstedt y Aronsson (2002).<sup>7</sup>

7. Véase también la sección I del presente trabajo.



### III. Situación sociolingüística actual y prácticas de socialización en la península de Yucatán

El maya yucateco, maaya o maaya t'aan hablado en la península de Yucatán cuenta, en México, con más de 774 000 hablantes, lo que hace de ella la segunda lengua originaria más hablada en el país después del náhuatl (INEGI, 2021). Junto a la denominación “maya yucateco”, utilizaremos el término “la maya” para referirnos a esta lengua, puesto que ésta parece ser la más utilizada por los mismos hablantes de la región (Sima, 2011: 61f; Birceño, 2010; y Pfeiler y Zámešová, 2006: 282).

En el estado de Yucatán, que se caracteriza por el número más alto de mayahablantes en el país, la lengua maya es actualmente hablada por aproximadamente un 23% de la población mayor de 3 años. La gran mayoría, más del 90% de los hablantes, son bilingües en maya y español (INEGI, 2021).

A pesar de la alta vitalidad actual de la lengua maya, hay varios indicadores que sugieren un cambio en la situación sociolingüística del estado: con referencia en su población general, el porcentaje de mayahablantes se encuentra en constante disminución. Por ejemplo, en el censo de 1980, los mayahablantes aún representaban la mayor parte de la población del estado en comparación con menos del cuarto que cuantificó el censo de 2020 (INEGI, 1980, 2021). Además, la comparación del porcentaje de hablantes en diferentes grupos de edad demuestra una distribución desequilibrada. En el estado de Yucatán, casi la mayoría de la población mayor de 65 años habla una lengua indígena. Sin embargo, el porcentaje disminuye hasta aproximadamente 11% entre la población menor de 20 años (INEGI, 2021). De acuerdo con varios estudios sociolingüísticos actuales (e. g. Briceño, 2009; Chi, 2011; Montemayor, 2017a; Pfeiler, 2014; Sánchez, 2009) y con nuestras observaciones en la península, estas cifras indican la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua maya y el avance de su desplazamiento en muchas comunidades mayahablantes.

Como es obvio en la mayoría de los casos de desplazamiento lingüístico en el mundo (Fasold, 1984: 217), no es posible ni adecuado hablar de un único factor que sea responsable de la menor presencia de la lengua maya en las generaciones jóvenes, por el contrario, responde a diversos factores ideológicos, políticos y socioeconómicos que favorecen la socialización de las nuevas generaciones en español. En primer lugar, hay que mencionar los rastros de las ideologías coloniales y nacionalistas en el contacto de las dos lenguas. Las ideologías se manifiestan tanto en las interacciones cotidianas como en la representación insuficiente e inadecuada de la lengua maya en dominios públicos importantes como la educación escolar, los medios de comunicación, la administración pública y el sector sanitario (véase Briceño, 2009; Chi, 2011; Montemayor, 2017a, b). A nivel individual, los mayahablantes se ven confrontados con estas ideologías cuando son discriminados por hablar su idioma. Asimismo, se observa el dominio del español en la educación escolar, la cual es de mayor importancia para los fines del presente artículo.

Aunque a nivel de educación primaria existen dos modalidades de educación bilingüe en el estado de Yucatán –la Educación Intercultural Bilingüe y el Programa de Atención Educativa a la Población Indígena–, Cortés Camarillo y Leo Peraza (2017) indican que, en general, “el uso de la lengua originaria en la escuela es limitado” (Cortés y Leo, 2017: 1). Ampliando esta afirmación, Pfeiler y Zámešová señalan, por un lado, que, durante el periodo de su investigación, más de dos tercios de los niños mayahablantes asistían a la primaria ordinaria (sin enfoque especial en la lengua maya) (Pfeiler y Zámešová, 2006: 286) y, por otro que, de los dos programas bilingües citados, sólo el segundo ha podido contribuir al mantenimiento de la lengua maya en Yucatán (Pfeiler y Zámešová, 2006: 286). Por su parte, Güémez Piñeda, Herrera Alcocer y Canché Xool (2008) constatan que uno de los problemas de la educación bilingüe e intercultural es la falta de competencia lingüística en lengua maya de los docentes, lo que hace que no se identifiquen con las familias y comunidades mayahablantes, y repercute en la eficacia de los programas educativos. Por último, es importante señalar que, hasta la fecha, no existe ninguna educación escolar bilingüe a nivel medio superior y superior en Yucatán, lo que evidencia la falta de continuidad de la educación bilingüe en el estado.<sup>8</sup>

Esta situación se agrava al considerar que la migración laboral de la población indígena hacia los principales centros turísticos en Cancún, Playa del Carmen, Tulum, en el estado de Quintana Roo, y hacia la capital del estado de Yucatán, influye no sólo en los patrones de uso de la lengua maya por parte de los migrantes, también lo hace en la socialización lingüística en las comunidades rurales: por la coerción económica de realizar actividades asalariadas en ámbitos urbanos, los padres se ven obligados a criar a sus hijos en español, dándole todavía más importancia a su escolarización en lengua española (Sánchez, 2009; Chi, 2011).

Por otro lado, cabe señalar que se observan cada vez más iniciativas gubernamentales y civiles para el mantenimiento y la revitalización de la lengua maya. En la parte institucional, es importante considerar las iniciativas de educación bilingüe intercultural antes referidas, así como las estaciones de radio XEPET y XENKA, las instituciones culturales como el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (INDEMAYA), y las academias de la lengua y la cultura mayas –Academia de la Lengua y la Cultura Mayas de Quintana Roo, Acamaya, Academia de la Lengua Maya de Yucatán ALMY, Academia Campechana de la Lengua Maya A.C. (ACALEMA) (véase Briceño, 2002; Montemayor, 2017a: 297-304, 2017b). A dichos empeños se suma el reciente aumento de iniciativas desde abajo (*grassroots*) organizadas por activistas mayahablantes para oponerse a la hegemonía de la lengua mayoritaria y fortalecer el idioma maya. Entre ellas se destaca el activismo digital pues usa nuevos espacios de comunicación, incluyendo medios sociales como Facebook, Twitter, Instagram, TikTok y YouTube, para ampliar el dominio de uso de la lengua maya y para promover el idioma a través de expresiones artísticas como

8. Se profundizará en algunos aspectos de este tema a lo largo de la sección IV.

videos de música rap en maya, por ejemplo (véase Cru, 2014 a, b, 2017, 2018; Llanes, 2016). El uso de la maya entre los jóvenes en los medios sociales y en distintos géneros de música populares, agrega nuevas dinámicas a la planificación lingüística, permitiendo la solidaridad entre los hablantes más allá de su ámbito comunitario. Es probable que el mejoramiento de las actitudes lingüísticas recientemente observado (e. g. Sima, Perales y Be, 2014: 172) pueda considerarse fruto de estas iniciativas –tanto de carácter *grassroots* como de carácter institucional–, que han de valorarse como indicadores evidentes en favor de la vitalidad del idioma.

Sin embargo, sabemos que aparte de las actitudes lingüísticas y los dominios de uso, la transmisión intergeneracional es esencial para asegurar el mantenimiento de la lengua a largo plazo (Unesco, 2003). Si bien es difícil hablar del panorama general, tanto nuestras observaciones en el lugar como varios estudios de caso realizados en diferentes comunidades (e. g. Pfeiler y Zámešová, 2006; Otto, 2009; Sánchez, 2009; Chi, 2011; Cru, 2014; Yamasaki, 2019), indican la tendencia creciente de la socialización de los niños en español por los padres mayahablantes en los últimos años. La cuestión de la transmisión intergeneracional de la maya parece causar dificultades incluso para aquellos padres mayahablantes que, preocupados por la vitalidad de la lengua, demuestran su agencia para cambiar la situación sociolingüística por medio de sus propias acciones.

Como ya lo mencionamos en el primer apartado del presente trabajo, Cru (2014b) hace constar que ciertos activistas consideran inevitable la no adquisición de la maya por sus propios hijos, por razones del contexto de su socialización, sea por los lugares de residencia cada vez más urbanos de los hablantes, o por la escasez de tiempo de los padres para enseñar el idioma. En suma, como ya se ha dicho, una actitud más positiva respecto de la lengua maya y el aumento del activismo *grassroots* con fines del fortalecimiento lingüístico, “no” se corresponde necesariamente con la (re)producción de un entorno social que favorezca la adquisición de la lengua originaria por las nuevas generaciones. Ante esta situación, consideramos necesario analizar de manera profunda la socialización lingüística temprana de los niños a través de las creencias y prácticas locales en torno a su crianza.

Queremos terminar la presente sección con un resumen general sobre las creencias frecuentemente compartidas en las comunidades mayahablantes, sobre el desarrollo y el aprendizaje en los niños, según se recoge en la literatura.<sup>9</sup> Los estudios de caso que se han realizado en Yucatán coinciden en que el desarrollo de los niños se concibe, en esta región, como un proceso que es gradual, innato y autónomo (Gaskins, 1996; Cervera, 2008; véase también De León, 2005, para una concepción similar del desarrollo infantil en comunidades tzotziles). Evidentemente, estas “creencias” parentales también se reflejan en las “prácticas” de crianza en las comunidades. Es cierto que, a nivel general, los padres en las comunidades obviamente cuidan que

9. Véase también la sección II del presente trabajo para el abordaje del tema a nivel teórico.

sus hijas e hijos aprendan todas las habilidades necesarias para ser adultos competentes. Sin embargo, el aprendizaje de niños y niñas se basa más en la “observación” y en la “participación” en las actividades adultas que en una instrucción formal especialmente dirigida (Gaskins, 1996, 2003; Cervera, 2008). Es decir, dentro de la dicotomía gradual que conforman las prácticas de crianza centradas en el hijo (*child-centered*) y aquellas no centradas en éste (*situation-centered*), abordada en la sección II, las prácticas en las comunidades tienden a pertenecer claramente al estilo *situation-centered*.

Es obvio que, en los contextos estudiados, también las interacciones lingüísticas se rigen por este principio, como ha sido abundantemente señalado por Gaskins, 1996; Pfeiler, 2007, 2012; Chi, 2012; Shneidman y Goldin-Meadow, 2012; Shneidman, Gaskins y Woodward, 2016). Entre los hallazgos de estos trabajos, consideramos de relevancia los siguientes aspectos. En primer lugar, conforme a las creencias parentales antes señaladas, el comienzo del habla entre los niños es considerado parte de su desarrollo gradual y natural. Es algo que “sale” (*jóok’ol*) en el transcurso del desarrollo individual de cada niño y no es estimulado por los adultos (Gaskins, 1996; Chi, 2012). En segundo lugar, se observa que la frecuencia con la que los cuidadores se dirigen verbalmente a los niños es muy baja en la etapa de gateo o antes (Gaskins, 1996: 351). Shneidman y Goldin-Meadow (2012), basados en una cuantificación del habla dirigida a un total de 27 niños mayahablantes en su temprana socialización, demuestran que el porcentaje de habla dirigida hacia los niños (*child-directed speech*) es mucho más bajo en el caso de los niños mayahablantes en comparación con un grupo comparable de niños estadounidenses. Otra característica destacable es que los niños mayahablantes reciben la mayoría de su *input* verbal de otros niños, de sus hermanas y hermanos mayores en muchos casos (Cervera, 2008; véase también De León, 2005, acerca del patrón parecido de socialización de niños mayas tzotziles), mientras que la mayor parte del *input* verbal de los niños estadounidenses proviene del habla de adultos (Shneidman y Goldin-Meadow, 2012: 670). Estos resultados, que confirman la tendencia a la “socialización multipartita” (De León, 2005) comúnmente observada en comunidades rurales mayahablantes en Yucatán, indican que el habla de los adultos está mucho más *situation-centered* en las comunidades mayahablantes, y que el *input* verbal recibido por los niños es mucho más variado que el que se da en contextos de socialización centrada en el hijo (*child-centered*), ya que ésta suele efectuarse por uno o dos cuidadores principales.

Es de suma importancia para los fines del presente trabajo esperar que, en el contexto sociocultural descrito, con prácticas de crianza nada o poco centradas en el hijo y “relaciones de crianza” menos exhaustivas entre hijos y padres, las actitudes y la agencia de los padres tengan un efecto menor en el uso lingüístico y la selección del idioma por parte de los niños, comparado con lo que podemos esperar en los contextos de socialización centrada en el hijo. Nos parece

que este aspecto puede proporcionar un camino para resolver la *ethnic revitalization paradox* (falta de transmisión intergeneracional a pesar de actitudes cada vez más positivas –véanse las secciones I y II del presente trabajo–) del maya yucateco. Para profundizar en este acercamiento, la siguiente sección presenta varios testimonios de padres mayahablantes acerca de sus creencias con respecto a la socialización lingüística de sus hijas e hijos.

#### IV. Discusión a base de un corpus de testimonios parentales

En esta sección, profundizaremos la discusión teórica presentada, enfocándonos tanto en la perspectiva de los padres mayahablantes como en las experiencias y descripciones de un maestro de escuela. Para ello nos basamos en un corpus de 37 entrevistas sociolingüísticas semiestructuradas con hablantes bilingües de maya y español (36 padres, 13 mujeres, 23 hombres<sup>10</sup> y un maestro<sup>11</sup>) grabadas en el contexto de tres estudios etnográficos que se llevaron a cabo en los años 2013, 2014 y 2020 en Yaxcabá y Tiholop, ambas comunidades en el municipio de Yaxcabá, ubicado en la zona maicera del estado de Yucatán. A pesar de que se ubican en el mismo municipio, las dos comunidades se diferencian significativamente por su situación sociolingüística. En la cabecera Yaxcabá, aproximadamente el 53% de la población mayor a 3 años habla la lengua indígena, en comparación con una tasa del 91% de mayahablantes en la comisaría de Tiholop (INEGI, 2021). Además, respecto al tema del presente artículo, es importante referir que, mientras la comunidad de Tiholop cuenta con una única escuela primaria bilingüe, las dos primarias en Yaxcabá son escuelas sin atención especial a la lengua indígena.

Las entrevistas semiestructuradas abordaron la socialización lingüística, aparte de otros temas sociolingüísticos, como el uso del lenguaje y las actitudes lingüísticas: todas las entrevistas incluidas en el corpus se realizaron con mayahablantes que tienen hijos. Para poder enfocarnos en la *ethnic revitalization paradox* (falta de transmisión intergeneracional a pesar de actitudes positivas),<sup>12</sup> revisamos todos aquellos testimonios de los padres mayahablantes, quienes hablaron a sus hijos en su primera socialización en español, por un lado, y quienes muestran actitudes positivas hacia la lengua maya, por otro. Al analizar las entrevistas, identificamos los siguientes aspectos que articularán la exposición: (A) el contexto socio-cultural y (B) el entorno socio-económico. Después de esto, terminaremos la sección con una discusión de Hipótesis del Rol Primordial de Agencia en los apartados (C) y (D).

10. Una pareja fue entrevistada al mismo tiempo.

11. Estamos conscientes de que el testimonio de un solo maestro no es representativo de la situación actual de la educación intercultural bilingüe en Yucatán. Sin embargo, lo incluimos porque nos importa presentar voces de múltiples actores participantes en la socialización lingüística de los niños en las comunidades mayahablantes. En el futuro, será una de las agendas de investigación incorporar más voces de maestros en torno a la socialización lingüística de los niños y compararlas con las perspectivas parentales, con el fin de investigar la formación diversa de las ideologías lingüísticas de hoy en las comunidades mayahablantes de la península de Yucatán.

12. Véanse las secciones I y II del presente trabajo.

## A. Contexto socio-cultural

Para poder entender el comportamiento parental en torno a la transmisión de la lengua maya, es de suma importancia tomar en cuenta el contexto socio-cultural, puesto que este último estructura las interacciones entre el niño y sus cuidadores. De acuerdo con las creencias y las prácticas en torno a la crianza de los niños en Yucatán (creencias y prácticas que, como se expuso en la sección III, influyen de manera significativa en el patrón de socialización lingüística), los padres entrevistados suelen considerar la adquisición de la lengua maya por sus hijos como un proceso natural que se despliega gradualmente a lo largo de la infancia. Por ejemplo, un padre de dos hijos (una niña de 4 años y un niño de 8 años) en Yaxcabá responde de la siguiente manera al comentario de la entrevistadora sobre la falta de la “enseñanza” del maya en su hogar.

Si nosotros, nosotros nunca le, o sea nunca le, le enseñamos la maya (a su hijo), nada más en, en que escucha. Y a veces con, va con su abuelo su abuelo ya, él pura maya habla, los habla en maya (a sus hijos) y así van aprendiendo. De que as[í], que se dedique a aprender maya o que le enseñemos la maya, no. Así como, como va con su abuelo, va creciendo, va entendiendo y así. Yo así lo aprendí. Sí, me iba con mi abuelo, escucha[ba], yo entendía y trataba de decir, de platicar con él en maya y sólo cuando me di cuenta, ya, ya sé hablar en maya [hombre de 32 años, entrevista, Yaxcabá, 23 de mayo de 2013].<sup>13</sup>

Reaccionando a la palabra “enseñar” en el comentario de la entrevistadora, el padre aclara su punto de vista sobre la adquisición lingüística de los niños, que no pasa por la instrucción explícita y dirigida por los padres, y alude a su propia experiencia de aprendizaje con el abuelo, en su caso. Es decir, de acuerdo con las concepciones generales del aprendizaje predominantes en su contexto sociocultural (véase la sección III), el testimonio demuestra que la adquisición de la lengua maya es considerada como un proceso gradual basado en la observación y la participación de los niños. Es decir, se trata de un resultado de prácticas de socialización no centradas en el hijo (o *situation-centered*), como lo subrayan, entre otras cosas, tanto el uso frecuente de los verbos “escuchar” y “entender”, como la frase “cuando me di cuenta”.

De una manera similar, la madre de un hijo de 14 años describe la adquisición de la lengua maya por su hijo como un proceso más bien natural, efectuándose a pesar del hecho de que los padres siempre le hablaban en español.

Nosotros no se lo enseñamos. Él escuchó de otros niños porque como es hijo único, no tiene hermanitos. Me imagino que si tuviera hermanitos, también en español, lo[s], lo[s] hubiéramos hablado,

13. Para proteger la identidad de los entrevistados, los testimonios referidos en el artículo se consignan de manera anónima.

¿verdad? Pero como no tuvo hermanitos, los niños, los vecinitos, que vienen, en maya hablan. Lo, lo escucha y lo pronuncia, como, como cualquier niño, un niño que está aprendiendo, cada cosa que escucha, lo repite y así [aprendió la maya] [mujer de 32 años, entrevista, Tiholop, 4 de julio de 2014].

La situación atestiguada en esta cita es parecida a la de la cita anterior, en que la adquisición de la lengua maya igualmente se efectuaba a pesar del hecho de que los padres siempre le hablaban en español a su hijo (cf. Paugh, 2011).<sup>14</sup> Además, el énfasis en “escuchar y repetir” que encontramos en este testimonio hace constar una vez más el importante rol del aprendizaje por observación (véase la sección III; cfr. Pfeiler, 2007).

En suma, estos testimonios representativos demuestran que, debido al patrón de socialización del tipo *situation-centered*, los niños mayahablantes aprenden los dos idiomas en contacto a través de varias formas de *input*, sin que el habla dirigida a ellos por parte de los padres suponga necesariamente la mayor parte. Como ya lo mencionamos en la sección III, es de esperar que, por esta razón, las actitudes y la agencia de los padres tengan un efecto menor en el uso lingüístico y la selección del idioma por parte de los niños. Además, es probable que este contexto sociocultural determine que los progenitores no consideren que la interacción directa con sus hijos sea un factor significativo para la futura vitalidad de la maya. Por eso, pensamos que la demanda frecuente de que *los padres hablen a sus hijos más en la lengua indígena para fortalecerla*, no siempre encaja con las creencias y prácticas de crianza que se han desarrollado y establecido en el lugar a lo largo de centenares de años.

## B. Entorno socioeconómico con enfoque especial en la educación escolar

La lengua maya se transmite cada vez menos a la próxima generación por un patrón de socialización lingüística que prioriza el español. Los padres sienten la necesidad de “enseñar” este idioma a sus hijos y empiezan a hablarles en la lengua mayoritaria durante su temprana socialización. Esta situación, que no parece encajar con la concepción local del desarrollo lingüístico, muestra que las prácticas de socialización lingüísticas están siempre sujetas a cambios en relación con la sociedad mayoritaria. Por lo tanto, entender las prácticas parentales en torno a la socialización lingüística, requiere considerar los factores socioeconómicos y escolares, así como las ideologías lingüísticas dominantes que influyen fuertemente el ámbito de la socialización de los niños en el hogar (Riley, 2011). En Yucatán, debido a la representación insuficiente e inadecuada de la lengua maya en dominios cada vez más importantes para las generaciones jóvenes, muchos padres se sienten prácticamente obligados a criar a sus hijos en español cuando

14. Basado en su estudio sobre la socialización lingüística en el contexto multilingüe en Dominica, Paugh (2011) muestra el papel de las interacciones entre los niños en el mantenimiento de la lengua criolla patwa, a pesar de que la socialización parental prioriza la lengua mayoritaria, el inglés. Los múltiples impactos de las interacciones entre los niños sobre el proceso de desplazamiento (Kulick, 1992a) o mantenimiento (Paugh, 2011) de una lengua minoritaria, son un tema que merece más investigación en el futuro.



piensan en su futuro (véase p. ej. Briceño, 2008; Flores y Córdova-Hernández, 2012; Cru, 2014b; Sima, Perales y Be, 2014; Montemayor, 2017a, b; así como las referencias correspondientes en la sección III del presente trabajo).<sup>15</sup>

De hecho, a lo largo de nuestras estancias en la región, las autoras también notamos que los padres frecuentemente justifican su preferencia del español como lengua de socialización con la educación escolar. Por ejemplo, el padre de una niña de 14 años explica que él y su esposa le hablaban a su hija primero en español por esta razón.

Pues, este, me gustaría que aprenda bien el español y ya después aprenda la maya. Sí ya, así también puede aprender más rápido a leer y escribir o algo así porque así lo entiende más rápido. La maya también pues es bueno, no digamos que no es bueno, pero eh para ir en la escuela, para aprender es un poco difícil. Sí, porque los maestros a veces no entienden también la maya [hombre de 34 años, entrevista, Tiholop, 10 de enero de 2014].

Como hacen constar varios estudios de caso del desplazamiento lingüístico en el mundo (e. g. Dorian, 1981: 80-84; Hill y Hill, 1986: 404), esta motivación para criar a sus hijos en la lengua mayoritaria es común en comunidades de hablantes de lenguas minoritarias. Sin embargo, nos parece importante resaltar la parte central del testimonio: “La maya también pues es bueno, no digamos que no es bueno”. Esta frase muestra que las actitudes positivas de los padres hacia la lengua maya están en conflicto con su preocupación por el éxito escolar de su hija. Por consecuencia, los padres optaron por criar a su hija primero en español, a pesar de sus actitudes enteramente positivas hacia la maya.

Es cierto que la escuela primaria de Tiholop es bilingüe. Sin embargo, como ya lo señalamos en la sección III, la educación intercultural bilingüe presenta algunas deficiencias por las que la educación escolar sigue siendo el factor que favorece la priorización del español, incluso en comunidades con primarias bilingües (véanse una vez más la sección III y los trabajos allí citados acerca de los problemas de la educación bilingüe en Yucatán). Según el maestro de primaria que entrevistamos el 6 de febrero de 2020 en Tiholop, destacan entre ellas (i) la falta de perfiles biculturales adecuados dentro del cuerpo docente, (ii) la falta de vocación de algunos profesores y (iii) el abordamiento de la lengua maya como una asignatura más, es decir, como mera lengua

15. Además de los factores socioeconómicos y escolares, es obvio que la ideología lingüística dominante, la misma que menosprecia la lengua indígena y a sus hablantes, influye fuertemente la decisión parental respecto a la lengua de socialización (cfr. Riley, 2011). A pesar del mejoramiento de las actitudes lingüísticas, en la región persiste una ideología que asocia a los hablantes de la lengua indígena con atributos como pobreza, baja escolaridad y procedencia rural (Gabbert, 2004; Sima, 2011). Por lo tanto, algunos padres entrevistados para este estudio relataron sus propias experiencias de discriminación y estigmatización, lo que sin duda influye en sus prácticas de socialización. Sin embargo, el propósito de este artículo es la investigación de aquellos testimonios parentales en los cuales destaca el aspecto del *ethnic revitalization paradox*. Por consiguiente, escogimos una gama de testimonios muy homogéneos en términos ideológicos; así, revisamos todos aquellos testimonios de los padres mayahablantes, quienes hablaron a sus hijos en su primera socialización en español, por un lado, y quienes muestran actitudes positivas hacia la lengua maya, por el otro. Es decir, el marco pretendido en este artículo no nos permite estudiar la variedad de las ideologías lingüísticas en las comunidades mayahablantes correspondientes.

extrajera. Además, el maestro critica la falta de la continuidad en la educación bilingüe (algo que también abordamos en la sección III), mencionando que “[c]uando salen de la primaria indígena, ahí se acabó lo que nosotros hacemos, pasan a la secundaria, es otro mundo” (maestro de primaria, entrevista, Tiholop, 6 de febrero de 2020).

Debido a estas circunstancias escolares, muchos padres mayahablantes parecen decidir no transmitir la maya a sus hijos en la primera socialización, a pesar de sus actitudes positivas hacia la lengua, puesto que la adaptación a la estructura dominante para el bien de los hijos (lógicamente) pesa más que su disposición para mantener el idioma.

Además, es obvio que las preocupaciones de los padres no se limitan al ámbito escolar, sino que se extienden al futuro de los hijos a un nivel mucho más global. El siguiente testimonio demuestra cómo un padre mayahablante de dos hijos (una hija de 2 años y un hijo de 10 años) en Yaxcabá, considera la vitalidad de la lengua maya en relación con el futuro de sus hijos.

Acá, por ejemplo, sí, por ejemplo, acá mis hijos pueden aprender maya porque nosotros lo hablamos pero, por ejemplo, aquí mis hijos crecen, el día de mañana que quieran estudiar una carrera, pues lógico se van a ir en una ciudad y allá no hay. Pues, pues es así, nadie va a hablar maya allá, pues, allá el español. El día de mañana terminan su carrera, se ponen a trabajar, ¿la maya? Sí, pues ojalá no se pierda [hombre de 36 años, entrevista, Yaxcabá, 18 de octubre de 2013].

El padre considera la educación y el empleo en los ámbitos urbanos como partes integrales del futuro de la nueva generación. Justamente por eso, su estimación de la futura vitalidad de la lengua maya es pesimista porque, según su punto de vista, la socialización en estos ámbitos hace improbable el uso del idioma maya por los jóvenes de hoy.

En suma, tanto los testimonios citados como nuestras observaciones en el lugar confirman lo que ya se ha señalado en otros trabajos acerca del tema (p. ej. Sima, Perales y Be, 2014, y otros): muchos padres mayahablantes anticipan que el futuro de sus hijos tendrá lugar en el ámbito hispanohablante. Por consiguiente, se ven obligados a criar a sus hijos en español, a pesar de sus actitudes positivas hacia la maya. En este contexto, es el conflicto (tanto comprensible como inexorable) entre las actitudes lingüísticas y la presión socioeconómica que impide a los padres actuar en favor de la vitalidad de la lengua maya en el ámbito de la socialización de sus hijos.

### C. Discusión de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia

En los párrafos anteriores presentamos varios testimonios de padres mayahablantes cuyas actitudes positivas hacia la maya no resultaron en la transmisión intergeneracional de la lengua. Como ya se refirió antes, esta “paradoja” se explica frecuentemente por la falta de la disposición

por parte de los padres mayahablantes para mantener el idioma. Por consecuencia, a base de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia que presentamos en la sección II, se suele reclamar, entre otras cosas, que los padres hagan más esfuerzos en favor del mantenimiento de la maya en la crianza de sus niños.

Sin embargo, como hacen constar los testimonios parentales citados, es justamente en el contexto de la socialización de los niños donde el concepto de la agencia individual parece no caer con la práctica sociocultural y la vida diaria de los hablantes de la región.

En primer lugar, basado en las creencias parentales y prácticas de crianza locales del tipo *situation-centered*, los padres mayahablantes suelen, en general, intervenir menos en el transcurso del desarrollo de los niños y en el de la adquisición de la lengua indígena en particular. En otros términos, y como ya lo explicamos, parece que la demanda frecuente de que *los padres hablen a sus hijos más en la lengua indígena* no encaja con sus creencias y ni con sus prácticas de crianza.

En segundo lugar, las decisiones parentales en el ámbito de la socialización necesariamente tienen consecuencias importantes para el futuro de sus hijos. Debido al contacto desigual de las dos lenguas, la presión hacia la adaptación a la estructura dominante –en nuestro caso, el monolingüismo español– se extiende obviamente al ámbito de la socialización lingüística en el hogar. Es evidente que los padres se preocupan porque sus hijos tengan un buen desempeño escolar y que puedan incorporarse al mercado laboral urbano en el futuro: para poder “defenderse” en estos ámbitos, es esencial el dominio del español hasta la fecha.

Bajo dichas condiciones de desigualdad, las actitudes positivas de los padres hacia la lengua maya están necesariamente en conflicto con estas cuestiones existenciales, lo que lógicamente les impide a los padres actuar más en favor de la vitalidad del idioma. Pensamos que no será posible resolver este conflicto por reclamar a los padres que actúen en favor de la vitalidad de la lengua maya en el ámbito de socialización de sus hijos.

#### **D. Hacia una (re)producción del entorno de socialización en favor de la maya**

Nos importa insistir en que nuestro cuestionamiento de la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia en el ámbito de la socialización de los niños, no tiene el propósito de minimizar la necesidad de tomar iniciativas –tanto individuales, “desde abajo” (*grassroots*), como institucionales– hacia la vitalidad de la lengua maya. Lo que aquí intentamos poner de relieve es que para demorar el retroceso de la transmisión intergeneracional de la lengua maya, la responsabilidad ha de ser asumida por los múltiples actores que participan en la socialización lingüística de los niños en las comunidades mayahablantes, y que la educación escolar juega un papel fundamental en este proceso. En este sentido, el maestro de primaria que entrevistamos en Tiholop en 2020 señala ideas semejantes:

[...] el pobre niño que se quita de su casa hablando maya, en kínder lo transforman, deja de hablar la lengua maya y comienza a hablar español. Y si en la primaria viene con esta mentalidad y lo agarran más con esta mentalidad también, ¿qué crees que va a pasar? O sea totalmente se va perdiendo la lengua maya, entonces yo insisto que nuestro, este, nuestro sistema educativo, educación indígena es esencialmente importante para la conservación, preservación, revalorización de la lengua [...] [maestro de primaria de 44 años, entrevista, Tiholop, 6 de febrero de 2020].

Por todo eso, pensamos que la falta de transmisión intergeneracional de la maya no es un asunto que se pueda resolver por insistir cada vez más en la agencia de los padres mayahablantes. Más bien, nos inclinamos a pensar que podría resultar útil concentrarse todavía más en la educación escolar, considerando esta última –junto con el hogar– como parte integral de las prácticas de socialización de los niños mayahablantes (véase p. ej. Pfeiler y Zámešová, 2006; Güémez *et al.*, 2008; Cortés y Leo, 2017). Del mismo modo, el maestro entrevistado, después de criticar la tendencia de la educación intercultural bilingüe a abordar la lengua maya como mera asignatura o lengua extranjera, propone que la adquisición de la maya por los niños debería de basarse en un contexto de inmersión en el que “la lengua maya sea el eje articulador de todos los campos de aprendizaje”.

¿Cuál es la propuesta que nosotros vamos haciendo? Que la lengua maya sea el eje articulador de todos los campos de aprendizaje, que finalmente cuando termine, yo no le estoy enseñando maya al niño, está inmerso en ello, él va perfeccionando porque lo trae de su casita. Lo trae de su casita. Y finalmente ¿qué es lo que hacemos con ello? Vamos tal vez consolidando, vamos tal vez refrendando aspectos identitarios. Ya el niño ya se siente “soy maya, hablo maya”, ya no se siente avergonzando por el peso histórico, despectivo, el estigma que nos ha dado la gente [a] nosotros los mayas [maestro de primaria de 44 años, entrevista, Tiholop, 6 de febrero de 2020].

Coincidimos con el maestro entrevistado en la hipótesis de que esta manera integral del aprendizaje de la lengua maya, es esencial para la formación de una consciencia lingüística e identitaria (maya o bilingüe) en los niños de las comunidades mayahablantes.

## V. Conclusión

En el debate sobre la revitalización lingüística, actualmente se resalta el papel de la agencia de los hablantes para el fortalecimiento de la lengua minoritaria. Sin embargo, nos vemos enfrentados con el reto de que la lengua maya se transmite cada vez menos a la próxima generación, a pesar de que hay más y más actitudes lingüísticas positivas y más activismo dirigido al mantenimiento de la lengua. Según lo que en este artículo denominamos la Hipótesis del Rol Primordial de Agencia,

este problema radica, entre otras cosas, en la falta de la disposición de los padres mayahablantes para mantener el idioma. Por consiguiente, es común reclamar que los padres muestren más agencia individual a favor de la vitalidad de la maya.

En cambio, a lo largo de este trabajo, intentamos revelar que el concepto de la agencia implicaría una mayor intervención de los padres en el proceso de la socialización lingüística de sus hijos. Esto estaría, sin embargo, en conflicto con las prácticas locales de crianza poco o nada centradas en el hijo (*situation-centered*) y basadas en la premisa de que el desarrollo y el aprendizaje de los niños son procesos naturales que se despliegan gradualmente a lo largo de la infancia. De hecho, la predominancia histórico-cultural de aquellas prácticas y creencias, sugiere que las actitudes y la agencia de los padres tienen un efecto menor en el uso lingüístico y en la selección del idioma (maya) por parte de los niños, comparado con lo que podemos esperar en los contextos de socialización centrada en el hijo (*child-centered*).

En segundo lugar, nos importaba volver a subrayar el peso de los factores socioeconómicos. Ante la prevalencia del español en todos los dominios públicos, los padres mayahablantes anticipan que el futuro de sus hijos tendrá lugar en el ámbito hispanohablante. Por consiguiente, se ven obligados a criar a sus hijos en español, a pesar de sus actitudes positivas hacia la maya. En este contexto, el conflicto entre las actitudes lingüísticas y la presión socioeconómica impide a los padres actuar más en favor de la vitalidad de la lengua maya, en el contexto de la socialización de sus hijos.

En conjunto, todas estas observaciones nos llevan a concluir que, aunque es muy probable que la agencia *grassroots* juegue un papel central en cuanto a la revitalización del maya yucateco, no parece ni adecuado ni prometedor insistir cada vez más en la agencia individual de los padres mayahablantes, en el contexto de la socialización lingüística de sus niños. En cambio, insistimos en la necesidad de concentrarse todavía más en la educación escolar, y de considerar (y concebir) esta última –junto con el hogar– como parte integral de las prácticas de socialización de los niños mayahablantes.

## Bibliografía

- Ahearn, Laura M. (2001). "Language and agency". *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-137.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Living language: An introduction to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell.
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Ginebra: Librairie Droz.
- Bradley, David (2002). "Language attitudes: The Key factor in language maintenance". En Bradley, David y Bradley, Maya (ed.). *Language endangerment and language maintenance* (pp. 1-10). Londres: Routledge.
- Briceño Chel, Fidencio (2002). "Entre aires y desaires, el despertar del Mayab. El caso de las políticas lingüísticas en la península de Yucatán". *Temas Antropológicos*, 24(2), pp. 219-238.
- \_\_\_\_\_. (2008). "Los (nuevos) usos de la lengua maya ante la Ley General de Derechos Lingüísticos". En Jiménez, Julio Robertos, Canul Góngora, Ever y Buenrostro Alba, Manuel (eds.). *Los mayas contemporáneos* (pp. 87-101). México: Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_. (2009). "El maya yucateco ante la globalización". *Diario de Campo*, 104, pp. 60-69.
- \_\_\_\_\_. (2010). *La maya, lo maya, un maya: Lengua, cultura e identidad de un pueblo*. Conferencia presentada en el Festival de la Mayanidad, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.
- Bunte, Pamela A. (2009). "'You keep not listening with your ears'. Ideology, language socialization, and Paiute identity". En Kroskrity, Paul V. y Field, Margaret C. (eds.). *Native American language Ideologies* (pp. 172-189). Tucson: University of Arizona Press.
- Cervera Montejano, María Dolores (2008). "La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán". En Lizama Quijano, Jesús J. (ed.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre la educación formal dirigida a los mayas* (pp. 57-88). México: Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Chi Canul, Hilario (2011). *La vitalidad del Maaya T'aan. Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranja Poniente*. La Paz: Plural Editores.
- \_\_\_\_\_. (2012). "U Jóok'ol T'aan, 'La salida del habla'". *Estudios de Cultura Maya*, 39, pp. 195-226.
- Comaroff, John L., y Comaroff, Jean (1997). *Of revelation and revolution* [Tomo 2]. Chicago: University of Chicago Press.
- Cortés Camarillo, Graciela, y Leo Peraza, Leyla Gisela (2017). "Lengua maya en educación indígena: Tres escuelas en Yucatán". *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de: <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1182.pdf>>.
- Cristia, Alejandrina *et al.* (2017). "Child-directed speech is infrequent in a forager-farmer population: A time allocation study". *Child Development*, 90, pp. 759-773.
- Cru, Josep (2014a). "Language Revitalisation from the Ground Up: promoting Yucatec Maya on Facebook". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), pp. 284-296.

- \_\_\_\_\_. (2014b). *From language revalorisation to language revitalisation? Discourses of Maya language promotion in Yucatán* (Tesis de Doctorado). Newcastle University, Newcastle.
- \_\_\_\_\_. (2017). "Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalisation". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), pp. 481-496.
- \_\_\_\_\_. (2018). "Micro-level language planning and YouTube comments: destigmatising indigenous languages through rap music". *Current Issues in Language Planning*, 19(4), pp. 434-452.
- De Houwer, Annick (1999). "Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes". En Extra, Guus y Verhoeven, Ludo (ed.). *Bilingualism and Migration* (pp. 75-95). Berlín: De Gruyter.
- De León Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan*. México: CIESAS / Conacultasejo Nacional para la Cultura y las Artes/ INAH.
- \_\_\_\_\_. (2011). "Language socialization and multiparty participation frameworks". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The Handbook of Language Socialization* (pp. 515-535). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Dorian, Nancy C. (1981). *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- \_\_\_\_\_. (1987). "The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed". *International Journal of the Sociology of Language*, 68, pp. 57-67.
- Fasold, Ralph (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Fishbein, Martin y Ajzen, Icek (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Nueva York: Psychology Press.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flores Farfán, José Antonio y Córdova-Hernández, Lorena (2012). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Friedman, Debra, A. (2011). "Language Socialization and Language Revitalization". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The Handbook of Language Socialization* (pp. 631-647). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Gabbert, Wolfgang (2004). *Becoming Maya: Ethnicity and Social Inequality in Yucatán since 1500*. Arizona: University of Arizona Press.
- Garrett, Peter (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: CU Press.
- Gaskins, Suzanne (1996). "How Mayan parental theories come into play". En Super, Charles M. y Harkness, Sara (ed.). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 345-363). Nueva York: The Guilford Press.
- Gaskins, Suzanne y Paradise, Ruth (2010). "Learning through observation in daily life". En Lancy, David F., Bock, John y Gaskins, Suzanne (eds.). *The anthropology of learning in childhood* (pp. 85-117). Walnut Creek: AltaMira Press.



- Güémez Piñeda, Miguel A., Herrera Alcocer, Gaudencio y Canché Xool, Abelardo (2008). "El triple reto de educar en el contexto indígena: consideraciones en torno a la educación intercultural bilingüe en Yucatán". *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 30(1), pp. 37-64.
- Hill, Jane H., y Hill, Kenneth C. (1986). *Speaking Mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*. Tucson: University of Arizona Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1980). "X Censo General de Población y Vivienda 1980". Recuperado de: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1980>>.
- \_\_\_\_\_. (2021). "Censo de Población y Vivienda 2020". Recuperado de: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>>.
- Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (2005). *Diagnóstico de migración y políticas públicas en el estado de Yucatán: Síntesis diagnóstica*. Mérida: INDEMAYA / INAH.
- Kroskrity, Paul V. (2009). "Embodying the reversal of language shift: Agency, incorporation, and language ideological change in the western Mono community of central California". En Kroskrity, Paul V. y Field, Margaret C. (eds.). *Native American language ideologies: Beliefs, practices, and struggles in Indian country* (pp. 190-210). Arizona: Universidad de Arizona.
- Kulick, Don (1992a). *Language shift and cultural reproduction: Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: CU Press.
- \_\_\_\_\_. (1992b). "Language shift as cultural reproduction." En Dutton, Tom (ed.). *Culture change, language change: Case studies from Melanesia* (pp. 7-26). Canberra: ANU Printing Service.
- Lastra, Yolanda (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- Lieven, Elena V. M. (1994). "Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children". En Gallaway, Clare y Richards, Brian J. (ed.). *Input and interaction in language acquisition* (pp. 56-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Llanes Ortiz, Gennar (2016). "Investigando proyectos digitales en torno a las lenguas indígenas de América Latina". *Linguapax Review*, 4, pp. 29-38.
- Montemayor Gracia, Julia (2017a). *Indigene Sprachen in Mexiko: Eine sprecherzentrierte Studie zur Vitalität des yukatekischen Maya*. Berlín: de Gruyter.
- \_\_\_\_\_. (2017b). "Lenguas indígenas en el mercado lingüístico: retos y perspectivas para la vitalidad del maya yucateco". *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133(4), pp. 1014-1040.
- Nevins, Eleanor M. 2004. "Learning to listen: Confronting two meanings of language loss in the contemporary white mountain Apache speech community". *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(2), pp. 269-288.
- Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (1984). "Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications". En Shweder, Richard y LeVine, Robert A. (eds.). *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). "Language vitality and endangerment. Document adopted by the international expert meeting on Unesco Programme Safeguarding of Endangered Languages". Recuperado de: <<https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf>>.

- Ortner, Sherry B. (1989). *High religion: A cultural and political history of Sherpa Buddhism*. Princeton: Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Otto, Carsten (2009). *Bilingualism in Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, Mexiko* (Tesis de Doctorado). Universidad Hamburgo, Hamburgo.
- Paugh, Amy L. (2005a). "Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies". *Language in Society*, 34(1), pp. 63-86.
- \_\_\_\_\_. (2005b). "Acting adult: Language socialization, shift, and ideologies in Dominica, West Indies". En James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, y Jeff MacSwan (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press.
- \_\_\_\_\_. (2011). "Local theories of child rearing". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The Handbook of Language Socialization*, pp. 150-168. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Pfeiler, Barbara y Zámešová, Lenka (2006). "Bilingual Education: Strategy for Language Maintenance or Shift in Yucatec Maya?". En Hidalgo, Margarita Guadalupe (ed.). *Mexican indigenous languages at the dawn of the twenty-first century* (pp. 281-300). Berlin: de Gruyter.
- Pfeiler, Barbara (2007). "Lo oye, lo repite y lo piensa: The contribution of prompting to the socialization and language acquisition in Yucatek Maya toddler". En Pfeiler, Barbara (ed.). *Learning indigenous languages: Child language acquisition in Mesoamerica* (pp. 183-202). Berlin: de Gruyter.
- \_\_\_\_\_. (2012). "Creencias parentales y la interacción verbal en el desarrollo de niños mayas de Yucatán". *Ketzalcalli*, 2, pp. 3-21.
- \_\_\_\_\_. (2014). "Maya and Spanish in Yucatán: An example of continuity and change". En Mufwene, Salikoko S. (ed.). *Iberian imperialism and language evolution in Latin America* (pp. 205-224). Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Pickering, Andrew (1995). *The mangle of practice: Time, agency, and science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pye, Clifton. 1986. Quiché Mayan Speech to Children. *Journal of Child Language*, 13(1), pp. 85-100.
- Ramírez, María Aurelia (2005). "Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), pp. 167-177.
- Riley, Kathleen C. (2011). "Language socialization and language ideologies". En Duranti, Alessandro, Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi B. (eds.). *The handbook of language socialization* (pp. 493-514). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Rindstedt, Camilla y Aronsson, Karin (2002). "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox". *Language in Society*, 31(5), pp. 721-742.
- Sallabank, Julia (2010). "Language endangerment: Problems and solutions". *eSharp, Special issue: Communicating change: Representing self and community in a technological World*, pp. 50-87. Recuperado de: <[https://www.gla.ac.uk/media/Media\\_141050\\_smxx.pdf](https://www.gla.ac.uk/media/Media_141050_smxx.pdf)>.

- Sánchez Arroba, María Elena (2009). "Migración y pérdida de la lengua maya en Quintana Roo". En Vargas Paredes, Martín Saúl (ed.). *Migración y políticas públicas en el Caribe mexicano hoy* (pp. 397-468). México: Universidad de Quintana Roo / Cámara de Diputados.
- Schieffelin, Bambi B. y Ochs, Elinor (1986). "Language socialization". *Annual Review of Anthropology*, 15, pp.163-191.
- Shneidman, Laura, Gaskins, Suzanne y Woodward, Amanda (2016). "Child-directed teaching and social learning at 18 months of age: Evidence from Yucatec Mayan and US infants". *Developmental Science*, 19(3), pp. 372-381.
- Shneidman, Laura A. y Goldin-Meadow, Susan (2012). "Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech?". *Developmental Science*, 15(5), pp. 659-673.
- Sima Lozano, Eyder (2011). "Actitudes de monolingües de español hacia la maya y sus hablantes en Mérida". *Ketzalcalli*, 2, pp. 61-80.
- \_\_\_\_\_, Perales Escudero, Moisés Damián y Be Ramírez, Pedro Antonio (2014). "Actitudes de yucatecos bilingües de maya y español hacia la lengua maya y sus hablantes en Mérida, Yucatán". *Estudios de Cultura Maya*, 43, pp. 157-179.
- \_\_\_\_\_, y Perales Escudero, Moisés Damián (2015). "Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida". *Península*, 10(1), pp. 121-144.
- \_\_\_\_\_, y Hernández Méndez, Edith (2016). "Una aplicación de *matched-guise* para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos". *Estudios de Cultura Maya*, 47, pp. 151-180.
- Tsunoda, Tasaku (2005). *Language endangerment and language revitalization*. Berlín: de Gruyter.
- Yamasaki, Eriko (2019). *Yucatec Maya Language on the Move. A cross-disciplinary approach to indigenous language maintenance in an age of globalization* (Tesis de Doctorado). Universität Bonn, Bonn.

# La situación educativa de la población indígena: cifras, debates, indefiniciones y categorización social

María Soledad Pérez López\*

ISSN: 2007-6851

p. 77 - p. 93

Fecha de recepción del artículo: junio de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *The educational situation of the indigenous population: figures, debates, uncertainties and social categorization.*

## Resumen

En este ensayo se revisan las estadísticas sobre el nivel educativo de la población indígena en México, con la finalidad de dar cuenta de la complejidad de las realidades a medir. Se proponen algunas perspectivas ante la necesidad de repensar la definición de lo “indígena” en un mundo cambiante, marcado por siglos de política homogeneizadora y se cuestiona si lo que medimos es el creciente proceso de asimilación que esta política ha producido. Se aborda la problemática de los altos índices de analfabetismo que arrojan las cifras, y que, tal como son presentadas, dejan la idea de que los hablantes de lengua indígena enfrentan los mismos retos que la población no hablante, es decir, que se trataría del mismo analfabetismo que para el resto de la población. Se analiza la especificidad de éste desde lo que significa alfabetizarse en una segunda lengua.

**Palabras clave:** política educativa, categorización social, población indígena, bilingüismo, educación indígena.

## Abstract

*In this essay the statistics on the educational level of the indigenous population are problematized, in order to review the complexity of the realities that are to be measured. Some perspectives are proposed on the need to rethink how the “indigenous” is defined in a changing world, marked by centuries of homogenizing politics, and questions whether or not what we measure is the growing process of assimilation that this policy has produced. It also addresses the problem of the high illiteracy rates that the figures show, and which, as presented, leave the idea that the indigenous language speakers face the same challenges as the non-speaking population, that is, that it would be the same illiteracy than for the rest of the population. The specificity of this is analyzed, from what it means to become literate in a second language.*

**Keywords:** education policy, social categorization, indigenous population, bilingualism, indigenous education.

\* Universidad Pedagógica Nacional (baramouso@gmail.com).

## Introducción

Las estadísticas respecto a la situación educativa de la población son un referente para las políticas públicas, la investigación y los trabajos académicos en las universidades. Éstas permiten la identificación de las problemáticas sociales en dichos campos, fundamentales para contextualizar y argumentar los proyectos de investigación e intervención. Su realización implica el establecimiento de categorías y subcategorías de población para un análisis más fino. De este modo se definen subpoblaciones a través de diferentes criterios –índices de marginalidad, condición étnica, género, discapacidad, migración, etcétera–. Con estas categorizaciones se busca reconocer aquellos ámbitos que requieren mayor atención de recursos de todo tipo que permitan el ejercicio equitativo del derecho a la educación y la inclusión educativa. Sin embargo, también generan categorizaciones sociales, entendidas como el producto de la actividad cognitiva de los sujetos, para estructurar el espacio físico y social que les rodea, clasificándolo por algunos de sus atributos (Tajfel, 1972). La categorización adquiere carácter de “objetividad” cuando existe un consenso social de su validez y, cuando se refiere a grupos, funciona como “sistema de orientación que crea y define el lugar de un individuo en la sociedad” (Tajfel, 1972: 416). Por ello son, en ese sentido, generadoras de identidades sociales.

Las estadísticas sobre la situación educativa de la población indígena presentan índices que han llevado a denunciar la brecha que existe, en cuanto a niveles de escolaridad y logro escolar, entre dicho sector de la población y la población no indígena. Además, han sido, sin duda, de gran importancia para llamar la atención sobre las problemáticas de la atención educativa de una población para la cual el sistema educativo nacional no ha dado respuestas pertinentes, y para invitar a los investigadores educativos a generar conocimientos en este campo. Sin embargo, debido a que para categorizar la realidad –objetos, procesos, sujetos, grupos– se necesita un cierto grado de simplificación para que esos atributos sean suficientemente similares, las categorías tienden a acentuarlos para mejor percibirlos (Billig, 2002). En mi experiencia de trabajo con distintos perfiles de estudiantes, autoadscritos indígenas y no indígenas, estas cifras, cuyo objetivo es el de llamar a una política pública educativa que proporcione los recursos financieros y humanos para paliar las diferencias, pueden ser interpretadas como si se tratara de una población que, frente a los mismos retos que la población categorizada como no indígena, no tuviera las competencias para superarlos.

En este artículo se propone una revisión de los debates generados alrededor de lo que se considera población indígena en los censos y las estadísticas, así como de las especificidades de los retos educativos que se le plantean a esta subpoblación. Ello con la finalidad de situar la lectura de los datos cuantitativos desde las complejidades que los rodean y de las necesidades de investigación, para dar una dirección más acertada a los proyectos de investigación e intervención en esta temática, así como para evitar la creación de estereotipos negativos que puedan alimentar bajas expectativas escolares hacia esta población.

Para ello revisamos, en primer lugar, las estadísticas publicadas sobre la situación educativa de la población indígena, con la finalidad de observar algunas tendencias en las cifras y la dificultad de su interpretación, sobre todo respecto a los niveles medio superior y superior. En segundo lugar, presentamos algunos debates alrededor de la o las definiciones de población indígena, así como el carácter convenido de éstas para preguntarnos cómo se determinan las cifras resultantes. En tercer lugar, abordamos algunas de las especificidades de los retos educativos que enfrenta este sector de la población y sus diferencias con los de la población general, desde el punto de vista psicolingüístico, con la finalidad de redimensionar las diferencias que arrojan los datos estadísticos.

### **Cifras sobre la situación educativa de la población indígena**

Las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) sobre la población indígena se llevan a cabo considerando tres criterios: 1) la Autoadscripción (Adsc), la cual se refiere a aquellos sujetos que dicen pertenecer a un pueblo indígena y que se identifican con “la cultura y las tradiciones” del mismo (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2016: 2); el ser Hablante de Lengua Indígena (HLI) y 3) habitar en Hogares Indígenas (HI). Para las primeras dos estimaciones, el INEGI aplica preguntas explícitas en el cuestionario censal, mientras la estimación de Hogares Indígenas es resultado de una construcción que reúne la variable de hablar lengua indígena y el número de habitantes en cada vivienda, partiendo de la definición de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014).

El concepto de hogar indígena se ha definido como aquel donde el jefe[a], su cónyuge o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo[a], bisabuelo[a], tatarabuelo[a], suegro[a] declararon hablar alguna lengua indígena. Todos los integrantes de este hogar se contabilizan como población indígena aun cuando hayan manifestado no hablar alguna lengua indígena (CDI, 2014: 75).

Otra variación que se suma a estos criterios de cuantificación de la población indígena es el tipo de universo poblacional, pues mientras la pregunta de hablar lengua indígena se aplica a la totalidad de la población censada (a cada individuo), la pregunta de autoadscripción se aplica a una muestra representativa y, a partir de los resultados de la muestra, se hace una proyección. Además de considerar la variación temporal en la aplicación de los conteos, ya que se realiza un censo general, cada 10 años, y una encuesta intercensal, cada cinco años.

Es interesante observar cómo, de acuerdo con la definición utilizada y la temporalidad, el conteo aporta datos diferentes de la población estimada; por ejemplo, en el censo de 2015 se calculó que 25 694 928 de personas se autoadscribían a algún pueblo indígena, 7 382 785 dominaban una lengua y 12 025 947 habitaban en hogares indígenas. Para obtener las cifras de situación educativa se cruzan estos datos con los de la escolaridad declarada.

Cada institución o investigador suele retomarlas para hacer sus propios análisis y, según sus objetivos, los desglosa a partir de diferentes criterios. Para este trabajo hemos retomado algunos de estos análisis, fundamentalmente de instituciones.

La Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), actualmente Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), desarrolla indicadores educativos con base en las proyecciones del INEGI a partir de la definición de Hogar Indígena (HI). Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) también elabora sus indicadores de situación educativa, teniendo en cuenta los datos proporcionados por el INEGI, y los que recupera de la información del Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual proporciona información sobre la matrícula por tipo de servicio educativo: general, indígena, comunitario, privado. Sin embargo, como reconoce Schmelkes (2013), no toda la población indígena se encuentra en escuelas indígenas, y se calcula en aproximadamente 30% la que asiste a escuelas generales, en las cuales no siempre es identificada esta subpoblación.

En el cuadro 1 se presentan los datos recuperados, mismos que dan cuenta de los criterios utilizados para hacer los cruces y el porcentaje del total de la población que esto representa. Por ejemplo, si el criterio es Hogares Indígenas (HI) de 15 años y más, qué porcentaje del total de personas en HI representa esta muestra. Se registraron también algunas cifras sobre la población general, cuando eran dadas, para tener un punto de comparación. Como podemos observar en el cuadro, estos diferentes cortes proporcionan resultados distintos, los cuales comentaremos en el siguiente apartado.

A partir de este cuadro se pueden hacer las siguientes observaciones. Es difícil comparar estas informaciones dada la diversidad de criterios utilizados por cada institución o investigador. De manera general, las cifras más altas del nivel educativo se presentan en la categoría de Autoadscripción, le siguen Hogares Indígenas y los resultados más bajos se presentan en Hablantes de Lengua Indígena. Igualmente, en los datos del INEE (2019) podemos observar cómo la distancia en años de estudio es diferente para la población mayor que para la joven, pues el rango 20-24 años, en el desglose del INEE (2019), presenta índices más altos de escolaridad, acercándose más al de la población general en secundaria o básica terminada. A partir de ahí, las cifras empiezan a descender en educación media superior y superior. Sin embargo, la cifra sobre la matrícula de estudiantes indígenas, con la cual se podría cruzar la información de los censos, es difícil de obtener, sobre todo en educación superior. En su revisión al respecto, Didou (2018) precisa que éstas son dispares y que las existentes muchas veces no especifican la fuente ni la metodología empleada. Los datos más consistentes son los ya registrados por la CDI (2015) y el INEE (2017, 2019), pero que no se refieren a la matrícula, sino al nivel de estudios de la población censada. En cuanto a la matrícula, la mayoría de los autores hablan del porcentaje de 1% de estudiantes indígenas sin especificar la fuente y en relación con cuál universo (Alcántara y Navarrete, 2014).



	Población seleccionada	% del total de Pl.	Analfabetismo	Sin escolaridad	Primaria inconclusa	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media superior	Superior
	Criterio			%	%	%	%	%	%	%
CDI/2014 <sup>1</sup>	Adsc 15 y +	66	15.8*	19.1*	-	18.4*		17.6*	—	—
CDI/2015 <sup>2</sup>	HI 15 y +	—	17.8	16.6	18.1	18.2		20.5	14.6	7.0
	No indígena		5.5	6.0	10.4	15.0		23.7	21.9	18.2
Rizo Amezcuita, 2017 <sup>3</sup>	HLI 15 y +		23.3**	21.3	21.9	23.9		21.1	6.9	4.9
Luna y Freyermuth, 2017 <sup>4</sup>	HLI 15 y + 11 estados	—	23.2				20.5			
	No HLI 15 y +	—	4.2				79.5			
INEE, 2017 <sup>5</sup>	Autoadsc 25-64 años	—	11.1*	9.3	16.6	23.5		26.9	13.7	9.7
	HI 25-64 años		17.8*	16.2	21.8	24.1		21.4	9.7	6.6
	HLI 25-64 años	18	23.0*	19.2	24.9	25.1		18.5	7.2	4.7
	No indígena		4.2	3.7	9.5	19.0		29.3	19.6	18.7
INEE, 2019 <sup>6</sup>	HI 25-64 años	—	17.8	—	—	—		41.2	17.2	6.8
	No indígena		4.8					68.6	36.9	16.8
	HI 20-24 años	—		—	—	—		74.9**	40.0***	8.1
	No indígena							87.3	54.9	20.2
PAEIES, 2001 <sup>7</sup>	19-23 años			—	—	—		—	—	3

**Cuadro 1.** Cifras de la situación educativa de los pueblos indígenas en México. **Fuente:** elaboración propia con base en CDI, 2014, 2015; Rizo Amezcuita, 2017; Luna y Freyermuth, 2017; INEE, 2017, 2019; PAEIES, 2001.

\* Corresponden a una estimación de elaboración propia con base en los datos recuperados de los documentos.

\*\* Se refiere a educación básica completa.

\*\*\* Se refiere a un intervalo de edad de 30-34 años.

1. Los datos de la CDI están basados en el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2010), el cual estima una población de 15.7 millones, 11.1 millones de hogares indígenas y 6.6 millones HLI. Sin embargo, la información es imprecisa; en sus datos del cuadro de situación educativa da cuenta de 11 132 562 hogares indígenas. En el cuadro de condiciones educativas para 2010, que es el dato recuperado en este cuadro, toma en cuenta la población de 15 años y más y precisa una cantidad de 7 367 918, y en el desglose por nivel educativo presenta un total de 4 071 149 sin especificar el porqué de esta diferencia (CDI, 2014: 32). El cálculo de los porcentajes se elaboró con base en el total de 15 años y más reportado por el mismo documento.

2. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, con base en las metodologías de la CDI, estiman 12 947 personas en hogares indígenas y 7387 341 HLI (CDI, 2015: 11).

3. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la cual estima en 21.5% la población que se autoadscribe como indígena y en 6.5% la población HLI, correspondiente a 7 382 785 personas (Rizo Amezcuita, 2017: 8 y 11). El dato de analfabetismo es sobre la población HLI de tres años y más.

4. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la cual estima en 7 382 785 HLI (Luna y Freyermuth, 2017: 5).

5. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la cual estima en 25 694 928 las personas que se autoadscriben a algún pueblo indígena, y en 7 382 785 los HLI, y con base en la metodología de la CDI, que estima a 12 947 personas en hogares indígenas. Igualmente consideran las estadísticas del propio instituto a través de las pruebas planea (INEE, 2017: 8). Los índices de analfabetismo contemplan a la población de 15 años y más.

6. Basado en INEE y Unicef 2018 para el dato de 2016 recuperado en este cuadro –12 millones de indígenas y 7.4 millones HLI– y en el INEGI (2017). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016 (base de microdatos) (INEE, 2019: 23 y 140).

7. La página del PAEIES indica como fuente el Plan Nacional de Educación 2001-2006. La página, sin embargo, ha sido sacada de circulación en 2021, posterior a la realización de este artículo.

En 2002, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) refiere que 2 144 400 estudiantes están en licenciatura (citado en Chávez, 2008). Por su parte, la Fundación IDEA señala que sólo 4% de la población indígena ha concluido un año de estudios del nivel superior y 2 de cada 25 indígenas de entre 19 y 24 años asiste a la universidad (Fundación IDEA, 2013: 30). En tanto, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), en su página internet,<sup>1</sup> refiriendo el Programa Nacional de Educación 2001-2006, destacaba que “3% de los jóvenes indígenas del grupo de edad entre 19 y 23 años tienen acceso a estudios de nivel superior” (citado en PAEIIES, 2007), sin embargo, al consultar la fuente, sólo se encontró lo siguiente.

Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos, recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima (SEP, 2001: 189).

Lo que parece interesante de esta cita y la forma en que la interpretaba el PAEIIES, es que resulta reveladora de cómo la correlación establecida entre pobreza, marginalidad, ruralidad y pueblos indígenas puede, en una lectura rápida, ocurrir como algo dado y funcionar como un economizador de recursos cognitivos, lo que es propio de los estereotipos (Gómez, 2007). Sobre este tema regresaremos más adelante. El PAEIIES (2007c), en su sitio de internet, registraba para 2012 una matrícula de 14 130 estudiantes indígenas, pero dicha cifra correspondía a aquellos estudiantes que se habían inscrito al programa y no a todos los estudiantes indígenas en las universidades. Otro dato lo proporciona la página del Ranking de universidades en México (2017),<sup>2</sup> refiriendo como fuentes a la UNAM, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y a 37 universidades del país, dando una cifra de 9 709 estudiantes indígenas, de los cuales 0.7% cursan la licenciatura, 0.2% maestría y 0.1% el doctorado. Es decir, un número menor de los que el PAEIIES declaraba como adscritos a su programa.

Por lo pronto, y como síntesis de este apartado, lo que podemos observar en el cuadro 1, independientemente de que las cifras sobre la matrícula de universitarios indígenas no son claras, es que conforme el nivel de estudios va avanzando, las cifras de población indígena van disminuyendo en el orden que observamos al principio, HLI, HI y Autoadscripción. Esta lógica de a mayores niveles de estudio menor autoadscripción a un pueblo indígena, ¿es reveladora de

1. La página fue eliminada en 2021 y se abrió en el sitio de la ANUIES, pero no se recuperó la información dado que la página ya no está vigente.

2. América economía (12-04-2017). “Conozca el Ranking 2017 de las Mejores universidades de México”. Recuperado de: <<https://www.americaeconomia.com/negocios-industrias/conozca-el-ranking-2017-de-las-mejores-universidades-de-mexico>>.

una brecha en las oportunidades?, ¿es producto de la política homogeneizadora que ha llevado a abandonar la identidad étnica para poder acceder a las oportunidades educativas? o ¿es reveladora de la forma en que se definen y contabilizan los sujetos?

### La definición de la identidad étnica en los censos

La forma en que se define la identidad indígena, y en particular en los censos, ha sido objeto de debates importantes desde hace tiempo.

No pretendemos hacer un recuento, pues Peyser y Chackiel (1993) hacen uno muy completo, sino revisar cómo inciden en las cifras que registran el nivel educativo de estas poblaciones. Sin embargo, la cuestión es compleja y, como dicen Vázquez Sandrín y Quezada (2015), cargada de emotividad. Pero digamos que, para la antropología, una disciplina en México para la cual este ha sido un tema central, las posiciones pasaron de definir, en los años setenta, lo indígena como ligado a la tierra y que conocemos como campesinización, de tendencia homogeneizadora (Caruso, 2013), a la de pueblos indios ligados a estructuras de sistema de cargos en los años noventa. Esta última definición fue caminando hacia una separación entre la identidad indígena y el asentamiento histórico, al observar que muchos pueblos reproducían los sistemas de reciprocidad en la migración, en los nuevos asentamientos resultado de los procesos migratorios (Lestage, 1995; Farfán y Castillo, 2001).

Otra variable que fue cambiando es la de la identidad lingüística, es decir, la asociación entre ser indígena y hablar una lengua, al reconocer que se podía seguir perteneciendo a un pueblo indio aunque la lengua se hubiese dejado de hablar (Robichaux, 2005). Todo ello llevó a que en México se introdujera la variable de Autoadscripción, es decir, a que fueran los sujetos encuestados los que se reconocieran como pertenecientes a un pueblo indígena independientemente de que hablaran o no la lengua. Esto, según Vázquez Sandrín y Quezada (2015), llevó a una sobrestimación de la población indígena e impactó en las cifras del nivel educativo, conduciendo a reducir la brecha de escolaridad, de una diferencia de 2.9 años en el censo del año 2000, a 1.9 años en 2010. Más interesante todavía, estos autores observan que:

[...] la población HLI no autoadscrita tuvo un incremento de dos años de escolaridad promedio entre 2000 y 2010, es decir, que duplicó el incremento de la población total. Si bien sigue por debajo del promedio nacional, dejó muy atrás a los otros HLI, es decir, a los que sí se adscriben como indígenas (Vázquez y Quezada, 2015: 206).

Esta declaración sobre hablantes de lenguas indígenas que no se autoadscriben es interesante y produce algunas interrogantes. Como nos hemos percatado en algunos estudios,<sup>3</sup> es raro que alguien, que no se reconoce como indígena, declare hablar la lengua de algún grupo etnolingüístico. Lo que sí podemos encontrar es que hablen una lengua y no se reconozcan bajo el término genérico de “indígena”, sino con la denominación específica del pueblo al que pertenecen (Maldonado, 2002) y que, incluso, consideren los términos de “indio” e “indígena” como peyorativos. Pero, más allá de estas interrogantes, los autores citados encuentran una asociación entre este fenómeno con la migración, al comparar los censos de 2001 y 2010; identifican que entre los HLI que no se autoadscriben, se encuentran mayoritariamente los que ya nacieron fuera de la residencia histórica del grupo, es decir, que se encuentran en las ciudades en donde generalmente el nivel de estudios tiende a ser mayor y concluyen una pérdida de la identidad indígena. La invisibilización, entendida como el ocultamiento de la identidad, ha sido abordada por algunos estudios como el de Czarny (2006), en tanto resultado de la estrategia de supervivencia fuera del grupo, el cual confiere una identidad positiva cotidiana, que implica también el ocultamiento de la lengua hablada. Aunque, para esta autora, los sujetos “llevan” su etnicidad, producto de su socialización primaria, con ellos en su forma de relacionarse con el resto, pese a que no la hagan explícita. Estos fenómenos dan evidencia de la complejidad de identificar a este grupo para censarlo, incluso Robichaux (2005) se pregunta qué valor tiene el criterio de autoidentificación en un país que lleva siglos promoviendo un discurso de abandono de la identidad étnica para asumir una identidad nacional. En sus estudios recupera el concepto de continuum.

Así, siguiendo el modelo que proponen Nutini e Isaac, en lugar de una dicotomía indio-mestizo –como la que se observa en la sierra de Puebla–, resulta conveniente abordar el suroeste de Tlaxcala desde la óptica de su continuo indio-mestizo. Desde esta perspectiva, las comunidades en su conjunto transitan del “polo indio” hacia el “polo mestizo”, siendo este último la cultura mexicana nacional (Robichaux, 2005: 64).

En esta propuesta, el paso de uno a otro se daría en dos etapas: la primera sería la adopción de una cultura material suscitada por el trabajo asalariado, y la segunda por la secularización, es decir, por la separación de los ámbitos civiles y religiosos en el sistema de cargos, hasta su desaparición. El problema que tienen los censos es decidir en dónde se ubica el corte en este continuum, lo cual le da un carácter de convención. Pero lo cierto es que el hecho de continuar

3. En un estudio (Pérez y Arellano, 2020) sobre los perfiles de las y los alumnos de un diplomado de formación para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, que se llevó a cabo por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, podemos observar que aquellos que aprendieron la lengua como segunda lengua son muy pocos y todos identificados con un pueblo indígena, por lo que, como lo perfilan los censos, es posible que los sujetos se autoadscriban a un pueblo indígena sin hablar la lengua, pero no identificamos ningún caso en el que hablando una lengua indígena no reconocieran su pertenencia a uno de estos grupos, a menos que se trate de estudiantes que cursan una lengua indígena en alguna de las universidades que imparte este tipo de curso.

avanzando en los niveles del sistema escolar, implica también dirigirse hacia el trabajo asalariado, y en ese sentido, una propuesta como la mostrada podría explicar por qué no encontramos a los estudiantes indígenas en las estadísticas.

Por otro lado, la configuración de la identidad ha cambiado dadas las políticas para apoyar la promoción de oportunidades educativas a la población identificada como indígena; la aparición del concepto de *intelectual indígena* es cada vez más frecuente, incluso Didou aporta una definición, “haber concluido estudios superiores, dominar conocimientos occidentales y nativos y producir aportes, socialmente validados, sobre lo indígena...” (Didou, 2018: 102). Por el momento podemos preguntarnos: ¿cuántos estudiantes indígenas, por el origen territorial (pueblo históricamente autodefinido como indígena) de ellos o de sus padres, ha habido y sigue habiendo, pero que no se autoadscriben, y que no cumplen con las características de esa nueva definición? El perfil que presenta Didou (2018) requiere un alto grado de autoconciencia y se parece más a lo que se ha denominado un activista, lo que incluso, en la sociedad general, es una minoría. Es cierto que esto abona hacia la construcción positiva de la identidad, lo que se ha denominado empoderamiento de las minorías, y que permitiría identificarse con un grupo que obtiene logros escolares. Sin embargo, una definición de este tipo para contabilizar la matrícula de estudiantes indígenas reduciría más el número en las estadísticas.

Como lo hemos visto, determinar una subpoblación tiene un carácter convenido. En el caso de la población indígena, más que en cualquier otra, los límites que se establecen son bastante movibles y, como diría Jamin (1985), respecto a la etnografía, se encuentran confrontados con el cambio social y cultural o, en sus palabras, con un objeto que “se moderniza” y del cual es difícil pensar esa “modernidad”. Otra forma de ver el hecho de que en los niveles altos de escolaridad haya poca representatividad de la población indígena, como ha sido definida por las estadísticas, es que sea reveladora, no tanto de una brecha en sí, sino de un proceso de asimilación creciente.

Estas reflexiones no cuestionan las estadísticas sobre este sector, más bien tratan de mostrar la convencionalidad, la relatividad y la complejidad.

### **Alfabetización y población indígena**

Otro punto que es importante relativizar es el relacionado con la alfabetización, pilar sobre el que se construyen los aprendizajes en los sistemas escolarizados. Como podemos observar en el cuadro 1, los niveles de analfabetismo y sin instrucción son muy cercanos, pero no iguales; el primero, definido por el INEGI (2015) como “la persona de 15 años o más que no sabe leer un recado”, pero que, como sabemos, puede o no implicar la escolaridad, ya que se puede aprender a escribir fuera de ella, mientras que el segundo se refiere a sujetos que nunca han asistido a la escuela. En ambos, los HLI presentan los índices más altos, pero también podemos ver que el analfabetismo de la población indígena presenta cifras más altas que la falta de instrucción escolarizada. Esto

significa que, aunque se haya asistido a la escuela, los sujetos no practican la lectura y la escritura, ya sea porque no adquirieron las competencias básicas o porque la práctica de ésta no es funcional en sus vidas. Al respecto, hay pocas investigaciones específicas a la población HLI, sin embargo, dado que mucha de la población que se hace entrar en la categoría población indígena se encuentra en zonas rurales (CDI, 2015), las problemáticas de la alfabetización son parecidas. De hecho, en las estadísticas del INEE (2017), el analfabetismo de la población indígena, en datos de 2017, es de 17.8%, mientras que el de la población rural es de 13.2%. A nivel nacional es de 4.8% y el de las zonas urbanas es de 3.1%. Incluso en 2010, el analfabetismo de la población HLI se calculaba en 21.5%, a escala nacional, mientras que el de los HLI de la Ciudad de México era de 10.8 (INEGI, 2010). Como se puede ver en estos porcentajes, la baja tasa de analfabetismo nacional se concentra en las zonas urbanas, en las que la lectura y la escritura tienen mayor funcionalidad. ¿Hasta dónde la brecha de analfabetismo es un fenómeno rural y no específicamente indígena?

Pero también se hace necesario precisar que en la población HLI se hace referencia a la alfabetización en segunda lengua. Esto sería comparable, en muchos aspectos, a ser evaluado en inglés para la población general.<sup>4</sup> La diferencia es que el inglés es una lengua extranjera que no se habla a nuestro alrededor –si dejamos el internet aparte–, mientras que el español es la lengua de los medios de comunicación, de las instituciones sociales y del comercio. En términos de aprendizaje, esto significa que los niños y las niñas HLI llegan con más nociones de español que el resto de la población del inglés, pero hasta ahí la diferencia.

En términos psicolingüísticos, los procesos son muy parecidos a los de las lenguas extranjeras. Sabemos que leer y escribir no es sólo asociar fonemas y grafemas, sino comunicar significados en contextos sociales. Además, leer y escribir en la escuela significa también desenvolverse con un lenguaje académico más complejo que el cotidiano. Este manejo del lenguaje es un reto para niños y niñas que llegan a la escuela, hablen la lengua que hablen; es aprender otra variante, más abstracta, con una sintaxis más compleja y el uso de nuevos conceptos. Los grados de dificultad son diferentes y se asocian a la ubicación de niños y niñas, esto es, si habitan en zonas urbanas o rurales pero, aunque leer y escribir no sea sólo asociar fonemas con grafemas, éste es un requisito sin el cual no se pueden dar el resto de procesos de comprensión lectora ni la comprensión del lenguaje académico que es fundamentalmente escrito. Y para ello, es primordial el manejo del sistema fonológico de la lengua en la que se es alfabetizado; alfabetizarse en lengua materna es reconocido como un derecho universal; los niños y niñas hispanohablantes son alfabetizados en español, los angloparlantes en inglés, entre otros. Y este derecho tiene bases pedagógicas, no políticas, aunque para hacerlo valer, se requiera voluntad política y movimientos

4. Incluso es difícil encontrar cifras sobre el logro en esta lengua en el sistema educativo, dado que no forma parte de los conocimientos evaluados por las diferentes pruebas.

reivindicativos. Digamos que cuando un infante es alfabetizado en la lengua que habla, su trabajo será descubrir cómo funciona el sistema de representación escrita de esa lengua, proceso que se lleva a cabo en aproximadamente un año, pero un infante que es alfabetizado en una lengua que no habla o habla poco, tiene dos trabajos, adquirir el sistema fonológico de esa lengua y algunos procesos morfosintácticos, y descubrir cómo funciona el sistema de representación escrita, dado que los sistemas fonológicos son diferentes. De hecho, la investigación psicolingüística ha mostrado cómo los procesos que vivencian niños y niñas anglohablantes son diferentes a los de los niños y las niñas hispanoparlantes (Vernon, 2004), así como ser alfabetizado en una lengua muy alejada de la primera retrasa las etapas de alfabetización (Teberosky *et al.*, 2002), lo cual nos habla de diferencias en el proceso entre lenguas distintas. Esto significa que ser alfabetizado en segunda lengua requiere un tiempo mayor que ser alfabetizado en primera lengua. Sin embargo, esto no se ve en las estadísticas, sino que se registra como extra edad para la población indígena y se asocia fuertemente con condiciones de pobreza y marginalidad (Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social, 2018). Sin embargo, como sabemos, correlación no quiere decir causa. La disciplina estadística lo ha repetido muchas veces, pero una vez que se ha asociado, o digamos correlacionado algo, puede funcionar como un economizador de esfuerzo cognitivo –como en el ejemplo del PAEIIES que citamos antes– y llevar a un enunciado general como el de “todos los indígenas son pobres y es la pobreza la que impide logros académicos”.

También es una realidad que en las escuelas, incluso en las del sistema indígena, se alfabetiza a la mayoría de personas en segunda y no en primera lengua, cuando ésta es una lengua indígena, por lo que la evaluación de lectura y escritura en esa lengua no arrojaría mejores resultados si esta población no ha recibido instrucción en ella. No obstante, sería importante que las estadísticas precisaran que para los HLI el alfabetismo al que se refieren es en segunda lengua, lo cual reflejaría el esfuerzo que ha implicado para todos aquellos que han recorrido el sistema escolar hasta la educación superior. De hecho, Cummins (2001) da cuenta de las investigaciones que calculan entre cinco años y más el tiempo que los estudiantes inmigrantes tienen que invertir para alcanzar el lenguaje académico, después de haber adquirido el conversacional. Esto significa que no basta con haber adquirido la segunda lengua conversacionalmente, sino que adquirir habilidades académicas en esa lengua cuando no se han adquirido en la primera, le lleva a los sujetos más tiempo que a los que han sido instruidos en su primera lengua. Precisar esto permitiría apreciar las cifras de primaria completa, secundaria, entre otras, desde una visión más positiva, sin dejar de dar cuenta de las brechas que genera un sistema no adecuado al perfil lingüístico del alumnado.

Por otro lado, una temática de investigación poco trabajada en México es la que se ha denominado analfabetismo de grupo minoritario. Esta perspectiva, propuesta por Warner y Grenier (citados en Cummins, 2001; Stercq, 2009; Cormier, 2004; y Pacom, 1992) para analizar



el analfabetismo de los francocanadienses, observa que éste muestra diferencias cualitativas en relación con el de las mayorías anglófonas y habla, entre otros, de un analfabetismo de resistencia, de reacción de las minorías frente a la imposición de una alfabetización en la lengua mayoritaria, que se dirige hacia un bilingüismo sustractivo. La perspectiva es interesante; de hecho, en dos diagnósticos realizados por estudiantes que se encuentran preparando intervenciones educativas, el dato ha surgido como marginal. En una entrevista a algunas madres del municipio de Temoaya, Estado de México, de cultura *hñahñu* (otomí), éstas declararon que no enviaban a sus hijos al preescolar porque luego perdían las tradiciones de la comunidad (Sánchez, 2021). En otro caso, en entrevista a vendedores ambulantes de muebles de madera en la Ciudad de México, los padres comentaron que no enviaban a sus hijos a la escuela hasta que hablaran bien el p'urhepecha, ya que de otra forma sólo hablarían español.<sup>5</sup> Estas declaraciones son interesantes y sería importante trabajar sobre ellas, ya que arrojan indicios de una conciencia en los padres del proceso de bilingüismo sustractivo escolar.

Otra línea que nos parece importante abordar es la incidencia de la variación lingüística en el aprendizaje del español. Desde hace mucho tiempo, algunos estudios han mostrado la forma en que ésta impacta en la población escolar en general, en el paso de la lengua oral cotidiana a la de la escuela (Iparraguirre, 2010). Pero en las regiones indígenas se crea una variedad del español del contacto de lenguas con elementos de transferencia inclinados más hacia la lengua indígena, que se transmiten a través de las generaciones y se convierten en obstáculos para la alfabetización (Spinelli, 2006). Así, aun cuando el alumnado sea ya considerado hablante de español, los libros escolares se encuentran muy alejados de esta variedad. Pero aquí los límites entre población indígena y población general se vuelven inciertos, lo que nos lleva a retomar la noción de continuum propuesta por Robichaux (2005) y de los nuevos enfoques plurilingües (Rispaill, 2013), para luego preguntarnos hasta dónde los resultados en español de las pruebas nacionales hacen referencia al español que hablamos en este país, con una población mayoritaria que, como ya no es hablante de lengua indígena o no la declara, no es contabilizada en las cifras, pero que trae consigo variedades del español producto del contacto de lenguas.

### A manera de conclusión

En este escrito, y a partir de una preocupación por una lectura simplificada de las estadísticas sobre el nivel de escolaridad de la población indígena que convierta correlaciones en causas, he querido restituir algunas de las complejidades que rodean el fenómeno. Si es cierto que frecuen-

5. Declaración reportada por estudiantes de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en un trabajo no publicado de final de semestre para la materia de Aprendizaje en contextos culturales, 2015.

temente los pueblos indígenas se encuentran en situaciones de pobreza o de marginalidad dado su asentamiento en regiones rurales, golpeadas por las políticas agrícolas, no se puede asumir que esto sea una definición de “lo indígena” y que explique, por sí sola, una situación educativa. El factor económico es sólo una variable que se encuentra en diversas poblaciones, no sólo indígenas, y que debe ser abordado a partir de otras variables para poder elaborar diagnósticos más acertados e intervenciones más pertinentes.

Uno de ellos es la definición de lo que es la población indígena, de la cual depende el resultado que se obtiene en una encuesta y que, como vimos, está lejos de hacer la unanimidad, ya que tal vez lo que se mide es el resultado de una política de homogeneización y no una forma de ver el mundo y manejarse en él. Una pregunta que tendríamos que hacernos es si no, al tratar de denunciar brechas, colaboramos con la difusión de una visión negativa que defina identidades sociales estigmatizadas con las que sea difícil identificarse.

En este sentido, necesitamos profundizar en la investigación para dar cuenta de cómo han hecho los sujetos que se reconocen como indígenas, aquellos que siguen hablando las lenguas de sus grupos y que han logrado llegar al nivel superior, a pesar de la falta de pertinencia del sistema educativo para atender a esta población. Pero también, reconocer el esfuerzo que esto ha implicado y que tendría que ser apreciado por las estadísticas, colocando un apartado que dé cuenta de que se trata del español como segunda lengua y no, como para el resto de la población, primera lengua. Y en aquellos que fracasan escolarmente, preguntarnos hasta dónde podemos hablar de lo que se ha denominado analfabetismo de resistencia.

## Bibliografía

- Alcántara, Armando y Navarrete, Zaira (2014). "Políticas de inclusión a estudiantes indígenas de nivel superior". *RIDAA*, 64-65, pp. 41-59. Recuperado de: <[https://www.researchgate.net/publication/2799-61159\\_Políticas\\_de\\_inclusion\\_a\\_estudiantes\\_indigenas\\_en\\_la\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/2799-61159_Políticas_de_inclusion_a_estudiantes_indigenas_en_la_educacion_superior)>.
- Billig, Michel (2002). "Henri Tajfel's 'Cognitive Aspects of Prejudice' and the Psychology of Bigotry". *British Journal of Social Psychology*, 41(2), pp. 171-188. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466602760060165>.
- Caruso, Natalia (2013). "Campesinización y etnicidad en América Latina". En *Actas de X Jornadas de sociología. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <<http://cdsa.academica.org/000-038/21.pdf>>.
- Chávez, María Eugenia (2008). "Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?". *Revista de la Educación Superior*, 37(148), pp. 31-55. Recuperado de: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003)>.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014). "Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018". *Gobierno de México*. Recuperado de: <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. (2016). "Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015". *Gobierno de México*. Recuperado de: <<https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (2018). "Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018". Recuperado de: <[https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos\\_Sociales/Estudio\\_Diag\\_Edu\\_2018.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf)>.
- Cormier, Marianne (2004). "Finalités justes ou attentives démesurées? Les débats autour de l'école en milieu minoritaire". *Francophonies d'Amérique*, 17, pp. 55-63. DOI: <https://doi.org/10.7202/1005279ar>
- Cummins, James (2001). "¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas". *Revista Sociológica de Educación*, 326, pp. 37-61. Recuperado de: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>>.
- Czarny, Gabriela (2006). "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares". En Bertely, María (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 239-260). México: Centro de Investigación de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Didou, Sylvie Andrée (2018). "La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados". *Revista de la Educación Superior*, 48(187), pp. 93-109. Recuperado de: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>>.
- Farfán, María Olimpia y Castillo, Jorge Arturo (2001). "Migrantes mixtecos. La red social y el sistema de cargos". *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 11, pp. 169-186. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/pdf/384/38401112.pdf>>.

- Fundación IDEA (2013). *Índice de equidad educativa indígena. Informe de resultados para México, sus estados y municipios, 2010*. Recuperado de: <<http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/pnud/Indice-de-Equidad-Educativa-Indigena-Informe-de-Resultados-para-Mexico-sus-Estados-y-Municipios-2010.pdf>>.
- Gómez Jiménez, Ángel (2007). "Estereotipos". En Morales, José Francisco, Moya Morales, Miguel, Gaviria, Elena y Cuadrado, Isabel (coords.). *Psicología Social* (3ª ed.) (pp. 213-234). Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de: <[https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/328302369\\_Las\\_creencias\\_basicas\\_sobre\\_el\\_mundo\\_social\\_y\\_el\\_yo/links/600837de92851c13fe240d7f/Las-creencias-basicas-sobre-el-mundo-social-y-el-yo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/328302369_Las_creencias_basicas_sobre_el_mundo_social_y_el_yo/links/600837de92851c13fe240d7f/Las-creencias-basicas-sobre-el-mundo-social-y-el-yo.pdf)>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2017). "Breve panorama educativo de la población indígena". Recuperado de: <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B107.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. (2019). "Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior". Recuperado de: <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). "Población de 15 años y más que habla lengua indígena por entidad y grupos de edad según condición de alfabetismo y sexo". *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2010/tabulados/Basico/05\\_05B\\_ESTATAL.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2010/tabulados/Basico/05_05B_ESTATAL.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. (2015). "Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados". INEGI. Recuperado de: <[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic\\_2015\\_presentacion.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf)>.
- Iparraguirre, María Sol (2010). "Variedades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des)encuentros lingüísticos durante la escolarización". *Revista IRICE*, 21, pp. 113-125. Disponible en: <[https://www.academia.edu/11461172/Variedades\\_lingüísticas\\_en\\_la\\_escuela primaria\\_Una\\_reflexión\\_acerca\\_de\\_los\\_des\\_encuentros\\_lingüísticos\\_durante\\_la\\_escolarización](https://www.academia.edu/11461172/Variedades_lingüísticas_en_la_escuela primaria_Una_reflexión_acerca_de_los_des_encuentros_lingüísticos_durante_la_escolarización)>.
- Jamin, Jean (1985). "Le texte ethnographique. Argument". *Études rurales*, 97-98, pp. 113-24. Recuperado de: <[https://www.persee.fr/doc/rural\\_0014-2182\\_1985\\_num\\_97\\_1\\_3055](https://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1985_num_97_1_3055)>.
- Lestage, Françoise (1995). "Creer durante la migración. Socialización e identidad entre los mixtecos de la frontera norte (Tijuana, Baja California)". En Barceló, Raquel, Portal María Ana y Sánchez, Martha Judith (coords.). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Migración e identidad. Reflexiones teóricas y estudios de caso* (pp. 217-236). México: Plaza y Valdés.
- Luna, Marisol y Freyermuth, Graciela (2017). *Población hablante de lengua indígena en México. Indicadores sociodemográficos 2015*. México: CIESAS. Recuperado de: <[http://www.omm.org.mx/images/stories/Documentos%20grandes/Indicadores\\_HLI\\_24julio.pdf](http://www.omm.org.mx/images/stories/Documentos%20grandes/Indicadores_HLI_24julio.pdf)>.
- Maldonado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pacom, Diane (1992). "Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale, à propos de l'Ontario français". *Revista de Historia Francoamericana* 45(4), pp. 626-629. DOI: <https://doi.org/10.7202/305032ar>

- Pérez López, María Soledad y Arellano Martínez, Alejandra (2020). "Actores de la revitalización y la enseñanza de lenguas indígenas: perfiles y líneas formativas". En Santos, Saúl y Ruiz Delgado, Alma Gisela (coords.). *Experiencias y retos en la formación de profesores de lenguas indígenas como segundas lenguas en México* (pp. 63-110). Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de: <[https://www.academia.edu/45626782/Experiencias\\_y\\_retos\\_en\\_la\\_formación\\_de\\_profesores\\_de\\_lenguas\\_ind%C3%ADgenas\\_como\\_segundas\\_lenguas\\_en\\_México](https://www.academia.edu/45626782/Experiencias_y_retos_en_la_formación_de_profesores_de_lenguas_ind%C3%ADgenas_como_segundas_lenguas_en_México)>.
- Peysner, Alexia y Chackiel, Juan (1993). *La población indígena en los censos de América Latina*. Trabajo presentado al Seminario Taller Investigación Sociodemográfica Contemporánea de Pueblos Indígenas, Santa Cruz, Bolivia. Recuperado de: <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12491/NP59-04\\_es.pdf?sequenc](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12491/NP59-04_es.pdf?sequenc)>.
- Rispail, Marielle (2013). "El enfoque sociodidáctico: informe de etapas y perspectivas". En Dolz, Joaquín e Idiazabal, Itziar (coords.). *Enseñar lenguas en contextos multilingües* (pp. 73-88). País Vasco: Argitaipen Zerbitzua. Recuperado de: <<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15265/UHWEB138380.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Rizo Amézquita, José Noe (2017). Población indígena en cifras. *Boletín CONAMED-OPS*, 13, pp. 7-13. Recuperado de: <[http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin13/poblacion\\_indigena.pdf](http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin13/poblacion_indigena.pdf)>.
- Robichaux, Daniel (2005). "Identidades cambiantes, 'indios' y 'mestizos' en el suroeste de Tlaxcala". *Relaciones*, xxvi(104), pp. 59-104. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/137/13710404.pdf>>.
- Sánchez Pacheco, Victoria (2021). *La concepción del juego en preescolar de los padres de familia de una comunidad hñahñu. Propuesta educativa* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Schmelkes, Silvia (2013). "Educación y pueblos indígenas. Problema de medición. Realidad, datos, espacios". *Revista de Estadística y Geografía*, 4(1), pp. 5-13. Recuperado de: <<https://rde.inegi.org.mx/index.php/2013/01/10/educacion-y-pueblos-indigenas-problemas-de-medicion/>>.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>>.
- Spinelli, Silvia (2006). "Contacto ranquel-español: comportamiento lingüístico y alfabetización". *Universos*, (3), pp. 181-195. Recuperado de: <<http://www.uv.es/~calvo/amerindias/numeros/n3.pdf>>.
- Stercq, Catherine (2009). "Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation". *Journal de l'alpha*, 167-168, pp. 100-102. Recuperado de: <[http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2009/des\\_bonnes\\_raisons\\_de\\_refuser\\_l\\_alpha.pdf](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2009/des_bonnes_raisons_de_refuser_l_alpha.pdf)>.
- Tajfel, Henry (1972). "La categorisation sociale". En Moscovici, Serge. *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-290). París: Librairie Larousse.
- Teberosky, Ana, et al. (2002). "Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe". *Anuario de Psicología*, 33(4), pp. 573-592. Recuperado de: <<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61630/88503>>.

Vázquez Sandrín, Germán y Quezada, María Félix (2015). “Los indígenas autoadscritos de México en el Censo de 2010: ¿revitalización étnica o sobreestimación censal?”. *Papeles de Población*, 21(86), pp. 171-218. Recuperado de: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140574252015000400007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140574252015000400007)>.

Vernon, Sofía (2004). “¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra”. En Pellicer, Alejandra y Vernon, Sofía A. (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 19-40). México: Ediciones SM.

### Referencias electrónicas

América economía (12-04-2017). “Conozca el Ranking 2017 de las Mejores universidades de México”. *América economía*. Recuperado de: <<https://www.americaeconomia.com/negocios-industrias/conozca-el-ranking-2017-de-las-mejores-universidades-de-mexico>>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). “México para niños. Analfabetismo”. *INEGI*. Recuperado de: <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>>.

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (2001). Página de inicio. *PAEIIES*. Recuperado de: <[http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html)>.

\_\_\_\_ (2007). “Antecedentes”. *PAEIIES*. Recuperado de: <[http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html)>.

\_\_\_\_ (2007b). “Impacto”. *PAEIIES*. Recuperado de: <<http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=impactos.html>>.

\_\_\_\_ (2007c). “Matrícula”. *PAEIIES*. Recuperado de: <[http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html)>.

# Uso y distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar *T'arhexperakua-Creciendo Juntos*

H. Betzabé Márquez Escamilla\*

ISSN: 2007-6851

p. 94 - p. 116

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *Uses and distribution of the P'urhepecha language in the intercultural bilingual curriculum of the T'arhexperakua-Growing Together primary school project.*

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo mostrar los usos y la distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar de educación primaria *T'arhexperakua-Creciendo Juntos*. Se parte de la conceptualización del currículo como un objeto constituido cultural e históricamente que no sólo clasifica y sistematiza conocimientos, sino que es apropiado por los docentes e implementado con los alumnos en los salones de clase. Para el análisis se presenta un recorrido entre las diferentes dimensiones que lo configuran, desde el nivel macro, donde operan modelos culturales para la diversidad y que se traducen en políticas y planes de estudio oficiales, hasta el nivel micro del aula, en donde a través de las interacciones se construyen los sentidos del aprendizaje de una lengua y cultura indígena.

**Palabras clave:** educación indígena, currículo intercultural, planificación del lenguaje, etnografía de aula, lengua p'urhepecha.

## Abstract

*This article aims to show the uses and distribution of the P'urhepecha language in the intercultural bilingual curriculum of the T'arhexperakua-Growing Together primary school project. It starts from the conceptualization of the curriculum as a culturally and historically constituted object, which not only classifies and systematizes knowledge, but is also appropriated by teachers and implemented with students in classrooms. For the analysis, a journey is presented between the different dimensions that make it up, from the macro level where cultural models for diversity operate and are translated into policies and official study plans, to the micro level of the classroom, where through the interactions build the senses of learning an indigenous language and culture.*

**Key words:** indigenous education, intercultural curriculum, language planning, classroom ethnography, P'urhepecha language.

\* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (betzabe.marquez@gmail.com).



## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo mostrar los usos y la distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar *T'arhexperakua*-Creciendo Juntos. Esta iniciativa tiene una trayectoria de 20 años de trabajo colaborativo<sup>1</sup> entre profesores de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro<sup>2</sup> e investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), principalmente. Durante este tiempo se ha generado una serie de materiales curriculares que atienden el desarrollo e integración de contenidos de la cultura p'urhepecha con los del Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que diferencian metodológicamente la enseñanza de la lengua materna indígena como primera lengua (L1) y del español como una segunda lengua (L2).

El punto de partida de mi reflexión es la conceptualización del currículo como un objeto constituido cultural e históricamente que no sólo clasifica y sistematiza conocimientos, sino que es apropiado por los docentes e implementado con los alumnos en los salones de clase. En afán de analizar el funcionamiento de dicho currículo y, particularmente, la función que tiene la lengua p'urhepecha en él, considero necesario recorrer diferentes dimensiones que lo configuran, desde el nivel macro donde operan los modelos culturales para la diversidad y que se traducen en políticas educativas y planes de estudio oficiales, pasando por las adaptaciones curriculares realizadas por el proyecto colaborativo, hasta el nivel micro del aula, en donde se coconstruye el aprendizaje de y desde la lengua indígena.

En la primera parte del artículo presento un breve recorrido sobre el vínculo entre diversidad lingüística y educación indígena, el cual ha producido una serie de políticas y materiales que se plasman no sólo en las acciones desde el Estado, sino en la agencia de los pueblos para reivindicar los contenidos y pertinencia de éstos en las escuelas indígenas del país. En ese sentido, un objeto que condensa dichas relaciones es el currículo, pues evidencia las representaciones que los actores del campo educativo tienen sobre los procesos formativos escolarizados.

En un segundo momento muestro las particularidades del currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar, haciendo énfasis en los programas de enseñanza de lenguas y los instrumentos que desarrollan contenidos culturales propios.<sup>3</sup> Asimismo, expongo una propuesta metodológica que busca develar el funcionamiento de los materiales diseñados en el momento

1. Ver Hamel, Erape y Márquez, (2018); Hamel *et al.* (2016); Hamel *et al.* (2004).

2. Se trata de dos comunidades p'urhepechas, separadas por un kilómetro, ubicadas en la subregión Sierra al poniente de la capital del estado de Michoacán, México, y en la falda oriente del cerro *K'eri juata* (Cerro de Patamban). Su extensión territorial es de aproximadamente 4 000 hectáreas y la mayor parte corresponde a zona boscosa de coníferas. Su sistema de parentesco y residencia es patrivirilocal y en cada una hay entre 700 y 1 500 habitantes.

3. Me refiero a los que se relacionan con aspectos de la cultura p'urhepecha de la región y que fueron diseñados colaborativamente en el proyecto, según las temáticas propuestas por las y los profesores indígenas de las escuelas analizadas.

de su implementación en las aulas, con las y los alumnos indígenas. Dicha propuesta se pone en práctica a través del análisis de dos ejemplos de clases impartidas en p'urhepecha; la primera desarrolla las configuraciones del territorio comunal como contenido propio, y la segunda atiende la enseñanza de números fraccionarios, el cual es un tema del Plan de Estudios oficial. Finalmente, la discusión se realiza sobre la base del registro e interpretación etnográfica, destacando las potencialidades y limitaciones del uso de la lengua propia en los procesos de la educación formal.

### **Diversidad lingüística, educación indígena y currículo**

La diversidad cultural y lingüística presente en México ha generado una serie de acciones que la han asumido como un “problema” que debe ser atendido por parte del Estado. El campo de acción gubernamental al que históricamente se le ha encomendado mediar las contradicciones generadas por la diversidad ha sido el educativo. Generalmente, este campo gubernamental se articula con las poblaciones indígenas y está constituido por múltiples actores, entre los cuales figuran los funcionarios estatales encargados de la educación, los profesores e investigadores, las organizaciones de padres de familia, y los alumnos –sin menospreciar las lógicas comunitarias y grupos relevantes dependiendo de cada contexto cultural–. Las relaciones entre dichos actores no son lineales ni jerárquicas, como regularmente se piensa cuando hablamos de educación formal, ya que el conocimiento generado en estos entornos se ha transformado de acuerdo con las propuestas, demandas y reivindicaciones de los grupos implicados.

De acuerdo con Hamel (1988, 2001), la educación de los indígenas se ha ubicado en el centro de las políticas y los modelos educativos que se diseñaron por el Estado mexicano, y a la vez, constituyeron objetivos sociopolíticos generales: la aculturación y asimilación cultural priorizando la enseñanza en español, junto con el desplazamiento y la aniquilación de las lenguas indígenas, por un lado; o la preservación, el reforzamiento y la recuperación de las culturas y lenguas indígenas en programas interculturales y bilingües que operan desde una perspectiva pluricultural y de enriquecimiento, por el otro. Para este autor, la segunda posición no podría funcionar con éxito sin una profunda transformación de las sociedades en su conjunto y la construcción de Estados plurinacionales (como se está intentando hacer en algunos países latinoamericanos).

Hamel se pregunta si será factible, dentro de cualquier proyecto estatal, conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüístico-cultural y el reconocimiento de los pueblos indígenas como componentes fundamentales de la nación. Vale decir que lo anterior acontece en el contexto de una globalización que deconstruye, por lo menos parcialmente, los pilares de los Estados nacionales. Este debate tendría que establecer un marco conceptual y una propuesta pedagógica para definir las orientaciones y la función que la educación indígena tendría que cumplir actualmente para respetar dicha diversidad. Ante lo cual resulta necesario:

[...] desarrollar el currículo adecuado y definir un perfil identitario, académico, cultural y lingüístico de los egresados de cada nivel educativo. Se tendrán que establecer los contenidos y las competencias que tal educación debería enseñar, así como la naturaleza de su componente intercultural y bilingüe. Habrá que definir el uso y la función de las dos lenguas involucradas, la lengua indígena y el español, como también los objetivos sociolingüísticos que el currículo se propone para cada caso en particular (Hamel, 2009: 55).

El reto anterior cobra relevancia pues, como mencionan muchas investigaciones que acompañan proyectos de diseño y adaptación del currículo (Bertely, 2013; Colin, 2014; González y León, 2009; Jiménez y Tiburcio, 2016; Morales, 2012; Briceño, Chávez y Murillo, 2018; Ruiz y Quiroz, 2014, entre otros), sería necesario ubicar las necesidades y demandas de los pueblos, a manera de que los cambios y ajustes curriculares cobren sentido para los actores, evitando con ello la imposición de programas que vienen “desde arriba” y que típicamente no toman en cuenta las particularidades culturales o el contexto directo de los educandos.

Las contradicciones entre los diseños curriculares jerárquicos versus las propuestas lingüístico-educativas de los propios pueblos responden, en cierta medida, al papel que ha jugado la educación según los diferentes fines perseguidos por el Estado. Para Dietz y Mateos, durante el siglo XX,<sup>4</sup> la política educativa emergió “como un organismo político [de carácter estatal] capaz de lograr el modelo ideal de la sociedad a la cual aspiraba, es el medio que transformaría a la nación mexicana” (Dietz y Mateos, 2011: 65). Esta acción se apoyó, principalmente, en la formación de profesores y en el diseño de programas para llevarla a cabo. Ejemplo de ello fueron los proyectos “prototipo” de alfabetización y educación bilingüe implementados en la región p’urhepecha de Michoacán y en los Altos de Chiapas. En estas innovaciones educativas, la lengua indígena era la “llave” para la castellanización de los asistentes a la escuela primaria, configurando un bilingüismo de transición (Dietz y Mateos, 2011: 71), cuyo objetivo real se encubría bajo el discurso de igualdad entre todos los integrantes de la nación mexicana, pues regularmente los egresados dejaban su lengua y continuaban sus procesos formativos únicamente en español.

La implementación de políticas “indigenistas” tenía como objetivo incorporar a la población indígena a la llamada “sociedad nacional homogénea”, bajo los discursos del mestizaje y del desarrollo. Este proyecto estatal tenía como elementos fundamentales a la escuela, el currículo y los maestros, quienes serían los encargados de construir y reforzar la identidad nacional desde las aulas. El indigenismo en el campo educativo generó “grandes procesos de mestizaje, aculturación, integración y asimilación que –a riesgo de no matizar las diferencias en las políticas indigenistas en Latinoamérica– remiten a las dos caras de Jano: nación y modernización; a

4. Manuela Camus (2002) menciona que tiene su máximo auge entre 1920 y 1970.

dos niveles espaciales y político-culturales de la ficción de la igualdad-homogeneidad” (Camus, 2002: 32). La imposibilidad de este proceso se evidenció ante la variedad de lenguas indígenas que resistieron o se adaptaron a través de una fricción (más que ficción) entre igualdad-diversidad.

El proceso de castellanización fomentado por las políticas indigenistas resultó sumamente cuestionado en la década de los ochenta del siglo XX, en el marco de las críticas realizadas desde el paradigma etnicista en antropología. A partir de este quiebre teórico-político, las investigaciones antropológicas que atendieron problemáticas asociadas a la diversidad lingüística se diversificaron en función de su mayor o menor cercanía con el discurso estatal o con las confederaciones y movimientos indígenas latinoamericanos. El estudio de la etnicidad reposicionó el papel de los marcos culturales y las dimensiones ideológicas que sustentan tanto la etnicidad como el nacionalismo (González, 2008: 38).

Para López (2000: 1-2), la revitalización de la etnicidad se manifestó en Latinoamérica a partir de movimientos indígenas que abrieron el debate en torno a la “literal exclusión” de estas sociedades en la construcción de las autodefinidas como nacionales. Sumado a lo anterior, con la globalización surgieron exigencias de transformaciones profundas de los Estados que incluían reformas educativas para lograr una mayor eficiencia de sus sistemas como condición para el desarrollo. En este contexto, se imbrican políticas globales y nacionales con las reivindicaciones y propuestas de los pueblos u organizaciones.

Uno de los instrumentos que refleja las interrelaciones “glocales” en el campo de la educación intercultural, es el currículo. Éste no sólo clasifica y sistematiza conocimientos sobre la base de criterios y estándares internacionales que responden a configuraciones culturales e históricas específicas, sino que está relacionado a conceptos como “vida cotidiana, prácticas educativas y realidades que reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula [pero que también] lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar” (Díaz Barriga, 2003: 1), y que se concreta “en las condiciones reales de la enseñanza” (Gimeno, 2010: 13).

En su forma intercultural, el currículo educativo emerge como uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprender el contexto social del proceso educativo, así como para entender las diversas formas en que se ha institucionalizado. Es decir, que su “configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.” (Gimeno, 2010: 11-12).

La configuración y el desarrollo del currículo nos invita a preguntarnos si este objeto puede analizarse como un problema conceptual o desde una dimensión disciplinaria, pues esta categoría ha perdido su potencial heurístico, ya que refiere a “una infinidad de adjetivos y por supuesto una enormidad de significados” (Díaz Barriga, 2003: 3), razón por la cual dicho concepto está en

“proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña” (Díaz Barriga, 2003: 4). Muchos de sus adjetivos (oculto, de facto, formal, procesual, vivido, intercultural, bilingüe, entre otros) de alguna forma permiten comprender un sentido de lo curricular, pero ninguno de estos calificativos sirve para generar una definición operativa de este concepto.

Mi propuesta apunta a que el diálogo entre la antropología y la lingüística permitirá entender los significados y sentidos que se construyen en todas las trayectorias del currículo; tanto en un plan de estudios, como en las interacciones que acontecen en el aula (las prácticas reales). No basta con formular propuestas, argumentar o fundamentar los modelos, sino que se necesita ofrecer “resultados, evaluaciones o información que permita determinar el éxito e impacto de lo planeado, o incluso que den cuenta de los mecanismos y condiciones bajo los cuales operan” (Díaz Barriga Arceo, 2005: 79-80). En ese sentido, la reconstrucción –aunque sea parcial– del proceso en que los profesores seleccionan y sistematizan elementos de diversos tipos de conocimiento, para después coconstruirlos con los alumnos en el espacio micro del aula, develan, en diversas fases, algunos elementos socioculturales plasmados en los discursos y en las prácticas que dotan de sentido las acciones de los sujetos en el campo educativo.

En el caso de la educación indígena se ha recurrido a las adjetivaciones de “intercultural” y “bilingüe” para hacer visible una determinada orientación cultural, que puede o no valorar positivamente la diversidad. A nivel de los programas de estudio, si bien tenemos la particularidad del Estado mexicano como un parámetro de legitimidad de los contenidos que se plasman ahí, no podemos obviar la lucha de los pueblos para incorporar elementos socioculturalmente pertinentes que promuevan una orientación pluricultural de enriquecimiento. Nos preguntamos cómo se configuran las relaciones de colaboración o las iniciativas del trabajo curricular, así como cuáles son las interacciones que tienen los sujetos con el material y cómo sucede la apropiación y construcción de significados entre maestros y alumnos en los salones de clase. En otras palabras, cómo los conocimientos curriculares son organizados, clasificados, representados y comunicados por los interactuantes en este campo.

De acuerdo con la propuesta de Rockwell (1996a, 1996b, 2000), podemos utilizar categorías como “apropiación” y “experiencia” para discutir la escolarización como un proceso cultural que matiza las acciones de los sujetos. En este documento dichas categorías resultan útiles para analizar los elementos de conocimiento dentro del currículo, es decir, qué se construye como contenido y, a su vez, cómo eso se transforma en prácticas (planes, actividades, tareas académicas, evaluaciones cotidianas, entre otros). Las representaciones que hacen los sujetos de los conocimientos contenidos en el currículo nos permiten analizar cómo éstas producen prácticas específicas, las cuales se materializan en usos y significaciones diferenciados a partir de la apropiación de bienes simbólicos, que se expresan en la cotidianidad y son experimentados por quienes se relacionan en la escuela.

## El currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar y el uso del p'urhepecha en los salones de clase

El trabajo colaborativo del proyecto *T'arhexperaku*<sup>5</sup> se puede resumir en tres grandes temáticas: i) el diagnóstico y diseño de materiales curriculares vinculados a la enseñanza de y en lenguas: p'urhepecha (L1) y español (L2); ii) el diseño y desarrollo de contenidos propios; y iii) el diagnóstico y evaluación de competencias lingüísticas en las cuatro habilidades: oralidad, escucha, escritura y lectura, con énfasis en las últimas. Para los fines de este artículo, expongo un acercamiento a los primeros dos temas desde los cuatro instrumentos que integran el currículo “intercultural bilingüe”, y enseguida presento una propuesta de análisis en su implementación con las y los alumnos en el aula. Particularmente, en lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de/en lengua indígena.

El primer instrumento base de los contenidos curriculares es el Plan de Estudios de la SEP. En su última versión (2016-2018), la enseñanza de las lenguas depende de la situación socio-lingüística de las y los alumnos que cursan la primaria. En este nivel se consideran hasta tres asignaturas para las y los hablantes de lenguas indígenas como primera lengua: 1. Lengua materna y literatura: lenguas originarias; 2. Español como segunda lengua; y 3. Lengua extranjera (inglés). De éstas destacan los ejes internos de la primera materia al estar constituida por: a) Socialización del lenguaje, b) Vida cotidiana, c) Literatura y d) Reflexión sobre la lengua y los textos. En cuanto a las y los estudiantes que tienen al español como L1, no se cursa ninguna materia relacionada con lenguas originarias; para éstos se han definido las asignaturas: 1. Lengua materna y literatura: Español, con los ejes: a) Estudio, b) Literatura, c) Participación social, y d) Reflexión sobre el lenguaje y los textos; así como 2. Lengua extranjera (inglés). Tanto las materias enfocadas para hablantes de una lengua originaria, como las de quienes tienen el español como lengua materna, integran el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

En el proyecto estudiado, sin embargo, el espacio curricular de las lenguas tiene dos entradas al proceso formativo: una basada en la reflexión sobre la lengua y los textos; y otra que las enseña a través de contenidos de asignatura. Esta última se constituye desde el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), es decir, que la mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al trabajar los contenidos de las distintas materias. Por esta razón, existen dos materiales más que organizan aprendizajes de lenguas: el Programa de Enseñanza de P'urhepecha como primera lengua (L1), y el Programa de Enseñanza de Español como segunda lengua (L2).

El segundo instrumento del currículo del proyecto es el Programa de p'urhepecha (L1), que se organiza a partir de tipos de discursos y funciones comunicativas propias de esta lengua, para luego sistematizarse en diferentes tipos de textos y géneros que tienen la intención de ofrecer a

5. Véase Hamel (2010); Hamel *et al.* (2004); Márquez (2019); Meneses (2018).

los alumnos situaciones comunicativas “situadas” o contextualizadas. También aborda aspectos del lenguaje, como gramática y vocabulario.

El tercer instrumento es el Programa de español (L2), el cual se concentra en los dos primeros años en el desarrollo de habilidades audio-orales –pues la alfabetización es en p’urhepecha-. A partir del tercer grado desarrollan las cuatro habilidades arriba citadas. El programa establece estándares de dominio para cada grado y procede metodológicamente con un concepto de progresión en el aprendizaje de las formas gramaticales (Emilsson, 2010).

El cuarto y último material curricular son las Unidades Temáticas P’urhepechas (UTP), las cuales tuvieron varias fases en su elaboración y buscaron reflejar diversos aspectos de la organización sociocultural del pueblo p’urhepecha en la región, dando como resultado las siguientes siete: 1. *Juchari mitikuecha jakajkukua kuirakateri ampe* /el origen y la creación de la vida/; 2. *Ak’at-sitiicha ka Manakurhiriicha* /las plantas y los animales y su relación con la vida humana/; 3. *K’uiripikua* /salud y alimentación de nuestro pueblo/; 4. *Juchari P’intekuecha* /el arte, los oficios y los juegos tradicionales/; 5. *Jarhojperhakua* /ayuda mutua del pueblo p’urhepecha/; 6. *Kaxumpikua ka Tik’antsperhakua* /respeto y tolerancia en nuestra cultura/; 7. *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu-“sesi pajperhakua”* /organización social y política del pueblo p’urhepecha/.<sup>6</sup> Cada una de estas unidades se conformó recuperando elementos socioculturales desde las lógicas comunitarias que las y los profesores consideran que apoyan en la formación de ciudadanos p’urhepechas comprometidos con su pueblo.

Los instrumentos arriba descritos conforman el currículo intercultural bilingüe (IB) del proyecto *T’arhexperakua* y se articulan en los planes bimestrales, los cuales ordenan por grado y asignatura todos los contenidos propuestos. Por ello, se convierten en la guía de planificación para los profesores de ambas escuelas quienes, a partir de procesos de apropiación individuales y colectivos, realizan planes semanales –con actividades– para ponerlos en práctica con las y los alumnos en las aulas. En un afán de mostrar las formas en que se coconstruyen los aprendizajes interactivamente, vale precisar la propuesta metodológica que guía mis interpretaciones, para después presentar el análisis derivado de mi registro etnográfico en los salones de clase.

### Propuesta metodológica

Como ya vimos, el currículo no es sólo un conjunto de temas dosificados, sino que condensa una serie de significaciones-sentidos que son, por una parte, sistematizados y clasificados, y por otra, apropiados e implementados por los sujetos. Así, nos centramos en las interacciones que se dan en el aula como una forma de ver cómo funcionan al interior de la cultura escolar de San Isidro y Uringuitiro.

6. La traducción del p’urhepecha al español, marcada con diagonales en el texto, fue realizada por las y los maestros del proyecto escolar.



Mi trabajo se basa en la tradición de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1991), como parte medular de una antropología de la educación que centra en el aula su principal foco de análisis –con trabajos pioneros como los de Cicourel (1974), Erickson (1986) y Mehan (1978)–. Esta corriente refutó la visión implícita en la tradición de una sociología de la educación de nivel macro, que veía en el aula una categoría residual, de poca relevancia científica. Mostró, por el contrario, que el aula constituye el lugar central del funcionamiento de la educación institucional, no reductible a ninguna otra categoría o enfoque de investigación educativa.

En el centro de la etnografía se ubica el análisis de la materialidad de los eventos; esto es la interacción verbal entre los participantes. El análisis se sustenta en el presupuesto etnometodológico de que en los eventos sociales, éstos construyen un sentido local en forma interactiva. Por ello, una vez registrada la situación comunicativa (videograbación y guía de observación), se seleccionaron clases para su traducción y transcripción detallada, a manera de identificar niveles discursivos en este espacio (Hamel, 1982).

Este tipo de análisis permite captar los aspectos procesales e interactivos de la enseñanza-aprendizaje que se escapan a otros instrumentos de evaluación. El estudio de las interacciones micro en el aula ayuda a revelar: 1) los enfoques y estrategias de enseñanza que emplean los docentes; 2) el uso de materiales didácticos y otros recursos; 3) la distribución y el uso funcional de las lenguas; 4) el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en cada una de las lenguas; 5) las formas en que se integran asignaturas y lenguas y 6) el surgimiento de una cultura escolar, incluyendo las marcas de patrones culturales específicos. Sobre todo, contribuye a atender el reto más difícil: formular hipótesis sobre los aprendizajes y sus procesos en el transcurso de la interacción misma.

Otro espacio fundamental de la investigación y de la metodología integrada se ubica fuera del aula y sirve para complementar los resultados obtenidos en los salones de clase. Se trata del acompañamiento de procesos individuales y colectivos de planificación de clases y sus productos; se organizaron diferentes grupos focales entre las y los docentes de las mismas escuelas, para generar narrativas colectivas sobre aspectos cruciales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los conceptos que construyeron diferentes maestros sobre ella. También se usó la técnica del “aula-taller” que desarrolló el programa Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CIEIB) (Hamel *et al.* 2004), en el cual se desencadena una discusión grupal entre maestros a partir de la observación y el análisis de secuencias de clases donde ellos mismos aparecen como actores.

En síntesis, el trabajo de investigación de las prácticas educativas se integra fundamentalmente a través de la etnografía y el análisis discursivo de la interacción en el aula, y el estudio de la reflexividad (entrevistas narrativas y de otro tipo), con el objetivo de presentar diferentes entradas a la complejidad de este espacio cargado de significaciones y en el que confluyen distintos actores. Los resultados de este tipo de estudio, que pone el acento en las interacciones en el pla-

no de la coconstrucción cotidiana,<sup>7</sup> contribuyen a los debates en torno a la acción humana y a los sentidos que se desprenden de ésta en los salones de clase. A su vez, dichas interacciones constituyen una pieza central en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolarizado, e incluso brinda pistas sobre la socialización infantil y las relaciones entre adultos-niños en espacios institucionales (Watson, 1992: 264).

A continuación, se presentan los análisis de las interacciones en el aula con el siguiente orden: una clase sobre el territorio, la cual parte de la centralidad del p'urhepecha para la conceptualización integral del espacio comunitario; y una clase de matemáticas, en donde se tratan los números fraccionarios desde las nociones de unidad y división de objetos en la lengua de las y los alumnos.

### Cartografías comunitarias del territorio: el p'urhepecha y la conceptualización del espacio

Con el objetivo de mostrar de qué manera el p'urhepecha es central para el desarrollo de contenidos propios y cómo se coconstruyen las representaciones sobre el territorio comunitario, seleccioné esta clase de quinto grado que es parte del tema *Juchari ireta ka Juchari ich'eri /nuestra comunidad y su territorio/* para la asignatura de lengua p'urhepecha. Corresponde a la Unidad Temática P'urhepecha (UTP) *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu-sesi pajperhakua/* organización social y política del pueblo p'urhepecha. También se vincula con el proyecto alternativo: Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM),<sup>8</sup> el que se organizó anualmente a partir de un tema generador por mes.<sup>9</sup>

El territorio que se trabaja en esta clase es el que pertenece a lo que se conoce localmente como Comunidad Indígena de Pamatácuaro. Esta microrregión, conformada por quince comunidades –incluidas San Isidro y Uringuitiro–, comparte elementos socioculturales como la misma variante del p'urhepecha,<sup>10</sup> los sistemas de parentesco-residencia, de cargos y ritual. Es una agencia submunicipal del ayuntamiento de Los Reyes y ha habido intentos para constituirse como un municipio. La inclusión de esta problemática en los contenidos escolares es significativa, pues la organización y distribución del espacio adquiere sentidos divergentes, según los programas oficiales de estudio o desde las visiones y propuestas de los pueblos y comunidades.

7. Véase Rockwell (2000).

8. Se implementó a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a nivel de la zona 505 de Michoacán. Véase: <<https://subcomisiondeescuelas.com.mx/colectivos-pdecem/>>.

9. Cada tema responde a las actividades llevadas a cabo en las comunidades p'urhepechas (septiembre: la milpa/tarheta; diciembre: la cosecha/*pikuntskua*; febrero: Año Nuevo/*jimbanhi uexurhini*; marzo: la siembra del maíz/*tsiri jatsikua*; abril: cuaresma/*kua-resima*), o a su entorno (enero: helada/*iauakua*; octubre: bosque/juata; noviembre: territorio; junio: época en que llueve/*emenda*).

10. Según Capistrán y Nava (1998: 144, 146), el p'urhepecha es altamente uniforme; a pesar de algunas diferencias léxicas, morfológicas, fonético-fonológicas y de entonación, existe un alto grado de inteligibilidad entre todos los hablantes. Estos autores reconocen tres áreas dialectales (Sierra, Cañada de los once pueblos y Lago); no obstante, los estudios de Friedrich (1971, 1973) establecen, basado en rasgos fonéticos, fonológicos y morfológicos, 14 áreas dialectales; entre ellas destacan cinco áreas en la subregión Sierra (una de ellas Pamatácuaro).

En el caso estudiado vemos cómo los profesores indígenas construyen con las y los alumnos las representaciones sobre el territorio a partir de las cartografías comunitarias. Esta construcción se establece desde prácticas que son significativas entre los niños. Además, se relaciona con categorías lingüísticas del p'urhepecha, que articulan la organización sociocultural sobre el espacio cotidiano: el cuidado del bosque, la propiedad y el trabajo colectivo, los límites y sus fronteras, así como los conflictos territoriales con los pueblos circunvecinos. Todo lo anterior configura una conceptualización integral del espacio comunitario.

La clase en su conjunto se segmentó en unidades para su análisis. En este ejemplo, y con el objetivo de mostrar cómo se van construyendo los sentidos y representaciones del territorio comunitario a través de las interacciones, seleccioné dos fragmentos que corresponden a la introducción de la situación comunicativa, en donde se trabaja a partir de la imagen de un mapa que representa este espacio, y donde se muestran los usos de la lengua indígena y su centralidad en el desarrollo de contenidos situados.

L	IA	Texto
1	M tr	<i>uenu ¿ne mientixini?</i> bueno ¿quién recuerda?
		<i>juchari ich'eri</i> nuestro territorio
		<i>¿nena anhastikita jarhaxki?</i> ¿cómo está establecido?
2	M tr	<i>¿ampe oua ucha?</i> ¿qué haremos?
3	Aa tr	<i>pats'ani</i> proteger
4	M tr	<i>jo pats'ani perichi imania inha ich'eri ¿amperixki?</i> sí, proteger, pero el territorio ¿a quien le pertenece?
5	Alg	comunidaad
6	M tr	<i>¿nenanha arhikurhixini?</i> ¿cómo se llama?
7	Aos	comunidaad
8	M tr	<i>a veri.. Marisela ¿komunarhikini ampe arhikini arhixini?</i> a ver Marisela ¿qué quiere decir lo comunal?
9	Aa2 tr	<i>ich'eri atsikurhini</i> que le pertenece territorio
10	M tr	<i>jo ich'eri atsikurhini, ¿maturu ampe?</i> sí, tener su propio territorio, ¿qué más?
11	Aa tr	<i>pats'ani</i> proteger
12	Ao tr	<i>menku iamtuchi marhotani</i> que lo trabajen todos

**Cuadro 1.** Introducción: "Nuestro territorio". Fragmento 1 de 2. **Fuente:** elaboración propia, traducción de Lenin Martínez, 10 de marzo de 2020.

Este pequeño fragmento de la introducción (1 de 2) inicia con el uso del concepto *juchari icheri* /nuestro territorio/ y a partir de éste, comienza una secuencia Interrogación-Respuesta que construye el sentido de la interacción, definiendo su carácter como propiedad colectiva y algunas acciones sobre este espacio (proteger, trabajar). Es importante la distinción entre los términos comunidad y comunal que hace el profesor y la respuesta que alude a la pertenencia de un territorio. A través de la representación espacial en un mapa, tanto maestro como alumnos, van construyendo la noción de propiedad colectiva y también acciones directas sobre el territorio (que puede ser apropiado únicamente en nombre del pueblo).

L	IA	Texto
1	M tr	<i>¿naxi arhikurhki uchari ich'eri turhimpo?</i> (SEÑALA UN MAPA EN EL PIZARRÓN) <i>¿cómo se llama nuestra tierra en español?</i>
2	Ao	territorio
3	M tr	<i>territorio enka</i> territorio todo
4	M tr	<i>xani kaniku ich'eri atsikurhika ¿jo?, uenu peri iaxichinha ucha miteekia</i> lo que abarca el terreno ¿sí?, pero bueno ahora nosotros hablaremos de
5	M tr	<i>pijpurhukuchini i jamekusti i menku iamu arhinixini jameku ¿nena?</i> los límites territoriales se llaman lindante ¿cómo?
6	M	(SEÑALA EL MAPA)
7	Aos	<i>jameku</i> lindante
8	M tr	<i>jameku hasta m'ini jameristi ixtsini janhistintinte</i> lindante, que hasta ahí es, así es como muestra
9	M tr	<i>kuirutsikita jamekuri... inte ich'eriri manka xani inte ireturhu anapu arhijkichi</i> la señal del territorio... del terreno del pueblo que llamamos Pamatácuaro
10	M tr	<i>¿ucha Pamatakuru anapu iretirixki ari ich'eri?</i> (SEÑALA EL MAPA) <i>Gabinunha</i> ¿quién conoce a cuál territorio pertenece esta tierra? Gabino
11	M tr	<i>nani kaxini karichichini irankoni o puexi</i> donde lleva a pastorear las borregas o ganado
12	Aos tr	<i>Patampa anapuchiri</i> en el de Patamban
13	M tr	<i>ch'a ¿nani kaxini Jurhiani?, ¿necha jamixini m'axi uantantini?</i> ustedes ¿a dónde los llevan Julián?, ¿quiénes van por ahí a reclamar?
14	Jul tr	<i>Kuk'uchu anapucha</i> los de Cocucho
15	M tr	<i>Kuk'ucha anapucha ka ¿axonia?</i> (MUEVE LA MANO) los de Cocucho y ¿de este lado?

16	Aos tr	<i>Charapa anapucha</i> los de Charapan
17	M tr	(SEÑALA UN MAPA EN EL PIZARRÓN) <i>Patampini, Charapani</i> Patamban, Charapan
18	M tr	<i>ka ¿maturu naki inteui?... Maestra Elia ¿nani anapuxki?</i> y ¿cuál será el otro?... la maestra Elia ¿de dónde es?
19	Alg tr	<i>Tsik'uichu</i> Sicuicho
20	M tr	<i>ka jarhasti maturu pijpurhukuni enka matiku kurhinta unhka, na arhinixi</i> y hay otra colinda en donde se hace mucho pan, ¿cómo se llama?
21	Aa tr	<i>Tinnhuini</i> Tinguindin

**Cuadro 2.** Introducción: “Nuestro territorio”. Fragmento 2 de 2. **Fuente:** elaboración propia, traducción de Lenin Martínez, 10 de marzo de 2020.

En este fragmento (2 de 2), se puede analizar cómo se configuran los espacios y las relaciones entre ellos a partir de los imaginarios, sobreentendidos y otras representaciones alrededor de un territorio comunal. Lo primero que llama la atención es el uso de dos conceptos: *jameku* /frontera o lindante/ y *pijpurhukuni* /colinda/, los cuales si bien refieren a una división del territorio, se diferencian en que la primera es el espacio que se hace entre dos terrenos o parcelas, “como si marcara un camino”, y puede ser cualquier cosa que sea una “señal del territorio” (una cerca, un río, una mojonera, un árbol, etcétera); mientras que la segunda se refiere a la orilla o perímetro de un espacio determinado que se encuentra junto a otro –está pegado o al lado de–. Dicha distinción muestra la especificidad en la lengua p’urhepecha para construir los conceptos de frontera, colindancia y vecindad.

Lo siguiente que subrayo es cómo los alumnos conocen estas fronteras o límites, sobre todo porque influyen en sus actividades cotidianas, como llevar a pastorear borregos. En este sentido, cuando el maestro hizo referencia a “reclamos” de parte de los vecinos, también se construye un sentido de la frontera, pues esta actividad ha sido producto de diversas problemáticas con los vecinos que no son parte de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro (Patamban, Cocucho –parte de Charapan–, Charapan, Sicuicho, Tinguindin, Tarecuato y Atapan).<sup>11</sup> Un último punto se vincula a los elementos que hacen referencia a cierto territorio; por ejemplo, la membresía de una maestra

11. Patamban pertenece al municipio de Tangancácuaro; Sicuicho y Atapan al municipio de Los Reyes; Tarecuato al municipio de Tangamandapio, y Charapan y Tinguindin son municipios. En el caso de Charapan habría que hacer una distinción entre la comunidad y el municipio con el mismo nombre. De manera general, podemos decir que tiene una organización como ejido indígena que opera de acuerdo con la normatividad de la Ley de la Reforma Agraria, “que representan una minoría de las tierras en manos de pueblos indígenas y están parceladas de manera individual y que pueden optar por mantenerse como ejidos o convertirse en propiedad privada”. Disponible en: <<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/puebindi/4tenenci.htm>>. Así, en comunidades pertenecientes a este municipio como Ocumicho o Cocucho, persiste el ejido, mientras que en la comunidad de Charapan, la mayor parte de las tierras pertenecen a particulares.

a una comunidad colindante (línea 18) o la actividad productiva de otra (línea 20). Dichos elementos configuran la pertenencia ubicada en el uso de la palabra *anapu* /ser de, ser originario de/.

En algunos momentos de las interacciones en clase, el maestro realiza algunas comparaciones semánticas respecto al término “territorio” en español y en p’urhepecha –que también vemos en el inicio del fragmento 2–, que no siempre pueden ser usados como sinónimos.<sup>12</sup> En el discurso en p’urhe se pueden incluir préstamos en español, pero la diferencia significativa en el trabajo de los profesores es que los conceptos centrales no se usan en español, y esto tiene que ver con toda una unidad de planificación colectiva en el uso y dominio de conceptos propios en/de esta lengua. Sin embargo, parece una práctica generalizada que las nociones centrales se mencionen en español o, al menos, se busque equipararlos.

En cuanto a la estrategia pedagógica observamos varios procedimientos. En los fragmentos presentados destaca uno donde el profesor muestra un material y comienza a preguntar; este interrogatorio coconstruye representaciones del territorio a partir de la imagen del mapa. Pero la intencionalidad de la enseñanza en la interacción no queda muy clara; se podría formular la siguiente hipótesis a partir del evento en su conjunto: el grupo de maestros introduce y enseña una conceptualización a partir de la cultura p’urhepecha de un campo semántico (i. g. el territorio), pero sin una explicación a detalle del término y mucho menos haciendo explícita su definición. Es decir, se establece un conjunto de conceptos en torno a la misma temática –territorialidad, terreno, comunidad– que se complementan con otros elementos de intencionalidad, ubicados desde la planeación y las entrevistas, en donde los maestros indican la importancia de conceptualizar desde el p’urhepecha, la organización comunitaria y microrregional que acontece en este espacio.

### La forma de dividir los objetos en p’urhepecha y los números fraccionarios

Para el caso de la enseñanza de matemáticas,<sup>13</sup> todos los contenidos que se trabajan en clases provienen del Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública, es decir, que a diferencia de otras asignaturas, no aparece ninguna integración de lo que distinguimos como contenidos propios. No obstante, al enseñar en p’urhepecha se observa un tipo de dominio asociado a la clasificación en esta lengua. Mediante un ejemplo recuperado en una clase de tercer grado, presento cómo se vincula la lengua indígena con el *sentido numérico y pensamiento algebraico, números y sistemas de numeración, e identificación de escrituras equivalentes (aditivas, mixtas) con fracciones* (SEP, 2011).<sup>14</sup>

12. El análisis detallado del evento, que aquí se presentó sólo como ejemplo, revela que se usan cinco términos para referirse al territorio.

13. El análisis y reflexiones que presento en este subapartado, son las interpretaciones que hago de las matemáticas en cuanto al proceso de su enseñanza en un contexto educativo indígena y bilingüe, por lo que no atienden a profundidad los planteamientos y debates en torno a las particularidades de esta disciplina científica.

14. Corresponden respectivamente al “eje”, “tema” y “contenido” propuestos en el Plan de Estudios de la SEP para la enseñanza de matemáticas en tercer grado.

Las maneras para descomponer un objeto entero en p'urhepecha están relacionadas con tres elementos: i) su forma física, incluida en los clasificadores *ich'ukua* /plano/, *ich'aku* /largo/, e *irhaku* /esférico/; ii) su densidad; y iii) la fuerza o herramienta que se necesite para lograr la división. Todas se agrupan en cinco verbos que se refieren a la acción de dividir: 1. *kapekuni* es la acción de cortar objetos planos (vidrios, barros, tablas) o también algo esférico o redondo (como una naranja o una manzana); 2. *karokuni* es la acción de cortar objetos planos como papel y telas; 3. *uarhokuni* refiere a la acción de cortar pero se usa para objetos alargados y gruesos (como madera en rollo y varas gruesas), también se puede usar para objetos semiredondos de tamaño grande (como una sandía o un melón); 4. *kuarhakuni* es la acción de quebrar objetos alargados (varitas, un lápiz, una caña); 5. *kach'ukuni* se emplea para cortar objetos alargados o planos pero muy delgados.<sup>15</sup>

Al usar las formas de la gramática del p'urhepecha para enseñar contenidos de matemáticas, se recuperan las diversas maneras de dividir objetos que tiene esta lengua, para aplicarlo después a la fracción de números. En este sentido, vemos el uso de la lengua en la representación de las nociones de unidad y fracción. Para el estudio de números fraccionarios se requiere del manejo y la comprensión de una multiplicidad de nociones abstractas para representar la división, reparto y asociación de las partes de “un todo”, que tiene, además, “escrituras equivalentes” según la situación o el problema.

Lo anterior supone un reto para maestros y alumnos, pues según la *Guía para el maestro de los Programas de Estudio*, la enseñanza y el aprendizaje de las fracciones constituye “una de las áreas de mayor falla en las escuelas a nivel mundial, junto con los números decimales”; por esta razón se recomienda a los profesores que “es importante que los alumnos ‘descubran’ y comprendan que dependiendo la situación, *las fracciones adquieren distintos significados y que éstas, pueden ser representadas de diversas formas*” (SEP, 2011: 334).<sup>16</sup>

En las escuelas del proyecto, desde la planeación se integran conceptos y vocabulario en p'urhepecha como *Miiukua kapekatiicha-kuarhakatiicha* /fracciones/, *Tirokutantani kapekatichani* /fracciones equivalentes/, *Tirojkani* /mitad/, o *Tirojkaniri* /mitad de la mitad/, los cuales son producto de procesos colectivos de planificación del lenguaje para la enseñanza de contenidos matemáticos. A continuación, presento dos fragmentos de interacción de la clase en donde se observa el uso del repertorio p'urhepecha para la enseñanza de números fraccionarios.

15. La traducción de las palabras en p'urhepecha fue realizada por las y los profesores del proyecto escolar.

16. El énfasis en cursivas es propio.



L	IA	Texto
1	M tr	[MIRA SU COMPUTADORA Y SE DIRIGE AL GRUPO] <i>kapekatichini</i> quebrados
2	Ao tr	<i>karokatichani</i> cortados
3	M tr	<i>¿maturu ia?</i> <i>¿cuál otro?</i>
4	Alg	<i>uarhokatica</i>
5	Alg tr	<i>uarhokatica</i> cortados en partes iguales
6	Alg	IC
7	M tr	<i>kuarhakatichani, ano</i> quebrados ¿verdad?
8	Ao2	<i>kach'ukatichani</i> partidos
9	M tr	<i>kach'ukatichani, bueno mamaru indestiksi ekachi jucha</i> partido, bueno son diferentes formas de dividir una
10	M tr	<i>sanhani ontaka jima indesti, a ver, meduru uentani, jima jatsintsje</i> cantidad en partes iguales, empecemos de nuevo ¡guarden eso!
11	M tr	[QUITA ALGO] <i>a ver uekasinka eskasi kurandirhini jauaka ch'a jimani</i> quiero que pongan atención, nosotros ya hemos
12	M tr	<i>jucha xexapka amberichi xespi uitsindaku matematikiri</i> revisado esto, ¿qué vimos en matemáticas?
13	Aa	ciencias naturales
14	M tr	<i>ciencias naturaliri, a ver, matematikiri numiruchirichi ambechi xespi</i> ¿ciencias naturales?; en matemáticas, en los números ¿qué vimos?
15	M tr	<i>tsakuatesinichi numiruchini</i> <i>jo, maturu ia</i> ¿los números pueden brincar? <i>si, ¿cuál otro?</i>
16	Ao2 tr	<i>kach'ukatichini</i> los que se pueden dividir
17	Aos tr	<i>kuarakatichani</i> los que se pueden cortar
18	Alg tr	<i>kapekatichani</i> IC los que se pueden quebrar IC

**Cuadro 3.** Introducción: “Diferentes formas de dividir”. Fragmento 1 de 2. **Fuente:** elaboración propia, traducción de Dorotea Alonso, 10 de marzo de 2020.

En el fragmento 1 de la introducción se destaca, en primer lugar, el uso de los diferentes morfemas que refieren a la acción de cortar objetos según su tamaño y forma física. La importancia del uso diferenciado en la clasificación p'urhepecha, convierte estos elementos en metáforas

pedagógicas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de mostrar empíricamente la relación entre un contenido y la primera lengua de las y los alumnos. En segundo lugar, a nivel comunicativo se observa cómo comienza a construirse y negociar el sentido del evento, que en este caso corresponde a la asignatura y contenido a trabajar.

Los primeros turnos se construyen en una secuencia Interrogación-Respuesta, a partir de la mención de los conceptos usados para dividir, cortar, quebrar y partir objetos (líneas 1-8). Seguido a esto, el maestro recupera el último concepto y anuncia que todas esas son diferentes formas de “dividir una cantidad”. Llama la atención que la última pregunta hace referencia a los “números que pueden brincar”, lo que, por un lado, podría indicar que se han trabajado los números fraccionarios desde la línea recta graduada (en medios, cuartos y octavos), y que se usa generalmente como una representación visual para problemas que involucran brincos o saltos, como los que vienen en el Libro de Texto (SEP), y que se trabajan al final de la clase. Por otro, abre una serie de turnos de interacción que pone el foco en los morfemas.

En el siguiente fragmento (2 de 2), que corresponde a la unidad de desarrollo del contenido de la clase, los alumnos están trabajando en equipos con el objetivo de representar el resultado de una suma de operaciones mixtas. En esta interacción se resuelve la ecuación “ $1 + 2/5$ ” (un entero más dos quintos), para que el resultado sea representado en papelitos de colores.

L	IA	Texto
1	M tr	<i>bueno... inichinichi nena modo miitaxini parichi xeni na xani uenteua</i> ¿cómo contamos éstas partes para que salga el resultado correcto?
8	M tr	<i>parichi miitaxini oka parika uentani, cuenta arinichi [SEÑALA] ambe</i> para que nos salga la fracción, cuenta ahí en cuánto lo vamos a
9	M tr	<i>ontaksini, nachi xani karokundaksini parichi menkuni jajkunduni eska</i> a convertir, en cuántas partes la vamos a cortar para que sea
10	M tr	<i>ande namupuruch'i untaksĩ</i> [SEÑALA] igual que ese
11	Aa tr	<i>cincupuru</i> en cinco partes
12	M tr	<i>cinco, pronkia</i> cinco, ¿después?
13	Aa	seis, ¡siete!
14	M tr	<i>siete ambepini ia</i> ¿siete qué?
15	Aa	siete quintos
16	M	siete quintos, ¡muy bien!

**Cuadro 4.** Desarrollo: “En cuantas partes se va a dividir”. Fragmento 2 de 2. Fuente: elaboración propia, traducción de Dorotea Alonso, 10 de marzo de 2020.

En el inicio, el profesor les pregunta sobre la relación entre cada una de las partes de la ecuación, lo que apunta a la operación aritmética (la suma del número entero y el fraccionario), pero también a desarrollar la noción de equivalencia en la representación. Los niños, por su parte, responden primero con el denominador, lo que podría indicar que, al menos, ese fragmento de la operación se conoce. Para conseguir el resultado, vemos que el maestro incluye las nociones de convertir y cortar, en donde se destaca el uso del morfema para dividir en *p'urhe* (línea 9). La resolución de esta tarea es un indicio de dos cosas; la primera, que existe alguna comprensión del contenido –sin importar en qué grado o nivel se dé–, y segunda, que la lengua indígena es fundamental para coconstruir las nociones abstractas relacionadas a la división y representación de las partes de un todo. Sin embargo, no se puede sostener una evidencia particular de la comprensión aquí, pues la adquisición y desarrollo de competencias son parte de un proceso.

### Reflexiones finales

El objetivo de este artículo es mostrar las trayectorias que realiza el currículo “intercultural” y “bilingüe” del proyecto *T'arhexperakua*, desde el diseño hasta su implementación, así como las apropiaciones que hacen de él maestros y alumnos, particularmente en lo vinculado a la distribución y uso de la lengua *p'urhepecha*. Para lograrlo, en un primer momento presenté un breve recorrido sobre la relación entre diversidad lingüística y educación indígena, para concentrarnos en el currículo como un objeto en donde se podría ver materializada dicha relación; en un segundo momento se expusieron los instrumentos curriculares que desarrolló el proyecto escolar; y finalmente, una propuesta metodológica de análisis con dos ejemplos de interacciones de clase, en las que se analiza la coconstrucción de sentido en los procesos de aprendizaje y enseñanza en *p'urhepecha*. Es en este último punto –las condiciones reales de implementación del currículo IB–, donde me gustaría concentrar las reflexiones finales.

El primer caso, “Cartografías comunitarias del territorio”, ejemplifica cómo al interior del proyecto, el *p'urhepecha* es central en el desarrollo de contenidos propios y que la conceptualización sobre el territorio resulta fundamental para representarlo. No obstante, dichas representaciones adquieren sentido a través de las prácticas cotidianas que tienen los habitantes de esta microrregión. Observamos cómo se usan conceptos relacionados a lo comunitario y comunal, los cuales conllevan una serie de actitudes y prácticas relacionadas a este territorio; un ejemplo es cuando los alumnos se nombran *kuarhicha* /guardianes/.

En la clase observamos que desde el *p'urhepecha* se construye una conceptualización del territorio, se representa en un recurso visual (mapa), y se ubican las prácticas cotidianas que se generan a partir de las relaciones sociales de los actores. La clase emerge como un producto de la sistematización de contenidos que se consideran relevantes en la formación de niñas y niños *p'urhepechas* y apoya el proceso de desarrollo de competencias de ubicación, espacialidad, territorialidad, entre otras.

El trabajo dialógico y la utilización de diversas estructuras de participación<sup>17</sup> (interacciones entre maestro y alumnos) muestran cómo los alumnos expresan su identidad y su sentido de pertenencia a la comunidad a partir del territorio de la microrregión Comunidad Indígena de Pamatácuaro; y que requiere de una conciencia de la historia común y la necesidad de actuar en este espacio, pues a pesar de ciertas dificultades encuentran estructuras de interacción que les asignan roles de participación reales.

En cuanto al segundo caso, “La forma de dividir los objetos en p’urhepecha y los números fraccionarios”, observamos cómo se aprovechan las estructuras gramaticales para enseñar categorías de las matemáticas escolares. La existencia de morfemas que operan como clasificadores de forma ayuda a apropiarse de clasificaciones y representaciones matemáticas (sistemas de numeración, geometría). La disposición de varios verbos para especificar tamaños y formas de cortar o dividir un objeto, contribuye a comprender procesos abstractos difíciles en cualquier cultura y lengua, como la división y el uso de las fracciones, así como las relaciones entre las partes de un todo. En este ejemplo, los maestros transforman una expresión de la complejidad y riqueza morfológica del p’urhepecha, en una herramienta intercultural que facilita el aprendizaje de contenidos y competencias relacionados con el currículo nacional.

La entrada o *input* que ofrece la lengua más fuerte de los interactuantes construye las relaciones entre las formas y categorías del *p’urhe* y los contenidos de la asignatura, lo que rompe con la idea de que las lenguas indígenas sólo pueden servir para ciertas materias o contenidos. Llevar esta forma de comunicación para enseñar y aprender matemáticas demuestra con mucha fuerza las posibilidades de ampliar el “uso” del p’urhepecha y aplicarlo con eficiencia a un dominio, en este caso el de las matemáticas escolares.

La realidad socio y psicolingüística de las comunidades se contrapone a la asimetría socio-cultural macro que sitúa el español como lengua dominante y el p’urhepecha como lengua subordinada, una asimetría inversa en el nivel micro de las competencias, ya que el p’urhepecha es la lengua “más fuerte” para la gran mayoría de los alumnos. Esta situación, que en muchos otros contextos de la educación indígena llevó a un currículo de castellanización desde una perspectiva del déficit lingüístico, fue aprovechada aquí por los docentes para instalar el p’urhepecha, no solamente como la principal lengua de instrucción, sino también como lengua legítima en todas las interacciones escolares.

En resumen, el análisis del espacio micro del aula permite ubicar otros niveles del diseño y planificación curricular en las escuelas que trabajan bajo un proyecto conjunto y en donde la articulación entre contenidos de asignatura, contenidos de los programas de lenguas –P’urhepecha; Español– y de contenidos propios –UTP–, sientan una base para la apropiación de todos los

17. Se ubican en diversas situaciones como formas de comunicación en los términos de quienes interactúan y también de qué manera lo hacen en torno a determinadas tareas o actividades (Philips, 1972; De León, 2005; Rockwell, 1995).

conocimientos por parte de los profesores, para después coconstruir aprendizajes con los niños. Esto toma relevancia en la constante búsqueda de comprender qué es y dónde está el enfoque intercultural; cómo se da el uso y la distribución de las lenguas; y qué es lo que pasa en los diversos niveles de la (re)producción y sistematización de conocimientos desde las propuestas del Estado, las que provienen de la investigación colaborativa, las que se generan entre los docentes y hasta los alumnos.

## Bibliografía

- Bertely, María (2013). "Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas". En Ascencio Franco, Gabriel (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp.139-154). San Cristóbal de Las Casas: PROIMMSE / IIA / UNAM.
- Briceño, Gloria, Chávez, Alejandro y Murillo, Martha (2018). "Un día de clase en un aula intercultural Wixárika del norte de Jalisco". *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, pp. 1-16. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-002). Recuperado de: <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/790/994>>.
- Camus, Manuela (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Guatemala.
- Capistrán, Alejandra y Nava, Fernando (1998). "Medio siglo de una lengua del Occidente de México: el tarasco del 1946 al p'urhépecha de 1996". En *Antropología e historia del occidente de México. XXIV Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología* (pp. 143-158). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cicourel, Aaron (1974). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Londres: Penguin.
- Colin, Alberto (2014). *Comunidad, autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán* (Tesis de Licenciatura). Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- De León, Lourdes (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS / Conaculta / INAH.
- Díaz Barriga, Ángel (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), pp. 1-13.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2005). "Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa". *Perfiles Educativos*, 27(107), pp. 57-84.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Emilsson, Elin (2010). *Programa de español L2 en el marco de la educación bilingüe con enfoque comunicativo centrado en contenidos curriculares. Versión II*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- Erickson, Frederick (1986). "Qualitative Methods in Research on Teaching". En Wittrockk, M. (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). Nueva York: Macmillan.
- Friedrich, Paul (1971). *The Tarascan Suffixes of Locative Space: Meaning and Morphotactics*. Boston: Blomington / Indiana University.
- \_\_\_\_\_ (1973). *A Phonology of Tarascan*. Chicago: University of Chicago.
- Gimeno Sacristán, José (2010). "La función abierta de la obra y su contenido" y "¿Qué significa el currículum?". En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-17 y 21-43). Madrid: Ediciones Morata.

- González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I / Juan Pablos.
- González, Beatriz y León, Aníbal (2009). "Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase". *Acción Pedagógica*, 18. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Gumperz, John y Hymes, Dell (eds.) (1991). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Wiley.
- Hamel, Rainer Enrique (1982). "Constitución y análisis de la interacción verbal". *Estudios de Lingüística Aplicada*, (2), pp. 31-80. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1982.2.20>.
- \_\_\_\_\_. (1988). "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe". En *Signos. Anuario de Humanidades* (pp. 319-376). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización". En Bein, Roberto y Born, Joachim (eds.). *Políticas lingüísticas: norma e identidad*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2009). "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". *Revista Guatemalteca de Educación* 1(1), pp. 177-230.
- \_\_\_\_\_. (2010). "Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores". En *XVIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 113-135). Buenos Aires: Ministerio de Educación / Unicef. Recuperado de: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002884.pdf>>
- \_\_\_\_\_, Erape, Ana y Márquez, Betzabé (2018). "La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), pp. 1377-1412.
- Hamel, Rainer Enrique *et al.* (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 83-107.
- \_\_\_\_\_. *et al.* (2016). "T'arhexperakua. Investigación-acción colaborativa entre maestros p'urhepechas, investigadores y estudiantes de la UAM". *Bricolage*, (21), pp. 52-62.
- Jiménez Naranjo, Yolanda y Tiburcio, Celestina (2016). "Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el *tutunakú* de Coahuilán, Veracruz". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), pp. 32-47.
- López, Luis Enrique (2000). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (pp. 1-21).
- Márquez Escamilla, Betzabé (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: trayectos del currículo al aula* (Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Mehan, Hugh (1978). "Structuring school structure". *Harvard Educational Review*, 48(1), pp. 32-64.



- Meneses Ramírez, Roxili Nairobi (2018). *La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües de Michoacán* (Tesis de maestría en Ciencias Antropológicas). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Morales Espinosa, María del Coral (2012). "Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla". *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (14), pp. 18-43.
- Philips, Susan (1972). "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clase". En Cazden, Vera y Hymes (eds.). *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). Londres y Nueva York: Teachers College Press.
- Rockwell, Elsie (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1996a). "La dinámica cultural en la escuela". En Amelia Álvarez (ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- \_\_\_\_\_. (1996b). "Claves para la apropiación: escolarización rural en México". En Levinson, Bradley et al. (eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). Albany: State of New York University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 173-188). Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w>.
- Ruiz, Arturo y Quiroz, Elena (2014). "Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca". *Polis* 38. Recuperado de: <<http://journals.openedition.org/polis/10107>>.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro*. México.
- Watson, Rodney (1992). "Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An Overview". *International Review of Education*, 38(3), pp. 257-274.

# Un caso de política educativa, lingüística y musical: la traducción del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca

Yasbil Y.B. Mendoza Huerta\* / José López Tirzo\*\*

ISSN: 2007-6851

p. 117 - p. 140

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2020

Fecha de aceptación: enero de 2022

Título del artículo en inglés: *A case of educational, linguistic and musical politics. The translation of the Mexican National Anthem to totonaca language.*

## Resumen

El Himno Nacional Mexicano es cantado, obligatoriamente, cada lunes en las ceremonias cívicas de las escuelas de nivel básico. Las escuelas de las comunidades indígenas no son la excepción y, en algunas de ellas, se canta una traducción del Himno Nacional Mexicano en la lengua indígena en cuestión. Sin embargo, según la Ley sobre el Escudo, la Bandera e Himno Nacionales, para que una comunidad indígena pueda cantarlo en un evento oficial, como una ceremonia cívica escolar, la traducción debe estar autorizada por la Secretaría de Gobernación. A su vez, para que esta traducción pueda ser autorizada, se debe demostrar que la letra de la traducción y la interpretación del canto no trasgreden el mensaje, ni la métrica, ni la música original. Así, este artículo tiene como objetivo exponer las implicaciones lingüísticas, musicales y legales de la traducción del Himno Nacional Mexicano a las lenguas originarias de México, así como describir el proceso que los hablantes deben seguir para traducir este canto del siglo XIX en un caso muy específico: la lengua totonaca.

**Palabras clave:** traducción, totonacos, Himno Nacional Mexicano, lenguas indígenas, políticas lingüísticas.

## Abstract

*The Mexican National Anthem is mandatory sung, every Monday in the civic ceremonies of the basic level schools. Indigenous community schools are no exception, and some of them sing a translation of the Mexican National Anthem in the indigenous language of the place. However, according to the Law of the National Shield, Flag and Anthem, the translation must be authorized by the Secretary of Government, to be able to sing in a public civic act, for example as a civic school ceremony. Previously, the translation is authorized if it shows that the lyrics, metrics or music do not change the original message. This article presents the linguistic, musical and legal implications of translation of the Mexican National Anthem in the indigenous language, and describe the process that speakers follow to translate this 19th-century song, in a specific case: Totonaca language.*

**Keywords:** translation, totonacos, Mexican National Anthem, indigenous languages, linguistic politics.

\* Centro INAH-Hidalgo (yasbil\_mendoza@inah.gob.mx).

\*\* Instituto Tecnológico Superior de Poza Rica (joselopez03@uv.mx).

## Antecedentes

Para los Estados-nación, los himnos nacionales son parte de los símbolos que dan unidad a la población e identidad ante otros Estados-nación. En este sentido, los símbolos nacionales son parte de un proyecto en donde todos sus ciudadanos tendrán una sola nación, una sola lengua, una sola cultura, y que honrarán a una sola bandera, escudo y cantarán un mismo himno. Esta política ha repercutido en perjuicio de la diversidad cultural, específicamente en los pueblos indígenas, al grado de que el modelo educativo del siglo pasado tuvo como objetivo primordial castellanizar a los indígenas y desaparecer sus lenguas, y su cultura, en aras del “progreso” nacional y el proyecto de nación. Sin embargo, a partir de movimientos internacionales y nacionales de reconocimiento de la multiculturalidad de los Estados-nación,<sup>1</sup> y el reconocimiento en el artículo segundo de la Constitución mexicana como un país multicultural, el Estado tiene el deber de garantizar que las políticas educativas, de salud y de justicia se apliquen con pertinencia lingüística y cultural acorde con los pueblos indígenas.

Ahora bien, en esta lógica, el Estado otorga o “garantiza” el derecho a los pueblos indígenas a cantar el Himno Nacional en su lengua, con la condición de que sea “el mismo” que cantan todos los ciudadanos. Para ello, es necesario un ejercicio de reflexión sobre el proceso de interpretación-traducción por parte de los hablantes de la lengua indígena en cuestión y realizar una traducción con pertinencia cultural, así como de una reflexión sobre la métrica literaria y musical de la lengua originaria y del español.

Especialmente, la traducción de la letra de una canción conlleva ciertos procesos que no sólo son lingüísticos, sino estéticos. Además, como la ley lo estipula, los hablantes deben adaptar las sílabas necesarias para expresar el discurso poético en la lengua de llegada, a la longitud de las notas musicales, en donde la melodía debe prevalecer.

A lo anterior se suma un factor: los solicitantes de las autorizaciones, en su mayoría profesores de educación básica, deben seguir un largo procedimiento legal que inicialmente se presenta ante el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), institución encargada de dictaminar y avalar las traducciones. Luego, dicho instituto la presenta ante la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Gobernación para su autorización. La cuestión es que, bajo este nuevo modelo de reconocimiento de la multiculturalidad, es importante saber qué implicaciones culturales y de política lingüística conlleva.

En el presente texto vamos a exponer cuáles pueden ser las versiones del Himno Nacional Mexicano (HNM) que se consideran válidas y cuáles son los parámetros que sigue el INALI para dictaminar favorablemente las traducciones correspondientes a las lenguas indígenas nacionales, de

1. Convenio no. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT, 1989). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1998), Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2008).

acuerdo con las leyes mencionadas y los procesos de traducción-interpretación, y cuál fue el proceso y el resultado de la traducción de HNM a la lengua totonaca.<sup>2</sup>

### Marco jurídico

Para entender el contexto legal que enmarca una traducción del Himno Nacional Mexicano a las lenguas originarias, vamos a describir y exponer el marco jurídico que respalda y enmarca el proceso de dictaminación de dichas traducciones para que pueda ser aprobado por el INALI, la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Gobernación. Son dos leyes las que mencionaremos: por una parte, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México, gracias a la cual se crea el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (CLIN), el documento rector que determinará la validez de todas las traducciones del Himno Nacional Mexicano que se realicen a cada una de las variantes lingüísticas. Por otra parte, la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales (LEBHN, en adelante) prescribe sobre el proceso de autorización por parte del Estado para que pueda cantarse de manera pública y oficial.

Vamos a empezar por las disposiciones de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales (1984 [última reforma publicada DOF, 2022]), que norman la ejecución, traducción, autorización y registro de las versiones en Lenguas Indígenas Nacionales, en sus artículos 39 bis, 40, 57 y 58.

El primer párrafo del artículo 39 bis señala que los pueblos y comunidades indígenas podrán cantar el HNM traducido a la lengua que en cada caso corresponda, en donde el sujeto de derecho son los pueblos y las comunidades indígenas.

Recordemos que, en el artículo 2o constitucional, se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, y se señala que los *pueblos indígenas* “son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917 [última reforma publicada DOF, 2022: 2]). En este mismo artículo, se establece que el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

Por otra parte, con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003 [última reforma publicada DOF, 2022]) se regula el reconocimiento y protección de los derechos

2. El presente artículo tiene como antecedentes nuestra experiencia como dictaminadores del INALI y de la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas de 2014 a 2017, de la traducción del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca. Así mismo, el tema se presentó como proyecto para ingresar a la Maestría en Antropología Social en la unidad CIESAS-Pacífico Sur en el año 2017 y se expuso como ponencia en el III Congreso de Etnografía Contemporánea del estado de Puebla en febrero de 2020.

lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas; al mismo tiempo, dicha ley mandata al INALI a elaborar un catálogo de las lenguas indígenas, las cuales serán reconocidas como nacionales, con el mismo valor que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público en su territorio, localización y contexto en que se hablen.

El *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (INALI, 2009) define tres categorías para catalogar las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional: *familia lingüística*, *agrupación lingüística* y *variante lingüística*.

Una familia lingüística es un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas obedecen a un origen histórico común precolombino (por ejemplo: familia yuto-nahua), que dieron origen a las agrupaciones de lenguas, definidas como un conjunto de lenguas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena (por ejemplo: náhuatl), y que éstas, a su vez, se dividen en *variantes*, formas de habla que presentan diferencias internas que pueden ocasionar falta de mutua comprensión (por ejemplo: el náhuatl tiene 30 variantes en México).

Es importante tener en cuenta que, en dicho catálogo, la categoría variante lingüística es tratada como equivalente a lengua o idioma.<sup>3</sup> Las comunidades indígenas, por su parte, pueden considerarse como entidades que están subsumidas en la categoría de pueblo indígena. Un pueblo indígena podrá tener una o más comunidades indígenas que pueden tener distintas categorías administrativas, de acuerdo con las definiciones que cada una de las entidades federativas le confiera: ya sean agencias municipales, agencias de policía, tenencias, e incluso, la propia categoría de municipio.

Por lo tanto, una comunidad indígena puede solicitar al Estado la autorización de sus propias traducciones del himno nacional, a cada una de las distintas entidades político-administrativas que comparten una misma variante lingüística, como se describe en el CLIN. Esto implica que se deberá considerar la cantidad de 364 versiones del himno nacional en las lenguas indígenas reconocidas oficialmente como lenguas nacionales.

La Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, en el mismo artículo 39 bis faculta al INALI para dictaminar las traducciones correspondientes, para que luego puedan ser autorizadas por la Secretaría de Gobernación: en el artículo 40 se menciona que “Las ediciones o reproducio-

3. En el párrafo 3.1.4 del *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, se define la categoría “**lengua** –o **idioma**–, intermedia en términos de inclusión entre **agrupación lingüística** y **variante lingüística**, como un sistema de comunicación socializado mediante el cual dos o más individuos que se identifican como o con miembros de una comunidad lingüística pueden codificar y decodificar, en un plano de mutua inteligibilidad, los mensajes orales o escritos que llegasen a intercambiar. Para la aplicación de esta categoría en el presente catálogo, las variantes lingüísticas deben ser tratadas como lenguas” (INALI, 2009: 29) (negritas en el original). A partir de dichas consideraciones, el CLIN considera que los pueblos indígenas tienen relación directa con la categoría de agrupación lingüística, y ésta puede contar con distintas variantes lingüísticas que podrán tener o no mutua inteligibilidad entre sí. Esto significa que un pueblo indígena puede tener más de una lengua y sólo en los casos en que las variantes presenten una alta homogeneidad al interior de la agrupación lingüística, un pueblo indígena puede tener una sola lengua.

nes del Himno Nacional deberán apegarse estrictamente a la letra y partitura de la música establecida en los artículos 57 y 58 de esta Ley” (LEBHN, 1984 [última reforma publicada DOF, 2022]: 11).<sup>4</sup>

El artículo 57 establece que la letra oficial consta de un coro y cuatro estrofas.<sup>5</sup> El coro consta de cuatro líneas, y las estrofas, de ocho. Por otra parte, el artículo 58 incluye la partitura donde se puede observar el ritmo, la melodía y la armonía oficial del Himno Nacional.

Por último, el artículo 42 establece que:

[...] el Himno Nacional sólo se ejecutará, total o parcialmente, en actos solemnes de carácter oficial, cívico, cultural, escolar o deportivo, y para rendir honores tanto a la Bandera Nacional como al presidente de la República. En estos dos últimos casos, se ejecutará la música del coro, de la primera estrofa y se terminará con la repetición de la del coro (LEBHN 1984, [última reforma publicada dof, 2022]: 12).

De esta manera, es posible tomar como válidas las versiones que sólo traducen el coro y la primera estrofa en las lenguas indígenas nacionales. Por otra parte, la base del ritmo del HNM se funda en los apoyos del acento espiratorio; sus versos, por razón de su medida, son decasílabos dactílicos simples, con acentos en tercera, sexta y novena sílabas, cuyo esquema es “oo óoo óoo óo”, un tipo de verso al cual se le llama decasílabo heroico y es muy usado en himnos patrióticos.

En el artículo 58 se incluye una partitura que es presentada como la música oficial del HNM. En ella se puede observar la línea del canto, con letra; la línea del acompañamiento de piano está escrita en do mayor, en cuatro cuartos (a la breve), y tiene indicaciones de dinámicas, acentos y articulación. Por cuestiones de espacio no presentamos aquí la letra, la partitura completa, ni el artículo antes referido, pero se pueden revisar en La Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales (1984 [última reforma publicada DOF, 2022]).

Aunado a lo anterior, según el documento inédito titulado “Criterios para la traducción del Himno Nacional Mexicano a las lenguas indígenas nacionales”, revisado en el año 2010 (INALI, 2010), y según nuestra propia experiencia como dictaminadores cuando trabajamos en el INALI y en la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (AVELI), el proceso que deben seguir las propuestas de traducción es el siguiente.

4. El Himno Nacional Mexicano (HNM) fue creado en el siglo XIX, época en donde México intentaba definirse como nación independiente. Paradójicamente, fue apoyado por gobiernos dictatoriales y xenófobos como los de Santa Ana y Porfirio Díaz. En el año de 1853, durante el gobierno de Antonio López de Santa Anna, se convocó a un concurso para definir la letra, siendo el ganador el poeta Francisco González Bocanegra, originario de San Luis Potosí. La composición de la música también se contempló para este concurso, pero ninguna de las partituras ganó. Después de varios intentos, en otro concurso, la propuesta musical del compositor catalán Jaime Nunó Roca resultó ganadora. Después de ser estrenado, este himno nacional no se volvió a interpretar debido al rechazo hacia el gobierno de Antonio López de Santa Anna: fue Porfirio Díaz quien retomó el himno de Bocanegra y Nunó. El himno que se canta actualmente, se definió en el gobierno del general Manuel Ávila Camacho, declarándolo como oficial el 20 de octubre de 1942 y editado por la Secretaría de Educación Pública. Fue hasta 1984, con la publicación de la nueva Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, que se definió su letra y música oficiales, con la finalidad de garantizar precisión y uniformidad en su canto, ejecución, reproducción y circulación (Jiménez, 2005).

5. En un principio, el himno original contenía 84 versos decasílabos, es decir, el coro y diez estrofas de ocho versos cada una. Sin embargo, desde el triunfo de la Revolución de Ayutla, se decidió no cantar las estrofas IV y VII porque en la primera se aludía a Antonio López de Santa Anna Pérez y en la segunda a Agustín de Iturbide Aramburu (Jiménez, 2005).

1. El INALI recibe las solicitudes de dictaminación por parte de los solicitantes. La solicitud debe contener lo siguiente.
  - a) La letra de la traducción del HNM en la lengua indígena en cuestión.
  - b) Especificar el municipio y localidad a la que pertenece dicha traducción.
  - c) La retrotraducción al español, que es la traducción libre al español de la letra en la lengua indígena (en dos columnas para poder comparar verso por verso).
  - d) La redacción, si existe, debe hacerse con la norma de escritura de la lengua en cuestión.
  - e) La partitura con la letra para evaluar la distribución silábica en la melodía del himno.
2. El INALI revisa y analiza las solicitudes, pidiendo, si fuera necesario, correcciones a los solicitantes. Los aspectos que se evalúan para considerar que la letra del himno nacional en lengua indígena tendrá una opinión técnica positiva son los siguientes:
  - Si tiene *gramaticalidad*, si los textos deben ser gramaticalmente aceptables.
  - Si cuenta con una comprensión fluida del mensaje; los hablantes deben poder comprender el mensaje de manera fluida.
  - Que su escritura se redacte con una ortografía sistemática. Se debe manejar un mismo alfabeto durante todo el proceso de traducción. Además, las lenguas que ya tienen una norma de escritura organizada y autorizada por el INALI deberán utilizarlas.
  - Que no presente préstamos del español y que, si utiliza neologismos, éstos tengan consenso sobre su uso en la variante lingüística en cuestión.
  - Las traducciones deben realizarse con pertinencia cultural, tomando en cuenta la cultura de la lengua indígena.
3. Ya que se encuentra corregido por los hablantes, se redacta una dictaminación favorable para que proceda su revisión y oficialización por parte de la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Gobernación.
4. Si fuera necesario, la Secretaría de Gobernación solicita correcciones o aclaraciones sobre los documentos presentados, y el INALI, a su vez, lo solicita a los hablantes.
5. Cuando todos los documentos se encuentran revisados y aprobados, la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Gobernación proceden a su oficialización.
6. Se les comunica a los hablantes que su traducción ha sido oficializada y ya puede ser grabada y difundida.

Existen más de treinta traducciones del Himno Nacional Mexicano autorizadas por la Secretaría de Gobernación al día de hoy. Sin embargo, hay solicitudes que no logran ser valoradas por diversas causas. Por ejemplo, una de las principales es que no se cuenta con un asesor lingüista y/o hablante que pueda realizar tanto la glosa lingüística que evalúe la gramaticalidad de la traducción, como la comprensión fluida del mensaje. En otras ocasiones presentan el texto, pero éste no especifica la variante en la cual se encuentra dicha traducción, ni tampoco



cuenta con la retrotraducción con la que se pueda evaluar la traducción. Otra causa común es que no se cuenta con el texto en la partitura y por lo tanto no se sabe la distribución silábica en la melodía. También suele suceder que los solicitantes no le dan seguimiento al proceso ya iniciado.

### **Aspectos lingüísticos, poéticos y musicales para la traducción-interpretación del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca**

Dado que nuestro objetivo es exponer un caso de política lingüística y musical, vamos a mencionar, de manera muy general, algunos aspectos lingüísticos, poéticos, y musicales que se deben tomar en cuenta para la traducción del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca. La extensión del artículo no nos permite mostrar el análisis de toda la traducción, pero para ejemplificar cada aspecto mostraremos el análisis del coro.

Es importante mencionar que la traducción que vamos a analizar es la correspondiente a la que realizaron profesores de educación básica indígena hablantes de totonaca autorizada en el año 2015, en donde los maestros decidieron proponer una versión en la que se reflejaran las siete variantes consideradas por el CLIN. Existe otra traducción anterior a ese año, denominada “Traducción al Totonaco del Sur”, en la cual no participamos y no conocemos el proceso de su dictaminación.

### **Tipos de versificación**

Para poder traducir el texto de una canción –que es un texto poético– es necesario un ejercicio de reflexión sobre el proceso de interpretación-traducción, así como de una reflexión sobre la métrica literaria y musical, en este caso de la lengua indígena en cuestión y del español.

Para ello es necesario realizar la distinción entre la traducción de la poesía y la traducción poética. Aina Torrent-Lenzen explica que

[...] por traducción poética entiendo no solamente la traducción de poesía, sino sobre todo la labor del traductor como recreador del texto original: en una nueva lengua, para un nuevo público con unos horizontes culturales específicos y en base a unos planteamientos (teóricos, estéticos, etc.) determinados (Torrent-Lenzen 2006: 26).

Roman Jakobson puntualiza que “la función poética proyecta el principio de la equivalencia del eje de la selección sobre el eje de la combinación. La equivalencia se convierte en recurso constitutivo de la secuencia” (Jakobson, 1984: 360), en donde el acento, la rima, las moras, la sílaba, la pausa sintáctica, se equipara a otra en la misma secuencia. Es por ello que sólo en la poesía, medir las secuencias y la reiteración de unidades equivalentes tiene sentido. Jakobson aclara que no nos debemos confundir con la función del metalenguaje, ya que éste “también utiliza la secuen-

cia de unidades equivalentes”, pero para plantear una ecuación ( $A=A$ ); “mientras que en poesía la ecuación sirve para formar una secuencia” (Jakobson, 1984: 360). Consideramos que justamente ésa es la cuestión: ¿cómo traducir el “sonido” de un poema, sin que se convierta en un comentario?

Jakobson expone acerca de la versificación en donde los versos pueden ser *acentuales*, *cronémicos* y *tonémicos*. Acerca de los versos acentuales, Jakobson expone lo siguiente.

Dentro de una sílaba, la parte nuclear más sobresaliente, la que constituye su punto culminante se opone a los fonemas no silábicos, marginales y menos prominentes. Cualquier sílaba contiene un fonema silábico y el intervalo entre dos sílabas consecutivas es realizado –en todas las lenguas y en algunas siempre– por fonemas marginales, no silábicos. En la llamada versificación silábica, el número de sílabas que aparecen en una cadena delimitada desde el punto de vista métrico, es una constante, mientras que la presencia de un fonema no silábico o de un grupo entre cada dos sílabas de una cadena métrica también lo es, pero sólo en aquellas lenguas en las que se dé aparición indispensable de elementos no silábicos entre los que sí lo son, incluso en aquellos sistemas poéticos en los que el hiato está prohibido [...] En algunos patrones de versificación, la sílaba es la única constante para la medición de un verso, y un límite gramatical es la única línea de demarcación fija entre secuencias medidas, mientras que, en otros modelos, las sílabas a su vez están divididas en otras más o menos destacadas, y/o se pueden distinguir dos niveles de límites gramaticales en su función métrica, fronteras de palabras y pausas sintácticas. Excepto por la variedad del llamado verso libre, que se basa sólo en entonaciones conjugadas y en pausas, cualquier metro utiliza la sílaba como unidad de medida, al menos en ciertas secciones del verso [...] En cualquier verso acentual, el contraste entre una prominencia más alta o más baja se consigue por medio de sílabas acentuadas frente a las átonas. La mayor parte de los patrones acentuales funcionan, con prioridad, por el contraste entre sílabas con acento léxico o sin él, pero algunas variedades tienen que ver con acentos sintácticos, de frase (Jakobson, 1984: 363-364).

Por otra parte, existen también el verso cronémico en donde las sílabas largas y breves –o núcleos silábicos largos y breves– contrastan mutuamente; y la versificación *tonémica*, que consiste en contrastar diferencias de entonación silábica para distinguir significados de palabra (Jakobson, 1984: 363-364).

En este sentido, la Ley del Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales (1984 [última reforma publicada DOF, 2022]) establece que las versiones generadas en lenguas indígenas no se debe modificar el patrón silábico-rítmico del himno nacional, y que por lo tanto, se respete el tipo de versificación. Lo anterior representa un reto, ya que cada lengua tiene sus propias estructuras gramaticales, rítmicas y estéticas.

En el caso del castellano, generalmente la versificación utilizada es la acentual (Torrent-Lenzen, 2006: 34). En el totonaca no existen estudios sobre la estructura de sus versos –ni tampoco sobre su tradición poética–, pero podemos observar que en el caso de la traducción del

Himno Nacional Mexicano podría ser acentual o cronémica.<sup>6</sup> No obstante, según Troiani, la oposición vocal corta-larga suele desaparecer y es difícil percibir su diferencia en la cadena hablada (Troiani, 2007: 48), por lo tanto, la versificación es acentual como lo observamos a continuación.

En el idioma totonaca, el acento es funcional ya que permite oposiciones (Troiani, 2007: 51), por ejemplo:

*kúku* “tío”  
*kukú* “arena”

Sin embargo, según Duna Troiani, “toda raíz lexémica lleva un acento que no es previsible” y “en ciertos casos de derivación y de modificación morfosintáctica del verbo, el acento puede desplazarse de una sílaba a otra” (Troiani, 2007: 51). No obstante, Troiani, a través del análisis morfosintáctico del verbo<sup>7</sup> ha logrado establecer algunas reglas relacionadas con el acento.

1. Toda raíz lexémica lleva un acento.
2. La prefijación morfemática no influye sobre la posición del acento.
3. En cambio, en caso de sufijación, el acento se desplaza hacia la derecha de acuerdo a la regla siguiente: el acento recae sobre la antepenúltima sílaba, salvo cuando la palabra termina en /m/, /n/, /y/, /l/ o /w/, en cuyo caso el acento recae sobre la última sílaba.

También existen morfemas con acento secundario provenientes en su mayor parte de lexemas que han sido gramaticalizados como, por ejemplo, las diferentes partes del cuerpo humano (Troiani, 2007: 51). Parece indicar que, debido a la libertad de sus reglas de acentuación, para el totonaca no representa problema mayor respetar el patrón dactílico heroico.

## La rima

Por otra parte, Torrent-Lenzen considera que elementos como el metro y la rima también constituyen un contenido que debe ser traducido:

[...] es una experiencia cognitiva que no puede ser transmitida por el mero contenido de las palabras, sino que exige una selección consciente de palabras y ritmos que produzca una combinación sonora especial, la cual debe transmitir efectos parecidos a los que encontramos en el original (Torrent-Lenzen, 2006: 29).

6. La lengua totonaca tiene un sistema fonológico conformado por 23 fonemas, de los cuales 18 son consonantes y cinco son vocales. Se distinguen cuatro tipos de realizaciones vocálicas: 1. breves o cortas, 2. largas, 3. glotalizadas breves y 4. laringizadas (INALI, 2017).  
7. Las palabras en esta lengua se constituyen por diferentes morfemas, esto hace que sea aglutinante, es decir, al núcleo predicativo se le adhieren diferentes morfemas con posiciones definidas que dan sentido y significado a la palabra compuesta (MacKay, 1999; McFarland, 2009). La raíz verbal de la lengua totonaca se modifica según los afijos que se le adhiere y éstos definen los sentidos y los significados de la palabra constituida.

Para Torrent-Lenzen la rima es “lo que sella el final de un metro, de manera que constituye un factor decisivo a la hora de percibir la organización rítmica y la musicalidad de un texto” (Torrent-Lenzen, 2006: 30). Especialmente, la traducción de la letra de una canción conlleva ciertos procesos que no sólo son lingüísticos, sino estéticos. Siguiendo a Torrent-Lenzen, en este tipo de texto, con una estructura métrica y rima estricta, en donde es difícil separar contenido y forma, “transmiten la sensación de que todo podría quedar destruido al mínimo cambio formal”, y por lo tanto, “nos obliga a plantearnos la posibilidad de recrear el texto original” (Torrent-Lenzen, 2006: 27).

Por ejemplo, en el coro de la traducción del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca la rima quedó de la siguiente manera:

Español	Coro	Totonaca
Mexicanos, al grito de guerra		<i>Liputum, akxni nalay talatlawat</i>
el acero aprestad y el bridón,		<i>na'anaw kalakgataxtokgtiyaw,</i>
y retiemble en sus centros la tierra		<i>katalakchikilh kakilhtamaku</i>
al sonoro rugir del cañón.		<i>akxni mapankgayaw tlanka likan.</i>

Podemos observar que, en cuanto a la rima, el final de cada verso en totonaca termina en las sílabas *-wat*, *-yaw*, *-ku* y *-kan*. Si bien la rima puede no coincidir con el esquema A-B-A-B de la letra en español, la reiteración de la vocal *a* es un sonido que da uniformidad a la rima. De cualquier manera, la Ley del Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales no sanciona o exige que permanezca el esquema A-B-A-B.

### La métrica

Ahora bien, en la traducción de una canción se tiene que adaptar la métrica. En este sentido, Martínez y González nos explican que es necesario:

[...] adaptar las sílabas necesarias para expresar el discurso poético en la lengua de llegada a la longitud de las notas musicales, que podrán tener sus eventuales adaptaciones, también, pero que no podrán ser tantas, puesto que, en términos generales, la melodía debe prevalecer. Por otro lado, se encuentra el asunto de la rítmica: la sucesión regular de sonidos fuertes y débiles, sean sílabas, en el caso de la prosodia, o notas o tiempos fuertes (o acentuados) y débiles (no acentuados), hablando de música. En ambos casos, podemos distinguir cláusulas (unidades mínimas conformadas por sílabas o notas, según sea el caso) binarias o ternarias. En el caso de la música, tenemos que el primer tiempo de cada cual suele ser más fuerte que los sucesivos. Así, pues, hay que considerar que en una canción

no todas las sílabas del texto son enunciadas con la misma intensidad, y que en dicha enunciación han de transigir la rítmica musical y la prosódica (Martínez y González, 2009: 1-2).

En español, la estructura por excelencia es el octosílabo y el endecasílabo (Torrent-Lenzen, 2006: 34), y en el Himno Nacional Mexicano se usa el decasílabo heroico. Para entender la métrica en totonaca debemos explicar la composición de las sílabas.

Las unidades silábicas tienen un segmento vocálico que puede llevar el acento, y por lo tanto, todo segmento vocálico es a la vez núcleo silábico (Troiani, 2007: 50).

La fórmula de la sílaba es: S = (C) (C) V (C) (C).

En sílaba inicial:

S= V	<i>axil</i>		<i>á-xil</i>	“tuna”
S= VC	<i>an</i>		<i>án</i>	“va”
S= CCV	<i>xpayatxpayat</i>		<i>xpa-yat-xpá-yat</i>	“mal hombre” (especie de ortiga)
S=CCVC	<i>lhman</i>		<i>lhmán</i>	“grande”
Sin restricciones:				
S = C V	<i>luwa</i>	<i>lú-wa</i>		“víbora”
S = C V C	<i>pin</i>	<i>pín</i>		“chile”
S = C V C C	<i>xuyunk</i>	<i>xú-yunk</i>		“perdíz”

También existen palabras en donde la fórmula silábica es S = CVnCC, como *tanks*, “bien, correctamente”.

Vamos a analizar y contrastar las sílabas de cada verso del coro de la versión en español con el totonaca:

Coro			
Español cantado	Núm. de sílabas en español cantado	Totonaca	Núm. de sílabas en totonaca
Me-xi-ca-nos-al-gri-to-de-gue-rra	10	<i>Li-pu-tum-ak-xni-na-lay-ta-la-tla-wat</i>	11
el-a-ce-roa-pres-tad-yel-bri-dón,	10	<i>Na'-a-naw-ka-la-ka-tax-tokg-ti-yaw,</i>	10
y-re-tiem-bleen-sus-cen-tros-la-tie-rra	10	<i>Ka-ta-lak-chi-kilh-ka-kilh-ta-ma-ku</i>	10
al-so-no-ro-ru-gir-del-cañ-ón	9	<i>Akx-ni-ma-pan-ka-yaw-tlan-ka li-kan</i>	10

**Cuadro 1.** Contraste de las sílabas del coro en español y en totonaca. Fuente: elaboración propia (2020).

Podemos observar que, en español, se utiliza el recurso de la sinalefa (segundo y tercer verso) pero en totonaca no la utilizaron, ni para el coro, ni para el resto de la traducción. Para en-

tender la estrategia que utilizaron los profesores hablantes de totonaca, mostramos la partitura del coro, para ver la melodía, y en un cuadro, el patrón silábico-rítmico con la notación rítmica de la partitura, sin omitir la escritura de los adornos melódicos,<sup>8</sup> así como el patrón dactílico. Para facilitar su análisis, dibujamos un círculo en las notas de adorno.

**Ilustración 1.** Coro del Himno Nacional Mexicano (fragmento de la partitura oficial).

**Fuente:** Ley del Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales.

8. Por *adorno melódico* nos referimos a las notas secundarias que se realizan con la finalidad de ornamentarla y su omisión no cambia la melodía principal. En el caso de la melodía del Himno Nacional Mexicano, la Ley sobre el Escudo, Bandera y el Himno Nacionales establece que no se debe cambiar ninguna nota, incluyendo las notas de adorno.

Coro										
Español	Me-	xi-	ca-	nos,	al	gri-	to	—	de	gue- rra
Notación rítmica										
Patrón dactílico	O	O	Ó	O	O	Ó	O	----	O	Ó
Totonaca	Li-	pu-	tum,	akx-	ni	na-	lay	ta	la-	tla- wat
Español	el	a-	ce-	ro	a-	pres-	tad	y	el	bri- dón —,
Notación rítmica										
Patrón dactílico	O	O	Ó	O	O	Ó	O	O	Ó	O
Totonaca	Na'-	a-	naw	ka-	la-	kgá-	tax-	tokg-	ti-	yaw-
Español	y	re-	tiem-	ble	en	sus	cen-	tros	la	tie- rra
Ritmo										
Patrón dactílico	O	O	Ó	O	O	Ó	O	O	Ó	O
Totonaca	ka-	ta-	lak-	chi-	kilh	ka-	kilh-	ta-	ma-	ku
Español	al	so-	no-	ro	ru-	gir	del	—	ca-	ñón.
Ritmo										
Patrón dactílico	O	O	Ó	O	O	Ó	O	----	O	Ó
Totonaca	Akx-	ni-	ma-	pan-	kgá-	yaw	tlan-	ka	li-	kan
Español	Y	re-	tiem-	bleen	sus	cen-	tros	la	tie-	— rra
Ritmo										
Patrón dactílico	O	O	Ó	O	O	Ó	O	O	Ó	----
Totonaca	ka-	ta-	lak-	chi-	kilh	ka-	kilh-	ta-	ma-	---- -ku



Español	al	so-	no-	ro	ru-	gir	del	—	ca-	ñón.
Ritmo										
Patrón dactílico	O	O	Ó	O	O	Ó	O	----	O	Ó
Totonaca	Akx-	ni-	ma-	pan-	kgá-	yaw	tlan-	ka	li-	kan

**Cuadro 2.** Comparación del patrón silábico del ritmo y texto en español del Himno Nacional Mexicano y su traducción al totonaca. **Fuente:** elaboración propia con base en el documento “Criterios para la traducción el Himno Nacional Mexicano a las lenguas indígenas nacionales”.\* El presente esquema del patrón silábico-rítmico es una herramienta que se encuentra en el documento inédito titulado “Criterios para la traducción del HMN a las lenguas indígenas nacionales” (INALI 2010), y que empleamos como dictaminadores en el INALI y en el AVELL. Además, para el presente artículo hemos añadido una línea para poder analizar el patrón dactílico y dibujamos un círculo en las notas de adorno.

Como podemos observar, en la versión en español las notas de adorno no tienen texto, en contraste con la traducción en totonaca que utiliza las notas de adorno para colocar una sílaba más que en el verso en español.<sup>9</sup> Así mismo sucede con el segundo verso, que en español corresponde con la sílaba *-dón* de la palabra *bridón*.<sup>10</sup>

En este punto, coincidimos con Torrent-Lenzen cuando propone que debemos tomar en cuenta que es deseable respetar la rima, pero “lo que no es necesario en absoluto es reproducir la misma estructura rimada, porque de lo que se trata es de repetir los sonidos de una manera regular, que es la esencia de la rima” (Torrent-Lenzen, 2006: 32). Aunado a ello, la música, en este caso la melodía, tiene un beneficio (o licencia): se puede dividir para ornamentar. Es interesante mencionar que el ciudadano “común” casi nunca canta esas notas de adorno, y que sólo las hemos escuchado cuando son cantadas por los coros que compiten en los concursos de interpretación del Himno Nacional Mexicano. Sin embargo, en esta traducción a la lengua totonaca, la prescripción de no modificar por ningún motivo alguna nota de la melodía se vuelve una ventaja más que un obstáculo, ya que debido a que las sílabas añadidas se encuentran en las notas de adorno, en tiempo débil, no contradicen o cambian el patrón dactílico-heróico.<sup>11</sup>

### Gramaticalidad e interpretación

Para realizar una adecuada traducción-interpretación de un texto poético-musical se debe adaptar al contexto cultural de cada lengua, a su estilo poético, y tomar en cuenta el género y el arreglo musical. Traducir una canción es reelaborar un texto, como lo explican Martínez y González (2009).

9. Específicamente las notas de adorno del coro corresponden a lo que en teoría musical se denominan *notas de paso*, que son adornos por *grados conjuntos*.

10. En este caso no es un adorno, sino un intervalo por salto de tercera descendente.

11. Se puede revisar la partitura oficial del coro en los anexos de este texto, para observar los tiempos fuertes y débiles de la melodía.

La traducción de una canción es, ante todo, a nuestro parecer, el arte de volver a codificar un texto poético cantado; es decir, se trata de una actividad lingüística destinada a descifrar los códigos de un mensaje de origen y a reproducir por transferencia de sentido y de estilo los mismos códigos en un mensaje de destino, considerando, además, el vínculo que ambos mensajes tendrán con el discurso musical. Una buena traducción deberá procurar una amalgama efectiva entre letra y la música en el texto en la lengua de llegada como, en principio, debe haberla en el texto original (Martínez y González, 2009: 1-2).

En este aspecto, la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales (1984 [última reforma publicada DOF, en 2022]) exige que el mensaje del himno sea el mismo, y para ello el INALI dictaminará favorablemente las traducciones que sean adaptaciones gramaticalmente fluidas, que busquen la adecuación y no la equivalencia exacta, de acuerdo a las necesidades comunicativas de los pueblos y comunidades indígenas, en un marco de respeto a su cultura e identidad. Para ello, es importante recordar que este poema es del siglo XIX, y que no sólo requiere de una traducción cultural de lengua a lengua, sino una traducción cultural al siglo XXI. Por lo tanto, se debe considerar que en el trabajo de traducción del Himno Nacional Mexicano se hacen tres interpretaciones: 1) del texto del siglo XIX al español actual, 2) del español actual a su lengua y su cultura actual, 3) de la traducción a la lengua indígena a una traducción al español, es decir, una retrotraducción.

En este sentido, el himno nacional es un canto a la guerra, sin embargo, los profesores consideraban que el contenido de la traducción, desde un punto de vista analítico, no debería incitar a la violencia, ya que actualmente el himno se entona en un momento en el que la sociedad mexicana no vive guerra ni ataques sangrientos, por lo tanto, para los niños hablantes del totonaca la traducción no debía motivarles a imaginar dichos sucesos dejando en su mente un acto violento. Una discusión que se suscitó fue el uso de la siguiente palabra, para traducir uno de los versos de la tercera estrofa que dice: “sobre sangre se estampe su pie”:

*¡Kalakkawilikgow! ¡Kakamakgnikgow!*  
 “cortémoslos en pedazos” “matemos a todos”

La palabra *kalakkawilikgow* refiere a una actividad que en el contexto totonaca se usa para decir cortar leña, pero con el machete. Entonces, en este contexto de la traducción, parece indicar que los seres humanos se matan entre ellos cortándose con machete como si fueran leña. En la segunda palabra, *kakamakgnikgow*, señala prácticamente lo mismo, incita a un exterminio entre seres humanos.

Cuando un niño habla bien la lengua totonaca y participa en las actividades del campo como el corte de la leña, fácilmente puede imaginar lo que está cantando; entonces, al centrar la

atención en la traducción de los términos del castellano, se descuida lo que puede equivaler en la ideología y contexto totonaca. Para resolver la cuestión, los profesores decidieron no incluir la traducción de la tercera estrofa.

El Himno Nacional Mexicano representa un momento histórico y bélico, por tanto, se tuvo que hacer un esfuerzo por conocer y reconocer este momento desde la cultura totonaca.

En la cuestión de una adaptación gramaticalmente fluida, uno de los grandes retos fue conciliar las variantes del idioma totonaca en una misma versión de traducción. Las negociaciones y la búsqueda de consenso entre los profesores hablantes del totonaca para definir los términos a emplearse, generaron incertidumbres y presiones. Por ejemplo, para traducir el primer verso de la primera estrofa, “Mexicanos al grito de guerra”, algunos profesores propusieron la siguiente palabra:

*akglhman*

“voz alta, gritar”, “refiere a longitud”

Esta palabra en totonaca, en algunas variantes, corresponde a decir “voz alta, fuerte o gritar”, sin embargo, en otras variantes refiere a algo peyorativo, que asemeja a la longitud de la virilidad masculina. Después de varias discusiones, se resolvió no traducir la palabra “grito”, sino concentrarse en la traducción del llamado a la guerra.

Estas discusiones se suscitaron en varias ocasiones durante el intento de la traducción de diversos términos en castellano. Las discusiones, análisis y negociaciones fueron comunes. La diversidad del habla del totonaca no era el obstáculo, sino el intento por traducir conceptos correspondientes a otra temporada, a un contexto distinto a la cultura totonaca.

Al final, la traducción resultó un texto en donde se intentó incluir léxico y aspectos culturales de todas las variantes lingüísticas, en un esfuerzo por incluir los puntos de vista de los participantes, lo que implicó que el mensaje en totonaca resultara un tanto extraño y poco fluido para una sola variante. En todo caso, es interesante reflexionar que, en la ceremonia de los honores a la bandera nacional, los niños, y a veces también los adultos, generalmente no están conscientes del mensaje de la letra del Himno Nacional Mexicano ya que es un texto histórico, descontextualizado en la actualidad, por lo que, al parecer, lo que realmente significa en la identidad de “lo mexicano” es cantar un himno, en un rito cívico.

### **Análisis morfológico**

Para dictaminar la gramaticalidad, la claridad del mensaje y pertinencia cultural, el INALI le pide a un lingüista, si es posible que sea hablante de la lengua en cuestión, que realice un análisis morfológico. La identidad del investigador no se hace pública puesto que su análisis es determinante para la resolución del dictamen.

Por cuestiones de espacio sólo vamos a presentar la glosa morfológica del coro, no sin antes recordar que el totonaca es una lengua aglutinante y polisintética; de verbo inicial cuyo orden puede ser VOS (verbo/objeto/sujeto) o VSO (verbo/sujeto/objeto) (Santiago, 2012); con afijos no restringidos a flexión o derivación, y orden flexible de constituyentes. Otra característica que posee el idioma totonaca es la ausencia de artículos, generalmente lo que se nombra aparece con prefijos posesivos. El verbo en modo infinitivo, no existe en el idioma totonaca, lo que se aproxima a ello es el verbo en su tiempo presente progresivo y en tercera persona de singular (Aschmann, 1973).

La glosa morfológica del coro es la siguiente:<sup>12</sup>

Mexicanos al grito de guerra

**Liputum, akxni nalay talatlawat**

*li-putum akxni na---lay ta----la---tlawa-t*  
 APL-todo cuando FUT-sucede INC-REC-hace-NOM

“Todos juntos cuando haya pelea o guerra”

el acero aprestad y el bridón,

**Na'anaw kalakgataxtokgtiyaw,**

*na--'an-a---w ka--lakga-taxtokgti-ya-w*  
 FUT-va-IPF-1S.PL IMP-cara-enfrenta-IPF-1S.PL

“iremos a enfrentarlos”.

y retiemble en sus centros la tierra

**Katalakchikilh kakilhtamaku**

*ka--ta---lak--chiki-----lh ka-kilhtamaku*  
 IMP-INC-DIST-sacude- PF LOC-tiempo

“Que retiemble el mundo”

al sonoro rugir del cañón.

**Akxni mapankgayaw tlanka likan.**

*akxni ma---pankga-ya-w tlank likan*  
 cuando CAUS-explota-IPF-1S.PL grand fierro

“cuando disparamos el arma grande”.

12. Las abreviaturas para la glosa son: APL= aplicativo, CAUS= causativo, DIST=distributivo, IMP=imperativo, IPF= imperfectivo, INC=incoativo, LOC=locativo, NOMZ= nominalizador, FUT=futuro, PF=perfectivo, PL=plural, REC=recíproco, S=sujeto, 1= primera persona.

Es interesante comentar que, en el proceso de traducción, no sólo se adaptaron las frases más apegadas al contenido del texto, sino que se buscaron palabras que resultaran más inteligibles entre las siete variantes de la lengua totonaca. Además, en la traducción, debido a la naturaleza gramatical del totonaca, no se utiliza la tercera persona impersonal del español, sino que emplearon la primera persona del plural.

### Aspectos sociales

La traducción actual del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca se realizó a partir de la convocatoria que mantuvieron los profesores de la Dirección General de Educación Indígena de los estados de Puebla y Veracruz.

Los profesores hicieron un esfuerzo para que esta traducción se apegara a las variantes que registra el INALI, en su *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*.<sup>13</sup> A finales del 2011 se inician las primeras acciones para la estandarización del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca. De manera colectiva, los profesores de educación indígena invitaron también a algunas organizaciones civiles y comunitarias, así como a algunas autoridades locales, para sumar esfuerzos en la traducción del himno a la lengua totonaca.

En el proceso comenzaron a surgir diferencias, los intereses se corrompieron, las posturas empezaron a diferir, entre otros incidentes. Entonces llegó el momento en que el colectivo se desintegró, y se formaron dos grupos de profesores de educación indígena con diferentes puntos de vista. Los trabajos de traducción siguieron su marcha en ambos grupos, cada quien por su lado. Uno de ellos presentó avances y solicitaron la atención del INALI; el otro manifestó su inconformidad, argumentando que la traducción utilizaba un lenguaje que carecía de rasgos poéticos, donde se reflejaba excesiva violencia y falta de apego al texto original, y que no se estaba tomando en cuenta su participación.

De este modo, el INALI decidió convocar a la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas para que existiera una participación institucional tanto nivel federal como estatal. En este proceso, nuestra labor fue acompañar, asesorar y ayudar a dirimir las diferencias en el proceso de la traducción, así como elaborar y concluir el dictamen de la traducción. Dichas instituciones colaboraron para buscar salida a los conflictos y avanzar en la traducción de el himno a la lengua totonaca.

Para validar la inteligibilidad de la traducción entre las siete variantes dialectales, la Comisión interestatal de profesores hablantes de totonaca acudió a las poblaciones para consultar su

13. Las variantes referidas son: totonaca del sureste, totonaca central del norte, totonaca del cerro Xinolatépetl, totonaca central alto, totonaca de la costa, totonaca del río Necaxa, totonaca central del sur (INALI, 2009).

entendimiento, y presentaron ante el INALI actas firmadas en donde profesores de otras localidades validaron la traducción.

Una vez atendido el conflicto se consolidaron los trabajos interinstitucionales para su autorización.

Es interesante preguntarse cuáles son las razones por las cuales los hablantes de lenguas indígenas consideran importante traducir el Himno Nacional Mexicano a su lengua y más aún por qué les es importante el reconocimiento y autorización del Estado. Para los profesores de educación básica, el himno es un material educativo que se usa con bastante periodicidad, y que puede ser presentado ante el Estado, ante otros grupos etnolingüísticos, incluidos los monolingües en español, así como en los concursos y presentaciones interregionales; tal vez les da un distintivo étnico que los representa ante otras identidades etnolingüísticas, y los reafirma ante el Estado, y quizá por eso les es tan importante su traducción. En todo caso, es importante investigar estos procesos, tanto desde la lingüística como desde los estudios sociales.

Los procesos de traducción, siempre conllevan una reflexión lingüística, estética, cultural y también social. Al igual que Torrent -Lenzen y Jakobson, consideramos que es posible traducir una poesía o la letra de una canción (un himno) siempre y cuando el receptor (escucha) sea capaz de aceptar la libertad de los traductores y reconozca su esfuerzo. Entender los intereses y conflictos culturales y sociales de los hablantes de totonaca, nos ayudó a orientar y dirimir diferencias de la mejor manera.

### Resultados y reflexiones finales

El proceso de dictaminación de las traducciones del Himno Nacional Mexicano a las lenguas originarias, necesita tanto de expertos en la materia como de un enfoque interdisciplinario que permita comprender la complejidad del tema. Se necesita tener la suficiente información y flexibilidad para encontrar consensos y soluciones entre los hablantes y entre las instituciones.

El resultado de la dictaminación fue favorable debido a que el INALI reconoció el esfuerzo por presentar una traducción entendible para las siete variantes del totonaca reconocidas por el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales...*, buscando gramaticalidad, un mensaje fluido, su escritura fue sistemática, no utilizaron préstamos del español y buscaron una traducción con pertinencia cultural. Desde el aspecto rítmico y métrico se respetó el patrón silábico-rítmico, y el patrón dactílico heroico, así como la melodía original.

No obstante, también se reconoció y se enfatizó la gran variación lingüística y la posibilidad de presentar discrepancias en el uso de determinadas palabras y expresiones, por lo que surgió prudencia y tolerancia en su uso en los actos públicos y escolares en las comunidades donde se habla el totonaca.

Como lo mencionamos al principio de este texto, la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales reconoce en el artículo 39 bis que “Los pueblos y comunidades indígenas podrán

solicitar a las Secretarías de Gobernación y de Educación Pública la autorización de sus propias traducciones del Himno Nacional” (LEBHN 1984, [última reforma publicada DOF, 2022]: 11). Todo esto, en el entendido de que una comunidad es cada una de las entidades político-administrativas (agencias, agencias de policía, tenencias, municipios, etcétera) que hablen una variante lingüística y/o el grupo de entidades político-administrativas que comparten una variante lingüística (INALI, 2010).

La traducción de documentos, leyes e insignias nacionales a las lenguas indígenas, obedece a una de las políticas lingüísticas establecidas en la nación mexicana, y son ejercicios de reflexión cultural y lingüística. La cuestión es si los pueblos indígenas, en este caso el pueblo totonaca, le parece importante seguir la ideología de un Estado –una nación–, un himno, aunque en este caso de la nación totonaca.

La traducción y entonación del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca es una muestra del cumplimiento de uno de los derechos lingüísticos y culturales. Exigir el cumplimiento de los derechos lingüísticos es reconocerse y defender la identidad. Sin embargo, en términos de vitalidad de la lengua y la cultura, no es suficiente y relevante hacer un gran esfuerzo en la traducción de un himno que corresponde a una temporalidad y espacio diferente al actual. Tampoco es justo entrar en conflicto por intereses particulares, presiones institucionales y exigencias políticas. Más bien, habría que centrar mayor atención e inversión en las sociedades y comunidades en donde emergen y viven aún las culturas nativas. En este caso, vale la pena realizar un mayor esfuerzo para crear cantos que reflejen la cultura totonaca y que sea un himno reconocido a nivel nacional e internacional y que se cante de generación en generación.



## Bibliografía

- Aschmann, Herman P. (1973). *Diccionario totonaco de Papantla, Veracruz: Totonaco-español, español-totonaco*. México: Instituto Lingüístico de Verano / SEP.
- Comité de seguimiento de la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1998). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona. Recuperado de: <[http://culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals388.pdf](http://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf)>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) [última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 18 de noviembre de 2022]. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (2ª reimpression). México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- \_\_\_\_\_. (2010). "Criterios para la traducción del Himno Nacional Mexicano a las lenguas indígenas nacionales" [manuscrito no publicado]. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Xalimakgatsokgni Tutunakú. Norma de escritura de la lengua Tutunakú (Totonaco)*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Jakobson, Roman (1984). "Lingüística y poética". En Jakobson, Roman. *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Barcelona: Ariel.
- Jiménez, Guadalupe (2005). *La guía del Himno Nacional Mexicano*. México: Libros del Rincón / Astrolabio.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) [última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 28 de abril de 2022]. Recuperado de: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales (1984) [última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 23 de marzo de 2022]. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LEBHN.pdf>>.
- MacKay, Carolyn J. (1999). *A grammar of Misantla Totonac*. Salt Lake City: University of Utah Press.
- Martínez, Beatrice y González, Raúl (2009). "La traducción de dos canciones: análisis de dos casos". *Culturas Populares*, 8. Recuperado de: <<http://www.culturaspopulares.org/textos8/articulos/gonzalez.htm>>.
- McFarland, Teresa A. (2009). *The phonology and morphology of Filomeno Mata Totonac* (Tesis de Doctorado). Universidad de California, Berkeley.
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas. Recuperado de: <<https://acortar.link/Msj7Aa>>.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de: <[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)>.

- Santiago, Francisco J. (2012). *Contacto lingüístico español-Tutunakú en Filomeno Mata, Veracruz* (Tesis de Maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Veracruz.
- Torrent-Lenzen, Aina (2006). "Aspectos teóricos y prácticos de la traducción poética". *Cuadernos del Ateneo*, 22, pp. 26-45. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602626>>.
- Troiani, Duna (2007). *Fonología y morfosintaxis de la lengua totonaca. Municipio de Huehuetla, Sierra Norte de Puebla*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

## Anexo. Traducción completa

A continuación, presentamos la traducción final con la retrotraducción al español.

### Coro

#### Español

Mexicanos, al grito  
de guerra

el acero aprestad  
y el bridón,

y retiemble en sus  
centros la tierra

al sonoro rugir  
del cañón.

#### Estrofa I

Ciña, ¡oh, patria!,  
tus sienes de oliva

de la paz el  
arcángel divino,

que en el cielo tu  
eterno destino

por el dedo de Dios  
se escribió.

Más si osare un  
extraño enemigo

profanar con su planta  
tu suelo,

#### Totonaca

*Liputum, akxni nalay talatlawat*

*Na'anaw kalakgataxtokgtiyaw,*

*Katalakchikilh kakilhtamaku*

*Akxni mapankgayaw tlanca likan.*

*¡Limakxtum! nakinkakninikanan*

*Akgtsiya liputum natawilakgoyaw,*

*Chuna kinpuchinakan kinkawanin*

*Chuna wantakilh Kintlatikan.*

*Palh minkgoy kintalatlawanakan*

*Pala lu  
kinkamakglakgalhiputungkoyan,*

#### Retrotraducción

Cuando nos llamen  
a la guerra, todos juntos

preparémonos para  
enfrentarlos en la lucha

que retiemble hasta lo  
más profundo de nuestro  
universo

cuando disparemos  
el arma grande.

Nuestro pueblo  
será venerado,

en paz todos estaremos,

que siempre será así  
nuestro destino;

así lo dejo dicho  
nuestro creador.

Por si se atreviese a venir  
nuestro enemigo

a hacerle daño  
a nuestro pueblo,

piensa, ¡oh, patria  
querida! que el cielo

*¡Limakxtum!  
nakinkamatliwakglhan*

la unidad nos dará la fuerza  
para defenderlo,

un soldado en cada  
hijo te dio.

*Xankgalhin xmake.  
kinpuchinakan*

siempre de la mano de  
nuestro creador.

## Estrofa II

¡Patria!, ¡patria!,  
tus hijos te juran

*¡Pulataman! Liputum  
klitayayaw*

¡Pueblo! Todos tus hijos  
nos comprometemos;

exhalar en tus aras  
su aliento,

*Akxni lu akglhman natonkg  
tonkg natlakgnankan,*

cuando luchemos daremos  
nuestro mayor aliento

si el clarín con su  
bélico acento  
los convoca a lidiar  
con valor.

*Naktastokgaw chunta paks  
nakkalakgniyan  
Nakanaw kalikgawayachan.*

unidos acudiremos al llamado  
aunque muramos por ti  
al ir a defenderte.

Para ti las  
guirnalda de oliva,

*¡Nakinkamakxanatnikanachan!*

A todos nos  
llenará de flores

un recuerdo para  
ellos de gloria,

*¡Akxni lamakgnit xlisputni'  
natlajananaw!*

¡cuando triunfemos  
nos glorificarán!

un laurel para ti  
de victoria,

*¡Chu nakinkamakxanatnikanachan!*

¡Nos cubrirán de  
cosas bellas!

un sepulcro para ellos  
de honor.

*¡Nakinkamalakajinikanan!*

¡Nos cubrirán con humos  
de copal al honrarnos!

# Lenguas originarias y cine documental: experiencias en el sureste de México

Delmar Ulises Méndez-Gómez\* / Blanca Inés Gómez Sántiz\*\*

ISSN: 2007-6851

p. 141 - p. 162

Fecha de recepción del artículo: marzo de 2020

Fecha de aceptación: julio de 2020

Título del artículo en inglés: *Original languages and documentary cinema: experiences in the southeast of Mexico.*

## Resumen

Desde la última década del siglo pasado, las lenguas indígenas del sureste de México han tenido mayor presencia en el cine, en el género documental principalmente, a partir de experiencias fílmicas de actores y comunidades que nos acercan a sus modos de mirar, reconocer y vivir su mundo y cultura, e invitan a nombrarlos. La lengua se configura como elemento narrativo e identitario de quienes se enuncian frente a la cámara. En este sentido, reflexionamos sobre la relación que se establece entre el cine documental y las lenguas indígenas nacionales como posibilidad de difusión, de enseñanza, de revitalización y fortalecimiento de las mismas, a través del lenguaje cinematográfico, que se significa como un medio pedagógico para la reafirmación lingüística e identitaria de los pueblos indígenas de México.

**Palabras clave:** pueblos indígenas, políticas lingüísticas, pluralismo cultural, documentalistas, divulgación.

## Abstract

*Since the end of the decade of the last century, the indigenous languages of southeastern Mexico have a greater presence in cinema, mainly in the documentary genre, based on film experiences of characters and communities that not only bring us closer to their ways of looking, recognizing and live their world and culture, but to name them. Language is configured as a narrative and identitarian element of those who express themselves in front of the camera. In this sense, we reflect on the relationship established between documentary film and national indigenous languages as a possibility of diffusion, teaching, revitalization and strengthening of them, through the cinematographic language that is meant as a pedagogical means for reaffirmation linguistic and identity of the indigenous peoples of Mexico country.*

**Keywords:** indigenous people, language policies, cultural pluralism, documentary filmmakers, divulgation.

\* Doctorando en Ciencias Antropológicas (UAM-I), REMJI-Chiapas y Colectivo Audiovisual Satil Film (delmarmego@gmail.com).

\*\* Profesora y traductora de lengua tseltal (inesgom14@gmail.com).

## Introducción

El cine, en tanto posibilidad de lenguaje, ha permitido que las lenguas indígenas se expresen y escuchan con mayor dinamismo, desde la última década del siglo pasado. Así ha sucedido con los idiomas que se hablan en el sureste de México, los cuales se han hecho presentes, principalmente, en el cine de género documental realizado por actores sociales y comunidades, que permiten sensibilizar, conocer y sentir su vida, cosmovisión y cultura, a partir de las formas en que las nombran. La lengua aparece como un elemento narrativo, político e identitario de quienes se enuncian frente a la cámara.

Las lenguas indígenas aparecen en las películas no sólo como un elemento fílmico, sino como unidad principal que se articula con todas las partes que integran el relato: las personas que hablan, el contexto desde el cual se enuncian, la problemática y/o situación que plantean y las formas en que se nombran. En este sentido, reflexionamos sobre la relación que se establece entre el cine documental y las lenguas como posibilidad de difusión, de enseñanza, de revitalización y fortalecimiento de las mismas, a través del lenguaje cinematográfico que puede significarse como un medio pedagógico para la reafirmación lingüística e identitaria de los pueblos indígenas del país.

El texto está dividido en tres partes generales: en la primera, ofrecemos un panorama de la diversidad lingüística en México y sus regiones; en la segunda, analizamos algunas de las leyes sobre políticas lingüística, medios de comunicación y de cinematografía para los pueblos indígenas; finalmente, en un tercer apartado, hacemos un breve recorrido histórico sobre el cine en México y la presencia de las lenguas, centrándonos en las experiencias realizadas en el sureste del país. Para ello, recurrimos a la aplicación de entrevistas a documentalistas que pertenecen a un pueblo del sureste de nuestro país, para tejer una reflexión –a partir de sus voces y miradas– sobre el cine y las posibilidades que permite en términos de difusión, revitalización y fortalecimiento de las lenguas.

## Diversidad lingüística y pueblos indígenas en las regiones de México

De los países del continente americano, México es el segundo con más lenguas indígenas. Las cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2020, revelaron que 7.1 millones de mexicanos declararon hablar una lengua indígena y 23.2 millones de personas se auto adscribieron como indígenas o se identificaron como parte de algún pueblo indígena, que representa alrededor del 19.4 % de la población total del país.<sup>1</sup> De la población hablante de alguna lengua, el 51.4% son mujeres y el 48.6% son hombres. En el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (INALI, 2009),

1. De acuerdo con los datos intercensales que el INEGI dio a conocer en 2020, se contaron 126 014 024 habitantes en México.

se reconocen 11 familias lingüísticas y 68 agrupaciones lingüísticas que se integran por 364 variantes dialectales.<sup>2</sup>

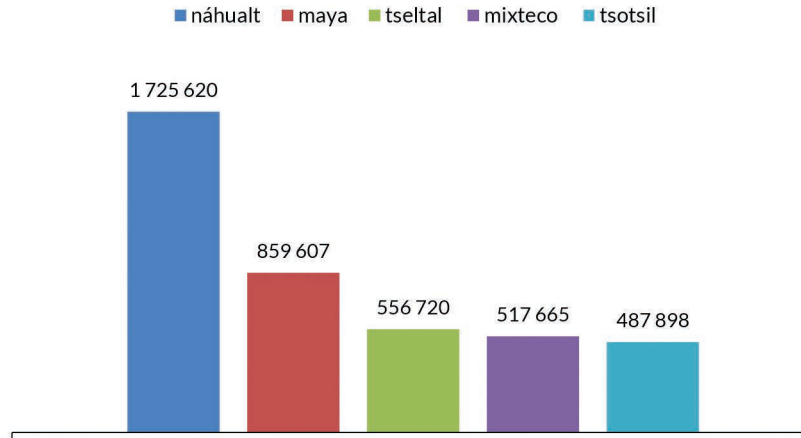
Familia lingüística	Agrupaciones lingüísticas	Número de lenguas por familia
Álgica	kickapoo	1
Yuto-nahua	cora, guarijío, huichol, mayo, náhuatl, pápago, pima, tarahumara, tepehuano del norte, tepehuano del sur, yaqui	11
Cochimí-yumana	cucapá, kiliwa, ku'ahl, kumiai, paipai	5
Seri	seri	1
Oto-mangue	amuzgo, chatino, chichimeco jonaz, chinanteco, chocholteco, cuicateco, ixcateco, mazahua, matlatzinca, mazateco, mixteco, otomí, pame, popoloca, tlahuica, tlapaneco, triqui, zapoteco	18
Maya	akateko, awakateko, chontal de Tabasco, ch'ol, chuj, huasteco, ixil, jakalteko, k'iche, kakchikel, lacandón, mam, maya, q'anjobal, q'eqchí, qatok', teko, tojolabal, tseltal, tsotsil	20
Totonaco-tepehua	tepehua, totonaco	2
Tarasca	tarasco	1
Mixe-zoque	ayapaneco, mixe, oluteco, popoluca de la sierra, sayulteco, texistepequeño, zoque	7
Chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca	1
Huave	huave	1
		Total 68

**Cuadro 1.** Lenguas originarias de México. **Fuente:** *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (INALI, 2009).

2. Véase el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. Disponible en: <[https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf)>.



## Lenguas con mayor número de hablantes



Cuadro 2. Lenguas con mayor número de hablantes. Fuente: *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (INALI, 2009).

Las lenguas en las regiones varían según las agrupaciones lingüísticas (Valiñas, 2011). Por ejemplo, la lengua mixteca tiene 81 variantes, el zapoteco 62, el náhuatl 30, el mazateco 16, mientras que las lenguas mayas registran de uno a siete variantes, como el tsotsil.

Por otro lado, entre las lenguas que cuentan con el menor número de hablantes se encuentran el popoluca de Oluta, con 90; el teko, con 81; el kakchikel, con 61; el ayapaneko, con 24, y el awakateko, con 17. Se estima que la tercera parte de las 364 variantes lingüísticas que se hablan actualmente en el país se encuentran en los rangos muy alto y alto riesgo de desaparición.

De acuerdo con el CLIN, los estados con mayor población hablante de lengua indígena son Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Yucatán y Guerrero, es decir, gran parte de la diversidad lingüística se encuentra en el sur-sureste de México, donde se registran hablantes de 20 lenguas mayas: 12 provenientes de Guatemala y 8 de México. El náhuatl es la lengua con el mayor número de hablantes en el país; la lengua maya es la segunda más hablada, el tseltal es la tercera, la cuarta es el mixteco y la quinta es el tsotsil, lo que da cuenta de su vitalidad en esta región del sur-sureste del país.

Lengua	Autedonomiación	Variantes	Estados donde se habla
Akateko	Kuti'	1	Campeche, Chiapas y Quintana Roo
Awakateko	Qa'yool	1	Campeche
Ch'ol	Lakty'añ	2	Campeche, Chiapas y Tabasco
Chontal de Tabasco	Yokot'an	4	Tabasco
Chuj	Koti'	1	Campeche, Chiapas y Quintana Roo
Huasteco	Tének	3	San Luis Potosí y Veracruz
Ixil		2	Campeche y Quintana Roo
Jakalteko	Popti', abxub'al	1	Campeche, Chiapas y Quintana Roo
Kaqchikel	Kakchikel	1	Campeche y Quintana Roo
K'iche'		3	Campeche, Chiapas y Quintana Roo
Lacandón	Jach-t'aan	1	Chiapas
Mam	Ta Yol Mam	5	Campeche, Chiapas y Quintana Roo
Maya	Maayat'aan	1	Campeche, Quintana Roo y Yucatán
Q'anjob'al		1	Campeche, Chiapas y Quintana Roo
Q'eqchi'		1	Campeche y Quintana Roo
Qato'k	Mocho'	2	Chiapas
Teko	Tektiteko	1	Chiapas
Tojolabal	Tojol-ab'al	1	Chiapas
Tseltal	Bats'il k'op	4	Chiapas
Tsotsil	Bats'i K'op	7	Chiapas

**Cuadro 3.** Variantes de las lenguas del sur-sureste de México. Fuente: *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (INALI, 2009).

El actual reconocimiento de las 68 lenguas indígenas como lenguas nacionales, en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas,<sup>3</sup> plantea la instrumentación de políticas públicas en materia de lenguas indígenas, en las que el Estado reconoce un contexto de pluralismo cultural y multilingüismo.<sup>4</sup> La nación mexicana se sitúa frente a un contexto sociolingüístico caracterizado por la tendencia de desplazamiento lingüístico y, en consecuencia, por la desaparición de gran parte del patrimonio lingüístico del país.

Para promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en el 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México, en la que se mandata la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

3. Véase la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México. Disponible en: <<https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas/gdoc/>>.

4. Véase la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: <[http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo\\_2014\\_constitucion.pdf](http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf)>.

Dicha instancia del Estado mexicano tiene como principal tarea el logro de la implementación de políticas lingüísticas para que las lenguas, reconocidas como lenguas nacionales, se sigan hablando, se usen en los ámbitos de justicia, salud, educación y que ocupen nuevos espacios como la televisión, la radio, el cine, entre otros. Es decir, garantizar que las lenguas indígenas se hablen, se escuchen y lean en todos los ámbitos. Sin embargo, las acciones no han alcanzado cambios sustanciales en la recreación de las lenguas.

Por lo anterior, es fundamental llevar a la práctica las políticas y leyes establecidas, con el trabajo colaborativo entre las instituciones del gobierno y de los sectores de la sociedad civil, pues no sólo bastan las declaratorias o los pronunciamientos –como la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que anunció el 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas; y la declaración del Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032)–, sino las acciones colectivas, comprometidas, reales y vinculadas con la vida en las comunidades, los pueblos y sus hablantes.

### **Políticas lingüísticas, comunicación y cinematografía para los pueblos indígenas**

Como se mencionó anteriormente, existen varias leyes que intentan garantizar el respeto y el reconocimiento de las culturas y la diversidad lingüística en México. Una de ellas es la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México que, en su artículo 1, habla sobre “el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas” (DOF, 2003: 1). Asimismo, se contempla en el artículo 6 que las lenguas originarias deben de tener espacio en los medios de comunicación, para difundir

[...] la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana. Además, destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo a la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura (DOF, 2003: 2).

Por otra parte, en la última reforma publicada en enero de 2020, de la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, en el artículo 67 fracción IV, se escribe explícitamente que:

[...] las concesiones para uso social indígena, se podrán otorgar a los pueblos y comunidades indígenas del país de conformidad con los lineamientos que emita el Instituto y tendrán como fin la promoción, desarrollo y preservación de sus lenguas, su cultura, sus conocimientos promoviendo sus tradiciones, normas internas y bajo principios que respeten la igualdad de género, permitan la integración de mujeres indígenas en la participación de los objetivos para los que se solicita la concesión

y demás elementos que constituyen las culturas e identidades indígenas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020: 37).

Asimismo, en el artículo 87, fracción III, de la misma ley, se establece que “las concesiones de uso social indígenas, coadyuvan a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020: 44). Sin embargo, aun cuando existan dichas leyes, son pocos los medios de comunicación los que fomentan y difunden contenidos en las lenguas originarias en las regiones en que transmiten, pues las leyes sólo los instrumenta mas no los obliga.<sup>5</sup> Además, no se establecen sanciones ni amonestaciones a los medios que no llevan a cabo dichos decretos. Por lo tanto, las leyes por sí solas no garantizan que las lenguas nacionales sean habladas en los medios de comunicación ni que se produzcan contenidos con las mismas.

En lo referente a los pueblos indígenas, como sujetos de derecho, no aparecen explícitamente en la Ley Federal de Cinematografía en México, ni en su última reforma del 2015.<sup>6</sup> Esto devela que hay una omisión del reconocimiento de sus derechos que garanticen el acceso a los fondos para la producción cinematográfica. Así, resulta alentador que la presente administración del Instituto Mexicano de Cinematografía<sup>7</sup> (Imcine) haya creado particularmente el Estímulo a la Creación Audiovisual en México y Centroamérica para comunidades Indígenas y Afrodescendientes (ECAMC), que surge con el objetivo de

[...] avanzar hacia la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en las diversas formas de creación del audiovisual y el cine, de manera individual y colectiva, apoyar la producción audiovisual y cinematográfica con sentido de comunidad en un marco de dignidad, igualdad, equidad y justicia, así como el reconocimiento de la diversidad de lenguas y culturas de México y Centroamérica (Instituto Mexicano de Cinematografía, 2022: s.p).

Esto, además, se anuda con la próxima creación del Centro de postproducción La albarrada del Imcine,<sup>8</sup> anunciado en octubre de 2019, que será construido en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, estado en el que existen 14 lenguas indígenas nacionales. Este centro busca fortalecer

5. Es importante mencionar que desde la década de los setenta, con la creación de las primeras radiodifusoras indigenistas por parte del Instituto Nacional Indigenista (INI), las lenguas indígenas han tenido mayor presencia en la radio, siendo el medio que hasta la fecha destaca por su compromiso con los pueblos y las lenguas como sucede con las radios comunitarias, zapatistas, campesinas y religiosas.

6. Véase la Ley Federal de Cinematografía en México. Disponible en: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/103\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/103_171215.pdf)>.

7. Cabe destacar que aun cuando el Imcine esté impulsando fondos especialmente para comunidades indígenas y afrodescendientes, en los Anuarios Estadísticos del instituto no se registran datos sobre aquellas producciones cinematográficas realizadas por y sobre los pueblos indígenas.

8. Debido a la pandemia por COVID-19, la construcción del centro se ha postergado. Sin embargo, se han realizado algunas estancias en La albarrada, donde varias personas con proyectos cinematográficos han asistido para presentar sus trabajos. La idea es que durante el 2023, el centro de postproducción pueda abrir sus puertas.

la producción y postproducción de cine de las comunidades indígenas y afrodescendientes del sureste del país y de Centroamérica.

No es casual que entre los meses de mayo y julio de 2020, el Imcine habilitara varias mesas de trabajo para escuchar propuestas de la comunidad cinematográfica de México, con la finalidad de mejorar la operabilidad de los fondos para la producción de cine y audiovisual que administra dicho instituto. Una de las mesas fue organizada con la finalidad de discutir sobre los apoyos para los pueblos indígenas y afrodescendientes, en donde participaron varios documentalistas y colectivos, un acontecimiento que reivindica su importancia en la agenda cinematográfica de México.<sup>9</sup>

Por otro lado, existen fondos otorgados por instituciones del gobierno que buscan impulsar la producción de materiales audiovisuales, como el apoyo para Proyectos de Comunicación Intercultural para la Promoción y Difusión del Patrimonio Cultural Indígena, que administraba la extinta Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), entre el 2003 y 2018. No obstante, dicho programa ha tenido continuidad, ahora con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), en el que, además, se han incluido las expresiones afrodescendientes, un grupo que, igual que los pueblos indígenas, han sido el gran olvido del Estado mexicano. Así, se vuelve fundamental reconocerlos por derecho, por obligación y por dignidad.

Destaca también el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC), administrado por la Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas. Además, existen estímulos como los que otorga el Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA), el cual opera en varios estados del sureste de México. Si bien los estímulos y programas han permitido que varios documentales hayan sido realizados por jóvenes de un pueblo indígena y hablada en su lengua, lo cierto es que tampoco han garantizado el acceso a los apoyos en todas las regiones del país y mucho menos en pueblos cuyas lenguas están consideradas en muy alto riesgo de desaparición.<sup>10</sup>

Uno de los grandes ausentes es el tema del acceso libre y en línea de los audiovisuales y los trabajos cinematográficos realizados desde y por los pueblos originarios de México, pues no se cuenta con registros detallados en los catálogos del Imcine, del PACMYC ni del ahora INPI. Por ello, es indispensable contar con información y con la libre visualización de los filmes para así tener el panorama de la diversidad cinematográfica y audiovisual que se ha impulsado por iniciativa de los pueblos, de realizadores audiovisuales indígenas y afrodescendientes. Esto, al mismo tiempo, devela la poca visibilidad, difusión y distribución de los contenidos en los pueblos del país. Al ser así, tienden, al igual que las lenguas, a sólo ser materiales de registro y de archivo.

9. La mesa 5, "Apoyo al cine de las comunidades, los pueblos indígenas y afrodescendientes", puede verse y escucharse en la siguiente liga: <<https://www.youtube.com/watch?v=MTBpIT2-kfU>>.

10. Algunos de estos materiales son: Daniel Tuz Uc (2005). *ʃump'el u k'i'inil u meyajil Ek Balam. La jornada del jaguar negro*. CDI; Leonarda Mex y Antonia Caamal (2005). *K'mootsil' loobil in kaajal. Las antiguas raíces de mi pueblo*. PACMYC; Amelia Hernández (2016). *Tóyol kajal. Noosfera*. CDI; Paloma de Jesús Cituk (2016). *U muuk'il in t'aan. La fuerza de mi voz*. CDI; y Humberto Gómez (2019). *Memorias del basquetbol*. PECDA.

Los breves apuntes sobre las leyes, políticas y programas para los pueblos y las lenguas indígenas, dan cuenta de los desafíos que aún existen para que sean funcionales y operables. Hace falta que las leyes contemplen el doblaje de contenidos audiovisuales hablados en otros idiomas, la formación de traductores e intérpretes, de tal manera que se fortalezcan los medios, los programas sociales, culturales y artísticos, y que ello garantice la promoción, la difusión, la exhibición y distribución de los materiales –en radio, televisión, en la prensa y en las nuevas tecnologías–. Esto podría potenciar y ampliar el reconocimiento de la diversidad lingüística existente en el país. Al mismo tiempo, evitaría la realización de un cine “con una visión monolingüe” (comentado por: Yásnaya Aguilar, en Vargas, 2020: s.p), pues el español, en tanto idioma impuesto, continúa siendo la lengua hegemónica que predomina en todos los espacios sociales y virtuales. Pese a estas inconsistencias en el ámbito institucional, los pueblos, colectivos y realizadores independientes son quienes llevan a la práctica, en la experiencia real y emergente, los procesos de enseñanza y fortalecimiento de las lenguas, apoyados de las distintas posibilidades del lenguaje, como el cine.

### Cine y lenguas indígenas

Las primeras imágenes en México<sup>11</sup> de hombres y mujeres indígenas se reprodujeron en el cine sonoro –algunas con miradas etnográficas y con fines de estudio–, en el cual se manifestó, intrínsecamente, la presencia de las lenguas originarias, ya que la población indígena del país, en los albores del siglo xx, era monolingüe casi en su totalidad, al ser mínima la población hablante del castellano. Así, las lenguas originarias eran la única posibilidad para poder acceder a las significaciones del mundo y la cosmovisión que los pueblos habitaban y nombraban.

Los primeros filmes, en su mayoría pertenecientes al género documental, fueron realizados por actores externos a los pueblos quienes, desde su condición cultural, social, política, económica e ideológica, objetivaban a los indígenas en imágenes sin que ellos pudieran tomar las cámaras ni ejercer la palabra para enunciarse a sí mismos. Así, las lenguas se escuchan en algunos fragmentos de las películas aunque minimizadas, pues éstas se narraban en español, con voz *en off*, al ser la lengua “oficial” con la que se presentaba al “otro”. Esto se relaciona con las intenciones del gobierno de consolidar una sola cultura nacional,<sup>12</sup> un Estado-nación que implicaba llevar a cabo un proceso de castellanización de los pueblos, o bien, negarlos y exterminarlos.

11. Entre los documentales más añejos que registraron escenas cotidianas donde aparecen hombres, mujeres, niños y niñas de los pueblos originarios, se encuentran los grabados por Gabriel Veyre y Claude Ferdinand Bon Bernard, en *Desayuno de indios* (1896) y *Grupo de indios al pie del Árbol de la Noche Triste* (1896), donde se aprecia, como menciona Ochoa, “la presencia de los ‘indios’ como parte constitutiva del país, sin acentuar su etnicidad” (Ochoa, 2013: 27).

12. Así lo escribió Manuel Gamio en su obra *Forjando Patria* (1916), al hacer un estudio sobre la necesidad de integrar a los pueblos en un proyecto nacional.

Algunos de los primeros documentales fueron filmados por arqueólogos y etnólogos al recorrer zonas arqueológicas y pueblos el sureste mexicano.<sup>13</sup> Entre los que podemos mencionar se encuentran *Viaje de Justo Sierra a Palenque* (Silva, 1909), *En tiempos mayas* (Martínez y Cirerol, 1909), *La voz de su raza* (Martínez y Cirerol, 1914), *Los bosques de Yucatán y Chiapas* (Domínguez, 1923).

Para la segunda mitad del siglo xx, los acercamientos a los pueblos indígenas mantuvieron una constante: las películas aún eran realizadas por actores ajenos a los pueblos,<sup>14</sup> aunque en ese momento ya buscaban “darles voz” y hacerlos parte de la producción, experiencia que algunos denominan “el desarrollo del documental colaborativo” (Ziriión, 2015). Las películas se enfocaban en las prácticas culturales, festividades, ritualidades y experiencias de vida de los pueblos. De ello dan muestra filmes como en *Tierra del chicle* (Reuter y Velo, 1953), *Carnaval chamula* (Báez, 1959), *Kalala* (Menéndez, 1964), *Juan Pérez Jolote* (Burns, 1973) y *Piowachuve. La vieja que arde* (Urrusti y Piño, 1986). Aunque dichas obras integraron por primera vez las voces de los indígenas, éstos aún no tenían plena libertad para asumir su agencia y construir su propia imagen desde su voz y mirada. En este sentido, algunos realizadores todavía consideraban a los pueblos como objetos de investigación, como algo “desconocido” y “exótico” (Carreño, 2007). Así, el cine de ficción y el género documental tuvieron procesos sociales e históricos distintos, los cuales incidieron en las formas de construir narrativas e imaginarios que establecieron conocimientos hegemónicos sobre lo que se conoce como sujeto “indígena” y lo “indígena” en México.<sup>15</sup>

A mediados de la década de los ochenta, se impulsaron los primeros talleres de formación audiovisual para comunidades indígenas. Muestra de ello es el organizado por Luis Lupone,<sup>16</sup> del cual surgieron los primeros realizadores indígenas de audiovisuales que se apropiaron del lenguaje audiovisual y de las cámaras para mostrar su visión del mundo, construir la memoria de sus tradiciones y saberes, y de ese modo reivindicar las formas de construir la imagen de sí mismos.

Uno de los trabajos más conocidos de aquella primera experiencia es *La vida de una familia Ikood* (1987) de Teófila Palafox, mujer ikoods de Oaxaca.

13. Cabe señalar que existen otras experiencias de instituciones del Estado y de universidades del extranjero, como fueron las “Misiones Culturales”, en la década de los veinte. Además de los proyectos Chicago y Harvard en la década de los cincuenta, en los que antropólogos mexicanos y del extranjero hicieron estudios en varios pueblos de Chiapas. Asimismo, destacan las experiencias de fotógrafos como Vicente Kramsky, Frans Blom y Gertrude Duby, quienes registraron la vida de los pueblos originarios de la Región Altos y Selva de Chiapas a finales de los años cuarenta.

14. Con la fundación del INI en 1948, se realizaron varios audiovisuales que retrataron la vida de comunidades indígenas del país. Uno de los proyectos más ambiciosos de dicha institución fue la creación, en 1977, del Archivo Etnográfico Audiovisual (AEA), dirigido por Gonzalo Martínez y Oscar Menéndez, que tenía el objetivo “dar voz” a los pueblos indígenas (Becerril, 2015). Desde su fundación y hasta 1995, se produjeron alrededor de 48 películas filmadas por Luis Mandoki, Henner Hofmann, Juan Carlos Colín, entre otros.

15. Existen varios estudios sobre la imagen y los procesos de representación de los pueblos indígenas de México. Algunos de los trabajos que podemos referenciar son: Charles Berg (1983). *Cinema of solitude. A critical Study of mexican film, 1967-1983*. Austin: University of Texas Press; Cristina Propios Yusta (2004). “Cine y video indígena: ¿hacia una comunicación alternativa?”. En Elisenda Ardèvol y Nora Muntañola (coords.). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea* (pp. 316-338). Barcelona: Editorial UOC.

16. De la experiencia llevada a cabo por Luis Lupone, surgió la iniciativa del INI de crear el proyecto Transferencia de Medios Audiovisuales a Organizaciones y Comunidades Indígenas (TMA) en 1989. Finalmente, este instituto creó los Centros de Video Indígena en Yucatán, Oaxaca, Michoacán y Sonora (Ziriión, 2015), que dejaron de operar a principios de la primera década del siglo XXI.





Imagen 1. *La vida de una familia Ikood* [captura de video]. © Teófila Palafox, 1987.

En una secuencia del documental,<sup>17</sup> la realizadora, con la cámara en mano, se va acercando a una casa de palma y madera donde hombres y mujeres ikoods se encuentran tejiendo atarrayas y establecen una conversación en su lengua materna. Esta secuencia forma parte de la caracterización del filme, pues la lengua se expresa no sólo en términos narrativos, también lo hace en términos identitarios.

Esta primera experiencia documental rompió con todos los paradigmas en la historia del cine en México, pues fue un momento en el cual una mujer indígena tomó la cámara para hacer la memoria audiovisual de su comunidad de tejedoras y permitió a las y los indígenas a ejercer su propia voz e imagen, a construir sus propias [re]presentaciones de sí mismos y a su cultura (Ochoa, 2013). Esto inauguró nuevos regímenes de visualidad, es decir, imágenes y narrativas que nos permiten conocer la diversidad lingüística y de pueblos originarios de México.

### Lenguas indígenas y cine documental en el sureste de México

Una de las mayores innovaciones que experimentó el cine, y que marcó un hito en la historia, fue la sincronización del sonido directo con las imágenes en el mismo tiempo en que se filmaba. De ese modo se dio un gran paso del cine mudo al cine sonoro y hablado.<sup>18</sup>

17. El fragmento que se refiere está disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=WEFozbj5hSc>>.

18. Este proceso se dio a finales de la década de los veinte y principios de los treinta. Es importante señalar que “la diferencia principal entre cine sonoro y cine hablado reside en que el segundo es una variante del primero, y consiste en la sustitución de diálogos que anteriormente venían escritos en rótulos intercalados en la acción del filme, por su expresión verbal” (Martínez, 2012: 1).



Esta invención provocó el encuentro de dos posibilidades del lenguaje. Por un lado, el de las imágenes (escenarios, montajes, recortes, movimientos, planos, secuencias y escenas). Por el otro, el idioma de los sujetos-actores parlantes en escena y frente a la cámara. La lengua se configuró en uno de los elementos narrativos para comprender la trama de las películas, pues es a partir de los diálogos, de las voces y conversaciones, que se significa el mundo expuesto en los filmes. Tal acontecimiento es como dos palabras distintas que se encuentran por primera vez, creando un discurso inédito.

El encuentro entre el idioma de los pueblos hablantes y su materialización en el cine ha sido fundamental no sólo porque se significa como un medio para que ellos se presenten a sí mismos sino, además, para enunciarse y expresar su visión de la vida-mundo desde su lengua. Esto visibiliza la diversidad lingüística que habita en el amplio territorio del sureste de México, región en donde se localizan algunas de las lenguas más habladas en Chiapas, Campeche y Yucatán, como el tseltal, el tsotsil, el ch'ol y el maya.

Algunas de las primeras experiencias de cine y video realizadas por y desde los pueblos indígenas surgieron en momentos de conflicto: la marcha Xinich' en comunidades del norte de la selva de Chiapas en 1993; el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994. Particularmente los miembros de dicho ejército tomaron las tecnologías audiovisuales como una herramienta de lucha y, al mismo tiempo, como una posibilidad comunicativa en un tiempo donde los pueblos no habían accedido al lenguaje audiovisual para expresar sus demandas e injusticias. Asimismo, destacan los esfuerzos de Promedios de Comunicación Comunitaria A. C., en Chiapas; Proyecto Videoastas Indígenas de la Frontera Sur (PVIFS); de los talleres de cine Ambulante Más Allá; el Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC); el Colectivo Audiovisual Satil Film; el Colectivo Turix; la Organización Comunitaria de Medios Yoochel Kaaj; Cine Video Cultura A. C.; Kinésis Colectivo de Cine, entre otros.

De estas iniciativas se formaron varios documentalistas a quienes entrevistamos para conocer sus reflexiones sobre la relación entre las lenguas originarias y el cine. Una de ellas es la experiencia de la joven Liliana K'an,<sup>19</sup> documentalista tsotsil del pueblo de San Juan Chamula, Chiapas, quien nos cuenta que el saber hablar la lengua de su pueblo fue necesario para realizar su primer cortometraje documental *Ak'riox. Guadora de caminos* (2015), pues de ese modo pudo establecer comunicación con su bisabuela, el personaje del filme.

En mi primer cortometraje trato de reflejar, en la historia de mi bisabuela, el tema de la madurez, sobre cómo afrontar la soledad cuando ya no está tu compañero o compañera de vida. Y la única manera que tenía para conversar con mi bisabuela era en nuestra lengua materna, el tsotsil, pues sólo

19. Se formó en los talleres de cine documental impartidos por el CCC con Patas, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, entre los meses de mayo y septiembre del 2013.

así podía conocer su vida. El saber su lengua me permitió conocer de ella [entrevista a Liliana K'an, Zinacantán, Chiapas, marzo 2020].

La lengua se expresa no sólo como un elemento identitario, sino como una forma de conocer la historia y la vida de la comunidad, es decir, de acceder a la memoria social. Además, el conocimiento de la lengua permite establecer una comunicación fluida, generar empatía y apertura con las personas; es la primera relación de parentesco y afecto. Así lo expresa el documentalista maya Jonatan Alberto Maas Chuc,<sup>20</sup> de Bécál, Campeche: “Saber tu lengua materna te permite tener empatía con tus personajes, ya que generas una confianza y naturalidad al momento de grabarlos. Una de las cosas más bonitas es la amistad que se forma” (entrevista a Jonatan Maas, Bécál, Campeche, marzo de 2020). Esto puede visualizarse en el documental *El entretejido de la vida de don Eulagio* (Maas, 2016),<sup>21</sup> donde el director nos lleva a conocer la vida de don Eulagio, un artesano maya, quien posee una profunda sabiduría para la elaboración de sombreros de jipijapa. Nos cuenta el proceso, al mismo tiempo en que se teje la historia de su vida narrada en maya.



Imagen 2. *El entretejido de la vida de don Eulagio* [captura de video]. © Jonatán Alberto Maas Chuc, 2016.

20. Jonatan Maas se formó como documentalista en los talleres impartidos en la Universidad Autónoma de Campeche (2016-2018). Fue parte de la primera generación de los talleres Polos Audiovisuales convocados por el Imcine en 2017.

21. Documental disponible en: <<https://vimeo.com/386883253>>.

Lo anterior se relaciona con el sentir y las palabras de Leonarda Mex Peralta,<sup>22</sup> documentalista maya, originaria de San Antonio Sodzil, municipio de Sacalum, Yucatán. Leonarda Mex se formó en los talleres de video impartidos por la CDI. De esta manera realizó su primer documental *Kmootsi' loobil in kaajal. Las antiguas raíces de mi pueblo*<sup>23</sup> (2005), junto con Antonia Caamal Mena. En dicho filme, los abuelos y las abuelas del pueblo de San Antonio Sodzil hablan acerca del trabajo, las fiestas patronales, el conocimiento sobre el mundo, así como de la importancia de transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones, pues son ellas las que podrán garantizar la permanencia de los saberes de los pueblos mayas.

Leonarda Mex afirma que a través del audiovisual encontró la forma de compartir el conocimiento de los abuelos y, al mismo tiempo, de reafirmar la existencia lingüística del maya para los jóvenes, quienes son su principal motivación de trabajo.

Para mí, el medio audiovisual se me hizo una gran oportunidad de plasmar en éste, la experiencia de la gente mayor para motivar a los jóvenes a valorar y recuperar nuestro idioma, darle el realce para que se siga hablando con mucho orgullo, porque la lengua es parte de nuestras raíces [entrevista a Leonarda Mex, Sacalum, Yucatán, marzo de 2020].



Imagen 3. *U muuk'il in t'aan. La fuerza de mi voz* [captura de video]. © Paloma Cituk Andueza, 2016.

22. Directora del documental *In kuxtal yóok'ol kaab. Mi vida en la tierra* (2010), financiado por la CDI, en el que comparte los sistemas de cultivo de la comunidad Plan Chac.

23. Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=YrKsu\\_PHwyE&t=255s](https://www.youtube.com/watch?v=YrKsu_PHwyE&t=255s)>.



En este mismo tenor, Paloma Jesús Cituk Andueza,<sup>24</sup> documentalista maya de Tixkokob, Yucatán, nos cuenta el por qué tardíamente aprendió a reconocer la lengua de su pueblo, mismo que se aprecia en su documental *U muuk'il in t'aan. La fuerza de mi voz* (2016),<sup>25</sup> en el cual dos jóvenes mayas, personajes principales del relato, nos invitan a conocer la forma en que cotidianamente se expresan actitudes discriminatorias, racistas y excluyentes hacia los pueblos mayas y hablantes. Algunos buscan invisibilizarse y negar su origen para evitar su rechazo. No obstante, la conciencia y la aceptación identitaria de los jóvenes les ha permitido fortalecer su espíritu y ser parte de un pueblo que ha logrado sobrevivir.

Una vez me pregunté: “¿por qué yo no hablo la lengua maya si nací en un territorio maya?”. Descubrir la razón fue dolorosa. Mis abuelos maternos hablaban maya, tuvieron 11 hijos. Un día mi mamá, cuando tenía 9 o 10 años, regresó de la escuela llorando y diciendo que no iría más porque ahí la maestra les pegaba porque no entendía lo que decía, y la maestra castigaba a quienes hablaban maya, fue ahí cuando mis abuelitos decidieron hacer el esfuerzo de hablar español para que no pegaran a sus hijos en la escuela [...] Poco a poco tuvieron menos contacto con la lengua maya hasta que la dejaron de hablar. A mis hermanitos, hermanita, primas y primos y a mí, ya no nos llegó la lengua maya [entrevista a Paloma Cituk, Tixkokob, Yucatán, marzo 2020].



Imagen 4. *Sat yelov jlumal. Rostros de mi pueblo* [captura de video]. © Humberto Gómez Pérez, 2015.

24. Comunicadora social egresada de la Universidad Autónoma de Yucatán. Formó parte de la primera generación de Ambulante Más Allá, diplomado en Cine Documental (2011-2012).

25. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=dgUE65GWUX8&t=37s>>.

Frente a los hechos de exclusión y discriminación, hablar la lengua se vuelve un acto político por la reivindicación lingüística e identitaria, que es compartido entre los documentalistas al buscar que las películas sean habladas en la lengua de las personas del relato fílmico pues, de ese modo, se logran recrear los sentidos y la visión del mundo. Es también una forma de hacerse visibles y existir en el cine porque, como señala la documentalista Liliana K'an, "nuestros pensamientos y sentimientos van ligados a nuestra lengua" (entrevista a Liliana K'an, Zinacantán, Chiapas, marzo de 2020) y porque el cine y la lengua, en tanto lenguajes, "[son] la única forma de ser del pensamiento y, al mismo tiempo, su realidad y su realización" (Kristeva, 1988: 8).

Esta misma reflexión la hace Humberto Gómez Pérez,<sup>26</sup> documentalista tsotsil de San Andrés Larráinzar, Chiapas. En su documental *Sat yelov jlumal. Rostros de mi pueblo* (2015),<sup>27</sup> nos presenta dos generaciones distintas de hombres y mujeres de comunidades tsotsiles –San Juan Chamula, Zinacantán y San Andrés Larráinzar–, para visibilizar los cambios culturales, de vida y, además, los cambios de la lengua.

En *Rostros de mi pueblo* sí hubo una idea de poner a dos generaciones que hablaran la lengua; hay varios personajes de distintas comunidades. Se muestran las variantes del tsotsil, en las formas de hablarlo, así como la castellanización de las lenguas, pues se integran palabras que cambian el sentido de lo que muchas veces se quiere decir [entrevista a Humberto Gómez, San Andrés Larráinzar, Chiapas, marzo de 2020].

Estos cambios de la lengua son inevitables, son parte de la condición de las culturas. No obstante, mientras estos procesos se dan, es importante impulsar iniciativas no sólo para reivindicar a los pueblos y las culturas, para fortalecerlas, y eso incluye a las lenguas. De esta manera lo expresa Jonatan Maas Chuc, al decir que:

[...] la importancia que tiene el trabajo es que se reconozca que es un idioma vivo, que los mayas no están extintos como muchas veces se piensa, además de que el registro del discurso oral vivirá por muchos años en cualquiera de estas obras audiovisuales [entrevista a Jonatan Maas, Bécál, Campeche, marzo de 2020].

A partir de lo dicho por los documentalistas, se puede interpretar que la presencia de las lenguas originarias en los documentales es parte esencial "porque significa una ventana de conocimiento hacia el interior y el exterior de la película y, en ese sentido, la lengua originaria y el len-

26. Documentalista que se formó, en 2013, en los talleres de cine del CCC con Patas en San Cristóbal de las Casas, en donde también cursó el Diplomado en Cine Documental en la escuela de cine del lugar. Es director de las películas *ʔcayijel. Animal guardián* (2015), *Al-pares* (2017) y *Jvobtik. Nuestra música* (2019). Fue productor del documental *Kuxlejal (Vida)* (Franke, 2019), en el cual se aborda el tema del suicidio juvenil en San Andrés Larráinzar. En él, los jóvenes expresan la importancia de comunicarse en su lengua tsotsil, a través de la música hiphop. Si bien no es éste el espacio para hablar con amplitud sobre dicho documental, habrá ocasión para hacerlo.  
27. Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=lle\\_rdGXkcI&t=84s](https://www.youtube.com/watch?v=lle_rdGXkcI&t=84s)>.

guaje cinematográfico se fusionan” (Luna, 2019: s.p). Esta reflexión es sustentada por Lilitiana K’an al afirmar que: “el cine documental es una herramienta poderosa que, como hablantes de nuestra propia lengua, nos hemos apropiado de ella, para mostrarle al mundo toda nuestra riqueza cultural y lingüística que nuestros padres, madres y abuelas nos han heredado” [entrevista a Lilitiana K’an, Zinacantán, Chiapas, marzo 2020].

El cine se significa no sólo como un medio de expresión de la lengua sino, además, como una forma de fortalecerla pues, como señala Humberto Gómez, “cuando uno escucha que el filme está hablado en la lengua de quienes lo ven, el mensaje es más directo, y eso los anima a escucharse y verse, y tal vez a aprenderlo más” (entrevista a Humberto Gómez, San Andrés Larráinzar, Chiapas marzo de 2020). Asimismo, el cine puede llevarnos a reflexionar nuestra condición actual como hablantes; puede interrogarnos si acaso reivindicamos la cultura de nuestros pueblos o si, por el contrario, negamos nuestras raíces: “El cine nos abre ventanas, nos cuestiona y nos hace reflexionar en dónde estamos parados. Tiene la capacidad de mover todos nuestros sentidos” (entrevista a Paloma Cituk, Tixkokob, Yucatán, marzo 2019).

Aun cuando las lenguas originarias del sureste de México –y del resto del país– se encuentren en un riesgo latente de menguar, hay actores que despliegan una serie de esfuerzos, de actividades y estrategias para evitar que ocurra. El cine es una de ellas, pues en él se comparten las memorias, los conocimientos, las incertidumbres, los miedos, pero también los logros y anhelos. Es como un sueño presente en imágenes visuales, en palabras que pueden escucharse y perdurar durante varias generaciones. Así lo piensa Lilitiana K’an: “La desvalorización de la lengua indígena no es un tema nuevo, ha sido desde siempre, pero el hecho de que se sigan contando historias por nuestras comunidades, nos permite dejar un registro más para las siguientes generaciones” (entrevista Lilitiana K’an, Zinacantán, Chiapas, marzo 2020).

Las lenguas indígenas pueden tomar un sentido mayor en el cine cuando éste se significa como un medio para su difusión y enseñanza; puede adquirir un objetivo pedagógico al socializar las formas de vida de los pueblos, sus problemáticas y los desafíos que enfrentan, la reivindicación cultural que manifiestan al compartir los conocimientos que constituyen y conforman su espacio, tiempo y cosmovisión, a partir de las lenguas que son, en palabras de Steiner, “una ventana abierta a la vida: determina para el hablante las dimensiones, las perspectivas del paisaje total del mundo” (Steiner, 2000: 89-113).

### Reflexiones finales

Las lenguas originarias son una de las fuentes principales para la transmisión del conocimiento y la memoria, para la preservación de la identidad y de la herencia cultural de los pueblos. Durante siglos, los pueblos “[fueron] impedidos de objetivar de modo autónomo sus propias imágenes, símbolos y experiencias subjetivas; es decir, con sus propios patrones de expresión visual y plástica.

Sin esa libertad de objetivación, ninguna experiencia cultural puede desarrollarse” (Quijano, 1999: 99). Sin embargo, tras la iniciativa de diferentes actores sociales, los pueblos han habilitado mecanismos para ejercer su libertad creativa, la mirada y la palabra a través de la literatura, del teatro y del cine, así como en las nuevas tecnologías que actualmente han tomado mayor impulso.

La diversidad cultural y lingüística es parte de los derechos de todo ciudadano mexicano. Sin embargo, en nuestro país son escasas y limitadas las oportunidades para acceder al conocimiento de otras lenguas nacionales. Existen enormes esfuerzos de promotores hablantes, sean o no profesionistas, por ampliar el conocimiento de su lengua a través del cine, la música y las artes, pero se enfrentan a diversos obstáculos para operar, entre estos, la inexistencia de fondos y la falta de formación para el trabajo con lenguas indígenas.

Aun cuando en el 2019 fue declarado el Año Internacional de las Lenguas Indígenas –que está formulado para abrir la discusión en torno a la situación de todas las lenguas originarias del mundo, a las que se les niega sistemáticamente (Luna, 2019)–, y tuvo lugar la declaratoria del Decenio Internacional de las Lenguas (2022-2032), hace falta impulsar acciones reales para fortalecer y revitalizar las lenguas. Por ello, no es menor que en las últimas décadas, el cine documental se haya configurado como una posibilidad comunicativa y pedagógica para el reconocimiento y la enseñanza de las lenguas originarias. Sin embargo, es necesario impulsar acciones coordinadas y colaborativas entre las instancias del gobierno, las universidades y demás actores sociales, para la mayor producción, difusión, proyección, exhibición y distribución de los audiovisuales, así como la realización de proyectos que contemplen a las otras lenguas del sureste y el resto de México que se encuentran en riesgo de extinción: el awakateko (Campeche), el mocho’ (Chiapas), el ayapaneco (Tabasco), el ixil y kakchikel (Quintana Roo), el yok’otán (Tabasco), por mencionar algunos casos. Por ello, hablar la lengua es ya un acto político, no sólo en términos de resistencia, sino de interpelación y reivindicación cultural y lingüística, frente a la opresión, negación y exterminio social que es el resultado de un largo proceso colonial.

Creemos que la mejor forma de revitalizar las lenguas es mediante su transmisión. Para ello, se deben de generar condiciones para que las propias comunidades fortalezcan su lengua, para el presente y el futuro, y no sean necesariamente las instituciones las que den tratamiento o generen acciones para revitalizarlas. Consideramos que las propuestas e iniciativas reales son las que surgen desde las comunidades; son ellas las que pueden dar –y lo han hecho– las alternativas más efectivas para diseñar estrategias de fortalecimiento, mediante dinámicas de transmisión y aprendizaje de las lenguas que permiten formar nuevos hablantes de las lenguas en riesgo. Es un deber político que nosotros, hablantes de nuestra lengua originaria, habilitemos los medios para evitar la legitimación de un cine “que replica al Estado [al] mantener una actitud monolingüe” (Yásnaya Aguilar en Vargas, 2020, s.p.). Consideramos que el cine, además de crear

contra narrativas, también puede potenciar la visibilidad de un paisaje visual, sonoro y lingüístico que refleje la realidad que existe en México y en el mundo.

El cine documental llegó a las comunidades para quedarse, para fortalecer sus voces y generar redes de acción colectivas entre los hablantes de una lengua indígena y el pueblo al que pertenecen, pues “los documentales movilizan afecciones y reflexiones colectivas sobre las situaciones que viven, sienten y sufren [...] las relacionan con sus vivencias, lo que hace posible la creación de vínculos y redes de acción con otros pueblos” (Méndez-Gómez, 2018: 68).



## Bibliografía

- Becerril Montekio, Alberto (2015). "El cine de los pueblos indígenas en el México de los ochentas". *Revista Chilena de Antropología visual*, 25, pp. 30-49.
- Berg, Charles (1983). *Cinema of solitude. A critical Study of mexican film, 1967-1983*. Austin: University of Texas Press.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). "Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión". Disponible en: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTR\\_240120.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTR_240120.pdf)>.
- Carreño, Gastón (2007). *Miradas y alteridad. La imagen del indígena latinoamericano en la producción audiovisual* (Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos). Universidad de Chile, Santiago.
- Diario Oficial de la Federación* (13-03-2003). "Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas". Recuperado de <<https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas/gdoc/>>.
- \_\_\_\_ (28-04-2010). "Ley Federal de Cinematografía". Recuperado de: <[https://www.imcine.gob.mx/wp-content/uploads/IMCINE/LEYES\\_Y\\_REGLAMENTOS/PRODUCCION\\_CINEMATOGRAFICA/1.pdf](https://www.imcine.gob.mx/wp-content/uploads/IMCINE/LEYES_Y_REGLAMENTOS/PRODUCCION_CINEMATOGRAFICA/1.pdf)>.
- Gamio, Manuel (1916). *Forjando Patria*. México: Librería de Porrúa Hermanos.
- Instituto Mexicano de Cinematografía (2022). "Estímulo a la Creación Audiovisual en México y Centroamérica para Comunidades Indígenas y Afrodescendientes", *Imcine*. Recuperado de: <<https://www.imcine.gob.mx/Pagina/Convocatoria?uid=b7cec66c-a5a2-4728-b66c-9509373b497b>>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). "Censo de Población y Vivienda 2020". Recuperado de: <<https://www.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=7519>>.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Recuperado de: <[https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf)>.
- Kristeva, Julia (1988). *El lenguaje, ese desconocido*. Madrid: Fundamentos.
- Luna, Arantxa (2019). "10 películas en lenguas originarias: mirar la otredad". *Revista Código*. Recuperado de: <<https://revistacodigo.com/cine/cine-lenguas-originarias/>>.
- Martínez Vicente, Benito (septiembre de 2012). *Del mudo al sonoro: estética y narrativa del imaginario de la fantasmagoría hispana como complemento docente*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. Salamanca, España.
- Méndez-Gómez, Delmar Ulises (2018). "Estrategia audiovisual de comunicación política en la Selva en Chiapas: la experiencia de los comunicadores tseltales Mariano Estrada y Arturo Pérez". *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVI(1), pp. 56-72.
- Ochoa Ávila, María Guadalupe (coord.) (2013). *La construcción de la memoria. Historias del documental mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Propios Yusta, Cristina (2004). "Cine y video indígena: ¿hacia una comunicación alternativa?". En Ardèvol, Elisenda y Muntañola, Nora (coords.). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea* (pp. 316-338). España: Editorial UOC.
- Quijano, Aníbal (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En Castro-Gómez, Santiago, Guardiola-Rivera, Óscar y Millán de Benavides, Carmen (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Steiner, George (2000). *Extraterritorial: ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Valiñas, Leopoldo (10-03-2011). *La unidad lingüística en torno a la diversidad*. Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Vargas, Ángel (13-03-2020). "El cine podría evitar 'lengüicidio' en México: especialista". *La Jornada*. Recuperado de: <<https://www.jornada.com.mx/ultimas/cultura/2020/03/13/el-cine-podria-evitar-lenguicidio-en-mexico-especialista-8737.html>>.
- Ziriión Pérez, Antonio (2015). "Miradas cómplices: cine etnográfico, estrategias colaborativas y antropología visual aplicada". *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 78, pp. 45-70.

## Documentales

- Báez, José (director) (1959). *Carnaval chamula* [documental]. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Burns, Archivaldo (director) (1973). *Juan Pérez Jolote* [documental]. México: Conacine, S.A. de C.V. y Jesús Fragoso.
- Cituk Andueza, Paloma Jesús (directora) (2016). *U muuk'il in t'aan. La fuerza de mi voz* [documental]. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Domínguez, Zeferino (director) (1923). *Los bosques de Yucatán y Chiapas* [documental]. México: Secretaría de Agricultura y Fomento.
- Franke, Elke (directora) (2019). *Kuxlejal. Vida* [documental]. México: Vientos culturales.
- Gómez Pérez, Humberto (director) (2015). *Sat yelov jlumal. Rostros de mi pueblo* [documental]. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- \_\_\_\_\_ (director) (2015). *Jvayijel. Animal Guardián* [documental]. México: CCC y Satil Film.
- \_\_\_\_\_ (director) (2017). *Alpares* [documental]. México: Satil Film.
- \_\_\_\_\_ (director) (2019). *Jvobtik. Nuestra música* [documental]. México: Imcine, Terranostra Film.
- Gómez Pérez, Humberto (director). (2019). *Memorias del basquetbol* [documental]. México: Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico.
- Hernández, Amelia (directora) (2016). *Toyol kajal. Noosfera* [documental]. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Maas Chuc, Jonatan Alberto (director) (2016). *El entretejido de la vida de don Eulagio* [documental]. México: Independiente.

- Martínez, Carlos y Cirerol, Manuel (directores). (1909). *En tiempos mayas* [documental]. México: CIRMAR.
- \_\_\_\_\_ (directores) (1914). *La voz de su raza* [documental]. México: CIRMAR.
- Menéndez, Óscar (director) (1964). *Kalala. Baile del venado chiapaneco* [documental]. Chiapas: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Mex Peralta, Leonarda (directora) (2010). *In kuxtal yóok'ol kaab. Mi vida en la tierra* [documental]. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Mex Peralta, Leonarda y Caamal, Antonia (directoras) (2005). *Kmootsi' loobil in kaajal. Las antiguas raíces de mi pueblo* [documental]. México: Programa de Acciones Culturales Multilingües y Comunitarias.
- Palafox, Teófila (directora) (1987). *La vida de una familia Ikood* [documental]. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Reuter, Walter y Velo, Carlos (directores) (1953). *Tierra del chicle* [documental]. México: Teleproducciones.
- Silva, Gustavo (director) (1909). *Viaje de Justo Sierra a Palenque* [documental]. México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- Tuz Uc, Daniel (director) (2005). *Jump'el u k'iinil u meyajil Ek Balam. La jornada del jaguar negro.* [documental]. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Urrusti, Juan y Piño, Ana (directores) (1986). *Piowachuve. La vieja que arde* [documental]. México: INI / Imcine.

# Revitalización de lenguas indígenas a través de la música en México<sup>1</sup>

Josep Cru\* / José Antonio Flores Farfán\*\*

ISSN: 2007-6851

p. 163 - p. 182

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *Revitalization of indigenous languages through music in Mexico.*

## Resumen

El presente artículo presenta la experiencia artística innovadora que ofrecen géneros musicales modernos como el rap y el rock, desarrollado por jóvenes autores hablantes de lenguas indígenas, que con sus creaciones, contribuyen de manera autónoma, placentera y empoderada a la revalorización positiva de su identidad y a la promoción de sus idiomas. Asimismo, analizamos críticamente algunas limitaciones y deficiencias de proyectos de documentación lingüística, abogando en su lugar por estrategias y esfuerzos de revitalización generados desde la base, y en colaboración con los hablantes para abordar de manera más eficiente la recuperación y fortalecimiento de las lenguas originarias.

**Palabras clave:** jóvenes artistas, rap, rock, revalorización, (re)vitalización, lenguas indígenas, documentación, políticas lingüísticas.

## Abstract

*This article presents the innovative artistic experience offered by modern musical genres such as rap and rock, developed by young authors speaking indigenous languages, who, through their creations, contribute in an autonomous, pleasurable, and empowered way to the positive revaluation of their identities and the promotion of their languages. Also, we critically analyze some limitations and shortcomings of language documentation projects, advocating instead strategies and revitalization efforts stemming from the grassroots and in collaboration with the speakers to address in a more efficient way the recovery and strengthening of indigenous languages.*

**Keywords:** young artists, rap, rock, revaluation, (re)vitalization, indigenous languages, documentation, linguistic policies.

\* Universidad de Newcastle (josep.cru@newcastle.ac.uk).

\*\* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad CDMX (xosen@hotmail.com).

1. Gracias, principalmente, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y a Linguapax por el apoyo para la realización de los trabajos que se describen en este artículo.

## Introducción

En este artículo exploramos diversas experiencias de revitalización lingüística desde la base, prestando especial atención al trabajo de un buen número de jóvenes indígenas que se ha apropiado de géneros musicales emergentes como el rap y el *rock*, para producir creaciones artísticas en sus lenguas. Comenzamos el artículo analizando críticamente el campo de la documentación lingüística como respuesta a la creciente pérdida de la diversidad lingüística, para después exponer una estrategia alternativa con más de dos décadas de vida: el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento, Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC), el cual ha ido evolucionando en los últimos años con la incorporación de un número creciente de material audiovisual y el apoyo a producciones musicales en lenguas indígenas.

## Una mirada crítica a la documentación lingüística

La creciente preocupación por la disminución de la diversidad lingüística ha dado lugar al desarrollo de la disciplina conocida como documentación lingüística, un campo que también reclama una exégesis crítica,<sup>2</sup> además de una tensión con otros campos estrechamente relacionados, como el de la revitalización lingüística. En general, la documentación lingüística se ha ocupado de registrar exhaustivamente lenguas en peligro de extinción. En este sentido, parte de su utopía es lograr un registro completo de todos los aspectos del uso de una lengua determinada; contextos de uso, géneros y registros discursivos, por ejemplo.

La documentación lingüística ha sido definida como “la creación, anotación, preservación y difusión de registros transparentes de una lengua” (Woodbury, 2011: 159). Como posicionamiento ideológico, su agenda se define contra las “malas” prácticas de la lingüística descriptiva, pues critica el uso idiolectal y selectivo de los datos en la descripción lingüística. La lingüística documental se puede considerar un avance en comparación con la lingüística descriptiva, dado que, entre otras cosas, va más allá de los datos individuales y busca superar la opacidad de un buen número de prácticas descriptivas, incluida la edición de datos y la omisión del contexto (por ejemplo, en ella, una sola variedad representa la gramática de un idioma, ciertos datos como los préstamos no cuentan, etcétera). Sin embargo, ambas disciplinas tienen en común un enfoque exclusivo en los datos más que en los hablantes, un tema clave y probablemente la mayor diferencia respecto a los proyectos de (re)vitalización. Junto con el registro de datos que utilizan las tecnologías más avanzadas y el desarrollo de buenas prácticas de almacenamiento y registro, y catalogación de metadatos, la lingüística documental se presenta como una disciplina con fines polivalentes, que incluso puede tener en cuenta los intereses de las comunidades, al menos de

2. En esta dirección, se puede consultar Flores Farfán y Ramallo (2010).

manera declarativa. Aunque hay excepciones (Quatra, 2011: 137), en la práctica, los intereses de la comunidad, si es que llegan a ser considerados, a menudo ocupan la parte inferior de la lista de prioridades.

Un enfoque sociolingüístico crítico, en particular de la lingüística descriptiva y documental, se centra y destaca su (des)conexión con el campo de la (re)vitalización, o lo que se conoce también como *Reversing Language Shift* (RLS), siguiendo la terminología clásica de Fishman (1991).

La reubicación de la agencia de los hablantes en la agenda de la revitalización es un tema clave. Como hemos señalado, tanto la lingüística descriptiva como la documental han considerado la revitalización como un objetivo subsidiario de otras prioridades, si no es que existe un desprecio e incluso racismo encubierto hacia los hablantes, por lo menos implícito. Ante esa situación, es, por lo tanto, urgente revertir el conjunto de prioridades, es decir, dar preeminencia al empoderamiento de las comunidades lingüísticas y sus hablantes. En este artículo, presentamos casos de políticas lingüísticas a nivel micro que emergen de las bases y que se enfocan en contextos locales y prácticas lingüísticas sobre el terreno, donde los hablantes son los principales actores en la formulación e implementación de políticas sociolingüísticas (Hornberger, 1996: 357-366; Baldauf, 2006: 147; McCarty, 2011: 337). En contraste con este abordaje de la diversidad, la exclusión de los hablantes, considerados meramente como repositorios de datos, es especialmente clara en la lingüística de campo, en la que se basan la lingüística descriptiva y la documental.

Debido a su amplia diversidad lingüística, México ha sido considerado un laboratorio de disciplinas, como la lingüística antropológica. No obstante, para algunas organizaciones, como por ejemplo el Instituto Lingüístico de Verano (SIL, por sus siglas en inglés), existen otras prioridades que han sido desarrolladas con intereses específicos, sin importar cuán encubiertas y enmascaradas por el academicismo estén. En este sentido, el propósito de su investigación se basa claramente en el proselitismo religioso, cuyo impacto ha sido notable en varias comunidades indígenas, no sólo mexicanas, en términos de conversión religiosa e incluso de divisiones comunitarias, temas que aún están pendientes de ser investigados sistemáticamente.<sup>3</sup>

Para desarrollar un enfoque sociolingüístico crítico, revisaremos brevemente el estado del arte en relación con el panorama lingüístico mexicano –centrándonos en la lingüística de campo–, en especial en investigaciones relacionadas con varias instituciones de investigación nacionales e internacionales, incluida la institución de origen de Flores Farfán: el Centro Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En esta contribución, presentaremos una crítica del trabajo de campo sociolingüístico que, en gran medida, establece paralelos y se nutre de la antropología lingüística, el programa SIL y otras tradiciones, como la lingüística descriptiva e incluso la agenda sociolingüística. Así, nos centraremos en destacar las principales disonancias entre las diferentes perspectivas investigadoras, especialmente al confrontar los puntos de

3. Véase, sin embargo, Stoll (1982).

vista de los actores con las versiones académicas recibidas sobre los mismos temas (por ejemplo, “descriptiva”, “documental”). Los hablantes, como actores políticos y sociales, se enfrentan al abrumador interés de los investigadores, en los datos y sus agendas de prioridades e ideologías extractivas. En resumen, veremos cómo contrastan esas ideologías lingüísticas divergentes, que se conciben como tensiones entre diferenciales de poder, particularmente en la confrontación de versiones hegemónicas recibidas frente a las perspectivas de los hablantes (Flores Farfán y Ramallo, 2010: 4).

En este trabajo nos gustaría llamar la atención sobre la separación tradicional entre la llamada investigación “básica” o “pura” y las ciencias “aplicadas”, una división que ya no es posible mantener, según nuestro punto de vista, en el campo de la revitalización lingüística. Es todavía una tarea pendiente y necesaria una clarificación conceptual, o como Kroskrity (2009: 72) mantiene, “una clarificación ideológica de la lengua”.

En este contexto, es un ejercicio importante avanzar en una agenda sólida para la (re)vitalización de las lenguas, abriendo tal debate y desarrollando una perspectiva crítica del trabajo de campo lingüístico con pueblos minorizados y sus prácticas lingüísticas, dada su casi total inexistencia, al menos en países como México y en muchas otras partes del mundo. El esbozo de preguntas epistemológicas sobre la reconfiguración de las disciplinas sociales en sí mismas, incluida la lingüística, abre un horizonte a “nuevos” paradigmas en las ciencias sociales. El esfuerzo por hacer que las investigaciones con idiomas minorizados sean más armoniosas con las perspectivas de los actores, implica su participación comprometida en las iniciativas de revitalización, considerando su autoridad y protagonismo en la defensa de la diversidad lingüística y cultural, recuperando las epistemologías de los hablantes.

En conflicto con los enfoques predominantes en la lingüística, nuestra aproximación al campo de la revitalización del lenguaje implica el desarrollo de proyectos políticos (micro)lingüísticos con los propios hablantes, idealmente desde un enfoque desde la base, en especial cuando la política y la planificación lingüística han fracasado, desde las iniciativas de instituciones oficiales, debido a su naturaleza simbólica, básicamente emblemática, y con frecuencia demagógica. Para este propósito, la revitalización lingüística requiere equilibrar las relaciones de poder entre los investigadores e investigados, lo que implica nuevos tipos de relaciones entre la academia y los hablantes de idiomas minorizados. Por supuesto, el establecimiento del conjunto de prioridades en la agenda de la (re)vitalización, apunta a la RLS, con la participación activa de (al menos) grupos de miembros de la comunidad, reconociendo y potenciando su agencia.

A menudo, los proyectos de (re)vitalización se presentan como trabajo con “comunidades lingüísticas”: en la práctica, tal como ha señalado la sociolingüística, las comunidades y los idiomas son bastante heterogéneos, diversos y están organizados jerárquicamente. Por lo tanto, el fortalecimiento y la eventual estabilización de las culturas verbales, su recuperación e incluso la expansión de los ámbitos lingüísticos es, al menos al principio, la tarea de una minoría energética



dentro de una comunidad, en la mayoría de los casos, de un grupo de activistas comprometidos (Combs y Penfield, 2012: 469). Todo esto abre espacios para nuevas epistemologías de poder y la superación de los epistemicidios, en los que los hablantes luchan por establecer un equilibrio, e incluso por revertir las relaciones jerárquicas que surgen de la investigación académica. Para este propósito, es necesaria una alternativa a las prácticas investigadoras que elocuentemente consideran a los hablantes como “informantes”, es decir, como un medio para lograr un fin, un corpus lingüístico en este caso.

Nuestro enfoque, como veremos más adelante, se basa en desarrollar estrategias conjuntas como coautorías, talleres y otras iniciativas de colaboración, por ejemplo, considerando a los hablantes como “iguales” y, por supuesto, como actores principales en los procesos de revitalización.<sup>4</sup>

Este breve esquema crítico tiene como objetivo desarrollar una visión más positiva y proactiva de las lenguas indígenas, un enfoque más corresponsable y ético, que debe llevarse a cabo junto con los hablantes de esas lenguas. Los ejemplos que se presentan en las siguientes secciones son parte de un esfuerzo colectivo para lograr una mayor consonancia entre las perspectivas y los intereses de los actores en relación con su lengua y cultura para potenciar la diversidad lingüística y cultural.

### **El Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural**

El Proyecto de Revitalización, Mantenimiento, Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC), se ha centrado en la investigación de los procesos de pérdida y resistencia lingüística durante más de dos décadas. Con este proyecto, hemos buscado subvertir algunos paradigmas de poder en la realización de la investigación, promoviendo una documentación activa más comprometida o incluso activista, con la revitalización lingüística siempre en mente.<sup>5</sup> Estos nuevos paradigmas se conectan, en todo el mundo, con otras disciplinas, como la autodocumentación, la lingüística educativa, la sociolingüística crítica, la planificación lingüística, la antropología activista y otras.

Así, el PRMDLC tiene como objetivo desarrollar estrategias efectivas y afectivas, como la producción de materiales sensibles para la comunidad, con pertinencia y pertenencia, promoviendo el reconocimiento y el empoderamiento de los autores indígenas para revertir el desplazamiento lingüístico y cultural, principalmente con hablantes de lenguas y culturas mexicanas, aunque también allende a sus fronteras, incluidas varias lenguas mayas (como el ch’ol, el chuj, el k’anjobal –éstas dos últimas originadas en Guatemala–, y, sobre todo, el maya yucateco, por ejemplo).

4. Véase Flores Farfán (2011: 69, 189-209 y 212; 2017: 205).

5. Véase Flores Farfán y Ramallo (2010: 65).

Gracias a la cooperación generosa de diferentes organizaciones internacionales como Linguapax, hemos podido acompañar una serie de procesos de revitalización en Latinoamérica, y llevado a cabo un pequeño proyecto en América del Norte con la lengua ojibwe. Igual que este último, la mayoría de los proyectos desarrollados por el PRMDLC se han convertido en semilla para la promoción de idiomas amenazados y el empoderamiento de sus hablantes: en los esfuerzos de (re)vitalización –que pueden convertirse en una tarea muy desalentadora por la magnitud del desafío, mucho más que la mera documentación pasiva o extractiva–, todas las pequeñas acciones positivas cuentan, aunque nunca son suficientes.

En este punto, hemos de recordar lo importante que es hacer concesiones. Por ejemplo, incluso cuando no favorecemos las traducciones y preferimos producir materiales culturalmente sensibles (incluso monolingües o multilingües, pero en lenguas minorizadas), esta práctica no es un dogma: el proyecto mencionado anteriormente, que consiste en la producción de un libro en ojibwe –una lengua algonquina hablada en la frontera entre Estados Unidos y Canadá–, es una experiencia interesante al respecto. El libro acerca de la Estrella de la Mañana, Venus, fue originalmente concebido en inglés por los propios autores. Para “mitigar” esta (traducción no declarada como) subordinación y para crear más relaciones horizontales entre idiomas, se tradujo a otras lenguas indígenas incluyendo el kikapú, única lengua algonquina que existe en México, el maya yucateco y los dos idiomas coloniales de sus respectivos entornos, el inglés y el español.

La traducción es un tema clave ya que puede convertirse en un gesto que socava la lengua originaria, como cuando los institutos nacionales o los programas de planificación lingüística en Latinoamérica traducen la Constitución nacional o el himno nacional, algo especialmente claro en México. Aunque debemos criticar ejercicios institucionales como las prácticas hegemónicas que traducen textos que pocas personas o nadie lee, puede ser en algún caso beneficioso por el efecto simbólico y de prestigio para la lengua minorizada. A este respecto, tales apropiaciones podrían ser importantes para el reconocimiento de estas lenguas en entornos educativos –como cuando los niños cantan el Himno Nacional Mexicano en sus escuelas–, aunque estas prácticas son más bien emblemáticas y conllevan una significativa carga de adoctrinamiento nacionalista. Esto nos lleva a un desafío más importante que el PRMDLC a menudo enfrenta: trabajar más en profundidad y por largo tiempo con una sola comunidad, sin duda produce resultados más duraderos que una sola o un par de intervenciones en una comunidad determinada. Sin embargo, las intervenciones rápidas pueden convertirse en puntos de partida poderosos para comenzar un proceso de revitalización, o reforzarlo si éste ya existe. Es preciso tener en cuenta que todavía hay lenguas en las que no existe ni un solo material. Un buen ejemplo de ello es el kikapú, una lengua algonquina para la que la traducción de *Morning star* representó el primer material de este tipo.

Esto sólo ha sido posible gracias al apoyo activo, a la participación de los hablantes en frentes como el de la recopilación, transcripción, ilustración, producción y difusión de materiales educativos. Su participación se basa en el desarrollo de una metodología particular de (re)vitalización

lingüística indirecta que ha producido resultados positivos sobresalientes en la producción y distribución de materiales culturalmente relevantes. Esto busca recuperar y consolidar valores y prácticas vinculadas a epistemologías propias (por ejemplo, a través de la iconografía) en diferentes áreas vinculadas al rico arte verbal originario. Con dichos insumos, el PRMDLC ha trabajado con población generalmente desatendida, como los niños: a través de talleres se fomenta la participación mediante un enfoque lúdico y extracurricular, con un método indirecto de revitalización lingüística, en el que la estructura de la participación es emergente y espontánea y una prerrogativa de la audiencia (Flores, 2017: 189).

Además de los materiales distribuidos por el PRMDLC, en las comunidades, a través de estos talleres informales organizados en varias regiones (en las que se habla, especialmente, náhuatl, maya yucateco y mixteco), no hemos pasado por alto el importante trabajo que debe realizarse dentro de la sociedad en general. A este respecto, bastará con decir que, aproximadamente, medio millón de copias de algunos de los materiales mencionados anteriormente se han publicado y distribuido por varias bibliotecas públicas en todo México, especialmente en el programa denominado Bibliotecas de Aula de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En este caso, el desarrollo de productos más orientados a la población de habla hispana –básicamente materiales multilingües que circulan tanto entre las sociedades nativas como en la sociedad no indígena–, promueve el llamado “interculturalismo”<sup>6</sup> y crea conciencia sobre el valor de la diversidad. Dicha interculturalidad también ha incluido la traducción de la lengua indígena a otras lenguas originarias, dejando fuera de escena a las lenguas coloniales, o situándolas como apéndices, en lo que llamamos posicionamiento sociolingüístico.<sup>7</sup> También hemos penetrado en circuitos que tradicionalmente están fuera del alcance de los libros públicos subvencionados y, por supuesto, de los académicos, como el mercado de libros comerciales de prestigiosas editoriales como Artes de México y Ediciones ERA.<sup>8</sup> Esto ha llevado a lograr un mayor impacto en el público en general e incluso en la generación de recursos financieros para desarrollar nuevos productos, lo que hace que el PRMDLC sea un proyecto relativamente exitoso en cuanto al financiamiento y la visibilidad entre el público en general. Todo esto también se ha relacionado con un análisis crítico y una discusión de los procesos educativos más adecuados (o no) para fortalecer las lenguas minoritarias; por ejemplo, ¿cómo promovemos formas afectivas y efectivas, con pertinencia y pertenencia,

6. Ejemplo de ello es *Las machincuepas del tlacuache*, una animación cuyo escenario es el Metro de la Ciudad de México. En él, este marsupial mesoamericano, dador mítico del fuego a la humanidad, descifra e invita a descifrar los nombres de las estaciones del Metro que están en náhuatl, una de las lenguas originarias que ha dejado mayor impacto en el español mexicano. Otros materiales en formatos lúdicos que invitan a la participación interactiva de la audiencia, en español, pero prestigiando las lenguas indígenas, incluyen: <<https://www.youtube.com/watch?v=Drzuoet8wUk><https://tinyurl.com/y9n3pns4><https://tinyurl.com/y9s7ef55><https://tinyurl.com/y803rmp6>>.

7. Remitimos de nuevo al ejemplo del libro *ojibwe Gaye giin giganawaabamin. La estrella de la mañana* (Flores, 2018) que puede consultarse en: <[https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/11\\_Gaye-giin\\_CNDH\\_2018.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/11_Gaye-giin_CNDH_2018.pdf)>. El libro completo se puede descargar en: <[http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/Gaye\\_gin\\_giganawaabamin.pdf](http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/Gaye_gin_giganawaabamin.pdf)>.

8. En ERA hemos publicado un libro de trabalenguas nahuas que, en parte, fue soñado por Flores Farfán: <[https://www.edicionesera.com.mx/libro/trabalenguas-nahuas\\_78606/](https://www.edicionesera.com.mx/libro/trabalenguas-nahuas_78606/)>.

para conseguir usos escritos en tales lenguas? En este sentido, argumentamos que introducir la alfabetización de manera lúdica por medios orales, escuchar canciones mientras se canta, leer e incluso pintar, son formas poderosas de construir pedagogías alternativas de (re)vitalización.<sup>9</sup>

En resumen, los resultados del PRMDLC han contribuido a la generación de conocimientos pertinentes en el campo de las lenguas minorizadas, poniendo la (re)vitalización en el centro de la investigación sociolingüística, y fomentando formas más efectivas de desarrollar políticas lingüísticas sostenibles desde las bases, prácticas que creemos que son todavía poco comunes, al menos en Latinoamérica. En otras palabras, el PRMDLC ha buscado cerrar la brecha entre la investigación y el diseño e implementación de políticas educativas (informales) que celebran la diversidad lingüística y cultural. Esto se ha hecho a través de la recuperación de metodologías y epistemologías originarias, recreándolas en talleres de intervención lúdica, en formatos contemporáneos como DVD musicales, o videos de animación en tres dimensiones y desarrollados en géneros culturalmente relevantes como las adivinanzas.

En este contexto, en los últimos años hemos posicionado la producción de diversos géneros musicales, dada la fuerza que puede tener en la (re)vitalización, siguiendo la propia agencia y creatividad de los hablantes en la que, como se dijo, los lingüistas son sólo socios y facilitadores de lo que se han llamado “comunidades de práctica emergentes” (Eckert, 2006: 683-685).

En la fase actual del proyecto, se está recuperando e incentivando la producción musical, proceso que revisaremos a continuación.

### El papel del rap y el rock en la revitalización lingüística

La apropiación y la localización del *hiphop* se ha convertido en un fenómeno mundial. Aunque engloba diferentes expresiones culturales (rap, *break dance*, DJing y grafiti), como fenómeno global favorece la hibridación de códigos lingüísticos y ha sido ampliamente analizado por diversos autores (Mitchell, 2001; Pennycook, 2007: 125-140; Alim, Ibrahim, y Pennycook, 2009: 6; Terkourafi, 2010: 547-581). Más recientemente, se ha prestado atención al papel que desempeñan algunos raperos en los procesos de (re)vitalización lingüística. En el caso de Latinoamérica, las recientes investigaciones de Barrett (2015: 144-153) y Moita-Lopes (2017: 175-187) han analizado, por ejemplo, las ideologías lingüísticas y el uso de complejos repertorios lingüísticos de las bandas B'alam Ajpu, en Guatemala, y Group Payé, en la triple frontera de Argentina, Paraguay y Brasil, problematizando nociones reificadas sobre las lenguas.

Un caso de apropiación aún más prominente y con mayor recorrido histórico es la música *rock*, que se ha difundido en todo el mundo como un fenómeno sociocultural desde su nacimiento en la década de 1950. Dado que es de sobra conocido que el *rock* y el *hiphop* pueden incorporar

9. Véase Flores Farfán (2011: 69, 189-209 y 212; 2017: 205).

una veta política y proporcionar una plataforma para la expresión de voces marginadas originarias,<sup>10</sup> están destacando particularmente en la producción musical de los pueblos indígenas.

En las dos últimas décadas han surgido una serie de grupos de rap y rock. Varios de ellos de forma espontánea en diversas partes de Latinoamérica, como Guatemala,<sup>11</sup> Perú, Argentina, Chile, Paraguay, por ejemplo: en México, la efervescente escena musical indígena también ha sido propiciada por programas oficiales como *De tradición y nuevas rolas*. En contraste con el *hiphop* como una cultura típicamente urbana en otros entornos multilingües,<sup>12</sup> el rap y el rock han sido igualmente apropiados por jóvenes originarios de zonas rurales de México. Algunos de estos actores –en consonancia con lo que hemos sugerido al hablar sobre la profesionalización de los activistas o revitalizadores lingüísticos–, han desarrollado o están desarrollando una carrera musical; son, sin duda, modelos a seguir que han inspirado a otros jóvenes hablantes en su producción artística.

En este sentido, y con el objetivo de ofrecer un catálogo de músicos indígenas, en la última fase del PRMDLC hemos estado compilando un mapa de dichos creadores, considerando su género, las lenguas que utilizan, la región de origen y similares. Hasta ahora hemos identificado a más de cien grupos o músicos individuales cuyos proyectos incorporan lenguas tan diversas como el maya yucateco, el totonaco, el zoque, el tzeltal, el tzotzil, el náhuatl, el zapoteco o el mixe, por nombrar algunas.

Dicho proceso nos ha llevado a ver cuáles son las diferencias más significativas entre las diversas regiones; por ejemplo, en Yucatán, el rap en maya yucateco es el género más popular y creciente, mientras que en Chiapas –con algunas excepciones como la banda de *hiphop* Slajem K'op–, es evidente una fuerte preferencia por el rock, bajo el nombre genérico de *Bats'i rock*.<sup>13</sup> Hasta donde podemos ver, es precisamente en Chiapas donde se presenciaron las primeras expresiones musicales de este tipo, lo cual se relaciona, al menos de manera indirecta, con las movilizaciones indígenas en ese estado, específicamente con el levantamiento zapatista en 1994. En este sentido, es necesario considerar que dicho movimiento ha tenido un impacto nacional e internacional en la creación de conciencia sobre los derechos indígenas y su emancipación, y ha abierto un espacio para la revalorización de las lenguas y las culturas indígenas en la región. En otras palabras, desde el levantamiento zapatista se han producido cambios críticos en Chiapas. No hay que olvidar que, debido a las demandas indígenas, en 2003 se aprobó la Ley General sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y, tres años más tarde, se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), con el fin de promover un mayor respeto y reducir la discriminación interétnica abierta, al menos declarativamente hablando.

10. Véase De la Peza (2013) sobre la dimensión política del rock en México.

11. Por ejemplo, véase el Proyecto de la Casa Ahau en Guatemala: *Hip hop hits the Maya highlands*: <<https://www.youtube.com/watch?v=xnBois1O-ck>>. También, <<https://www.youtube.com/watch?v=PZ03RsMgKlo>>.

12. En cuanto a prácticas heteroglósicas prominentes, véanse, por ejemplo, Lin (2014: 119–136) para Hong Kong, Low y Sarkar (2014: 99–118) para Montreal.

13. Sobre el llamado rock en lengua indígena y su relación con procesos de transculturación entre los jóvenes indígenas, véanse López *et al.*, (2014: 275) y Zebadúa *et al.* (2017).

En virtud de que Chiapas ha sido uno de los bastiones más destacados de tales movimientos emancipadores, proporcionaremos un breve resumen de este estado, especialmente con respecto a nuestra propia intervención con grupos de músicos allí y en otras partes del sur de México, particularmente la península de Yucatán.

### **Música y revitalización. Algunas experiencias en Chiapas y Yucatán**

Como hemos señalado, Chiapas es el estado donde se ha dado una apropiación más extensa de algunos géneros musicales modernos. Junto con varias otras áreas del sur de México, como Yucatán y Oaxaca, la historia de la investigación social en Chiapas tiene un largo recorrido histórico. El estado ha sido indiscutiblemente uno de los laboratorios favoritos de estudio de la antropología lingüística, que ha ido acompañada, en muchos casos, de una historia de afirmación de la agenda nacionalista promovida por el Estado mexicano, especialmente con la creación de instituciones indigenistas y políticas oficiales hacia los pueblos indígenas (Villoro, 1950; Heath, 1972).

En un país altamente multilingüe, Oaxaca (32.2%), Yucatán (28.9%) y Chiapas (27.9%) se destacan como los tres estados con el mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas (INEGI, 2015). Como hemos indicado anteriormente, desde el levantamiento zapatista de los años 1990, la relación con los pueblos indígenas ha cambiado en nuevas direcciones y ha conllevado una emancipación relativa de los pueblos indígenas en diferentes entornos. Sus expresiones musicales emergentes se insertan en ese contexto político y se ha convertido en un movimiento vigoroso como consecuencia de la alta vitalidad de lenguas indígenas habladas en ese estado: ejemplo de ellos son el tzotzil y el tzeltal, las lenguas más extendidas de la región con más de 400 000 hablantes cada una. Gracias a esta fortaleza sociolingüística, los géneros y estilos musicales mencionados comenzaron a llegar a diversas audiencias en diferentes espacios y foros, desde comunidades como Chamula, donde el último censo arrojó la cifra de 99.5% de hablantes de tzotzil (INEGI, 2015), a ciudades muy turísticas y cosmopolitas como San Cristóbal de las Casas. Los grupos musicales buscan abrir nuevos espacios para actuar, y existen plataformas importantes principalmente en San Cristóbal de las Casas, en el caso de Chiapas (Ávila, 2016: 4-21).

El primer grupo de *rock* pionero en Chiapas, Sak Tzevul, de la ciudad de Zinacantán, inició combinando instrumentos tradicionales y modernos hace ya más de dos décadas (Clemente y Pérez, 2009: 5-6). Desde entonces, se ha ido renovando y ampliando a generaciones más jóvenes, en las que las voces indígenas se han convertido en protagonistas, aunque no estén exentas en sus trayectorias de dificultades. Así, algunos grupos se han proyectado a nivel nacional e incluso internacional, mientras que otros han desaparecido.

Recientemente, los géneros musicales desarrollados por jóvenes en su lengua materna están comenzando a diversificarse y no se limitan solo al *rock*. Como ejemplo, la producción musical en lenguas indígenas está en constante crecimiento y en 2018 hubo nuevos lanzamientos

de las siguientes bandas: Kojama Oficial (metal de Ocoatepec, Chiapas), Lumaltok (*Bats'i rock* y blues psicodélico de Zinacantán, Chiapas), *Ik'al Ajaw* (metal de Oxchuc, Chiapas), Juchirap Crew (*hiphop* zapoteco de Juchitán, Oaxaca), Zara Monrroy (música rap y experimental de Entronque, Sonora, en seri) y La Sexta Vocal (ska en Zoque de Ocoatepec, Chiapas), por nombrar algunas de las últimas novedades. También hay una tradición de marimba especialmente importante en Chiapas, una herencia que los hermanos Nandayapa han llevado a géneros como el *jazz*, aunque el *rock* sigue siendo el género predominante cultivado por los músicos indígenas emergentes en Chiapas. Dicha diversificación está influida, no sólo en Chiapas sino en todo el país, por la migración y por la profunda y rápida penetración de la cultura occidental en un periodo relativamente breve de tiempo. En contraste, la música tradicional no ha trascendido tanto su propio ámbito y se mantiene principalmente en la esfera ceremonial, para el interés de una audiencia externa especializada, como los etnomusicólogos –la obra de Faudree (2013: 236), por ejemplo, destaca la importancia de cantar durante el Día de Muertos como un espacio para la revitalización de la lengua mazateca–. Hay pocos jóvenes que la reproducen por medios actuales en estilo, sonidos e instrumentación. Sin embargo, producen géneros contemporáneos con los mismos temas de las voces ancestrales y temas apropiados a su cultura, como, por ejemplo, la naturaleza, la sabiduría, el anhelo por el pasado, la ruptura colonial y otros similares.

La posibilidad de amplificar la música o grabarla más fácilmente, con herramientas tecnológicas accesibles, genera un consumo e intercambio de nuevas experiencias musicales, permitiendo a los jóvenes participar de manera independiente dentro de las corrientes musicales globales. Por lo tanto, el acceso generalizado a las redes sociales para difundir su música ha demostrado ser crucial, explicando en parte su explosión. Para ilustrar este punto, hay que tener en cuenta que algunos de los videoclips de estas bandas disponibles en YouTube han alcanzado un número significativo de visitas: *Kux Kux* de Vayijel tenía más de 330 000 vistas a principios de 2021, mientras que *Bolomchon* de Sak Tzevul roza las 215 000. Aún más notables son las cifras generadas por algunos raperos yucatecos. Tihorappers Crew, una banda del pueblo de Tihosuco en el estado de Quintana Roo, cuenta con más de 528 000 visualizaciones del videoclip de su canción *Estoy contento-ki'imak in wóol*, una canción característicamente bilingüe en maya yucateco y español.<sup>14</sup>

La apropiación y localización de la música por parte de los jóvenes como forma de movilidad social ha sido rápida, en comparación con el tiempo requerido para madurar proyectos musicales de alta calidad, especialmente si pensamos en contextos profesionales. Por ejemplo, la música de los jóvenes de Chiapas aún está lejos de desplegar actuaciones capaces de competir con las tendencias actuales en el *hiphop* u otros tipos de música nacional y mundial como la

14. El video de Tihorappers Crew puede verse en el canal de YouTube de ADN Maya Films en: <<https://www.youtube.com/watch?v=35s3QVIRLrs>>.



electrónica o la fusión. Varios otros músicos con los que hemos trabajado, como el joven rapero mixe Mixe Represent, de Oaxaca, han expresado su necesidad de mejorar la calidad de sus actuaciones que son, de por sí, bastante interesantes. Además, Mixe Represent manifestó que no se concibe a sí mismo como un músico, sino como un narrador de historias, revelando que le encantaría tocar un instrumento y cantar también. Esta percepción honesta conlleva el hecho de que los jóvenes han tenido la posibilidad de participar en la música antes de desarrollar habilidades básicas de interpretación vocal o tocar instrumentos musicales, y muchos de ellos no saben leer música y, aunque el propio Mixe Represent se ha actualizado en este sentido, todavía hay mucho camino que recorrer para lograr una extensa profesionalización de estos músicos.<sup>15</sup>

En ocasiones, musicalmente no ha habido un progreso considerable en la competencia y ejecución instrumental.<sup>16</sup> A menudo, las propuestas se vuelven redundantes y el mensaje es repetitivo en los temas líricos y las formas musicales. Como hemos mencionado, hay continuidad de ciertos grupos que han logrado una personalidad en su sonido y en sus propuestas (por ejemplo, Sak Tzevul, Hamac Caziim).<sup>17</sup> Sin embargo, muchas bandas se desintegran sin alcanzar un verdadero impulso y continuidad. Es necesario, por tanto, intentar dar un impulso en el ámbito logístico, musical, de creación de perfiles, participativo, para incrementar y profesionalizar la escena musical de los grupos indígenas, al menos en México, y aprovechar las composiciones cantadas en lenguas indígenas como herramientas de revitalización.

Hasta cierto punto, ir más allá de la tradición ha integrado algunas formas musicales tradicionales y géneros nativos, incluso con una escenografía derivada de bailes rituales musicales como el Bolon Chom, que combina el uso de instrumentos musicales tradicionales, como el arpa, con otros propios de la música electrónica o el *rock*. En el caso de Chiapas, Yibel, un grupo de jóvenes chamulas que hemos ayudado a promover en la Ciudad de México, es un ejemplo de este tipo de apropiación. Sin embargo, expandir la cultura tradicional indígena a las expresiones contemporáneas, a menudo ha provocado una reacción negativa de las autoridades tradicionales (Clemente y Pérez, 2009: 2). Incluso cuando en este conflicto generacional los ancianos apelan a menudo a una ideología purista, existe una ambivalencia difícil de resolver entre las comunidades relacionadas sobre el supuesto beneficio económico que produce la música. Este hecho está relacionado con la idea de la mercantilización y la explotación de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, después de la continua presencia y el significativo impacto negativo que han tenido muchos científicos sociales en el área. En este sentido, los chamulas son famosos por prohibir a los extraños tomar fotografías en su iglesia o de sus rituales religiosos, por ejemplo.

15. El trabajo de Mixe Represent puede consultarse en: <<https://www.facebook.com/MixeRepresent/>>.

16. Otra excepción se puede encontrar en Tlahuitoltepec, en la Sierra Mixe, donde está presente una escuela musical con ya 40 años de formación de niños y jóvenes: el CECAM, Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe, una escuela para la formación profesional de música, sobre todo en la música instrumental de viento filarmónico, sin casi ninguna letra.

17. *Hamac Caziim*, "Fuego Divino", es una banda seri de *rock* con varios años de presencia en la escena musical. El comca'ac o seri es una lengua aislada, que es hablada en Punta Chueca, en Sonora, México, por unos 500 hablantes.

Sin embargo, no todos los grupos indígenas han experimentado este tipo de conflictos asociados con complejas diferencias intergeneracionales o la mercantilización de la cultura propia. Por ejemplo, incluso cuando esto no es un hecho homogéneo en el contexto yucateco, los ancianos han celebrado la inserción de las nuevas generaciones en el mercado musical, mientras que los músicos jóvenes han intentado refundir lo que se conoce localmente como *hach maya* (la maya auténtica, real), que se opone a la ideología local de la lengua maya *xé'ek'* (mezclada, revuelta). Este enfoque puede ser una forma de superar las diferencias intergeneracionales y una vía para promover una mayor tolerancia respecto a la variación de las lenguas, aunque éste es un fenómeno que no está exento de las paradojas y los dilemas del purismo lingüístico (Pfeiler, 1997: 127; Armstrong-Fumero, 2009: 360). Sin embargo, de manera crucial, la adopción del rap por parte de los jóvenes mayas yucatecos ha desencadenado un proceso de revitalización entre estas generaciones con distintos niveles de dominio de la lengua y conciencia metalingüística, proceso que queda reflejado en sus actuaciones. Para muchos de estos jóvenes, la música ha apuntalado un proceso de re-etnificación, de re-adquisición de su lengua familiar de “herencia” y de posterior cultivo, siendo este último proceso fundamental para las exigentes habilidades verbales que se requieren para rapear con destreza (Cru, 2015: 6).

En este contexto, recientemente ha surgido la posibilidad de utilizar las lenguas indígenas como una alternativa para ganar presencia en plataformas distintas a los circuitos originarios, favorecida, por supuesto, por la existencia de las redes sociales digitales. En la última década, el PRMDLC ha experimentado resistencia entre músicos no indígenas para interpretar o producir música con músicos indígenas, expresando así una discriminación oculta e incluso racismo encubierto, tal como ha destacado Kroskrity (2009: 71-83), también entre académicos. Sin embargo, los eventos aludidos que han surgido gracias a movimientos sociales indígenas últimamente han recibido el apoyo de músicos conocidos o famosos en México (Maldita Vecindad y Café Tacvba, por mencionar un par), que también son activistas comprometidos con diferentes causas sociales justas, como la defensa de territorios contra el extractivismo salvaje de las compañías mineras.<sup>18</sup> Además, por primera vez, desde 2014, en el Festival Vive Latino, un foro general para el *rock and roll* y otros géneros relacionados, se han dado espacios a algunos músicos indígenas aunque de manera discontinua.

A grandes rasgos, estos festivales y el uso generalizado de los medios digitales han facilitado a la mayoría de la cultura minorizada una plataforma internacional que permite su visibilidad no sólo en México, sino por todo el mundo.<sup>19</sup> Sin embargo, las letras cantadas en las lenguas ancestrales de Chiapas no se corresponden con la productividad y la creatividad de sus bandas. En

18. Considérese el caso del *wixárika*, también conocido como “huichol”, o la amenaza que se cierne sobre Cuentepec, Morelos, con los nahuas.

19. Véase: <<https://www.youtube.com/watch?v=edihZxcqnU4>>. En el Festival Vive Latino 2014 estuvieron presentes ya diez bandas. Para más detalles sobre los festivales organizados se puede visitar, por ejemplo, <<http://www.linguapax.org/archives/primer-encuentro-de-creadores-en-lenguas-originarias-en-ciudad-de-mexico>>.

contraste aparente, los raperos de Yucatán incluyen el maya yucateco en sus temas o alternan en una misma canción entre esta lengua y el español.

En términos generales, en Chiapas, este aspecto requiere ir más allá de los sonidos musicales y potenciar las letras en las lenguas originarias, e incluso desarrollar producciones monolingües en lenguas mayas. En una estimación hecha con nuestros colaboradores en este estado hace un par de años, donde facilitamos un taller con músicos talentosos, de una muestra del 100%, aproximadamente la mitad de las producciones musicales de grupos “nuevos” todavía están en español o son, como mucho, bilingües, mostrando en esa secuencia español-idioma indígena un hecho revelador de la presencia y creciente penetración de la lengua colonial hegemónica, y el débil posicionamiento de las lenguas minorizadas. En Chiapas, por lo tanto, las producciones monolingües son raras, por lo que podemos ver, a diferencia de la copiosa producción de rap en maya en Yucatán, donde se ha creado una comunidad de raperos aglutinados por el colectivo ADN Maya (Cru, 2015: 2). Sin embargo, esto probablemente también esté relacionado, como otros aspectos que necesitamos investigar mucho más, con la conciencia de los hablantes de la importancia de expresarse frente a otros no hablantes de lenguas indígenas en la sociedad mayor, y ser más atractivos para las audiencias monolingües que sólo hablan y entienden español.<sup>20</sup>

Es un hecho bien conocido que la música puede ayudar enormemente a la adquisición y el aprendizaje de las lenguas (Fonseca-Mora y Gant, 2016: 4). Es de esperar por ello que, dado que la música indígena moderna apela y se convierte en parte del gusto popular de las audiencias generales e indígenas, estos proyectos musicales tengan un impacto positivo en la valorización de las lenguas y de las culturas indígenas, como ya ha pasado en varias regiones. En un video recientemente publicado, el rapero totonaco Rolando Rolas destacó que desde que comenzó a rapear en totonaco, el interés por su música ha aumentado en su comunidad, y la gente ha comenzado a enviar a sus hijos a escuelas del sistema bilingüe, convirtiéndose su trabajo en un referente cultural para la comunidad. En otras palabras, en algunos entornos, es precisamente el uso de la lengua indígena lo que proporciona a la producción musical su sabor especial, su originalidad y éxito potencial, con un perfil productivo que puede llevar a la (re)vitalización. En este sentido, aunque algunos autores han analizado la inclusión del *hiphop* y las lenguas minorizadas en las pedagogías críticas,<sup>21</sup> se necesitan más investigaciones para evaluar el impacto que tiene el rap en la reapropiación y extensión del uso de las lenguas minorizadas. Existe toda una dimensión inexplorada de la política y planificación lingüísticas que afecta al corpus, la adquisición y el estatus de las lenguas originarias cuando se introducen las lenguas minorizadas a través de la música en las

20. En contraste con otros contextos, como los músicos maoríes vinculados a *Tē Kupu*, que tienen producciones monolingües separadas junto con otras inglesas, con préstamos del maorí, dirigidas a diferentes audiencias, en un acto de activismo político. Como parte de nuestras actividades con los músicos con los que trabajamos, compartimos y analizamos esas experiencias con ellos. Para mayor referencia ver: <<https://www.facebook.com/te.kupu>>.

21. Para el caso de Chile y Cataluña, respectivamente, véanse Forno y Soto (2015: 180), y Aliagas (2017: 199).

escuelas, aspecto que intentamos investigar en un futuro cercano. Esto es de suma importancia ya que, por otro lado, no es raro que los raperos que cantan en lenguas minorizadas promuevan activamente el rap en entornos educativos formales e informales; el trabajo de Pat Boy con el programa Alas y Raíces es muestra de ello.

En la fase actual del PRMDLC estamos trabajando para reforzar la presencia y la diversificación de las lenguas en la creación musical, organizando encuentros en los que músicos profesionales y otros creadores escuchan a grupos seleccionados invitados, comentando críticamente sus actuaciones, sugiriendo cómo mejorar la calidad de sus creaciones, al tiempo que les permiten presentarse en esferas públicas fuera de su región.

Otro tema crítico es el nivel de responsabilidad con el que los músicos asumen su compromiso con los derechos de los pueblos indígenas, que puede ser expresado a través del contenido político de sus canciones. En términos generales, esto incluye una variedad de temas, como por ejemplo, el vínculo de los pueblos indígenas con la madre tierra, los animales que pueblan su territorio y el respeto que merecen, su identidad, la lucha contra la violencia, la celebración de la espiritualidad y la cultura indígenas, y que a veces pueden convertirse en clichés. Sin embargo, los mensajes políticos, al menos en el caso de Chiapas y Yucatán, generalmente no son tan críticamente fuertes hacia el Estado mexicano como cabría esperar.<sup>22</sup> En otros estados como Oaxaca, encontramos una excepción; Mare Advertencia Lírika, es una joven de raíces zapotecas que critica activamente al Estado mexicano, así como a la presencia de transnacionales que depredan a las compañías en sus regiones, a la represión de la policía, la desigualdad, la violencia y sociedad machista. Aunque todas sus producciones aún están paradójica y reveladoramente en español, esta rapera activista tiene la esperanza de recuperar su lengua en el futuro.<sup>23</sup>

En resumen, la riqueza de la producción musical está vinculada de manera crítica con la creatividad lingüística y la capacidad de llevarla a un nivel estético superior, transmitir un mensaje político que empodere a los pueblos indígenas y ayude a revitalizar sus lenguas propias. En un proceso a largo plazo, la maduración de la expresión lingüística, a través de las letras de las canciones, permite la expansión y el crecimiento del repertorio lingüístico y los ámbitos de uso, un desiderátum destacado en la (re)vitalización. Además, como hemos sugerido, cantar y, en general, la producción de la voz es una excelente manera de dominar y cultivar una lengua que puede permitir a los hablantes superar la inseguridad lingüística y aumentar formas alternativas y lúdicas de afrontar la (re)vitalización lingüística. En este sentido, las experiencias a las que hemos aludido oscilan desde la supervivencia lingüística básica y la reproducción de la lengua, hasta un cultivo estético que eleva la autoestima e incluso trasciende a niveles más altos de placer y bienestar.

22. Véase el contraste que existe entre ésta y la producción musical de raperos mapuches altamente politizados en Chile (Cru, 2018: 1).

23. El trabajo de Mare Advertencia Lírika puede verse en: <<https://www.youtube.com/watch?v=aEs7OkfoSPc>>.

## Comentarios finales y discusión

Aunque algunas experiencias muestran que apropiarse de instituciones en aras de la revitalización no sólo es posible, sino que a veces es una estrategia central en política y planificación lingüísticas –el caso catalán (Strubell y Boix-Fuster, 2011: 4) como ejemplo–, las escuelas no son el único espacio para el desarrollo de las culturas ni, en muchos casos, el lugar idóneo para demandas de emancipación lingüística (Hornberger, 2008: 3). Para lograr un reposicionamiento y recuperación efectivos de las lenguas minorizadas, y una (re)vitalización viable, debemos ir más allá de un sólo ámbito de uso y desarrollar un compromiso multifacético para la revitalización.

Como hemos sugerido, la lingüística tradicional, en el mejor de los casos, concibe la pérdida de las lenguas en términos de documentación denominada comprensiva, destacando la necesidad de investigar la diversidad lingüística por el bien de la ciencia (Newman y Ratliff, 2001: 2). Esta producción de conocimiento, paradójicamente, llena enormes archivos y asume acríticamente la noción de “lengua”, un concepto que ya es problemático de por sí, como si existiera un entorno sociocultural e histórico en el que el uso del “lengua” se fosiliza. Esta perspectiva es bastante insensible a los múltiples contextos políticos e ideológicos del uso de las lenguas, y omite toda la ecología sociolingüística en la que viven los hablantes. El campo de la revitalización lingüística permite poner en cuestión y problematizar estos paradigmas recibidos de una manera constructiva y luchar por una revolución científica de muchas maneras; por ejemplo, nos invita a cambiar nuestras prioridades con respecto a la investigación lingüística, desarrollando investigaciones útiles y comprometidas, y buscando articular habilidades de complementariedad entre distintos actores. Todo esto provoca el surgimiento de una nueva ecología política en la investigación entre diferentes actores, que permite la democratización en la producción del conocimiento, abriendo la posibilidad de diálogos interculturales reales, y yendo más allá del multiculturalismo liberal unilateral y perjudicial que promueve el Estado (Speed, 2005: 31). Con suerte, esto también abrirá la posibilidad de crear una nueva ecología de preferencias lingüísticas, revertir la estigmatización y afirmar el futuro de las lenguas y culturas que ahora están altamente amenazadas.

Si bien la evaluación de los resultados de estas intervenciones es un trabajo en curso, existe evidencia indirecta de los beneficios del PRMDLC, como la participación entusiasta de los niños en los talleres, junto al hecho de que solicitan más materiales y expresan su amor por ellos.

Veinte años es el comienzo para desarrollar un trabajo de revitalización y, como hemos señalado, uno de los mayores desafíos es precisamente la sostenibilidad y la continuidad de los proyectos. Una de las pautas principales es plantar semillas de revitalización en las comunidades, y cultivar y cosechar nuevas iniciativas, como la revitalización a través de la música y, más en general, de las artes, liderada por los mismos hablantes. Una de las aportaciones en este sentido ha sido la formación de agentes revitalizadores: junto con los actores profesionales a los que hemos

aludido, varias mujeres se han involucrado espontáneamente en el PRMDLC, dando continuidad a sus objetivos en la vida cotidiana de las personas y en el ámbito del hogar.

Además de la participación directa de los hablantes en los proyectos, debemos enfatizar que la intervención de los investigadores puede concientizar y cambiar las actitudes negativas sobre las lenguas que sustentan su abandono. En este sentido, la producción de medios audiovisuales y la promoción de las artes son esfuerzos poderosos para desencadenar un proceso de revalorización de las lenguas minorizadas, tanto en los contextos indígenas como en la sociedad mayor.

Hemos argumentado que cualquier proceso de revaloración lingüística y cultural es más exitoso si reevalúa las propias epistemologías y desarrolla un proceso en consonancia con las matrices culturales de los hablantes. Así, es necesario reformular esas epistemologías para evitar ideologías negativas que ven a las lenguas indígenas como “objetos” del pasado que deberían ser abandonadas porque son atrasadas y no tienen ningún valor (Dorian, 1998: 6). Por ello, se requiere el desarrollo de micropolíticas y metodologías horizontales que surjan de abajo hacia arriba y que vayan más allá de la educación formal y de otros enfoques reduccionistas. Estas iniciativas contrastan marcadamente con los esfuerzos de “normalización” de las lenguas indígenas en las escuelas, que en Latinoamérica se reducen con frecuencia a la producción de un alfabeto descontextualizado que no repercute en la expansión funcional de esas lenguas.

El desarrollo colaborativo de materiales multimodales de alta calidad resulta en una estrategia que conduce a la generación de productos con su propia pertenencia cultural y relevancia lingüística y cultural, útiles en la comunidad. Éstas son prácticas que vinculan estrechamente a los niños con sus mayores, fomentan la transmisión intergeneracional de la lengua, e introducen la escritura en un ambiente mucho más amigable y atractivo. Por otro lado, la música también puede desempeñar un papel crucial en este enfoque; por ejemplo, estamos produciendo audiolibros musicales, una faceta con la que trabajamos en este momento con los raperos mayas y otros poetas y músicos con talento en sus propios idiomas. Trabajar con este tipo de materiales con niños y adultos jóvenes es crucial en un proyecto de recuperación y (re)vitalización de la lengua y la cultura, ya que están más abiertos a las innovaciones y son más propensos a reactivar sus habilidades lingüísticas, especialmente en un espacio lúdico que fomenta actividades creativas y recreativas como el dibujo y el canto.

En resumen, la promoción de las lenguas indígenas a través de las artes, especialmente de la música, el enfoque en los niños y los jóvenes y el uso de los medios digitales para su difusión, han demostrado, en nuestra experiencia, que es un encuadre fructífero para una revitalización lingüística urgente y necesaria, conducente a la emancipación lingüística y cultural.

## Bibliografía

- Aliagas, Cristina (2017). "Rap music in minority languages in secondary education: A case study of Catalan rap". *International Journal of the Sociology of Language*, 248, pp. 197-224.
- Alim, H. Samy, Awad, Ibrahim y Pennycook, Alastair (2009). *Global Linguistic Flows: Hip Hop Cultures, Youth Identities, and the Politics of Language*. (2a ed.). Nueva York: Routledge. Recuperado de: <<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/188880>>.
- Armstrong-Fumero, Fernando (2009). "Old jokes and new multiculturalisms: Continuity and change in vernacular discourse on the Yucatec Maya language". *American Anthropologist*, 111(3), pp. 360-372.
- Ávila Landa, Homero (2016). "Rock indígena y performance en los Altos de Chiapas. Acercamiento a una representación del *Bats'i Rock*". *Balajú. Revista de Cultura y Comunicación*, 4, pp. 3-21.
- Baldauf Jr., Richard B. (2006). "Rearticulating the case for micro Language Planning in a Language Ecology Context". *Current Issues of Language Planning*, 7(2-3), pp. 147-170.
- Barrett, Rusty (2015). "Mayan Language Revitalisation, Hip Hop, and Ethnic Identity in Guatemala". *Language & Communication*, 47, pp. 144-153.
- Clemente Corzo, Julia y Pérez Pechá, María Esther (2009). "Sak Tzevul: de los sonidos ancestrales al rock fónico. Educación musical en Zinacantán, Chiapas". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0112T.htm>>.
- Combs, Mary Carol y Penfield, Susan D. (2012). "Language Activism and Language Policy." En Spolsky, Bernard (ed.). *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 461-474). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cru, Josep (2015). "Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalisation". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051945>.
- (2018). "Micro-level language planning and YouTube comments: destigmatising indigenous languages through rap music". *Current Issues in Language Planning*, 19(4), pp. 434-452. DOI: 10.1080/14664208.2018.1468960.
- De la Peza Casares, María del Carmen (2013). *El rock mexicano. Un espacio en disputa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Dorian, Nancy C. (1998). "Western language ideologies and small-language prospects". En Grenoble, Lenore. A. y Whaley, Lindsay J. (eds.). *Endangered languages. Current issues and future prospects* (pp. 3-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, Penelope (2006). "Communities of Practice". En Brown, Keith (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 683-685) (2a ed.). Ámsterdam: Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01276-1>.
- Faudree, Paja (2013). *Singing for the Dead. The Politics of Indigenous Revival in Mexico*. Duke y Londres: Duke University Press.



- Fishman, Joshua (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Flores Farfán, José Antonio (2011). "Keeping the fire alive: a decade of language revitalization in Mexico". *International Journal of the Sociology of Language*, 212, pp. 189-209.
- \_\_\_\_\_. (2017). "Performing for the future. The power of arts and the media in language revitalization". *Revista Lingüística*, 13(1), pp. 188-214.
- \_\_\_\_\_. (coord.) (2018). *Gaye giin giganawaabamin. La Estrella de la Mañana*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos / CIESAS / Linguapax.
- \_\_\_\_\_. y Cleofas Ramírez, Celestino (2007). *Tsitsiinkiriantsoonkwaakwa. Trabalenguas nahuas*. México: Ediciones ERA.
- \_\_\_\_\_. y Ramallo, Fernando (2010). "Exploring links between documentation, sociolinguistics and language revitalization". En Flores, José Antonio y Ramallo, Fernando (eds.). *New perspectives on endangered languages* (pp. 1-12). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Fonseca-Mora, M. Carmen y Gant, Mark (2016). *Melodies, rhythm and cognition in foreign language learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Forno, Amilcar y Soto, Ignacio Enrique (2015). "Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül)". *Alpha*, 41, pp. 177-190.
- Heath, Shirley Brice (1972). *Telling Tongues. Language Policy in Mexico. Colony to Nation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hornberger, Nancy H. (ed.) (1996). *Indigenous Literacies in the Americas. Language Planning from the Bottom-up*. Berlín: Walter de Gruyter.
- \_\_\_\_\_. (ed.) (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Houndmills y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). "Encuesta Intercensal 2015". *INEGI*. Recuperado de: <<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>>.
- Kroskrity, Paul V. (2009). "Language renewal as sites for language ideological struggle: The need for 'ideological clarification'". En Reyhner, Jon y Lockard, Louise (eds.). *Indigenous Language Revitalisation: Encouragement, guidance and lessons learned* (pp. 71-83). Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University Press.
- Lin, Angel (2014). "Hip-Hop Heteroglossia as Practice, Pleasure, and Public Pedagogy: Translanguaging in the Lyrical Poetics of '24 Herbs' in Hong Kong". En Blacklegde, Adrian y Creese, Angela (eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 119-136). Dordrecht: Springer.
- López Moya, Martín, Ascencio Cedillo, Efraín y Zebadúa Carbonell, Juan Pablo (2014). *Etnorock. Los rostros de una música global en el sur de México*. Mexico: UNICAH / CESMECA.
- Low, Brownen y Sarkar, Mela (2014). "Translanguaging in the Multilingual Montreal Hip-Hop Community: Everyday Poetics as Counter to the Myths of the Monolingual Classroom". En Blacklegde, Adrian y Creese, Angela (eds.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 119-136). Dordrecht: Springer.

- McCarty, Teresa (ed.) (2011). *Ethnography and Language Policy*. Nueva York: Routledge.
- Mitchell, Tony (ed.) (2001). *Global Noise: Rap and Hip-Hop Outside the USA*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Moita-Lopes, Luiz Paulo (2017). Guarani/Portuguese/Castellano Rap on the Borderland. En Cavalcanti, Marilda C. y Maher, Terezinha M. (eds.). *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World* (pp. 175-187). Nueva York y Londres: Routledge.
- Newman, Paul y Ratliff, Martha (2001). "Introduction". En *Linguistic Fieldwork* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, Alastair (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Londres: Routledge.
- Pfeiler, Barbara (1997). "El Xe'ek' y la Hach maya: cambio y futuro del maya ante la modernidad cultural en Yucatán". En Koechert, Andreas y Stolz, Thomas (eds.). *Convergencia e individualidad. Las lenguas mayas entre hispanización e indigenismo* (pp. 125-140). Hannover: Verlag für Ethnologie.
- Quatra, Miguel Marcello (2011). "Auto-documentación lingüística: La experiencia de una comunidad Jodí en la Guayana venezolana". *Language, Documentation & Conservation*, 5, pp. 134-156.
- Speed, Shannon (2005). "Dangerous discourses: Human rights and multiculturalism in neoliberal Mexico". *Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), pp. 29-51.
- Stoll, David (1982). *Fishers of Men or Founders of Empire? The Wycliffe Bible Translators in Latin America*. Londres: Zed Press.
- Strubell, Miquel y Boix-Fuster, Emili (2011). *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Houndmills y Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Terkourafi, Marina (2010). *The Languages of Global Hip Hop*. Londres: Continuum.
- Villoro, Luis (1950). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: El Colegio de México.
- Woodbury, Anthony C. (2011). "Language documentation". En Austin, Peter K. y Sallabank, Julia (eds.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 159-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zebadúa Carbonell, Juan Pablo, López Moya, Martín y Ascencio Cedillo, Efraín (2017). "Juventudes, identidades y transculturación. Un acercamiento analítico al rock indígena en Chiapas". *Revista LiminaR*, xv(1), pp. 29-41.

# Comunicación intercultural e impartición de justicia

Pedro Lewin Fischer\* / Fidencio Briceño Chel\*\*

ISSN: 2007-6851

p. 183 - p. 209

Fecha de recepción del artículo: marzo de 2020

Fecha de aceptación: enero de 2021

Título del artículo en inglés: *Intercultural communication and administration of justice.*

## Resumen

La impartición de justicia que involucra a personas indígenas en México está condicionada por una inequidad comunicativa que se remonta a la larga historia de la comunicación unidireccional que ha caracterizado la política del lenguaje: la legislación actual contempla el uso de las lenguas indígenas, pero la práctica privilegia el español. A través del análisis de fragmentos discursivos orales mayas generados en una pericial, mostramos una parte de la matriz cultural referida a la justicia y práctica del derecho colectivo. Enfatizamos la trascendencia de la comunicación en la impartición de justicia, el papel de intérpretes debidamente capacitados, las ideologías lingüísticas, así como la dimensión eminentemente política de la comunicación intercultural en contextos de desigualdad social. Estos aspectos debieran considerarse en el rediseño de una política del lenguaje que reconozca y fortalezca la diversidad lingüística y cultural del país.

**Palabras clave:** diversidad lingüística, desigualdad social, competencia comunicativa, peritajes, intérpretes, política de lenguaje.

## Abstract

*The administration of justice that involves indigenous people in Mexico is conditioned by a communicative inequity that is rooted in the long history of a unidirectional communication that has characterized language politics. The current legislation considers the use of indigenous languages, but the practice favors Spanish. Through the analysis of Mayan oral discourses generated in an expert testimony we show part of the cultural matrix that refers to justice and the practice of collective law. We highlight the significance of communication in the impartation of justice, the importance of duly trained interpreters, the role of linguistic ideologies, as well as the eminently political nature of intercultural communication in contexts of social inequality. These aspects should be considered in the redesign of a language politics that recognizes and strengthens the country's linguistic and cultural diversity.*

**Keywords:** *linguistic diversity, social inequality, communicative competence, expert testimony, interpreters, language policy.*

\* Centro INAH Yucatán (pedrolewinfischer@gmail.com).

\*\* Centro INAH Yucatán (fbchel@yahoo.com.mx).

## Introducción

La impartición de justicia en México durante los últimos treinta años muestra avances importantes en materia legislativa. La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (*Diario Oficial de la Federación*, 2003) y el consiguiente mandato constitucional de procurar intérpretes que garanticen una adecuada impartición de justicia, es un claro ejemplo de estos avances.

A pesar de estos logros, persisten diversos problemas que aún no nos permiten contar con una administración de justicia que realmente sea adecuada al contexto plurilingüe y multicultural de nuestro país. Es un hecho innegable que los procesos comunicativos en los espacios judiciales y la administración de justicia, por no mencionar a la administración pública en general, se ejercen casi exclusivamente en el idioma español. Y cuando constatamos la presencia de las lenguas indígenas en ciertas fases o momentos de los procesos judiciales, la mayoría de las veces a éstas se les concede entrar como recursos auxiliares, ya sea para que los inculpados logren comprender mejor las preguntas que se les formulan, o bien, para que las autoridades judiciales entiendan un poco más los razonamientos y las expresiones de los procesados. En ambos casos, la lengua materna de los procesados permanece en un segundo plano y sólo accede al escenario de la justicia cuando existe voluntad política de parte de los administradores de justicia, sean estos abogados defensores, fiscales o jueces.

Podemos afirmar, entonces, que todavía estamos lejos de asistir a una impartición de justicia que verdaderamente se ejerza en la lengua de los procesados. Este vacío revela varios problemas importantes: primero, una insuficiente puesta en práctica de los avances legislativos que mandatan la procuración de intérpretes debidamente capacitados; segundo, la falta de presupuestos adecuados y suficientes para afrontar el costo de esas capacitaciones, así como las retribuciones justas y necesarias para los intérpretes que deben asistir en los procesos judiciales. Tercero, una falta de comprensión, por parte de diversas autoridades judiciales, del papel medular de la comunicación en dichos procesos.<sup>1</sup>

Si bien se ha argumentado sobre la importancia de este último aspecto, consideramos que todavía es necesario insistir en su relevancia para lograr el reconocimiento y concreción de un “modelo” de impartición de justicia que sea coherente con el perfil sociocultural de los actores involucrados en los procesos judiciales. En este artículo deseamos enfatizar y explicar la importancia del aspecto comunicativo como un elemento constitutivo y, por lo tanto, ineludible de la práctica jurídica.<sup>2</sup> Nos referimos al hecho de que los procesos judiciales que hoy en día involu-

1. Es muy probable (y deseable) que los juicios orales sirvan de parteaguas para poner en evidencia la importancia del uso del lenguaje en dichos contextos, y la necesidad de generar condiciones que promuevan prácticas comunicativas que verdaderamente reflejen la comprensión y participación plena de los diversos actores que en ellos intervienen.

2. Cabe señalar que este fenómeno se agrava en contextos judiciales que involucran a actores que hablan lenguas distintas, aunque conceptualmente es extensivo a todo proceso social, y judicial en particular, en el entendido de que la comunicación constituye un vehículo esencial para su desarrollo y cumplimiento.

cran a personas indígenas, son claros ejemplos de contextos interculturales inacabados en los que se activan y confrontan “normatividades culturales” y competencias comunicativas radicalmente distintas, muchas veces ontológicamente contrapuestas. La falta de comprensión y/o reconocimiento de estas diferencias deriva en serios conflictos comunicativos que, sin duda, dificultan, entorpecen y condicionan seriamente la impartición de justicia como tal. En este sentido, tanto la sociolingüística como la antropología lingüística pueden aportar reflexiones útiles para comprender el significado de las competencias culturales y comunicativas que remiten a colectividades y modelos culturales diferentes que, al desconocerse o negarse, sólo contribuyen a la exclusión de las lenguas minorizadas y a la subordinación de sus hablantes.

Para abordar esta problemática, primero describimos algunos ejemplos de conflictos que son generados por una falta de *equidad comunicativa*. Sin profundizar en cada uno de ellos, mostramos cómo la ausencia de intérpretes y exclusión de la lengua materna de los procesados condicionan la impartición de justicia, derivando en serios resultados de injusticia. En segundo término, planteamos que esta falta de equidad comunicativa tiene un arraigo histórico que arrastramos desde hace mucho tiempo y que ha definido las condiciones actuales de la política del lenguaje que todavía privan en México. Nos referiremos a las condiciones de unidireccionalidad de las demandas comunicativas en las que ciertos sectores de la población parecen estar eximidos de ir al encuentro del otro, específicamente en lo que concierne al conocimiento de las lenguas y culturas alternas. Es en este sentido donde creemos que el ejercicio pleno de la interculturalidad encuentra sus obstáculos más sensibles, aspecto estrechamente vinculado al problema del ejercicio de los derechos lingüísticos colectivos. Sostenemos que el monismo jurídico en la impartición de justicia y la hegemonía del español en la administración pública en general, siguen obstaculizando la apertura legislativa con relación al reconocimiento de los derechos que contempla la propia la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Para explicar este aspecto, en el siguiente apartado incluimos algunos ejemplos de cómo en el discurso maya se concibe, estructura y transparenta una dimensión importante de la matriz cultural referida a la justicia y a la práctica del derecho que, de modo peculiar, está “amarrada” al significado de la palabra dicha. Desde la perspectiva maya, se entiende que este entramado entre lengua y cultura alude directamente a la naturaleza colectiva de una convención que, como tal, se expresa en el discurso. Anticipamos, además, la importancia de la oralidad de este discurso y, por lo tanto, la necesidad de que sea en y a través de esta oralidad que deben dirimirse los conflictos e impartirse la justicia.

El cuarto apartado está dedicado a reflexionar sobre la trascendencia de los intérpretes, su necesaria y urgente formación, así como algunos avances importantes en este sentido. Mostramos la relevancia de estos actores y de estas prácticas ante el vacío político-institucional de un verdadero pluralismo jurídico, para luego concluir este trabajo destacando el papel esencial de la comunicación en los procesos de impartición de justicia, las consecuencias negativas que

resultan en contextos de comunicación intercultural que hacen caso omiso de las diferencias culturales, las ideologías del lenguaje que permean los presupuestos de los actores involucrados en estas interacciones, y la naturaleza eminentemente política de la comunicación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social.

### Indígenas orillados a la incomunicación: una pesadilla recurrente

En enero de 1991, la lingüista María Teresa Pardo había sido requerida por la Subprocuraduría General de Justicia del estado de Oaxaca para realizar un peritaje que permitiera “[...] dictaminar el *grado de manejo del español* de un preso triqui que había sido procesado y sentenciado a treinta años de prisión por el delito de *homicidio calificado*”<sup>3</sup> (Pardo, 1999: 25). La propia solicitud partía del argumento de que el inculpado no contaba con la “suficiente destreza” en la lengua española para participar en el proceso judicial. Para tal efecto, la lingüista diseñó una tipología y pruebas específicas para medir la competencia lingüística y comunicativa del sujeto. Esta tipología se definió a partir de un *continuum* que buscaba calificar esas competencias, comenzando, en un extremo, con las competencias más bajas (hablante incipiente) y, en el otro, con las más desarrolladas (hablante coordinado). La elaboración de esta tipología y la información recogida a través de las entrevistas lograron resolver las inquietudes de la procuraduría, en el sentido de confirmar una “destreza” incipiente en el manejo del español. El dictamen pudo demostrar que el inculpado “[...] *no poseía un grado de manejo del español para responder correctamente a un interrogatorio penal, argumentar a favor o en contra de lo que se le acusaba o ser procesado en este idioma; así como que las declaraciones que se le habían imputado a lo largo del proceso, como ‘narradas en su propia voz’, no correspondían a las de un hablante nativo del idioma triqui cuyo nivel de manejo del español era incipiente*”<sup>4</sup> (Pardo, 1999: 27). La consideración de los resultados de este peritaje implicó que el preso triqui obtuviera su libertad dos años después. Esta labor, como la propia lingüista lo señaló, constituyó un antecedente importante de las reformas legislativas que se sucederían en los años subsiguientes.

En ese mismo año de 1991, la lingüista Lourdes de León también había sido requerida para “descifrar” algunas “anomalías de procedimiento” que al parecer habían permeado un juicio que se llevaba en contra de un jornalero mexicano mixteco que trabajaba en Oregon, Estados Unidos (De León, 1999), a quien se le atribuía la autoría de un homicidio. El juicio concluyó con la sentencia a cadena perpetua del jornalero mixteco. Demandas expresadas por algunos testigos, académicos (entre ellos la propia autora) y miembros de la sociedad civil, lograron que el caso se reabriera. A partir de su reapertura, la lingüista tuvo acceso a las transcripciones que se realizaron a lo largo de los interrogatorios en la Corte. El resultado del análisis comprobó, por un lado, que el inculpado

3. Cursivas en original.

4. Cursivas y negritas en original.

había sido forzado a comprender un interrogatorio y a expresarse en un idioma que no dominaba (español) y, por el otro, que la Corte desconocía el origen cultural y la lengua materna del inculpado (mixteco). Su análisis pudo demostrar que la subordinación comunicativa del inculpado había sido construida por medio de prácticas sociolingüísticas y pragmáticas desplegadas en varios momentos de las interacciones verbales a lo largo del juicio. De esta manera, la lingüista hizo visible cómo estas prácticas comunicativas sirvieron de herramienta “para deslegitimar y cooptar a los testigos para ‘fabricar’ un testimonio y ‘producir’ a un culpable” (De León, 1999: 114).

Por esas mismas fechas (1990), un bufete de abogados de la ciudad de Seattle, Washington, solicitó la intervención de dos lingüistas (Gumperz y Lewin, 1990) para realizar un peritaje que debía emitir una opinión acerca de un mensaje radiofónico transmitido en California en 1987, el cual “informaba” a migrantes mexicanos sobre una demanda de fuerza de trabajo en el estado de Washington. Muchos de ellos consideraron que habían sido defraudados, por lo que demandaban una reposición de los daños. La tarea consistió en analizar el mensaje radiofónico, prestando especial atención al lenguaje utilizado, incluyendo el tono de la voz y otros aspectos formales, y determinar la manera en que la audiencia de trabajadores migrantes habría interpretado el mensaje: ya sea como un comunicado que informaba sobre una verdadera demanda de fuerza de trabajo, o bien, como una simple hipérbole de propaganda. Además de analizar el texto prestando atención a su contenido, las palabras, el estilo discursivo, los fragmentos enfatizados, el tono de la voz, la música, se realizaron entrevistas etnográficas y se les hizo escuchar el mensaje. El análisis de las entrevistas se hizo de tal manera que permitiera conservar la reacción de los migrantes ante el mensaje. Concluimos que el hecho de que las entrevistas hubieran revivido anécdotas y respuestas espontáneas, el que recordaran y reaccionaran en forma idéntica a todos los aspectos esenciales del anuncio, el que utilizaran expresiones similares para hablar del anuncio y que no mostraran dudas sobre lo que el mensaje decía, constituyó una fuerte evidencia de que éste había sido considerado seriamente y que había tenido un fuerte efecto sobre las decisiones de los trabajadores migrantes. No había duda de que las reacciones y decisiones para irse a Washington se sustentaban en la naturaleza verídica que los migrantes habían atribuido al mensaje, veracidad que también se articuló a partir de los presupuestos culturales que los migrantes habían puesto en juego al momento de escuchar e interpretar el mensaje.

Hace algunos años, Briceño Chel (2010) se vio en la necesidad de realizar un peritaje para evaluar el dominio de la lengua maya de una juez en la ciudad de Mérida, Yucatán. A pesar de que tanto la autoridad judicial como la persona inculpada eran hablantes de la lengua maya, el proceso judicial se llevó a cabo en español, argumentando la autoridad que no era necesario otorgarle el derecho a intérprete debido a que ella tendría la capacidad de comunicarse con el inculpado.

Los resultados de la sentencia implicaron que Indignación A. C., un organismo no gubernamental con sede en Yucatán, retomara el caso, promoviendo su atención ante Amnistía Internacional y Naciones Unidas. Finalmente, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos



admitió el caso en 2008 y lo tomó bajo su tutela. Un año después, y a nueve años del encarcelamiento del inculpado, el Estado mexicano se ve en la necesidad de encontrar una solución amistosa del caso: libertad inmediata del inculpado por vía administrativa de acuerdo con las facultades conferidas al Ejecutivo. Paralelamente a estas gestiones, la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Yucatán promueve la realización del peritaje. Los resultados revelaron dos aspectos fundamentales en cuanto a cómo la selección de la lengua de impartición de justicia puede atropellar los derechos lingüísticos. Por un lado, la prueba pericial mostró que, si bien la autoridad judicial tenía un aparente dominio de la lengua maya, éste era notoriamente insuficiente y, sobre todo, característico de una persona cuyo discurso (maya) no refleja el conocimiento y dominio cultural necesario para interactuar en maya desde la matriz cultural asociada a esta lengua, es decir, a partir de las estrategias retóricas que articulan el uso culturalmente contextualizado de los elementos formales de la lengua. Por el otro, la insistencia de la juez para que el proceso judicial se llevara a cabo en español, terminó por mostrar su intención por ocultar el déficit cultural en su uso de la lengua maya, a la vez que orillar al inculpado a desempeñarse en una lengua que, en sentido estricto, no dominaba pero que, por razones que más adelante explicaremos, presumía conocer y dominar (el castellano).

Sirva un último ejemplo, también de la península de Yucatán, para mostrar cómo los procedimientos penales acaban por secuestrar la lengua indígena y, literalmente, expulsarla de la arena de la justicia. Un indígena ch'ol, originario de Chiapas y establecido en Campeche como resultado de los desplazamientos migratorios que se sucedieron años atrás, había sido turnado al Cereso de San Francisco Kobén, después de imputársele el delito de homicidio calificado. Al momento de ser requeridos como peritos (Lewin y Briceño, 2012), se nos solicitó ahondar en el conocimiento que el inculpado tenía de la lengua en la cual se le había interrogado y que utilizó al rendir su declaración ministerial. Se sospechaba que la lengua materna del inculpado no era el español y que la narrativa registrada en su declaración preparatoria probablemente no habría sido de su autoría.<sup>5</sup>

Además de confirmar el origen ch'ol del inculpado, nuestro trabajo demostró que el inculpado envolvía en palabras castellanas lo que en realidad eran estrategias discursivas propias de su lengua materna: desde el punto de vista retórico, su discurso era ch'ol. También demostramos que el inculpado no había sido el verdadero autor de su declaración, lo cual constituye un caso ejemplar de ejercicio de poder y dominación simbólica. A pesar de que técnicamente el peritaje debió haber conducido a la reposición del procedimiento, las autoridades judiciales hicieron caso omiso del propio peritaje que solicitaron.

A pesar de las diferencias de los materiales comunicativos analizados, y de los respectivos contextos socioculturales, todos los peritajes descritos destacan el papel determinante del uso

5. Cabe señalar que esta sospecha nos había sido externada por la propia Jefatura de Defensoría Pública del Juzgado Primero de Primera Instancia del Ramo Penal del Primer Distrito Judicial del Estado de Campeche, lo cual en sí mismo revela un hecho muy frecuente: el poco interés y la escasa preparación de los abogados defensores directamente involucrados en la defensoría.

del lenguaje en el desenvolvimiento de los procesos judiciales; muestran las condiciones de incomunicación y las severas consecuencias sociales que se derivan de la imposibilidad para darse a entender. En el caso del mensaje radiofónico, no estamos frente a situaciones de dos o más lenguas o en las que el dominio preponderante de una de ellas corresponda a uno de los grupos jurídicamente confrontados. El mensaje fue transmitido en español y quienes lo escucharon y acudieron a emplearse también eran hispanohablantes. La aparente transparencia del mensaje y el hecho de que su interpretación se sustentara a partir de su significado referencial (prácticamente literal), implicó que las autoridades judiciales no pudieran hacer a un lado el contenido propositivo, por lo que tuvieron que acceder a una indemnización de los que se habían enlistado para trabajar en Washington.

Los otros casos –triqui y mixteco sentenciados a treinta años y cadena perpetua respectivamente– muestran aspectos diferentes del quehacer del perito en lingüística. Se distinguen por los requerimientos de las autoridades ante los peritos, así como por el acceso diferente que en ambos casos se tuvo a las “huellas” discursivas de la discriminación lingüística. En el caso de la persona triqui, la responsabilidad del perito consistió en aportar información acerca de la incompetencia comunicativa del inculpado, condición que no lo facultaba para participar apropiadamente en el proceso judicial. Se trata de un caso donde el perito trabaja, por así decirlo, en forma paralela al juicio. Es, de alguna manera, “externo y complementario” al desarrollo “natural” del juicio. Esto puede ocurrir a solicitud del abogado defensor, del juez o de ambos. En la mayoría de los casos sigue siendo una decisión voluntaria de los abogados defensores quienes, al solicitar este tipo de peritajes, responden más a las demandas de tipo social y menos a una normatividad jurídica.

Por su parte, el ejemplo mixteco constituye un caso de incursión en ese desarrollo “natural” del juicio. Además de haberse comprobado una “insuficiencia” semejante –la incapacidad para hablar el español y el ser hablante de otra lengua–, el peritaje tuvo la oportunidad de acercarse al desarrollo mismo del interrogatorio, es decir, acceder a lo que había acontecido durante el juicio y analizar el desarrollo comunicativo de lo que había sucedido. El análisis de la perita pudo demostrar de qué manera el uso de estrategias interactivas, semióticas y discursivas, fueron guiando el rumbo de la interacción judicial, permitiendo la “fabricación” de un testimonio y la “producción de un culpable”.

A partir de estos procedimientos jurídicos y tareas periciales, se desprenden aspectos que conviene plantear a manera de orientar una reflexión que permita responder algunas inquietudes. Primero, si las pruebas periciales de tipo lingüístico están casi siempre dirigidas a comprobar la suficiencia de la adecuación del comportamiento comunicativo de los inculpados a las condiciones del desarrollo interactivo del procedimiento judicial, ¿qué implicaciones tiene esta realidad en términos del valor social y político de la diversidad idiomática? Segundo, ¿cuál es el estatus de esta problemática a la luz de lo que hoy sabemos sobre los derechos lingüísticos de

los pueblos indígenas? ¿Qué limitaciones persisten a pesar de los avances en materia legislativa? Trataremos de responder estas preguntas en lo que resta de este trabajo.

### Política comunicacional y derechos lingüísticos

Una revisión rápida de la historia de la política del lenguaje en México confirma que el idioma, tanto el español como las lenguas indígenas, lejos de constituir una realidad secundaria o prescindible para los actores políticos y sociales del país, siempre ha estado en el centro del debate y en decisiones asociadas a la política pública (Brice, 1972). De acuerdo con Shirley Brice, destacada antropóloga y lingüista, quien hace ya varias décadas escribiera lo que sigue siendo un referente obligado para el conocimiento histórico de la política del lenguaje en México, concluye su prefacio advirtiendo que:

Una historia de una política del lenguaje indica cuán expresivo o revelador puede ser el idioma [...] Tanto en el marco colonial como en el nacional, el lenguaje, ya fuera una lengua india o una forma de español, ha sido con frecuencia la clave primitiva para pasar a ser miembro de un grupo o adquirir posición de clase [...] En vez de ser cuestión de libre elección para el individuo, el lenguaje es objeto de variadas aseveraciones por parte de diversos agentes que representan los intereses institucionales monolíticos de la Iglesia, la Corona o la Nación mexicana (Brice, 1972: 17).

Más allá de los avances y retrocesos en materia de política del lenguaje, todavía nos encontramos ante la necesidad de tener que comunicar acerca de la profunda injusticia asociada a las decisiones que se toman de cara a la diversidad lingüística en la conformación del México contemporáneo. Hablamos de injusticia porque si algo ha caracterizado la historia sociopolítica de la diversidad idiomática, ha sido la innegable jerarquización de los actores sociales que intervienen en el diseño (cual política) de la configuración actual de la diversidad lingüística del país. En realidad, esta jerarquización constituye la metáfora de una realidad mucho más cruel, a saber, la exclusión o participación claramente desigual de los diferentes actores que en ella intervienen.

No es novedad comentar hoy que esta exclusión y desigualdad es consecuencia del propio modelo de Estado-nación que arrastramos desde hace dos siglos. En este sentido, resulta esclarecedor recordar lo que algunos teóricos de la etnicidad han comentado sobre la historicidad del Estado con relación a la formación de la nación. A diferencia de lo que comúnmente se quiere hacer creer, la formación del primero ha precedido la constitución de la segunda. En otras palabras, el Estado se ha “atribuido” la responsabilidad de pensar y construir la nación (Anderson, 1993; Bartolomé, 2006) o, también podríamos afirmar, ha expropiado a los sujetos de la diversidad el rol activo y protagónico para participar en dicho proceso. El que los términos de esta ecuación se

inviertan, es precisamente el resultado de las maniobras político-discursivas orientadas a la legitimación del *status quo* de las élites gobernantes. Y a diferencia de los contextos sociopolíticos de otras latitudes del planeta que sirvieron de sustento para la construcción de las naciones, el tejido sociocultural de la diversidad en México en absoluto correspondía a los protagonistas de la construcción de este Estado moderno que se impuso sobre aquel tejido y comenzó a “imaginar” la nación que deseaba construir.

En este contexto de construcción unilateral, la diversidad idiomática ha sido un tema de preocupación constante y central de la política pública. Lo que nos interesa destacar es que esta unilateralidad en la construcción de lo nacional se ha traducido, en términos de la diversidad idiomática, en una política comunicacional unidireccional (cfr. Zimmermann, 1999). Esto quiere decir que, desde la concepción homogénea de la nación y desde la direccionalidad para lograr esta sociedad, no todos los sectores de ésta son requeridos de la misma manera para interactuar entre sí. Hay segmentos de la sociedad nacional sobre quienes recae una mayor carga para relacionarse con los demás, es decir, los derechos y las obligaciones ciudadanos están asimétricamente distribuidos, favoreciendo a ciertos sectores y perjudicando a otros. Podríamos decir, parafraseando el conocido adagio popular, que todos se pueden comunicar con todos, pero hay quienes se pueden comunicar más que otros. La minorización de las lenguas indomexicanas inició precisamente con la jerarquización y exclusión de las voces de la diversidad.

Con ciertos altibajos en el camino, éste ha sido la constante de la política pública ante la diversidad idiomática del país. Lo ha sido, por ejemplo, en el ámbito de la educación indígena; los actuales planteamientos de educación intercultural bilingüe no logran revertir los procesos de acoplamiento unidireccional de las lenguas de enseñanza y de la comunicación escolar. La administración pública, en general, está repleta de ejemplos que revelan y reproducen las condiciones de prestigio de la lengua española. La administración e impartición de justicia es un claro ejemplo de ello: no sólo no escapa a esta lógica de distribución asimétrica de lenguas socialmente jerarquizadas, sino que se caracteriza por ser un ámbito crucial del engranaje jurídico del Estado culturalmente monolítico, que continúa legitimando una voz y silenciando a muchas otras. En este sentido, y de continuarse con las tareas periciales en materia de suficiencia idiomática, más allá de ciertos logros importantes, el tipo de procedimientos jurídicos no sólo deja incólume la estructura jurídica de un Estado, sino que continúa permitiendo espacios de poder que reproducen relaciones jerárquicas entre las lenguas y, por este camino, entre la propia ciudadanía.

Esta sesgada política comunicacional es enfrentada, en parte, por el debate en torno a los derechos lingüísticos, ya que la discusión de fondo apunta precisamente a revertir las condiciones que restringen el reconocimiento y ejercicio de los derechos colectivos de los mismos. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México (DOF, 2003) contempla la promoción de condiciones que garanticen el ejercicio de los derechos colectivos en la medida en

que reconoce que el derecho de la colectividad es anterior a la libertad de expresión individual.<sup>6</sup> Sin embargo, hay que reconocer que la ley como tal no tiene las atribuciones para regular el ejercicio efectivo de esos derechos colectivos. Más aún, las condiciones que pueden garantizar este ejercicio están fuera del terreno lingüístico, es decir, estos derechos no se pueden cimentar y regular desde el ámbito interno de lo lingüístico.

A pesar de las limitaciones de la legislación actual en materia de derechos lingüísticos en México, debemos reconocer que su existencia ha promovido iniciativas en favor del reconocimiento de la diversidad idiomática en el país. Y aun cuando muchas veces opere de manera discrecional, la consideración de los intérpretes en la administración de justicia es un ejemplo de cómo la ley constituye un recurso jurídico para incidir sobre este ámbito de la administración pública. Sin embargo, conviene dejar en claro dos aspectos que apuntan a escenarios jurídicos estructuralmente distintos. El primero corresponde al ejercicio parcial o insuficiente de los derechos lingüísticos, en tanto que opera en el marco de la estructura jurídica vigente. La incorporación de los intérpretes todavía aparece más como un problema de concesión y competencia del Estado y menos como una práctica que emane del reconocimiento de un derecho colectivo previo. En una reseña de un importante texto sobre derechos humanos lingüísticos, editado por Tove Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson y escrita antes de la promulgación de la citada Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Díaz-Couder (1995) se refería muy bien a este fenómeno cuando decía que:

[...] los indígenas mexicanos que no tengan un dominio suficiente del español para ser juzgados en ese idioma tienen derecho a ser asistidos por un intérprete, pero el uso oficial de las lenguas indígenas continúa proscrito de los procedimientos penales. Más aún, la decisión acerca de quién necesita un intérprete queda a discreción del juez y el ministerio público, lo que, aunado a la inexistencia de los intérpretes requeridos, hace que este derecho –importante como puede parecer– sea prácticamente letra muerta en los hechos (Díaz-Couder, 1995: 132).

A pesar de los avances legislativos, estamos todavía ante la situación en la que, en el mejor de los casos, a un segmento de la ciudadanía se le “concede” la posibilidad para probar su posibilidad de acoplamiento a la normatividad comunicativa predominante. Esta lógica de concesión obstaculiza y posterga la posibilidad de un razonamiento distinto y que debiera abrir paso a un paradigma cualitativamente diferente. La lógica prevaleciente sigue distinguiendo entre quienes tienen la prerrogativa de probar su insuficiencia y quienes están exentos de la necesidad de acreditar una solvencia comunicativa para poder participar en eventos jurídicos. Éste es un claro ejemplo que remite a la unidireccionalidad de la política comunicacional que ya señalamos y

6. Véase también Hamel (1994).

que, además de entorpecer los procesos jurídicos, contribuye a reproducir el estatus diferenciado entre lenguas y sujetos.<sup>7</sup>

El segundo escenario, ciertamente inexistente, apuntaría a un paradigma de reconocimiento jurídico real de la diferencia cultural, en el que se establezca una relación dialógica de naturaleza horizontal derivada de un marco jurídico plural. La carencia de este paradigma marca precisamente uno de los umbrales que distinguen los derechos lingüísticos individuales y colectivos. En el entendido de que los obstáculos para la construcción de un marco jurídico plural se sitúan en el terreno de las estructuras de poder, podríamos preguntarnos si el Estado actual está en condiciones de repensarse para abrir paso a un paradigma jurídico que, en sentido estricto, debiera de modificar radicalmente las premisas jurídicas que le dieron origen.

Por el momento seguimos supeditados a un marco jurídico que, a pesar de reconocer el carácter culturalmente plural de la nación, en los hechos continúa teniendo dificultades para reconocer los derechos políticos para el ejercicio efectivo de los derechos lingüísticos colectivos. La tensión entre las libertades individuales y las restricciones colectivas corresponde precisamente a la lógica de una sociedad estratificada que limita los criterios (colectivos) de la movilidad social y que orienta, en forma vertical y autoritaria, los mecanismos para la superación individual (Berreman, 1981). En las circunstancias actuales, los miembros de los pueblos indígenas todavía requieren comprobar que tienen el derecho de apelar a una normatividad comunicativa colectiva y propia. En contraparte, los mecanismos lingüísticos de movilidad individual, por lo regular asociados al dominio del español, están alineados con la conformación de una sociedad lingüística y culturalmente homogénea, lo cual promueve y reproduce la unidireccionalidad de los procesos comunicativos.

Nos interesa enfatizar la importancia que el ejercicio de los derechos lingüísticos colectivos tiene para los sujetos de esas colectividades, así como las consecuencias que se generan cuando estos derechos no se pueden ejercer. No es difícil ni novedoso pensar que el uso del lenguaje apela constantemente a un referente cultural históricamente construido. Es más, en el uso del idioma se transparenta para sus hablantes el sustento o presupuesto cultural que le da sentido y pertinencia. En otras palabras, el lenguaje no existe, ni puede existir, fuera del tejido cultural que lo sostiene. Este tejido cultural y lingüístico se plasma en las prácticas cotidianas del lenguaje, en las estrategias discursivas que día a día emplean las personas. Verlo de otra manera significa aislar al lenguaje de su entorno y convertirlo en un simple artefacto desprovisto de historia y sentido. Es a partir de este razonamiento que la defensa de los derechos lingüísticos colectivos apunta a reconocer, desde el punto de vista jurídico, el marco sociocultural que acoge y da sentido a las prácticas comunicativas cotidianas de los sujetos. La exclusión de este

7. La figura del indulto, por ejemplo, es un recurso que el Estado suele utilizar para conceder garantías individuales sin alterar el andamiaje jurídico que le da sustento y poder.

marco, como suele ocurrir cuando las lenguas de los inculpados se ven obligadas a enmudecer y permanecer fuera de la arena jurídica, no sólo entorpece técnicamente el flujo comunicativo de los procesos judiciales, sino que repercute directamente en una desvalorización de esas prácticas comunicativas y, eventualmente, de los propios sujetos que las emplean y reproducen. A fin de cuentas, el ejercicio de los derechos lingüísticos colectivos busca apuntalar el andamiaje socio-jurídico de una comunidad lingüística que busca reconocimiento en condiciones de igualdad y horizontalidad.

### Lengua y cultura en el discurso maya

El entramado lingüístico y cultural del que hablamos queda de manifiesto cuando a partir de un acercamiento etnolingüístico, por ejemplo, empezamos a ver esa manera diferente de explicar el mundo. Así, podemos explicar que la maya y todas las lenguas indígenas mexicanas se valen de recursos propios de la lengua, la cultura y la cosmovisión para el ejercicio de la comunicación. Por eso la conformación del sentido de los conceptos en estas lenguas va más allá de un significado simple. Entra en juego lo pragmático, lo cognoscitivo, lo lingüístico y lo cultural, que en conjunto modelan los mecanismos de creación y recreación de significados (sociales y culturales). Veamos unos ejemplos para ilustrar esto.

1) Desde la perspectiva maya, el mundo es visto como una jícara partida por la mitad, de ahí la idea de que las cosas se dan por pares. Esto lleva a plantear que muchos de los términos vistos como opuestos o antagónicos, desde la perspectiva maya se conciben como complementarios; así, no hay noche (*áak'ab*) sin día (*k'iin*), frío (*síis*) sin calor (*chokoj*), mujer (*ko'olel*) sin hombre (*xiiib*), y viceversa.<sup>8</sup> Es decir, esta visión permite explicar las cosas pareadas a partir de su complementariedad y no desde la oposición, como se explicaría desde una óptica occidental. Esta manera de ver las cosas implica explicar el mundo con *keetil*: igualdad, equidad, respeto y justicia, todo lo cual se pierde cuando se explica desde la óptica no maya.

2) La ley, la justicia y en general el campo semántico de “lo legal” se construye a partir del discurso, de la verbalización, del diálogo, el *tsikbal* maya, a través de la palabra: el *t'aan*; y nada más claro de cómo se ejerce y se empodera la palabra en el dicho “la palabra es la palabra”: *t'aane' t'aan*. Así entonces, en la península de Yucatán, los acuerdos, convenios y demás que tienen que ver con compromisos de una persona con otra, se realizan a través de este diálogo que se ritualiza y, por lo tanto, se torna en un lenguaje especial. Es bajo estas condiciones que se construyen términos que, en español, podrían traducirse como “acuerdo”, pero que en el sentido maya involucran componentes culturales, personales, comunales y hasta históricos e identitarios (cuadro 1).

8. La traducción de los términos y fragmentos en maya a lo largo del artículo corresponden a Fidencio Briceño Chel.



Expresión maya	Traducción al español	Significado en maya
<i>Ch'a'at'aan</i>	“tomar la palabra”	(lo acordado)
<i>Mokt'aan</i>	“anudar la palabra”	(lo convenido)
<i>K'axt'aan</i>	“amarrar la palabra”	(lo comprometido)

**Cuadro 1.** Niveles de acuerdo desde la lengua maya. **Fuente:** elaboración propia (2021).

Éste es un ejemplo de cómo el ejercicio de lo legal pasa por el discurso verbalizado, por el uso comunitario y ritual que implica el acto mismo de justicia. Así es como se construye lo legal a partir de “la palabra dicha”, “la palabra entregada”. Es por ello que la expresión “ley” en maya se construye con esta idea de *A'almajt'aan* (palabra dicha). Los ancianos han enseñado que “lo dicho se cumple”, ése es el respeto a la palabra, al discurso, a los acuerdos. De ahí la importancia de la competencia comunicativa que involucra el conocimiento de las reglas de comportamiento verbal, social, jurídico y, por supuesto, ritual.

Por ello, la observación y la participación en eventos jurídicos, rituales y comunitarios son las que nos permiten identificar campos semánticos que sirven para comprender los actos jurídicos que también están en los cuentos, los mitos y los eventos cotidianos de este tipo. Una vez convenidos, los acuerdos “se asientan” en la memoria colectiva y es nuevamente a través de la palabra que se circunscribe y construye el sentido, pues lo acordado se vuelve derecho (y obligación) (cuadro 2).

Expresión maya	Traducción al español	Significado en maya
<i>Jets't'aan</i>	“asentar la palabra”	palabra asentada, “acta”
<i>Ets't'aan</i>	“sembrar la palabra”	palabra sembrada, “conclusión”

**Cuadro 2.** La construcción de la norma colectiva. **Fuente:** elaboración propia (2021).

Con esto queremos mostrar cómo prestando atención a los componentes culturales, sociales, pragmáticos, discursivos, entre otros, se construyen verbalmente las categorías de pensamiento que se materializan lingüísticamente en términos que difícilmente cobran sentido fuera de la cultura propia, pero que son el resultado y evidencia de una explicación diferente del mundo, de la realidad. El campo semántico de la palabra muestra claramente que ésta tiene un carácter legal en las comunidades indígenas y que el no tomarlo en cuenta significa violar no sólo un derecho lingüístico, sino desconocer el carácter ritual que ello implica (véase cuadro 3).

Ante este entramado lingüístico y cultural que apreciamos a través del discurso hablado, nos damos cuenta que el derecho positivo es insuficiente para interpretar la justicia indígena, misma que está provista de varias maneras de explicar, entender y “arreglar” situaciones fuera de lo normal, de lo aceptado.

Expresión maya	Traducción al español	Significado en maya
<i>A'almajt'aan</i>	“palabra dicha”	ley
<i>Jets't'aan</i>	“palabra asentada”	acuerdo
<i>Ets't'aan</i>	“palabra sembrada”	acuerdo
<i>Ch'a'at'aan</i>	“palabra tomada” (lo acordado)	acuerdo
<i>Mokt'aan</i>	“palabra anudada” (lo convenido)	acuerdo
<i>K'axt'aan</i>	“palabra amarrada” (lo comprometido)	acuerdo

**Cuadro 3.** Campo semántico de la palabra “legal”. **Fuente:** elaboración propia (2021).

Estos ejemplos también muestran la importancia y la necesidad de impartir justicia en la lengua de los participantes, de lo que se desprende la importancia de contar con una buena competencia, conocimiento y actuación lingüística que permita una mejor aplicación de la justicia.

Para esclarecer el punto anterior, sirva como ejemplo un peritaje reciente (Lewin y Briceño, 2021) que realizamos a solicitud de la defensoría pública de Yucatán para descifrar y volver inteligible ante la “justicia positiva” el discurso reflexivo de una persona maya hablante, ex autoridad municipal, a quien se le siguió un proceso penal por el delito de “uso indebido de atribuciones y facultades (hipótesis de dar a los fondos públicos una aplicación pública distinta de aquella a que estuvieren destinados), previsto en el artículo 217, fracción III, y sancionado en el último párrafo del Código Penal Federal, dentro de la causa penal No.88/2019”.<sup>9</sup> La acusación remite al hecho de haber transferido recursos de una partida presupuestal a otras, todas del mismo municipio, para cubrir necesidades de la misma comunidad. Realizamos la pericial para dar respuesta a las inquietudes y preguntas que nos fueron formuladas por la defensoría pública, particularmente en cuanto a) la existencia o no de aspectos culturales de una colectividad maya en la comunidad de origen del inculcado; b) existencia de vínculos posibles entre la matriz cultural maya y estrategias discursivas empleadas en la comunidad que pudieran orientarnos para esclarecer el razonamiento (cultural) práctico de la autoridad municipal inculpada en relación a los hechos que se le imputan; y c) la percepción local del delito o de una práctica delictuosa, particularmente relacionada con la actuación del inculcado.

Al entrevistar en forma bilingüe al que años atrás fuera presidente municipal, así como a otras autoridades del cabildo y miembros de la localidad, advertimos dos aspectos fundamentales. Primero, los interlocutores lograron comprender mejor y más rápidamente la intencionalidad de las preguntas que les hicimos y, sobre todo, fueron mucho más fluidos y abundantes en

9. Referencia literal contenida en el oficio DMY/532/2020, suscrito por la titular de la Delegación Yucatán del Instituto Federal de Defensoría Pública, dirigido al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) para solicitar la designación de peritos.

sus respuestas y expresiones. Segundo, después de elicitar información general sobre el entrevistado, como es su lugar de nacimiento, su configuración familiar y su dedicación laboral en la comunidad, entre otros aspectos contextuales, pasamos a hacer preguntas que remitían directamente a los hechos que se le imputaban, no sólo para conocer su opinión, sino para entender el razonamiento subyacente en el discurso reflexivo sobre esos mismos hechos. Transcribimos aquí algunos fragmentos de la entrevista que transparentan ese razonamiento cultural arraigado:<sup>10</sup>

—P. *Bix úuchik a tuklike'ex a máansike'ex le taak'in ti' uláak' cuentao'*. [¿Cómo fue que se tomó esa decisión para pasar el dinero de una cuenta a otra?]

—R. *Ichilo'on t decidirtaj, bey u ch'a'abal u t'aanilo', ichil tuláakalo'on*. [Lo decidimos entre nosotros, así se toman acuerdos, entre todos nosotros.]

La breve respuesta permite apreciar que la decisión se tomó como parte de una asamblea para conocer el parecer de la comunidad (*kaaj*), representada en este caso por los miembros del cabildo; las asambleas se llevan a cabo para tomar decisiones para el bien de la comunidad. Así, se decidió entre nosotros (*to'on*), donde el alcalde es el vocero y representante de la colectividad (*to'one'ex*) que, lingüísticamente, expresa una relación de inclusión entre yo-nosotros-ustedes.

—P. *Ba'axti'al meyajnaj le taak'ino'*. [¿Para qué se usó ese dinero?]

—R. *Le taak'ino' meyajnaj uti'al áantaj*. [El dinero sirvió para ayudar.]

En este último intercambio se aprecia que la decisión de usar el dinero fue tomada para el beneficio de la comunidad, un *áantaj*, una ayuda, que parte del origen de la palabra que significa “ser/estar”; “para que la gente sea”: (-*an*).

—P. *Bix úuchik túun a máansike'ex le taak'in ti' uláak' cuentao'*. [¿Entonces cómo hicieron para pasar el dinero de una cuenta a otra?]

—R. *Le taak'ino' t ch'a'aj bey majáane', yéetel u tuukulil k ka'a sutik tu'ux jóok'ij tumen k'a'abetchaj ti' le kaajjo'*. [El dinero fue tomado como un *majáan* (préstamo) con la idea de regresarlo del fondo del que proviene, debido a una necesidad del pueblo.]

El dinero se hizo *majáan*, tomar prestado, lo cual implica la devolución en algún momento para saldar el “compromiso”. Parte de la costumbre en las comunidades mayas es que el *majáan* puede saldarse por medio de un *k'eex* (un intercambio); que no sólo se realiza con “activos”

10. Los fragmentos en maya que se incluyen de aquí en adelante en este inciso, son transcripciones del audio que se grabó durante la entrevista que sostuvimos con la exautoridad municipal de una comunidad rural de Yucatán, realizada en la ciudad de Mérida como parte de la tarea de esta pericial en 2021.

sino también con acciones, actividades o tareas que beneficien a la comunidad, lo que también se conoce como “mano vuelta”, es decir, devolver con alguna ayuda en labores que beneficien a la otra parte. Por otro lado, el término significa tanto “tomar como dar prestado”, es ese sentido doble de dar y tomar, tomar y devolver, un sentido de ida y vuelta desde el razonamiento y actuar de la comunidad maya.

Por ello, teniendo en cuenta que los recursos fueron tomados de un fondo distinto, deseábamos indagar hasta qué punto el inculpado tenía información de que su actuar contravenía una norma y que, por tanto, podría considerarse como un acto delictivo desde el punto de vista del derecho positivo:

—P. *Ta tukultaj wáaj le ba'ax ta meentajo' k'aas, a wojel wáaj yaan u bo'ol si'ipilil.* [¿Al actuar de ese modo pensaba que era una falta a la norma, sabía que cometía un delito?]

—R. *Ma' k ojel ka'ach wáaj yaan u bo'ol si'ipilil le je'elo'.* [No sabíamos que eso es un delito.] *K'a'abetchaj to'on uti'al jump'éeel ma'alob ba'al.* [Lo usamos para una buena causa.] *To'one' t tukultaje' uti'al u yutsilta'al kaaj.* [Pensamos que era por un bien común.] *Ma'atech jmáan tin pool wa yaan u taasik talamil, táan ka'ach k kaxtik jóok'sik táanil le problemas yaan te' kaajo'.* [Nunca creímos que trajera consecuencias graves, buscábamos resolver problemas comunitarios.] *Ma'atech jmáan ti' k pool wa ba'ax k'aasil.* [Nunca creímos que fuera malo.]

—P. *Suuk wáaj u kaxta'al u yáanta'al kajnálilo'ob.* [¿Era común o es común buscar apoyar al pueblo?]

—R. *Beyo', juntúul autoridade' ku kaxtik u yáantik tuláakal u kaaj.* [Así es, una autoridad busca ayudar a toda la comunidad.] *Leti' u meyaj le autoridado'.* [Ése es el trabajo de la autoridad.] *Yáaxe' t tukultaje' uti'al jump'éeel ma'alob ba'al uti'al kajnálilo'ob, uti'al máako'ob.* [Nosotros pensamos primero que era para una buena causa para las personas, para la gente.]

—P. *A wojel wáaj ba'ax jump'éeel delito.* [¿Sabe qué es un delito?]

—R. *Ma', ma', ma' in wojeli'.* [No, no, no lo sé.]

—P. *A wojel wáaj k'aas le ba'ax ta meentajo'.* [¿Sabe que es *k'aas*, malo lo que hizo?]

—R. *Ma' k'aasi' tumen uti'al kaaj.* [No era malo porque era para la comunidad.] *Leti' le ts'o'ok k jach k'áatchi'itiko'. Le k k'áatchi'o'. Leti' le bix k tukultik to'ono', ma' k'aasi'.* [Eso es lo que siempre hemos cuestionado. Nuestras preguntas. Realmente como lo manejamos de esa forma, no es malo.]

—P. *Bix úchik a wojéeltik k'aas le ba'ax ta meentajo'. Tak ba'axk'iin ta wojéeltaj.* [¿Cómo se enteró de que lo que habían hecho era malo? ¿Hasta cuándo lo supo?]

—R. *Tin wojéeltaj tak ka j-úuch le takpoolo'. Bey úchik k ojéeltik ma' bey deber u meenta'alo'.* [Lo supe hasta que se hizo el *takpool*, la acusación. Así supimos de que no debería haberse hecho así.]

—P. *Máax tu meentaj le takpoolo'.* [¿Quién hizo el *takpool*?]

—R. *Le auditoria ku ya'ala'alo'.* [Eso que le dicen la auditoría.]

—P. *Tu meentaj wáaj takpoolo' a kaajal.* [¿Su pueblo hizo alguna denuncia, *takpool*?]

—R. *Ma', mixjump'éeeli'.* [No, ninguna.]

A lo largo de todos estos fragmentos vemos que las respuestas incluidas en el discurso maya de la persona inculpada incluyen una serie de aspectos culturales que no pueden ser interpretados a partir de una traducción literal de las palabras. Son conceptos que únicamente pueden comprenderse desde la perspectiva maya: desde la relación identitaria indisoluble entre el yo/actor y el nosotros/colectivo al que se pertenece y para quien se actúa, hasta la noción de ayuda (*áantaj*) que se percibe como un “deber” de la autoridad y para lo cual se recurre a una estrategia cultural, en este caso el préstamo/*majáan*, el cual puede ser retribuido de formas diversas. Todo ello se traduce en que, desde el marco interpretativo maya, el comportamiento del exalcalde no sólo no puede entenderse como un acto delictuoso, sino como una forma de actuar que se deriva de un razonamiento cultural, en el que prestar para ayudar a un colectivo (al que se pertenece) es prácticamente una obligación. Desde esta óptica, la imputación del “dolo” estuvo claramente fuera de lugar, pues el imputado no actuó “a sabiendas”, lo cual también fue reconocido insistentemente por la sentencia dictada por el juez. En otras palabras, el interés colectivo prevaleció por encima de una norma administrativa que, ciertamente, se desconocía.<sup>11</sup>

Vemos así que el propio discurso maya contiene los recursos comunicativos que remiten a una contextualización cultural propia, a un *habitus* que es compartido por los hablantes de la lengua –los sujetos de la cultura–, lo cual refleja el peso, trascendencia y verdadero rostro de la colectividad. No se trata, entonces, de una forma de concebir y ejercer el derecho de manera impuesta y ajena, sino de un derecho que emana de la propia colectividad y matriz cultural, inscrito en su propio discurso. Es apelando a esta colectividad y matriz cultural que los derechos colectivos, ya sancionados jurídicamente, tendrían cabida, viabilidad y funcionamiento. Pero queda claro que esto requiere de un reacomodo radical del marco jurídico desde el cual se imparte la justicia.<sup>12</sup>

### La interpretación: puente auxiliar ante el vacío de un pluralismo jurídico

Este último caso muestra que la autoridad judicial actuó a partir del reconocimiento de un sistema normativo vigente y distinto al previsto en la jurisdicción del Estado central. Citando la tesis aislada 1a. CCXCVII/2018 (10a.) de la Primera Sala del Alto Tribunal, particularmente su

11. Es importante señalar que la sentencia dictada por el juez de Distrito, especializado en el Sistema Penal Acusatorio en el estado de Yucatán, finalmente resolvió absolver al inculcado, así como levantar todas las medidas cautelares que le habían sido impuestas. Además de constatar la ausencia de información administrativa que debió ser proporcionada al ayuntamiento para usar los recursos federales, y de identificar violaciones de los derechos lingüísticos por no haber recibido información en la lengua maya, la pericial que realizamos contribuyó sustancialmente para esclarecer el trasfondo cultural del comportamiento del inculcado y para transparentar el modo en que esa matriz cultural se expresó a través de estrategias comunicativas materializadas en el propio discurso del sujeto.

12. Por razones de espacio no podemos desarrollar una definición de lo que suele entenderse por “peritaje lingüístico”. Sin embargo, nos interesa destacar que la labor del perito (en lingüística) en este tipo de periciales rebasa el nivel estrictamente lingüístico y se inscribe directamente en el espacio de la comunicación intercultural. En otras palabras, la tarea no consiste en demostrar la competencia lingüística del sujeto, sino en probar empíricamente la existencia o no de una *competencia comunicativa* para participar adecuadamente en las interacciones que son propias de un proceso judicial. Es por ello que optamos por referirnos a esta tarea pericial como *peritaje comunicativo*, en virtud de que capta con más certeza y claridad el propósito del trabajo que se hace, así como el material que se requiere para realizar dicha tarea.

inciso ii), el juez asentó en su sentencia absolutoria que “la determinación de la interpretación pertinente, en donde lo que se decide es cómo debe entenderse una norma del orden jurídico o cómo deben valorarse los hechos, en la jurisdicción del Estado central, desde una perspectiva intercultural” (Poder Judicial de la Federación, 2018: 368). Al respecto nos interesa destacar dos cosas. Primero, la autoridad judicial valoró positivamente la vigencia de un sistema normativo alterno y, por tratarse de un conflicto de carácter penal, el fallo absolutorio se ejerció desde la jurisdicción del Estado central. Es decir, si bien en la legislación la alteridad jurídica se reconoce discursivamente como una apuesta de interculturalidad, finalmente se legitima desde el poder central. Ello remite sin duda a un debate que es fundamental de cara al ejercicio real de un pluralismo jurídico que no requiera, por así decirlo, del visto bueno del derecho positivo, pero rebasa la intención de nuestro trabajo ahora. Segundo, como vimos en la sentencia a la que hiciéramos referencia, nuestra pericial se ocupó de interpretar el discurso maya, contextualizarlo en términos del sistema normativo local y volverlo inteligible para la autoridad judicial. Sin ser una práctica de interpretación entre el inculcado y la autoridad durante el juicio como tal, sí consistió en asistir a la defensa y al propio juez para el esclarecimiento interpretativo de los hechos. Es decir, se trató de una práctica de interpretación paralela para la integración final de la pericial y, por tratarse de un juicio oral, de una comunicación pública ante el Tribunal de Enjuiciamiento. Lo que deseamos destacar es la importancia del intérprete en los procesos judiciales, ya sea como colaboradores en la integración de una pericial, o bien, como “agentes glosadores” entre las partes, en este caso entre las personas inculcadas y las autoridades judiciales. La posición comunicativamente desventajosa de los inculcados indígenas, en contraste con la de las autoridades judiciales, vuelve todavía más relevante la consideración de los intérpretes y la de su formación profesional de calidad. Es claro que en un futuro este perfil profesional debiera de tener otro papel, dependiendo evidentemente de los avances políticos y legislativos para la concreción de un pluralismo jurídico, donde los problemas de comunicación estarían idealmente resueltos en virtud de las condiciones de compatibilidad entre los campos jurisdiccionales y socioculturales.<sup>13</sup> Pero dada la incertidumbre de este escenario, estamos ante la realidad en la que, por ahora, la formación de estos profesionales resulta una cuestión de primera y urgente necesidad. Esto nos lleva directamente a comentar algunos avances y dificultades relacionados con la formación de intérpretes y traductores.

Como mencionamos al comienzo de este artículo, a partir de la promulgación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003, el Estado tiene el mandato constitucional de procurar intérpretes que garanticen una adecuada impartición de justicia. Como sabemos, esta responsabilidad ha recaído desde un inicio en el Instituto Nacional

13. Esto remite al fenómeno jurídico de las competencias, a la vez que al debate y reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho.

de las Lenguas Indígenas (INALI), institución que cuenta con un modelo de profesionalización y certificación aprobado por el Consejo Nacional del propio instituto desde el 2007,<sup>14</sup> así como un Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas (PANITLI).<sup>15</sup> Una de las mayores dificultades a las que se ha enfrentado este proceso, es el tipo de competencias que se desean acreditar y certificar, así como el perfil de ingreso y egreso de los candidatos intérpretes. El INALI es una de las instituciones que acredita a los intérpretes, los cuales posteriormente son certificados por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), adscrito a la Secretaría de Educación Pública. Diferentes voces, indígenas y no indígenas, han contribuido al debate sobre el tipo de competencias que se requieren poseer en el caso de intérpretes y traductores indígenas, señalando, entre otros aspectos, que la formación de estos profesionistas debiera de considerar distintos elementos lingüísticos y culturales que no necesariamente se requieren para otros egresados. Las competencias laborales que se priorizan, por lo regular enfatizan la formación técnica para contextos empresariales e institucionales, lo cual dista mucho del perfil profesional requerido para desempeñarse en contextos de interculturalidad, particularmente en ámbitos que ponen en contacto a individuos que hablan alguna lengua indígena del país con hablantes del español, siendo este último idioma el que permea los diferentes ámbitos de la administración de justicia y de la administración pública en general. Esto quiere decir que las competencias laborales que se aspiran a consolidar, deberían de tomar en cuenta tanto el contexto de multiculturalidad del país, así como las jerarquías y asimetrías sociopolíticas que envuelven la diversidad cultural de México. De no ser así, estaríamos ante un escenario de formación profesional que consideraría por igual los problemas y retos de la movilidad socioeconómica de la población mestiza en general, y los que están asociados a desigualdades que se estructuran en función de relaciones interétnicas claramente asimétricas. En definitiva, tanto la formación como la acreditación y la certificación requieren ajustar sus propósitos de capacitación, en función de los perfiles de ingreso y los contextos de desempeño posterior.

No es posible, ni es nuestro propósito ahora, explayarnos sobre este debate y referirnos a todos los esfuerzos institucionales y no gubernamentales dirigidos a la formación de intérpretes indígenas. La insuficiencia presupuestal y los vacíos institucionales generados por los vaivenes políticos de la administración pública, han sido factores determinantes para la generación de iniciativas civiles que, desde los últimos veinte años aproximadamente, han venido desarrollando actividades de formación profesional de intérpretes y traductores, así como de capacitación a servidores públicos, particularmente en los espacios institucionales de impartición de justicia. Al respecto cabe mencionar, por su trascendencia, pertinencia y actualidad, las trayectorias y experiencias de dos iniciativas civiles que se desempeñan en el sureste mexicano: por un lado, el Cen-

14. Disponible en: <[www.inali.gob.mx/es/institucional/consejo-nacional.html](http://www.inali.gob.mx/es/institucional/consejo-nacional.html)>.

15. Para más información sobre este padrón, ver: <<https://siip.inali.gob.mx/>>.



tro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción A. C. (CEPIADET), con sede en la ciudad de Oaxaca y, por el otro, Diálogo y movimiento, A. C. (DIMO), en la península de Yucatán.

En el primer caso se trata de una Asociación Civil, constituida formalmente en 2005 con el propósito de ofrecer asistencia legal a individuos y comunidades indígenas. La sensibilización y capacitación de servidores públicos en materia de diversidad cultural y derechos indígenas, el reconocimiento, por parte de la administración pública estatal, de las autoridades comunitarias locales y su contribución para la formación de una nueva “cultura jurídica”, han estado en el centro de las preocupaciones y acciones desplegadas por este destacado organismo no gubernamental.

La formación de intérpretes y traductores, la impartición de diplomados, así como su contribución para el establecimiento de la Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas, adscrita al Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez, de Oaxaca, y organizada conjuntamente con la Universidad Johannes Gutenberg, de Mainz, Alemania,<sup>16</sup> han sido logros sustanciales en favor del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, la profesionalización de personas indígenas y el enriquecimiento del marco jurídico estatal para la impartición de justicia en contextos de diversidad e interculturalidad.<sup>17</sup> Además de esta labor política e institucional, no menos importante ha sido su convocatoria para generar una robusta producción académica en torno a temas de antropología jurídica, formación de intérpretes y traductores, y pertinencia cultural en la impartición de justicia (Cepiadet, 2019, 2022; Vásquez y Schrader-Kniffki, 2018).

Por su parte, Diálogo y Movimiento también es una organización no gubernamental comprometida con la inclusión de los pueblos indígenas en el sistema de justicia. Se constituye formalmente en 2006, pero sus integrantes tienen una vasta trayectoria en el campo de la antropología jurídica. Destaca su labor de impartición de cursos, seminarios y diplomados en temas de antropología jurídica, derecho y desarrollo humano. La formación de formadores de intérpretes de lenguas indígenas, alguna de ellas en convenio con universidades como la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, y otras como el Centro Estatal de Capacitación, Investigación y Difusión Humanística de Yucatán (CECIDHY), constituye una tarea de primera relevancia en la formación colaborativa de expertos de comunidades indígenas. Paralelamente, este organismo también tiene en su historial el haber establecido convenios y vínculos de asesoría y colaboración con instancias de impartición de justicia, como la Procuraduría General del Estado de Campeche, para la promoción de los derechos de los pueblos indígenas, y el Tribunal Superior de Justicia de esa misma entidad, para garantizar el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales en materia de derechos humanos y el debido proceso. Destaca un importante trabajo de sistematización sobre el problema del acceso a la justicia de la población indígena, particularmente en cuanto a los pro-

16. Más información al respecto está disponible en: <<http://www.idiomas.uabjo.mx/maestria-en-traducccion-e-interpretacion-en-lenguas-indigenas>>.

17. Información más detallada sobre esta asociación civil y su agenda jurídico-cultural está en: <<https://cepiadet.org>>.

cesos penales que se han seguido y al cumplimiento de las garantías del “Debido Proceso” (Fabre y Cruz, 2021). No menos importante ha sido su incidencia sobre la práctica del peritaje antropológico, destacando la relevancia de esta tarea para el establecimiento de diálogos interdisciplinarios e interculturales (Fabre, 2011). Convenios con el Instituto de Acceso a la Justicia en el Estado de Campeche en materia de intérpretes y peritajes y con el Instituto de la Mujer de Campeche para el acceso a la justicia de mujeres indígenas, ambos en 2022, son avances importantes para concretar el ejercicio de los derechos lingüísticos de la población indígena. Al igual que el organismo anterior, DIMO también orienta sus esfuerzos para erradicar prácticas racistas, tanto en espacios judiciales como universitarios, estos últimos en coordinación con la Unesco desde 2021.<sup>18</sup>

No hay duda que la responsabilidad social e institucional de formación de intérpretes es gigante, urgente e imprescindible para garantizar una impartición de justicia de calidad y pertinencia. Esta somera revisión indica que es fundamental e ineludible una coordinación y reconocimiento mutuo de los esfuerzos que se vienen realizando por parte de instituciones y organismos no gubernamentales.<sup>19</sup> Consideramos que esta coordinación, además de imprescindible, debe superar los protagonismos sociales e institucionales, si de verdad lo que se pretende es hacer justicia a la diversidad lingüística y cultural del país y, en particular, contribuir a una impartición de la misma con apego a las normatividades más elementales, para el ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales de la población indígena.

### **Reflexión final: de la minorización encubierta a una nueva política del lenguaje**

A lo largo de estas páginas mostramos que la comunicación es tan fundamental como constitutiva de los procesos sociales de los que formamos parte, al grado de que el significado que atribuimos a dichos procesos está condicionado por nuestra forma de comprender e interpretarlos. Las formas particulares del lenguaje que utilizamos para referirnos a ellos, sean acontecimientos de la vida cotidiana, personas con las que nos relacionamos o discursos a los que nos exponemos, median nuestras relaciones con estos fenómenos desde el momento en que les otorgamos un significado.

Los procesos judiciales son un tipo particular de esos procesos sociales. Constituyen un caso específico de lo que algunos llaman “interacciones institucionales”, es decir, interacciones en las que las identidades de los participantes adquieren relevancia a partir de las tareas que en ellas se realizan, y no por el entorno físico en el que ocurren (Drew y Heritage, 1992: 3-4). Como actores de estos procesos, los individuos despliegan prácticas comunicativas para expresar sus intenciones y contextualizar la intencionalidad comunicativa de los demás, sean éstos abogados

18. Un panorama más amplio de la labor de este organismo no gubernamental está disponible en: <<https://www.dialogoymovimiento.org/Nuevo/Inicio.html>>, así como en <<https://www.youtube.com/watch?v=6HoJoclVeVs&t=836s>>, y <<https://www.youtube.com/watch?v=VfIC8ucoUAk>>.

19. Para mayores detalles, pueden consultarse los trabajos de Briceño Chel (2017 y 2021).

defensores, fiscales, jueces, entre otros actores. Se entiende entonces que las prácticas comunicativas en un proceso judicial no sólo son aspectos constitutivos de éste, sino que el éxito de este último depende del desarrollo eficaz de las primeras. Su eficacia depende de las condiciones que los individuos tienen para contextualizar correctamente el discurso de los interlocutores que en él participan. En la medida en que las personas sean capaces de contextualizar estos discursos, también estarán en condiciones de participar equitativamente en las diferentes interacciones que se desarrollan a lo largo de un proceso judicial. De ahí que su participación en estas interacciones esté estrechamente asociada a la comprensión y dominio de prácticas comunicativas que son específicas, históricamente situadas y culturalmente contextualizadas.

La participación comunicativa de los inculpados en un proceso judicial demanda el uso de un lenguaje especializado que no corresponde a las prácticas habituales que utilizamos en la vida cotidiana. Entre hablantes de una “misma” lengua suelen reconocerse dificultades para comprender e interpretar el significado de ciertas interacciones verbales, situaciones que frecuentemente conducen a serios problemas de comunicación. Estos problemas se agravan cuando los participantes provienen de “culturas” distintas y con lenguas maternas igualmente diferentes.

Para el caso de México, un hablante cuya lengua materna es alguna de las variantes lingüísticas indomexicanas de nuestro país, será un individuo bilingüe coordinado en la medida en que esté en condiciones de participar plenamente en cualquier interacción verbal, independientemente de qué lengua decida o necesite utilizar. Asumiendo, como es el caso, que en México existen diversas variantes de lo que comúnmente llamamos español, es de comprender que incluso los hispanohablantes nativos tengan dificultades para participar adecuadamente en ciertas interacciones, particularmente en aquellas que demandan el dominio de un lenguaje especializado como el que se utiliza en un proceso judicial. Estas dificultades de participación comunicativa entorpecen el desarrollo de los procesos judiciales, sin que el origen (comunicativo) del fracaso de dichos procesos sea plenamente reconocido. Esta problemática suele agravarse notablemente cuando los individuos provienen de culturas distintas, con lenguas maternas diferentes y condiciones de bilingüismo que distan mucho de un esperado –y sólo supuesto– bilingüismo coordinado. Estos problemas se agudizan y se vuelven invisibles cuando los inculpados de origen indígena asientan, en respuesta a las preguntas formuladas por las autoridades judiciales, tener un dominio de la lengua española que, en su opinión, les permite entender y participar adecuadamente en las diferentes etapas del proceso judicial.

Las experiencias periciales confirman repetidamente que este diagnóstico y autopercepción de “suficiencia lingüística” difieren en mucho del perfil sociolingüístico real de los hablantes indígenas inculpados. La presunción de las autoridades judiciales de una competencia lingüística y comunicativa (en español) por parte de los inculpados indígenas y su consiguiente juicio de “habilitación” para participar en el proceso judicial, suele responder a una ideología del lenguaje que desdibuja el valor social y cultural de las lenguas y que, por ende, las reduce

a un fenómeno estrictamente técnico, desprendido de los presupuestos culturales asociados al uso del idioma. Del lado de los inculcados, la autopercepción de su capacidad para participar en dichos procesos en español responde a esta misma ideología, y refleja la introyección de una creencia según la cual el dominio del español está asociado al ejercicio de una forma de ciudadanía, o de ser ciudadano, que considera a la diversidad lingüística del país como un obstáculo para el ejercicio pleno de aquélla y como una fuente de sus propias condiciones de desigualdad social.

Este aspecto nos remite directamente al debate en torno al ejercicio de lo que conocemos como interculturalidad, donde México ha mostrado avances importantes a nivel discursivo y legislativo, aun cuando en los hechos existan muchos vacíos por resolver. El paradigma de la interculturalidad no sólo alude al reconocimiento de las diferencias y a las interconexiones (existentes y posibles) entre ellas –tanto individuales como colectivas–, sino especialmente a la necesidad de crear condiciones que reviertan las condiciones de desigualdad que enmarcan las actuales relaciones interculturales. En un libro reciente que nutre de modo sustancial la reflexión sobre el significado y el ejercicio de la ciudadanía en contextos múltiples de diversidad cultural, Lucía Álvarez (2019) amalgama reflexiones que destacan los principios de ciudadanía (como un reconocimiento pleno y constante de la igualdad de derechos), los del derecho a la diferencia (de identidades en distintas configuraciones socioculturales) y el de la unidad en la diversidad, creada de manera conjunta y a satisfacción de todos (Giménez, 2010, citado en Álvarez, 2019: 129). Esta reflexión la enlaza más explícitamente con las ideas de García Canclini (2004), cuyo libro lleva los términos precisos que subyacen a esta reflexión sobre interculturalidad: desigualdades, diferentes y desconectados (Álvarez, 2019: 129-30). En otras palabras, el ejercicio pleno de la ciudadanía en contextos de diversidad cultural apunta a la necesidad de reconocer y hacer valer el ejercicio político de la diferencia, a la vez que el ejercicio pleno de la diferencia cultural no puede estar condicionado a una sola forma de ser ciudadano.

A lo largo de nuestro trabajo quisimos destacar la dimensión política de la comunicación intercultural, entendida ésta como una dimensión constitutiva del ejercicio de la diferencia cultural en contextos fuertemente marcados por desigualdades políticas y económicas. En el contexto mexicano, donde las relaciones interétnicas siguen siendo claramente asimétricas, la comunicación intercultural tiene un contenido eminentemente político, precisamente porque es a través de ella que también se despliegan estrategias de control y exclusión.

Como hemos mostrado en páginas anteriores, la comunicación intercultural permea prácticamente todos los procesos de impartición de justicia que involucran a personas indígenas, independientemente de la calidad de aquella comunicación. Hemos mostrado que esa impartición de justicia sólo será exitosa si los actores que en ella participan logran exhibir una participación plena y equitativa, la cual a su vez dependerá de su capacidad para comprender y hacerse comprender, es decir, de las condiciones que tengan para desplegar la competencia

comunicativa requerida durante cada interacción del proceso judicial. En sentido inverso, la imposibilidad de desplegar esta competencia conduce a una comprensión incierta del proceso y, por lo tanto, a una participación parcial de los actores. La legitimación de esta última forma de participación puede constituirse en una forma (cuando no estrategia) de control social, ya que desplaza (niega) la posibilidad para que los sujetos puedan acceder a una administración de justicia en condiciones de equidad. Cuando este desplazamiento ocurre con sujetos que tienen como lengua materna un idioma distinto al español, y su competencia comunicativa en esta última lengua es insuficiente, el control social que se ejerce se constituye en una práctica excluyente de los sujetos y en un mecanismo de subordinación de la diferencia y diversidad cultural. Esto se da a través de un proceso sociolingüístico que a menudo es sutil y escasamente advertido por los participantes en la interacción. Se trata de un proceso sociolingüístico que llamamos “minorización”, es decir, el “proceso interactivo y contextualizado a través de lo cual ciertos individuos son estereotipados como miembros de minorías estigmatizadas” (Gumperz, 1992: 302).<sup>20</sup>

Esperamos haber mostrado que la importancia de la administración de justicia se deriva del lugar que su práctica institucionalizada ocupa en la organización del Estado. Su práctica otorga perfil a uno de los poderes con atribución constitucional para velar por el ejercicio de un Estado de Derecho y como un elemento regulador de la vida en sociedad. El Estado mexicano, que constitucionalmente reconoce la diversidad cultural como parte constitutiva de nuestra sociedad y que se atribuye la defensa de los derechos de esta diversidad, tiene la responsabilidad de procurar que la práctica de la administración de justicia cumpla con los requisitos elementales que garanticen el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de los sujetos de esa diversidad. El incumplimiento de estas garantías constituye una severa anomalía de ese Estado de Derecho. De ahí que la exclusión de la lengua materna de los sujetos en los procesos judiciales y, por esta vía, la negación de una participación plena de los individuos en dichos procesos, no sólo revela una administración de justicia parcial, limitada y excluyente, sino una forma de administrar justicia que contraviene los propios principios constitucionales que el Estado ha procurado y de los que dispone para la defensa de la diversidad lingüística y cultural de nuestra sociedad.

Comentamos que la necesidad de intérpretes debidamente capacitados y de peritajes culturalmente contextualizados, si bien esenciales, también responden al vacío político para echar a andar un verdadero pluralismo jurídico. Si bien la asistencia de intérpretes y las prácticas periciales revelan un avance hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país, ambas continúan siendo estrategias auxiliares del derecho positivo que, a pesar de contribuir al reconocimiento de la diferencia cultural y los sistemas normativos alternos, siguen legitimando

20. En términos generales, la situación que padecen las personas indígenas involucradas en procesos judiciales se asemeja, en términos comunicativos, a la de los migrantes mexicanos en el extranjero, con la salvedad de que están orillados a vivir esta misma condición en su propio país.

la supremacía del sistema normativo del Estado central. Si se trata de impulsar una nueva política del lenguaje en México, de una política no connivente con los procesos de minorización, sean éstos explícitos o encubiertos, debemos pensar en una política que trascienda el reconocimiento discursivo de la diversidad lingüística y cultural y, en cambio, se profile como un ejercicio concreto y cotidiano en los múltiples espacios en los que la diversidad habita: la impartición de justicia es uno de esos espacios fundamentales.

## Bibliografía

- Álvarez Enríquez, Lucía (2019). *(Repensar) la ciudadanía en el siglo XXI*. México: UNAM / Juan Pablos Editor.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, Miguel A. (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Berremán, Gerald D. (ed.) (1981). *Social Inequality: Comparative and Developmental Approaches*. Nueva York: Academic Press.
- Brice Heath, Shirley (1972). *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Briceno Chel, Fidencio (2010). *Peritaje Lingüístico*. México: Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Yucatán [documento interno].
- \_\_\_\_\_. (2017). "U túumben bejilo'ob maayat'aan: los nuevos caminos de la lengua maya. Entre pérdida y revitalización". *Zeitschrift für romanische Philologie*, 133(4), pp. 998-1013. DOI: <https://doi.org/10.1515/zrp-2017-0052>
- \_\_\_\_\_. (2021). "¿Hacia dónde va la lengua maya de la Península de Yucatán? Entre institucionalización y patrimonialización". *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*, 3. Disponible en: <<https://digitalcommons.kennesaw.edu/mayaamerica/vol3/iss1/12>>.
- Cepiadet (2019). *Guía de incidencia para para la construcción y consolidación de un Estado pluricultural y justicias interculturales*, Oaxaca. México: Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción, A. C.
- \_\_\_\_\_. (2022). *Diagnóstico. Los efectos del racismo en el acceso a la justicia de las personas, pueblos y comunidades indígenas de Campeche, Oaxaca y Yucatán*, Oaxaca. México: Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción, A. C.
- De León, Lourdes (1999). "Mixtecos y analfabetas: poder y resistencia en la Corte norteamericana". *Dimensión Antropológica*, 15, pp. 113-130. Disponible en: <<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1252>>.
- Diario Oficial de la Federación* (13-03-2003). "Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas" [última reforma publicada, 28 de abril de 2022]. Recuperado de: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- Díaz-Couder, Ernesto (1995). "Linguistic Human Rights: Overcoming linguistic discrimination". *Alteridades*, 5(10), pp. 129-135.
- Drew, Paul y Heritage, John (1992). "Analyzing talk at work: an introduction". En Drew, Paul y Heritage, John (eds.). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings* (pp. 3-65). Nueva York: Cambridge University Press.
- Fabre Zarandona, Artemia (2011). "Balances y perspectivas del peritaje antropológico: reconocer o borrar la diferencia cultural". *Pueblos y Fronteras Digital*, 6(11), pp. 149-188.



- Fabre Zarandona, Artemia y Cruz Rueda, Elisa (2021). *Diagnóstico sobre el debido proceso para población indígena en prisión. Estado de Campeche*. Chiapas: DIMO / Fundación para el debido proceso. Recuperado de: < [https://www.dialogoymovimiento.org/Nuevo/files/DIMOInformeDebidoproceso\\_17.pdf](https://www.dialogoymovimiento.org/Nuevo/files/DIMOInformeDebidoproceso_17.pdf)>.
- García Canclini, Néstor (2004). *Desiguales, diferentes y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa.
- Gumperz, John J. (1992). "Interviewing in intercultural situations". En Drew, Paul y Heritage, John (eds.). *Talk at work. Interaction in Institutional Settings* (pp. 302-327). Nueva York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ y Lewin, Pedro (1990). "Ethnographic Survey and Sociolinguistic Assessment of Mexican Migrants' Responses to Radio Announcements in Fresno, California". Universidad de California, Berkeley, mecanoscrito.
- Hamel, Rainer E. (1994). "Legislación y derechos lingüísticos". *Estudios Sociológicos*, xii(34), pp. 205-224.
- Lewin Fischer, Pedro y Briceño Chel, Fidencio (2012). "Peritaje lingüístico realizado a solicitud del juez del Juzgado Primero de Primera Instancia del Ramo Penal Primer Distrito Judicial del Estado de Campeche".
- \_\_\_\_\_ y Briceño Chel, Fidencio (2021). "Dictamen pericial en materia de antropología social y lingüística a solicitud de la Delegación Yucatán del Instituto Federal de Defensoría Pública, Causa Penal 88/2019".
- Pardo, María Teresa (1999). "El peritaje lingüístico como herramienta jurídica de defensa". *Diario de Campo* [Suplemento, 3], pp. 25-28.
- Poder Judicial de la Federación (2018). "Personas indígenas. El acceso a la justicia, de acuerdo con lo previsto en la fracción VIII del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos". En *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación* [Libro 61] [Tomo I] (pp. 367-368). Disponible en: <[https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta/documentos/2019-04/61\\_DIC.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/gaceta/documentos/2019-04/61_DIC.pdf)>.
- Vásquez Miranda, Alba Eugenia y Schrader-Kniffki, Martina (coords.) (2018). *Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas. Experiencias desde Oaxaca, México*. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Zimmermann, Klaus (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.

# Políticas del lenguaje y lenguas originarias. Entrevista con el doctor José Luis Moctezuma Zamarrón<sup>1</sup>

Julio Alfonso Pérez Luna\*

La entrevista que presentamos a continuación tuvo lugar en noviembre de 2020 y en ella se abordaron temas relativos a las problemáticas de las lenguas indígenas en México.

*La Organización de las Naciones Unidas declaró el 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. La declaratoria fue una forma de llamar a la concientización sobre la necesidad de cuidar, revalorar y difundir las lenguas indígenas que, posiblemente, en la mayoría de países son minoritarias. Así, la clausura en México de dicho año se dio en febrero de 2020 y, como parte del programa de cierre, se llevó a cabo el evento Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas en el Complejo Cultural Los Pinos de la Ciudad de México. En él se pautaron un par de años para preparar el decenio 2022-2032, en el que todos los países podrían proponer acciones verdaderas y realizables en favor de nuestras lenguas. En este marco surgió el grupo GALA, José Luis. ¿Qué es GALA, y cuándo y por qué surge?*

GALA es el Grupo de Acompañamiento a Lenguas Amenazadas y surge a raíz de los cambios políticos a partir de la elección presidencial de 2018, cuando un grupo político diferente a los tradicionales tomó o ganó las elecciones.

Me tocó presenciar el cierre de campaña de Andrés Manuel López Obrador [actual presidente de México] en la ciudad de Hermosillo, en donde estuvieron presentes varios grupos étnicos: yaquis, mayos, seris, guarijíos, pimas, tohono o'odham, cucapá, grupos representativos del estado de Sonora. Lo presencié como investigador, no como político o como parte del partido Morena, pues no tengo una participación política de ese tipo, soy un académico. En su discurso, López Obrador señaló los agravios hacia los grupos indígenas, pero me llamó la atención algo que celebré; no quería que desaparecieran las lenguas indígenas en este país.

\* Dirección de Lingüística, INAH (julio\_perez@inah.gob.mx).

1. Lingüista por la ENAH, maestro, doctor en Antropología Lingüística por la Universidad de Arizona y profesor investigador del INAH, adscrito al Centro INAH Sonora. Sus líneas de investigación se han centrado en el estudio de las lenguas y culturas del norte de México, asumiendo un fuerte compromiso con la defensa de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Esta cuestión ya la había platicado con otros investigadores en México. Muchos estábamos de acuerdo en que se requería un cambio en las políticas sobre el lenguaje en nuestro país, particularmente desde la perspectiva sociolingüística. Muchos profesionales en este campo trabajamos en comunidades indígenas y observamos el fuerte desplazamiento de las lenguas, lo que se evidenciaba incluso en los censos en los que, a pesar de los problemas que tienen, se habla de un número de hablantes en México.

En el análisis que hemos hecho, Barbara Cifuentes, yo y otros investigadores, vemos cómo las lenguas originarias van en un rapidísimo declive, sobre todo en términos de la transmisión generacional, pues la población más joven cada vez representa un porcentaje menor de hablantes: en el maya yucateco, por ejemplo, la generación más joven representa sólo el 13% de hablantes, mientras que en comunidades de otras lenguas que no tienen características de desplazamiento evidente –algunas incluso mayores en términos numéricos–, tenían arriba del 25% de miembros en este grupo más joven: otro factor reflejado en el desplazamiento lingüístico que evidenciaba la crisis es la llamada Educación Intercultural Bilingüe.

No obstante todos los discursos manejados, la realidad de las lenguas originarias en el país era trágica y eso lo reconocía públicamente el entonces candidato a la presidencia. Ya existían una serie de mecanismos jurídicos como la Ley de Derechos Lingüísticos,<sup>2</sup> la Constitución y algunas leyes relacionadas con las lenguas originarias y los pueblos indígenas en México. En ellas se marcaba, aparentemente, un derrotero a favor del uso de las lenguas indígenas en todos los ámbitos de la vida privada y comunitaria. Sin embargo, no era la realidad de la gran mayoría de los pueblos indígenas que habitan el país.

Frente a esta situación y con la elección presidencial ganada por Andrés Manuel López Obrador, 17 investigadores, sobre todo sociolingüistas, nos reunimos para dialogar la forma en que podíamos participar, en consonancia con el discurso de López Obrador que alentaba la participación de la sociedad civil para llevar a cabo su trabajo. Si bien la mayoría de nosotros pertenecemos a instituciones gubernamentales, nos distinguimos por ser académicos, parte de la sociedad en una visión no gubernamental, pero muy al tanto de estas situaciones que veíamos a lo largo y ancho del país.

Así, este grupo de investigadores nos encontrábamos en diversos estados de la república, desde Sonora hasta Yucatán, y todos veíamos la urgente necesidad de modificar totalmente la política del lenguaje en México. Creíamos que estaban puestas las condiciones para que hubiera un cambio radical real que permitiera revitalizar las lenguas o refuncionalizarlas, como últimamente se ha venido discutiendo. La cuestión era ésa; ver que las lenguas originarias no se pierdan y tratar de revitalizar sus usos y funciones en todos los ámbitos para poder dar un giro mayúsculo

2. *Diario Oficial de la Federación* (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México, publicada el 13 de marzo de 2003.

a lo que han sido las políticas del lenguaje en México durante su historia, desde la Colonia y hasta el día de hoy. Dijimos: “Tenemos que tratar de ser interlocutores con el presidente de la República” y se elaboró un documento en el que se presentó la situación por la que estaban pasando las lenguas originarias –importante para nosotros pues había sido parte de nuestro trabajo por décadas–, lo que nos permitía tener el diagnóstico de lo que estaba pasando con las lenguas originarias en México. Lo que pretendíamos era partir de este diagnóstico para hacer propuestas concretas que empezaban a vislumbrarse como viables hacia la revitalización de estas lenguas.

En un segundo documento plasmamos lo que se requería hacer para generar cambios en las políticas del lenguaje en México. Notamos que si bien tendría que haber un marco general para señalar cuál sería la política de Estado, las realidades que viven las comunidades de hablantes son distintas y, por lo tanto, tendríamos que hablar de políticas del lenguaje teniendo en cuenta los diferentes niveles de Estado, en términos federales, estatales, regionales y comunitarios: incluso dentro de las lenguas hay situaciones que tendrían que tomarse en cuenta. Claro estaba que la situación en la zona de la península de Yucatán, con una lengua como el maya yucateco con casi un millón de hablantes, sin variantes, con todo un legado histórico de escritura, entre otros aspectos, no era la misma situación de la lenguas yumanas por ejemplo, que se encuentran en Baja California y que están en serio peligro de desaparecer, un proceso de muerte de lengua que comparte con la lengua mayo, la cual he trabajado por más de 30 años en Sonora y Sinaloa, y que también está en una situación horrible, a pesar de tener, hasta 2015, más de 40 000 hablantes supuestamente.

Así, al mismo tiempo que hicimos el segundo documento, seguimos reuniéndonos y empezaron a integrarse investigadores de diferentes instituciones como Julio Alfonso Pérez Luna, preocupado por la situación que veía y que recién entraba en la Dirección de Lingüística. Notamos el interés, sobre todo de lingüistas, quienes hemos trabajado la cuestión del desplazamiento y mantenimiento lingüístico de las lenguas originarias. El grupo fue creciendo hasta integrar un número mayor a los 17 originarios y así comenzamos a tener una serie de reuniones para definir de qué manera podíamos trabajar.

El grupo conformado por investigadores de diferentes regiones e instituciones del país, tenía una característica central: ser un grupo fuera del ámbito político. Si bien cada uno de nosotros podría tener una definición política en términos partidistas, nuestra idea era ser apolíticos en nuestra posición académica: no estamos ligados a ningún partido político, a ninguna institución política que busque beneficios o ciertas líneas ideológicas, simplemente somos gente que tiene la experiencia para trabajar en esto. Tampoco hay fines de lucro, no se estaba conformando este grupo con la idea de conseguir recursos, pues cada miembro estábamos en instituciones donde teníamos un sueldo. En ese primer momento no había ningún interés del tipo y ni siquiera pensamos en considerarla como ONG o AC o cualquier tipo de organización, simplemente iniciamos como un grupo interesado en poder servir como intermediario y asesor en el proceso que requeriría el trabajo de los cambios en las políticas del lenguaje en México.

Tuvimos algunas reuniones con directores como Diego Prieto, del Instituto Nacional de Antropología e Historia, y con la secretaria técnica, Aída Castilleja, para presentar esta propuesta que ya estaba encaminada al diálogo con López Obrador. Hicimos una carta pensando en que él era la cabeza del gobierno federal y, con esta idea de la reivindicación de las lenguas y las culturas originarias, la redactamos exponiendo brevemente nuestros motivos, la preocupación por mostrar la situación en la cual se encuentran las lenguas originarias y acercar una serie de propuestas para enfrentar un problema gigantesco y de suma importancia para la cultura y la sociedad de nuestro país, particularmente de los grupos que le han dado el sentido de identidad a nuestra nación, y evidenciar otros aspectos que tienen que ver con su cultura, con sus recursos naturales, etcétera.

Entregamos esta carta en la casa de campaña de López Obrador en octubre de 2018, nos dieron la firma de recibida y nos dijeron que se iban a comunicar con nosotros. En ese momento comenzamos a pensar en la posibilidad de dialogar con el presidente electo, pero no hubo respuesta y seguimos tratando de negociar con otros actores sociales de la política en México. En este sentido, también subimos la carta a la plataforma “change.org” para recabar firmas de quienes estuvieran interesados, no necesariamente académicos, sino gente de la sociedad civil. En pocos días logramos 6 000 firmas antes de su entrega, y entre ellas se encontraban las de hablantes de lenguas indígenas, profesionistas de lenguas indígenas y académicos, algunos de gran renombre, así como de algunos miembros del Estado. Parecía que había un sustento, incluso por parte de la sociedad. Además logramos obtener alrededor de mil firmas en papel, incluidas las de instituciones en donde la gran mayoría de académicos ligados a la lingüística firmaron. Teníamos en nuestras manos no solamente este material que sustenta la carta, sino alrededor de 7 000 firmas para presentarlas a López Obrador en el momento en que nos recibiera y decirle: “Bueno, esto no es nada más que un grupo reducido de investigadores que tenemos claro esto, también la sociedad civil tiene esa claridad de que las lenguas originarias son importantes y están siendo desplazadas rápidamente por el español. Por ello, se requiere una política del lenguaje diferente a la que se ha llevado a cabo, sobre todo en las últimas décadas en las que hemos visto que las comunidades de hablantes han sido muy vulnerables, prendiendo los focos rojos ante una situación gravísima para los hablantes de lenguas originarias”.

Se comienza a plantear la necesidad de formar un grupo que dé seguimiento al proceso y así GALA comienza a crecer, con intereses muy claros de lo que se tenía que hacer. La carta no tuvo respuesta inmediata y seguimos insistiendo bajo el criterio de una organización que nos permitiera tener claridad de nuestras propuestas y un peso cada vez mayor de gente que pudiera integrarse a este grupo. Así, hacia finales de 2018 y principios de 2019, se formó el Grupo de Acompañamiento a Lenguas Amenazadas, ligado a Linguapax, una organización dedicada a la protección de lenguas amenazadas. Teníamos su apoyo porque uno de los integrantes del grupo original, José Antonio Flores Farfán, del CIESAS de la Ciudad de México, era representante de Linguapax en Latinoamérica.

Por otro lado, la Dirección de Lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia, así como diferentes investigadores de los Centros INAH fuimos de los primeros en integrarnos a este grupo de trabajo, así como la dirección misma del instituto. Al preguntarnos qué sigue para poder tener una reunión con el presidente en funciones, López Obrador, y después de muchas discusiones, pensamos en hacer un video que planteara la necesidad urgente de tener ese diálogo. El video,<sup>3</sup> de aproximadamente diez minutos, va dirigido a él y transmite el mismo planteamiento antes mencionado: cuál es la situación de las lenguas originarias en México, cuáles las cuestiones que se deben discutir, y cuáles las líneas de la política del lenguaje en México para llevar a cabo los cambios que se requieren.

Cuando se formó el GALA, nuestra intención era poder contar con múltiples voces. Cuando se pensó en el “acompañamiento de lenguas amenazadas”, algunos investigadores propusieron que el grupo tendría que estar conformado por académicos aunque otro grupo importante, que es el que ha seguido teniendo esta línea, planteó que teníamos que incorporar también a los hablantes de lenguas originarias, así como a las organizaciones de las comunidades originarias porque finalmente en ellos recaen todas las políticas del lenguaje en México.

Así, el planteamiento era totalmente distinto, no uno realizado por los académicos, sino uno creado desde el reconocimiento de los miembros de las comunidades como actores sociales con los que se tiene que contar para poder llevar a cabo el trabajo para dichas políticas.

El tercer actor fundamental era el Estado, sobre todo el Poder Ejecutivo, que realmente pueda tener claridad de lo que han sido las políticas de lenguaje en México, su fracaso y la necesidad impostergable de revolucionarlas ya que, históricamente, no han funcionado como se ha pretendido en los discursos y en una serie de cuestiones que se han dado en las últimas décadas de cambios fundamentales.

Sin más, para celebrar el Día Internacional de las Lenguas Indígenas o de Lengua Materna, como se denomina en la Ciudad de México, en febrero de 2019 se presentó el video que mencioné antes y dio lugar a una discusión acerca de la posición del Grupo de Acompañamiento de Lenguas Amenazadas ya conformado como tal. Así es como nace GALA.

***Frente a este panorama poco esperanzador de las diferentes realidades que viven nuestras lenguas originarias, el cambio de gobierno en diciembre de 2018, ¿sí abrió una posibilidad de cambio, particularmente en el establecimiento de una política de carácter lingüístico hacia nuestros pueblos indígenas?***

Hasta ahora no se ha visto reflejado lo que se planteó originalmente. Se han dado cambios pero estos han ocurrido a lo largo de la historia de México: en las últimas décadas se instauró la educa-

3. Grupo de Acompañamiento de Lenguas Amenazadas (11-02-2019). “Políticas lingüísticas para la revitalización de las lenguas” [Video]. YouTube. Recuperado de: <[https://www.youtube.com/watch?v=F\\_oaEEn4004&t=100s](https://www.youtube.com/watch?v=F_oaEEn4004&t=100s)>.

ción bilingüe que se convirtió después en educación intercultural bilingüe, que ha sido una de las puntas de lanza de la política de lenguaje en México, aunque lo que hemos visto es que no hay un reflejo claro en ella. Ya se tenía registrado que las lenguas originarias de México tenían el mismo carácter de las lenguas nacionales, lo cual se estableció en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México que la Cámara de Diputados volvió a pasar a la Cámara de Senadores y, por unanimidad, se reconoció este valor, esta categoría que deben tener las lenguas originarias o indígenas, el mismo estatus de lengua nacional que tiene el español a raíz de una propuesta de hacer nuevamente un cambio para que el español fuera la lengua oficial y las lenguas originarias, lenguas nacionales. Ante esta situación, se plantea nuevamente la necesidad de asignar esta categoría de lenguas nacionales a las lenguas originarias y al español.

En términos jurídicos y discursivos, estamos muy adelantados. México se identifica como un país que reconoce sus lenguas originarias y con la mayor diversidad lingüística en el mundo. A más de 500 años de la llegada de los europeos, de la colonización del territorio mexicano que inició el desplazamiento y desaparición de cientos de lenguas, éstas se han mantenido menos por las políticas de lenguaje, que por la resistencia de los grupos de hablantes de lenguas indígenas relacionados con la cultura y la sociedad. Cuando nos referimos a la cuestión lingüística, lo hacemos en un contexto amplio donde hay una relación entre lengua, cultura y sociedad, no considerando a las lenguas como objetos que hay que estudiar, trabajar y mirar de manera abstracta. El planteamiento que tenemos en GALA es muy claro: los hablantes de lenguas originarias se encuentran en una dinámica social y cultural particular. En ese sentido, una política de lenguaje en México tiene forzosamente que pasar no solamente por la cuestión del lenguaje, sino por la de la cultura y la sociedad, que están muy relacionadas con esas formas lingüísticas en las que cada comunidad de habla está interactuando con la sociedad regional y nacional.

Si no recuerdo mal, en 1996 surge la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos,<sup>4</sup> un precedente para formular la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas firmada en 2003, en la que el INAH tuvo una participación activa junto con la Cámara de Diputados Federal, quien la planteó –no fue una propuesta por parte del Ejecutivo, como funcionaban casi todas las leyes–. Y aunque México tiene un avance sustancial en el ámbito jurídico, falta mucho por hacer y ésa es una de las cosas que se plantea en GALA, pues no se refleja en las políticas de lenguaje en México que, por un lado, son políticas públicas con infinidad de discursos reivindicativos de las culturas y las lenguas de los grupos originarios, aunque no se materializan en lo que las comunidades requieren. Sin embargo, la pandemia paró cualquier impulso de cambio. No ha pasado nada porque a pesar del discurso, quienes estudiamos el tema y trabajamos en comunidades, no vemos ningún reflejo en las políticas de lenguaje en México.

4. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Declaración (1996). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Disponible en: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa)>.



Los cambios que hasta el momento se han dado han sido cosméticos y no han atendido las partes sustantivas de la problemática. En este sentido, tampoco el actual gobierno está dando los resultados esperados ante la catastrófica situación que enfrentan los hablantes de lenguas originarias en la vida cotidiana, pública y familiar. Lo podemos ver a pesar de que en Yucatán, por ejemplo, la lengua maya tiene que ser obligatoria en primaria y secundaria, y en otros lados se está planteando una cosa u otra. La situación se sigue manejando sobre los mismos criterios que se tienen y que ha dado como resultado castellanizar a los hablantes. En este sentido, una de las situaciones que se manejan en instituciones encargadas de la educación intercultural es el aparente rezago educativo en las comunidades originarias, aunque éste se aprecia en términos de no convertir a los hablantes de lengua indígena, en este caso a los niños, en hablantes de español. La situación nos señala que aquello que se persigue a nivel escolar es la castellanización bajo un discurso reivindicativo de ser intercultural bilingüe, aunque las escuelas oficiales ni son interculturales ni bilingües, y esto lo reconoce el mismo Estado. Se habla de que un porcentaje importante de profesores no son hablantes de lenguas originarias, lo cual da un panorama de lo que está sucediendo. Pese a ello, no hay un cambio en lo que ha sido, en términos de gobierno, la Dirección General de Educación Indígena, para revisar lo que ha estado pasando en las últimas décadas y transformar radicalmente la manera de educar a las comunidades originarias.

Lo que vemos es el hecho de que la escuela funciona en términos educativos prácticos (transformar a los hablantes de lengua) y como un modelo de ideologías lingüísticas que apuntan hacia el uso del español. En este sentido, algunas comunidades originarias incluso se sienten más atraídas por aprender inglés que español o su lengua materna. Por su parte, el Estado no reivindica el hecho de tener una política más agresiva sobre el uso de las lenguas en los ámbitos privado y público a nivel educativo, y en donde haya una relación con la salud, aspectos jurídicos, agrarios, etcétera. Ante ello, no hemos visto en GALA una posición seria del nuevo gobierno. Nosotros hemos trabajado fuertemente, lo hicimos antes de la pandemia al buscar una reunión con López Obrador, lo que nos ha llevado a tener reuniones con diputados y senadores; el director del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas está muy interesado en estas políticas porque al INALI le corresponde ser uno de los participantes activos en el tema. Durante una reunión que el presidente de la República tuvo con una comunidad comca'ac, que es conocida como seri, en Punta Chueca, acompañado únicamente por el director del INPI, hablé con él y señalé que, como GALA, queríamos apoyarlo para cambiar las políticas de lenguaje en México en favor de las comunidades originarias y de sus hablantes. Respondió que eso lo conversaría con el director del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas a quien, posteriormente, le envié el video que, en 10 minutos, muestra claramente el posicionamiento del grupo y las necesidades de los cambios políticos en términos de las políticas de lenguaje en México. No tuve respuesta.

En febrero de 2020 estuve en una reunión en Vícam, uno de los ocho pueblos tradicionales yaquis y busqué nuevamente al director del INPI. Brevemente, le expuse la situación y preguntó si

iba a participar en la reunión de Alto Nivel en Los Pinos, respondí que sí y volví a enviar el video de GALA, el cual sólo dio por visto sin señalar nada. En febrero tuvo lugar una reunión muy importante porque la Unesco elige a México como el lugar para hacer el cierre del Año Internacional de las Lenguas Indígenas y, al mismo tiempo, el lugar para establecer las primeras discusiones sobre el decenio de las lenguas indígenas que está por venir. La situación era la que creíamos ideal para que se tomara en cuenta esta cuestión.

En una reunión previa a la de Alto Nivel, me tocó presentar, en dos sesiones, al grupo GALA y nuestro video: primero, con académicos y gente de los 68 pueblos reconocidos en México en la que hubo una buena respuesta, pero no pasó nada. Algunos miembros de GALA fuimos invitados al evento en donde el presidente de la República firmó un convenio con la Unesco para apoyar la revitalización de las lenguas indígenas. Nos acercamos nuevamente a Adelfo Regino, director del INPI, le entregamos el documento que habíamos hecho por escrito, le recordamos que ya tenía el vídeo y dijo que lo iba a ver pero hasta ahí quedó; inclusive se lo entregamos a otro miembro muy cercano a López Obrador. Participamos en el evento de Alto Nivel, hubo toda una serie de discusiones importantes ahí; las posiciones de GALA, según algunos académicos y miembros de comunidades hablantes a nivel mundial, las consideraron muy importantes.

A nivel de relaciones internacionales, no sólo Linguapax estaba interesado; tuvimos una reunión con personal de la embajada de Nueva Zelanda quienes mostraron interés en la revitalización de la lengua. Como se sabe, los nidos de lengua en Nueva Zelanda han dado resultados mayúsculos en la revitalización de la lengua maorí y, a partir de ese encuentro, hemos tenido una relación muy cercana que permitió que especialistas en nidos de lenguas participaran en una conferencia donde mostraron dicho programa y sus resultados en aquel país.

En 2019, GALA comenzó un seminario y en el cual se presentaron las prácticas y ejercicios de las problemáticas en las comunidades originarias relacionadas con la política de lenguaje en México. Esto nos permitía estar en una permanente discusión en un grupo ampliado en muchos sentidos. No sólo se contaba con la voz de los lingüistas, particularmente de los sociolingüistas, también estamos pensando en un GALA que implicara la colaboración de antropólogos, antropólogos de la educación, pedagogos, psicólogos y miembros de las comunidades que pueden o no ser académicos, profesores, promotores culturales y gente de la comunidad que simplemente está interesada en que exista esa revitalización de sus lenguas a las que ven reemplazadas rápidamente por el español.

La reunión en Los Pinos tampoco dio resultado y a la fecha estamos esperando una respuesta por parte del gobierno federal, aunque no es la única que nos interesa; estamos planteando una reunión con diferentes miembros del gabinete presidencial, de la Secretaria de Educación Pública, de la Dirección General de Educación Indígena, del INPI, del INALI y de Hacienda para poder establecer una política macro que realmente pueda ser aplicada y apoyada a todos los niveles, para después pasar a los estados y que éstos comiencen a tener una idea diferente de la que cada uno maneja como su propia política de lenguaje.

La reunión de Los Pinos podría haber sido magnífica para que se tomara en cuenta lo que a muchos autores les parecía fundamental pues consideraban que si lo planteando por nosotros podía aplicarse en México, podría replicarse en otros países, sobre todo de Latinoamérica, una región que ve a México como uno lugar donde la política de lenguaje es avanzada, aunque en contraste nosotros notemos que no así. Por ello requerimos el replanteamiento de la política de lenguaje en México para que en otros lugares se lleve a cabo también. Claro que no es privativo de este país pues la Unesco y la ONU lo han reconocido, han notado que un año no es suficiente para el quehacer. Por ello, ahora se habla de una década, pues las lenguas originarias del mundo están siendo arrasadas por las, digamos así, lenguas nacionales, las lenguas dominantes en todo el mundo. Por ejemplo, el chino mandarín se encuentra en crecimiento exponencial en términos de dominio frente a otras lenguas, un problema sobre el cual el gobierno de México no ha sentado las bases en términos de una política de lenguaje que revierta dicha situación. De seguir así, en una generación estaremos hablando de la muerte de muchas lenguas o del principio de la muerte de la mayoría de lenguas que se hablan en nuestro país.

***Parecería que hay una actitud evasiva del gobierno federal y de algunos de los actores principales en el tema, como el INPI. Ya nos has dicho cuál es el panorama que podríamos esperar pero ¿qué hacer si efectivamente vemos que se están deteriorando nuestras lenguas indígenas frente a un marco jurídico que, en la letra, parece muy avanzado pero en la realidad, al interior de las comunidades, de los grupos en los que trabajamos con lenguas originarias, vemos que no es así? ¿Qué es lo que podemos esperar y cuál es el principal reto que tiene el GALA en este momento?***

Exactamente, lo que hemos visto es que hay una resistencia por parte de algunos miembros de alto nivel del Estado, quienes se niegan a reconocer la situación. El presidente de la República y en otros ámbitos se habla de la pérdida de lenguas indígenas, pero no hay una revisión de la situación y de lo que se tiene que hacer y tratar con todos los actores involucrados, para llevar a cabo discusiones abiertas, amplias, consensuadas, que posibiliten un cambio en las políticas del lenguaje. Lo que estamos viendo son los mismos discursos de siempre, sin respuesta a la realidad cotidiana que viven los hablantes de las lenguas. Se habla de abrir universidades en las comunidades originarias, pero ¿qué características van a tener esas universidades? ¿Serán iguales a las escuelas interculturales bilingües? Lo único que vemos es un acelere de los procesos de desplazamiento que van a tener. Lo que van a crear en sus aulas no es solamente este ejército de reserva para ser fuerza de trabajo, para campesinos y obreros, a nivel de la primaria, sino profesionistas hablantes de castellano, con los cambios culturales y sociales hacia las lenguas que ello implica en términos culturales, identitarios y sociales de las comunidades. En este sentido, no se ve que realmente se esté tratando de revitalizar las lenguas, lo que se ve es el planteamiento de la educación bilingüe cuando no hay trabajos donde muestren que dicho modelo

está ejerciendo lo que en el planteamiento jurídico y discursivo se está manejando. Se habla de miles de escuelas, de miles de maestros bilingües, pero no se habla de miles de niños que se han castellanizado en detrimento de las lenguas indígenas y, en ese sentido, se ponen esa venda en los ojos de decir: "Bueno, hay todo esto, estamos haciendo todo esto", pero al final, los resultados que se manejan ya no son los que planteamos nosotros, son resultados que plantean ellos mismos y que son contrarios.

Por un lado, está toda esta reticencia a revisar todo esto. Si bien en el GALA tenemos un planteamiento, éste se refiere a un consenso y a una discusión amplia. Nosotros simplemente estamos poniendo sobre la mesa la necesidad de revisar esto y hacer replanteamientos acorde con las necesidades de cada uno de los pueblos. Entre otras cosas, porque comunidades como la maya no referencian lo mismo que otras, con lenguas que son realmente minoritarias en términos de número, no sólo minorizadas: ésta es la realidad que viven las lenguas en México. El náhuatl con más de un millón de hablantes, de los casi un millón de los mayas, son lenguas minorizadas: por más que en muchas comunidades sean mayoritarias en número, son minorizadas en términos de la relación política que se establece frente al español. Esto es algo que tiene que replantearse desde el Estado, desde las políticas públicas. Por ello, creemos que la labor del GALA es buscar cuáles son los mecanismos para que el Estado tome conciencia de esta situación y públicamente maneje lo que se va a mostrar como una política de lenguaje. Si realmente cuentan con una que dé resultados, nos van a dejar callados, pero hasta ahorita no hay resultados que tengan ese efecto. El GALA necesita seguir insistiendo de acuerdo con su propuesta de cómo llegar a estos altos niveles y poder establecer esta relación.

De los 17 miembros originarios, ya somos cientos los que estamos afiliados al grupo. En la reunión de Los Pinos se sumaron decenas y decenas de participantes, gente relevante en esta cuestión de la política del lenguaje. Contamos con miembros con diferentes perfiles y no podemos decir que si tenemos a Irma Pineda como firmante de este grupo, o a otros investigadores de alto nivel, por eso tenemos la verdad o tenemos que ser considerados. Creo que el tema implica no sólo a los académicos de alto nivel, implica a los mismos hablantes. Entonces uno de los retos del GALA es la incorporación al grupo de los hablantes de las lenguas originarias y de quienes, en términos académicos, son hablantes de lenguas originarias y tienen mucho que decir al respecto, ellos tienen que ser los que canalicen esta dinámica si es que a los académicos no nos quieren hacer caso. En este sentido, lo que hemos visto es que hay un rechazo al trabajo de los académicos, aun cuando los que formamos el GALA hemos hecho campo, mucho campo, hemos estado en las comunidades, convivido con la gente, y la gente respeta a muchos de nosotros por el tiempo y el interés en querer revertir el desplazamiento.

El grupo tiene ante sí esa necesidad de seguir creciendo, incluso sin presupuesto, ya que todo lo hacemos con las ganas de los diferentes participantes de instituciones como la Dirección de Lingüística que nos permite grabar esta entrevista. No contamos con ningún presupuesto

y aun así ya somos cientos los que nos hemos adherido al GALA y esperemos que al terminar la pandemia podamos retomar nuevamente. Así, en esta línea de acción que no ha resultado, tendríamos que replantear no solamente al grupo, también la forma en qué las comunidades originarias han de participar, activamente, en el replanteamiento de las políticas de lenguaje en México. Siento que en este caso, las comunidades tienen que ser muy activas porque sobre ellas recae el hecho de que sus siguientes generaciones hablen o no su lengua originaria. En este sentido, conocemos casos de programas de éxito en los que la escuela maneja más la lengua originaria; también conocemos casos de propuestas reivindicativas del uso de las lenguas originarias. Yo creo que el hecho de haber puesto el dedo en la llaga ya es importante para el GALA; no nos vamos a conformar con eso pero creemos que tiene que ir creciendo porque es una de las maneras en que las mismas comunidades van a poder establecer ciertos criterios para seguir con sus luchas y con sus reivindicaciones cotidianas acerca del uso de sus lenguas originarias en los ámbitos donde les corresponda.

***Claro, en el problema de la pérdida de las lenguas indígenas en México, el GALA ha reconocido que tiene un origen multifactorial, son muchos los elementos que contribuyen para que tengamos esta situación de pérdida. Desde la perspectiva de GALA, ¿cuáles son los puntos o ejes fundamentales que debería contemplar una política de carácter lingüístico que atendiera esta situación precaria de nuestras lenguas indígenas y, sobre todo, atender a los orígenes que la están provocando?***

Son varios porque así como se habla de estas cuestiones multifactoriales, lo que vemos es que se debe tener una política de lenguaje de reivindicación de las lenguas originarias, pero al mismo tiempo se requiere una serie de propuestas sobre cómo modificar las dinámicas que existen y son contrarias al uso de las lenguas originarias, desde el ámbito educativo como uno de los pilares de la política del lenguaje en el país que se enfoca en lo escrito y no en lo oral. Uno de los planteamientos centrales en la reivindicación de las lenguas originarias es la oralidad. Las lenguas originarias eran orales como cualquiera otra: el español es una lengua oral, ahorita estamos hablando, pero el planteamiento educativo se ha concentrado en la escritura y ha fallado por mil razones expuestas en muchos trabajos al respecto. Más que entrar en una discusión, es ver cómo la escuela replantea la idea monolítica de la educación indígena en el país. A final de cuentas, la escuela llamada intercultural bilingüe es un membrete. ¿Por qué? Porque la realidad para los maestros, por más que sean hablantes de lengua originaria, por más que tengan interés en transmitir su lengua, se encuentran con programas de estudio dirigidos a la castellanización cuyas evaluaciones son en español, no en lengua.

En ese sentido, se tiene que discutir si es intercultural y bilingüe. Hay quienes, al interior del GALA, planteamos la necesidad de una educación monolingüe en lengua indígena. No quiere decir que abogemos por un monolingüismo en las comunidades, sino por una educación monolingüe

como entre los maoríes en Nueva Zelanda, entre los hawaianos en Hawái, entre los menonitas en México. O sea, aquí es posible que los menonitas puedan tener educación en su propia lengua y los hablantes de lenguas originarias no la tengan de manera oficial. Este replanteamiento implica el hecho de que la educación podría representarse de manera monolingüe. Hay muchas maneras de educar, hay diversos modelos educativos que deberán tener fines muy claros para que los hablantes de esta lengua sigan hablándola y puedan utilizarla en todos los ámbitos, dentro y fuera de la escuela. Eso tienen que discutirlo las propias comunidades, ni siquiera es una cuestión del planteamiento político o académico, es una reivindicación que deben manejar las comunidades. Lo que se requiere es una serie de cambios en esa política y, en ese entendido, planteamos reivindicaciones como el hecho de que tengan radios indigenistas, televisión en lengua indígena, que los medios de comunicación nacionales la consideren. Esto incluso puede darse por decreto o en un marco jurídico, lo cual tocaría manejar al Estado, el hecho de que las barras de las cadenas comerciales, cuenten con la presencia de los grupos originarios, la presencia bajo muchos criterios, no nada más el folklórico. Esto implica un cambio horizontal y es uno de los planteamientos del GALA, un cambio horizontal en las políticas que implicaría, por un lado, que éstas no se concentren en la lengua misma, sino en problemas que tienen que ver con la lengua, como la escuela, los medios de comunicación, pero también con otros factores, como cuestiones económicas, de recursos naturales, trabajo, etcétera. No estamos planteando la cuestión de la lengua como un ente aislado, como que hay que reivindicar las lenguas y nada más, no, las lenguas se usan en la vida cotidiana y en diferentes contextos y situaciones que tienen que ver con este mundo social y cultural en donde los hablantes se desarrollan. Además, éstas van de la mano con nociones tan importantes como la estigmatización y una de las labores del Estado es romper esas estigmatizaciones. Se requiere un cambio en la educación en México, a nivel nacional, no en la educación indígena. Por ahí se habla de los mayas y de los nahuas, de los aztecas, de los mayas, de los toltecas y de los olmecas, están en los libros escolares, no me parece mal, pero no se habla de los otomíes en el estado de Hidalgo y ni de los guarijíos en el estado de Sonora. En algunos lugares, la gente no sabe que hay grupos indígenas ni sus nombres; aquí, en Sonora, la gente no sabe cuántos grupos indígenas hay, así de sencillo.

En general, la escuela tiene que ser un ámbito de reconocimiento de las lenguas y las culturas de estos pueblos, y de los alcances que hemos tenido gracias a ellas. Hay muchos elementos que se pueden retomar de la gran diversidad que hay en un país como el nuestro, no como un país monolítico, hablante de una sola lengua, el español, con todas sus variantes y sus crisis. En este sentido, es necesario el reconocimiento jurídico y los juicios que estos pueblos deben tener. Estamos hablando de que se requieren, por ejemplo, intérpretes y traductores a gran escala y a nivel escolarizado, no estas formaciones de intérpretes y traductores de cinco minutos que sólo por ser hablantes son atraídos para luego decirles: “Bueno, tú tienes que hacer esto y como perteneces al Estado, tienes que seguir estos patrones”, no bajo el criterio de formar intérpretes y

traductores como formamos académicos. Por parte del Estado no hay una política educativa que considere la formación de intérpretes y traductores para todos estos ámbitos. Casi siempre se quedan en el nivel jurídico, pero nada pasa a nivel social y de salud. Lo vimos con el COVID; en un principio, hubo una crisis y no tenían manera de manejar la pandemia en términos de las lenguas originarias. Tuvieron que trabajar a ritmos acelerados para conseguir hablantes que pudieran hacer las mínimas traducciones para dar cuenta de eso. Obviamente, con una política de lenguaje bien manejada, lo hubieran tenido bien controlado desde antes, o sea, controlado en términos de cómo se va a difundir, cómo se iba a dar información en términos de usos y costumbres. Al no existir una política de este tipo, entramos en grandes contradicciones y problemas porque había un desconocimiento y una manipulación de la información por lo que finalmente no llegaba; en español la teníamos, pero en lenguas originarias no.

Creo que hay muchas cosas más que señalar sobre estas cuestiones porque hay muchos elementos que entran en juego, pero sobre todo está en función que las políticas públicas se tengan claras para llevarse a cabo y que haya recursos. Uno de los planteamientos que hicimos fue formar un comité para darle el seguimiento a estas políticas, porque se plantean y luego se dejan a los políticos que las hagan, pero no se les da seguimiento, ni se ve si dan resultados. Los que hay sobre educación intercultural bilingüe se han registrado a partir de investigaciones de universidades, por ejemplo, pero a nivel de Estado no existen comités para decir “Está funcionando” o “No está funcionando”, “Hacia dónde va” o “Hay que regresarnos”. Nuestra idea es que exista este observatorio en el cual se mire cómo están funcionando todas estas políticas públicas y de qué manera pueden revisarse, modificarse, iniciarse. El proceso de dar ese seguimiento es importantísimo en nuestro programa y para ello se requeriría gente de las comunidades acompañada por académicos y personas de otras instancias: el involucramiento es el hecho del trabajo comunitario, algo que no se ha realizado hasta la actualidad.

Las políticas de lenguaje en México han implicado dos actores: el Estado, fundamentalmente, y cierto núcleo de académicos que deciden qué políticas se van a aplicar, aunque donde no se meten nunca es en las comunidades, las receptoras de esas políticas de lenguaje sin que sean actores de ellas. Nuestra labor es precisamente hacer ver que las comunidades son las que tienen que hacer sus planteamientos sobre cuáles son esas políticas de lenguaje, cómo se deben llevar a cabo, de qué manera participa la comunidad, cuáles son esas necesidades que tiene que atender el Estado mediante esas políticas públicas y de qué manera los académicos de diferentes disciplinas podemos participar en estas cuestiones. No es un académico, no soy yo el que tiene que ir a decir lo que tiene que hacer una comunidad yaqui o mayo, y se requiere ese diálogo con la comunidad, no partir de las visiones verticales, sino buscar la horizontalidad que solamente se puede dar en el nivel de las políticas públicas bajo los criterios de tomar en cuenta a los diferentes actores, reconocer que no sólo están implicados factores lingüísticos, sino factores de múltiples formas de ver esta situación, incluyendo el racismo que existe en contra de las lenguas Indígenas.



La revisión de todo este proceso es forzosa. Parecería que no y en México se maneja que no hay racismo. Sin embargo, hay un terrible racismo hacia los hablantes de las lenguas indígenas junto con otras cuestiones como vestimenta, color de piel, tamaño, y el Estado tiene que tratar de hacerlo para evitar que tengamos las características de Estados Unidos con los cuatro años que acaban de pasar,<sup>5</sup> y que tampoco ocurra lo que pasó en Bolivia: hace poco había un reconocimiento de los grupos originarios de este país, pero hubo un golpe de Estado y a los primeros que reprimieron fueron a ellos. Por fortuna hubo nuevas elecciones y la mayoría votó para que no se siguiera este modelo donde había un racismo clarísimo hacia los miembros de los pueblos originarios. Nosotros tenemos que hacer precisamente eso y al Estado le corresponde hacer ese trabajo para que juntos podamos lograr un cambio en la política de lenguaje en México. Implica un trabajo titánico a corto, mediano y largo plazo; no podemos decir que de hoy para mañana hay un cambio y va a haber esto, y las escuelas van a ser así, y los medios así, no, es un trabajo de una política de lenguaje realmente medible a mediano, corto y largo plazo, donde se integren muchos actores sociales. Ése es el planteamiento de GALA.

***Por lo que nos has expresado, vemos que es momento de actuar. De no hacerlo, todos los actores que de alguna manera participamos, cada quien desde su trinchera como hablante, investigador o académico, como ciudadano interesado, estamos en riesgo de perder irremisiblemente muchas de las lenguas indígenas que nos constituyen como mexicanos y que tenemos la obligación de proteger, de conservarlas y de revalorar. Ante la ley todos somos iguales, pero en la realidad, en la vida cotidiana, no es así, queda mucho trabajo por hacer. Para concluir esta entrevista, ¿tienes algo más que agregar?***

Termino por señalar el hecho de que una política de lenguaje tiene que ser orgánica. El trabajo de los académicos tiene que ser un trabajo de acompañamiento, no de decisión. Mucho del trabajo que se ha hecho en política de lenguaje en México ha sido labor de los académicos apoyando a los políticos, a quienes forman parte del gobierno y deciden desde esta perspectiva meramente académica qué es lo que se debe hacer.

Nuestra visión como miembros del GALA implica cambiar esta visión de ser los sabedores de todo, a ser los acompañantes de este proceso y, evidentemente, también hacer ver todas las cosas que han sucedido históricamente. Por ello, necesitamos historiadores y antropólogos que puedan dar cuenta a las comunidades por todo lo que han pasado para reivindicar su lengua, porque ya muchos de los hablantes de las lenguas no reivindicán el uso de la lengua originaria, sino el uso del español, del inglés incluso, por una serie de necesidades. Por ahí alguien decía: “Es que hay que respetar que los hablantes de las comunidades dejen de hablar su lengua”. Espérese tanto, sí, los vamos a respetar, pero también tenemos que hacerles ver por todas las que han pasado

5. Alusión a los cuatro años de presidencia de Donald Trump (2017-2021).

como para que reivindiquen sus lenguas originarias, y en la medida en que haya una política que permita esa reivindicación, realmente esto se lleve a cabo. Pero no podemos decir así nada más por decreto: “Ah, si esta comunidad no quiere hablar su lengua originaria la respetamos y con permiso”. Pues no, no es una cuestión de lo individual, es una cuestión de lo colectivo, es cuestión de considerar que han pasado por toda esta historia en donde han sido estigmatizados, explotados, vistos como a los que hay que quitarles sus recursos naturales. Hay que cambiar todo esto para que ellos se sientan nuevamente con la capacidad de ver que su cultura y su lengua tienen un valor y, en ese sentido, que ellos mismos puedan cambiar esa actitud de decir: “Es que yo prefiero hablar español, prefiero que mis hijos hablen español o inglés”, a decir: “Pueden hablar español o inglés, pero además pueden hablar su lengua originaria en todos los ámbitos donde quieran hablarla”.

Entre otras cosas, algo que señalaban era el hecho de revisar la cuestión educativa y decir, bueno, si se va a enseñar español, lo tienen que enseñar maestros monolingües en español, no dejarles a los maestros bilingües su enseñanza. ¿Por qué? Porque ellos ya traen problemas de aprendizaje del español y lo que hacen es pasar esos problemas a sus alumnos. Es una cuestión educativa, de pedagogía; si quieren enseñarles bien el español a los hablantes de lenguas originarias, póngales maestro de español. Detalles de este tipo son importantísimas para esta revitalización, incluyendo también la migración, pues estamos hablando de los problemas sociales que implican los movimientos de los grupos originarios, en donde en el norte de México hay más hablantes de huasteco, de náhuatl, de zapoteco, de mixteco, de triqui, que hablantes de lenguas originarias de las regiones de los estados del norte del país. Hay miles de mixtecos en Baja California, mientras hay pocas centenas de hablantes de lenguas yumanas en todo el estado de Baja California. Se requiere un trabajo –y eso lo declaramos también– a nivel nacional, no sólo a nivel regional. No decir: “Vamos a concentrar estas cuestiones en sus ámbitos territoriales tradicionales” y dejar que una comunidad amplia vive o está viviendo de manera permanente o por cierto tiempo en otra comunidad, no pueda tener posibilidad de usar su lengua y todas las reivindicaciones como si estuviera en su territorio. Estamos hablando de miles, no de unos cuantos, o sea, eso es importantísimo para tener un panorama amplio que requiere mucha investigación.

En el GALA, la idea es hacer investigaciones de educación, de antropología, de lingüística mucho más acabadas, no solamente a nivel gramatical aunque es importantísimo. No se niega la necesidad de eso, es parte de; los lingüistas tienen que ser asesores también, no los que determinan la política, como tampoco los sociolingüistas. Tampoco por ser sociolingüistas o antropólogos lingüistas se podría decir: “Bueno, ya tenemos la verdad y se tiene que hacerse eso”, no. Igual que los lingüistas, antropólogos, pedagogos, somos participantes, mediadores, somos quienes pueden asesorar, acompañar en los procesos, pero no quienes tenemos que decidir. Los tres niveles que ya señalaba, la comunidad –sobre todo–, el gobierno con sus políticas públicas y la academia, los que entran en juego para que esto se lleve a cabo y para que en el entorno social de las comuni-

dades haya también una actitud positiva ante todo lo que está sucediendo. Porque todo mexicano tendría derecho a estudiar en cualquier escuela cualquier lengua indígena a nivel regional; que en Hidalgo la gente pudiera estudiar náhuatl, huasteco, otomí sin mayor problema que, además, es una cuestión de lengua y cultura. Habría que cambiar todo un sistema de tal manera que el desplazamiento lingüístico no sea de los hablantes de las lenguas originarias, sino de una relación asimétrica con los pueblos hablantes de español. Si no consideramos esto, no podemos avanzar en ningún momento, no podemos considerar la cuestión de la política de lenguaje en México en términos de los hablantes de las lenguas originarias, como es la Ley de Derechos Lingüísticos. Tenemos que pensarlo en términos nacionales para poder decir que ésta es una reivindicación que deben tener muy claro, no a los hablantes de las lenguas indígenas originarias, los hablantes de español, y reconocerse como parte de esta nación, con una identidad y diversidad propia, más allá de símbolos arqueológicos o de otro tipo, de toda esta diversidad lingüística y cultural que tenemos en la actualidad y que no tiene el valor de los indígenas de antaño, es decir, no los mayas de antes de la llegada de los españoles, sino de los pueblos vivos que siguen dando mucho a nuestra sociedad de manera cotidiana y que, en vez de valorarlos, los estamos viendo mal, los estamos estigmatizando, hay un racismo fortísimo y eso se refleja en las políticas públicas, particularmente en la política de lenguaje en México. Con eso concluyo.

***Pues muchas gracias, José Luis. Todas las ideas vertidas acerca de la realidad de las políticas lingüísticas que se da en nuestro país apuntan hacia un lado, cuando debería estar apuntando hacia otro, que es el de integrar, el de no vernos como mundos diferentes, pues no lo somos. Muchos problemas actuales, hay que reconocerlo, vienen desde el contacto, desde ese momento empieza a haber discriminación, empieza a imponerse una lengua sobre la otra.***

***No me resta más que darte las gracias por esta entrevista tan rica en términos de los elementos que conlleva el no tener una verdadera política lingüística que contemple todos los aspectos y que, de manera transversal, toque todos los ámbitos de nuestras comunidades originarias. Yo espero que esta entrevista abone a la conciencia de quienes nos van a leer pero, sobre todo, de quienes de alguna manera tienen o tenemos una responsabilidad para hacer algo en favor de la conservación de nuestras lenguas indígenas.***

Qué bueno que mencionaste eso, se me había pasado. Esta idea de la transversalidad y del trabajo colectivo nos parece fundamental. En el GALA consideramos que las políticas de lenguaje las forman una integración de los actores que tienen que ver con ellas. Por ejemplo, a nivel institucional, cada institución funciona con su propia política; el INE está por un lado, el INALI por el otro, el INPI por el otro, las universidades por otro y no hay conexión entre ellas. En cualquier pueblo indígena aparecen un montón de instituciones también, a veces repitiendo programas muy parecidos, y la idea de tener una política de lenguaje en México mucho más global que la cuestión de la

lengua únicamente, implica eso, juntar esfuerzos para llevar a cabo políticas diversas; de salud, jurídicas, agrarias, educativas, de múltiples factores, pero que en cada institución funcionan de manera particular, aisladas unas de las otras. Entonces, de repente a nosotros como académicos nos llama una institución para asesorarla sobre un aspecto electoral, y otra nos llama para uno de salud, y otra para uno jurídico, no hay ninguna integración. El Estado no considera que esto tiene que estar funcionando en un organigrama para que todos estos aspectos se conjunten y cuenten con materiales que la gente pueda manejar, que no desaparezcan con la entrada de un nuevo gobierno. Esto pasa en las instituciones: llegan a México un montón de investigadores y a los años sabemos que publicaron una cosa parecida a la de nosotros porque no hay un control en ese nivel. El Estado debería decirles que necesitan tener una carta para entrar al país, para hacer tal investigación, que compartan y que, por ejemplo, el trabajo de los académicos se les revierta a las comunidades y no sea extractivo como hemos dicho algunos de los académicos del GALA. No concordamos con ese extractivismo académico de decir “yo voy, obtengo mis materiales, saco mis grados, tengo mi SNI y con permiso, ahí nos vemos”, sin considerar a las comunidades de hablantes. No, queremos que esto tenga toda una integración y que las diferentes instancias de gobierno y académicas, y las diferentes estructuras organizativas de los pueblos originarios realmente se integren de forma que esto pueda dar una posibilidad a que avancemos de una manera distinta a como ha funcionado hasta ahora la política en México, en particular, la política de lenguaje.

Es necesario hacer una política en donde puedan manejarse, de manera integral, todos los actores y dentro de un modelo que sea una política congruente con toda esta diversidad de actores que están presentes en una política de lenguaje.

## Bibliografía

*Diario Oficial de la Federación* (13-03-2003). “Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas” [última reforma publicada, 28 de abril de 2022]. Recuperado de: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.

Grupo de Acompañamiento de Lenguas Amenazadas (11-02-2019). “Políticas lingüísticas para la revitalización de las lenguas” [Video]. YouTube. Recuperado de: <[https://www.youtube.com/watch?v=F\\_0aEEn40o4&t=100s](https://www.youtube.com/watch?v=F_0aEEn40o4&t=100s)>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Declaración (1996). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Disponible en: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000104267\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000104267_spa)>.

## De la imagen a la palabra. Un trabajo conjunto desde la antropología, la fotografía y la lingüística

Rosa María Rojas Torres\* / Alejandra Álvarez\*\*

¿Cómo interpretamos el mundo? ¿Desde dónde lo significamos? Los antropólogos, por ejemplo, lo observan, lo describen y después lo descifran. No es extraño verlos registrar en un cuadernillo (el denominado “diario de campo”) todo cuanto miran, cuanto preguntan a las personas de una cultura ajena a la suya; lo que hacen, para qué lo hacen, qué lengua hablan, por qué construyen un castillo para festejar a su santo patrono o por qué le danzan al cielo, por qué cantan en un panteón, por qué se ponen una máscara en un carnaval. En fin, ahí está el etnógrafo desentrañando todo cuanto ve.

Existe otra forma de conocer e interpretar el mundo: a través de una fotografía. Así como el antropólogo, el fotógrafo observa el mundo e interpreta la realidad desde su mirada y cámara fotográfica, la resignifica, trata de tomar el mejor encuadre o la mejor composición, o simplemente espera el momento preciso, ese momento en donde todo pasa y sencillamente se aprieta el botón disparador para atrapar una imagen de la vida.

La lingüística es, a grandes rasgos, una forma de entender cómo es el habla del otro, y contribuye al conocimiento de su visión del mundo. Algunos expertos en el tema dicen que la lengua materna hace que concibas el mundo de cierto modo. Por ejemplo, alguien que habla náhuatl clasifica el mundo desde una perspectiva diferente a la forma en que lo hacen las personas que hablan otra lengua. En este sentido, las lenguas son diferentes formas de interpretar el mundo.

Entonces, si conjuntamos estas tres perspectivas, cultura, lengua e imagen, podemos obtener mensajes muy profundos y simbólicos de la vida humana. Así que nos dimos a la tarea de realizar este trabajo en conjunto para la exposición fotográfica *De la imagen a la palabra. Los pueblos originarios de México y sus lenguas*. Colaboramos fotógrafos, lingüistas y antropólogos, investigadores independientes, profesores comunitarios, colectivos de activismo cultural y lingüístico, asesores y hablantes de lenguas originarias, para dirigir la mirada a algún tipo de imagen de la vida cotidiana y a la lengua por medio de la cual se expresa. Se destacó el particular

\* Dirección de Lingüística, INAH (rochy.rojas@gmail.com).

\*\* Docente de la Licenciatura en Sociología, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM (tletpapalot@yahoo.com.mx).

interés de los autores, miembros de los pueblos originarios, para expresar su visión del mundo y su forma de autonombrarse.

La idea de realizar esta colección imagen-palabra a gran escala, es decir, con la representación de los pueblos originarios de México, resultó un reto y una necesidad. Las lenguas se extienden en la mayoría de las 32 entidades federativas, distribuidas a lo largo del territorio nacional. Y por causa de la migración es necesario decir que en todas las entidades federativas hay población indígena de pueblos originarios de México y pueblos de refugiados políticos, sobre todo al sur del país. El reto fue aún mayor porque en México existen 68 pueblos indígenas reconocidos, en los cuales se hablan lenguas diferentes pertenecientes a 11 familias lingüísticas que, además, presentan gran variación dialectal. La diversidad lingüística y cultural se aprecia incluso en cada localidad (población) que tiene sus propias tradiciones culturales y lingüísticas. En México, aunque todas las lenguas originarias son oficialmente nacionales, todas son consideradas en riesgo de desaparición.

Hacer una compilación fotográfica de pueblos y lenguas vivas de México, resulta un apoyo al activismo de lenguas que se fortalece cada día con la lucha de profesionales hablantes de las mismas, que participan en proyectos colectivos y colaborativos con fines de documentar, revitalizar sus lenguas y normalizar sus sistemas de escritura.

La exposición completa se limita a una muestra de al menos 61 pueblos de los 68 que existen, exponiendo una foto acompañada de una frase en la lengua representativa de este pueblo al pie de la foto. Los textos que aparecen son de diferente género, con base en la consulta de textos publicados (creación literaria: poemas o narrativa), o narrativa tradicional (compilada). En otros casos se trata de textos elaborados especialmente para la foto, ya sea por el autor o por una persona hablante de la lengua que colaboraron en la investigación. Pero también hubo textos documentados en investigación, o preparados para algún material didáctico elaborado para la escritura de la lengua: la forma de escritura en cada una va desde transcripciones fonético-prácticas, alfabetos unificados, normalizados, individuales, propuestos por alguna institución educativa, o producto del trabajo de escritores y profesores. Así que también se muestra la diversidad de propuestas ortográficas, al tiempo que se puede notar la tendencia de usos tipográficos en México.

La información lingüística que se ofrece en las fichas técnicas que acompañan a cada foto es propiamente geoestadística, resultado de investigaciones sobre clasificación de lenguas y mención de autodenominaciones. Aunada a esta información, se ofrece una breve descripción etnográfica.

En este número de *Diario de Campo* dedicado al pluralismo cultural y lingüístico, presentamos una muestra de 20 fotografías seleccionadas de la colección principal, en ellas podrán apreciar una instantánea etnográfica de la cultura en cuestión, acompañada de un texto en lengua originaria apropiado a la temática de la foto. En las fichas técnicas, el lector puede conocer el estado de la República donde se hablan las lenguas, el número de hablantes y, por lo tanto, comprender el riesgo de su desaparición; así como leer un fragmento de relevancia cultural sobre el pueblo originario que conforma la diversidad de México.





Chwisita'na (cora). Jesús María, Nayarit, ca. 1970. Fotografía © Carlos Contreras de O.

*Xú'ura'ave tü pa'arü'ü, ajta tü vasta'a, máj nú'u ayan tyúju'umuá'a.*

“El hermano chico es una estrella. También el grande”.

Fidel de Jesús Serrano y Eugene Cassad

### **Pueblo indígena: cora**

Está asentado en los estados de Nayarit y Durango y se estima que cuenta con 28 718 hablantes de lengua indígena. El Chwisita'na o cora de Jesús María es una de las variedades de lengua de la agrupación lingüística cora y pertenece a la familia del Yuto-nahua. En la imagen se muestra un aspecto de la Judea Cora, una celebración importante de este pueblo originario que sirve como rito de paso de un adolescente para convertirse en un hombre, y coincide con la celebración católica de Semana Santa. De ahí lleva su nombre, aunque se remonta a una celebración ritual relacionada con la muerte y el nacimiento de un nuevo sol (equinoccio). Se llama Judea porque se hace una caracterización de los judíos aunque, en su forma física, no se trata de los judíos de la visión cristiana, sino de personajes celestiales o guerreros cósmicos relacionados con animales.



Tsome (chontal de Oaxaca). Santo Domingo Chontecomatlán, municipio de Santa María Ecatepec, Yautepec, Oaxaca, 2017. Fotografía © Roselía Vázquez Zárate.

*Laqajlnó, gunshajma gijlia tsome.* “Mujeres, corazón del pueblo chontal”.

Roselía Vázquez Zárate

### **Pueblo indígena: chontal de Oaxaca**

En la imagen se aprecia la vestimenta tradicional de fiesta entre las mujeres chontales de la sierra sur. Los referentes culturales que caracterizan a este pueblo indígena son los rituales de nacimiento y de vida; entre ellos se encuentran enterrar el ombligo del recién nacido y sembrar un árbol en ese lugar como símbolo de la conexión con la madre tierra, o enterrar a los difuntos en la dirección donde se oculta el sol, como una forma de encuentro con los ancestros. La familia lingüística a la que pertenece es el chontal de Oaxaca y sólo se habla en dicho estado. El censo registró 5 064 hablantes en 2010, pero derivado de una investigación en la región, sólo se identificaron entre 150 y 200 hablantes fluidos de la lengua, lo que pone en evidencia su alto grado de desaparición. A esta lengua se le considera aislada porque no tiene relación con otras agrupaciones lingüísticas, y no debe confundirse con el Yokot'an, también llamado chontal de Tabasco, que es una lengua distinta.





Lakty'añ (ch'ol). Ejido Amado Nervo, municipio de Yajalón, Chiapas, 2019.  
Fotografía © Erika Sarai Vázquez Gómez.

*CHe' mi joch'ob ibujk xch'oloba x-ixikob tyi Chiapas.*

“Así se bordan las blusas de las mujeres CH'oles de Chiapas”.

Érika Sarai Vázquez Gómez

### **Pueblo indígena: ch'ol**

La lengua Lakty'añ o ch'ol del noreste pertenece a la familia lingüística Maya y los 251 809 hablantes censados se localizan en los estados de Campeche, Chiapas y Tabasco. En la actualidad, la cultura ch'ol cuenta con pocas artesanías. Sin embargo, éstas han sumado esfuerzos para conservar las prácticas culturales que se estaban perdiendo. La persona en la foto es Rosa Arcos Cruz, artesana de 60 años que ha enseñado bordado en compañía de sus hijas. Gracias a la transmisión de sus conocimientos podemos apreciar la vestimenta ch'ol –caracterizada por sus formas romboides y piramidales– como parte de nuestra historia y la sabiduría de los ancestros mayas.



Dill wrall (zapoteco). Villa Hidalgo Yalálag, Oaxaca, 2019. Fotografía © Donají Limeta Cuevas (colectivo de enseñanza y aprendizaje Dill Yel Nbán).

*Bill nbánho xnha'gulha, ba'zayejo ba bagann tu'za yell'lhionhi...* “

Ya no estás abuelita, me quedé solo...”.

Mario Molina Cruz

### **Pueblo indígena: zapoteco**

El Mercado de Yalálag, en Oaxaca, fue uno de los más grandes de la región. En él se reunían personas de diferentes partes de la sierra, de la región chinanteca, mixe y zapoteca, y era común escuchar las lenguas que hablaban. El mercado es el centro de mayor actividad económica donde se intercambian todos los productos que se cosechan y elaboran en la comunidad y en las regiones vecinas. Anteriormente, era común ver el traje yalalteco, como el de la foto, sin embargo, hoy en día sólo podemos observar algunas personas de la tercera edad portando el traje de diario y hablando el *Dill wrall* o zapoteco serrano del sureste. Actualmente el censo indica que hay 479 474 hablantes de esta lengua, sin embargo, en cada pueblo el zapoteco puede ser muy distinto y el número de hablantes en cada lugar puede variar. Esta lengua pertenece a la familia lingüística *Oto-mangue* y es originaria del estado de Oaxaca.





Ombeyajts, Ombeayüts (huave). San Francisco del mar, Oaxaca, 2009. Fotografía © Carlos Contreras de O.



*Ikoots xikon, saliünan timeaats ximüman lanajiüran xindekiün, sandokon tiül nangaj ndek...*  
 “Somos ikoots, desde que estamos en el vientre de nuestras madres ya tenemos mar, ‘líquido amniótico’; pescamos en el sagrado mar...”

Hugo Alberto Hidalgo Buenavista



#### **Pueblo indígena: huave**

De acuerdo con el censo más reciente, el pueblo huave se conforma por 18 539 personas hablantes de lengua originaria. Como se aprecia en la foto, tomada en San Francisco del Mar, en donde se habla el Ombeyajts o huave del este, este pueblo indígena tiene una gran identidad con el mar: en lengua Ombeayiüts de San Mateo del Mar existe la expresión *mindek nine*, que significa “el mar del bebe” y es el término que se usa para nombrar al líquido amniótico.



Ku'ahl. municipio de Ensenada, Baja California Norte, 2019. Fotografía © Ximena Natera.

*Mu chuurea. "Abre los ojos".*

Teresa Castro

**Pueblo indígena: ku'ahl**

La lengua ku'ahl es una lengua en muy alto riesgo de desaparición, pertenece a la familia Cochimí-yumana y, de acuerdo con el último censo, sólo la habla una persona en el estado de Baja California. En la actualidad, hay personas que la recuerdan, pero existen esfuerzos por recuperar su conocimiento y conservar su cultura. Doña Teresa Castro es de las últimas hablantes y fundadora del Museo ku'ahl.





*Maayat'aan* (maya-yucateco). Río Lagartos, Yucatán, 2017. Fotografía © Rafael de Antuñano Cortina.

... *ku looko'ob yéetel che'ej k puksi'ik'alo'ob*. "... nuestros corazones dan borbotones de alegría".

Bella Flor Canché Teh

#### **Pueblo indígena: maya yucateco**

Don Paulino, también conocido como Padre Vico, vive solo y nunca se casó, pero es feliz y agradece todos los días seguir con vida. Es un buen amigo, pescador y un maya aventurero de la vida por mar y tierra. A sus casi 80 años cruza la ría en su pequeña panga impulsado a palanca en busca de leña y, sin problema, la corta bajo implacables rayos solares sin importar cocodrilos, tábanos, víboras y alacranes. Don Paulino habla *Maayat'aan* o maya, lengua que pertenece a la familia lingüística Maya y se habla en los estados de Campeche, Quintana Roo y Yucatán, con una gran cantidad de hablantes: 859 607.





Yorem nokki (mayo-yoreme). Guadalupe Guayparín, Navojoa, Sonora, 2014. **Fotografía** © José Luis Moctezuma Zamarrón.





... *tü chokkim ne ibaktiak entok senu yolem  
nookim ne miika juyya anía jínehü béchibo.*  
“... me abrazó una buena estrella y me dio una  
lengua mayo para proteger mi mundo yoreme”.

Emilia Buitimea Yocupicio

#### **Pueblo indígena: mayo**

El Yoremnokki o mayo pertenece a la familia lingüística Yuto-nahua y cuenta con 42 601 hablantes en los estados de Sonora y Sinaloa. En la imagen se muestra la celebración de la cuaresma de los autonombados *yoremem*, adolescentes en un rito de paso, durante la *Conti* o procesión durante el Viernes Santo.



Án Ngichitjá (mazateco). San Lorenzo Cuaunecuiltitla, Oaxaca, 2017.  
Fotografía © Hugo Carrera.

*Bachó bandá nisá tuniñó, ta ndutsí ndutsí...*

“Revolotea el pájaro torcaz, baila como un trompo...”.

Canto popular de los huehuetones mazatecos

### **Pueblo indígena: mazateco**

En la fotografía se aprecia a don Marcelino Carrera Huerta disfrazado de huehuentona en Día de Muertos. Los huehuetones son parte de una tradición que consiste en un baile ritual acompañado de disfraces y música que se lleva de casa en casa del 27 octubre al 6 de noviembre en los pueblos mazatecos. Los danzantes representan a los espíritus que vienen del *Ngobayó* (Lugar de los Muertos): son nuestros ancestros que cantan, bromean, ríen y gritan; transgreden el tiempo con su baile e irrumpen en el presente al ritmo del tambor. Los cantos de don Marcelino son en lengua Án Ngichitjá o mazateco de Cuaunecuiltitla, Puebla –aunque también se habla en Oaxaca–, que pertenece a la familia lingüística Oto-mangue y cuenta con 239 078 hablantes.



Tu'un savi (mixteco). Pinotepa de Don Luis, Oaxaca, 2011. Fotografía © Carlos Contreras de O.

... *tachi yu'u ka'an tu'un savi*. " ... mi boca habla la voz de la lluvia".

Norma González Jiménez

### Pueblo indígena: mixteco

El Tu'un savi o mixteco de Oaxaca de la costa oeste central es una lengua que pertenece a la familia lingüística Oto-mangue y cuenta con 517 665 hablantes en los estados de Guerrero y Oaxaca. En la imagen se aprecia a un flechero mixteco que forma parte de la procesión ritual que acompaña el viacrucis de Viernes Santo –que forma parte de la tradición judeo-cristiana de la Semana Santa– en Pinotepa. Los flecheros, como les nombran en la región, se pintan todo el cuerpo de blanco y luego se decoran con figuras de varios colores para honrar la crucifixión. A las cinco de la tarde empieza el viacrucis y aparecen los romanos y los nobles que se mezclan con la gente del pueblo para efectuar el ritual de la muerte de Tata Chuy, como llaman a Jesucristo.



*Ixpatlani siuatl ixpatlani; Iluikak michixtika.*  
 “Vuela mujer, vuela; el cielo te está esperando”.

Yolanda Matías García

### **Pueblo indígena: náhuatl**

En las calles de San Juan Tetecingo, Guerrero, las mujeres llevan un incensario y flores de colores amarillos y violetas cuando se dirigen al campo santo. Un rebozo cubre sus cabellos y en su rostro se dibuja un gesto de melancolía. Los músicos se encuentran en el panteón, las trompetas comienzan a sonar y un lamento es arrancado de las voces de las mujeres: “¡Ay papacito! ¡Ay mamacita!”, se escucha por todo el lugar. En náhuatl piden que se les permita llevar consigo a sus ancestros y un último sonido de trompetas indica el final de la Ceremonia de Todos Santos. Las personas de San Juan llaman a su lengua “mexicano”. El mexicano de Guerrero es una lengua que pertenece a la familia lingüística *Yuto-nahua* y es hablada por 1725 620 personas en varios estados de la República Mexicana como Nayarit, Jalisco, Michoacán, Guerrero, Morelos, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Estado de México, Tamaulipas, Tabasco y Oaxaca.







Mexicano (náhuatl). San Juan Tetelcingo, Guerrero, 2006. Fotografía © Alejandra Álvarez.





O'dam (tepehuano del sur). Santa María de Ocotán, Durango, 2013. Fotografía © Verónica Reyes Taboada.





... na gu' sap pui'p jum aa' na jai'chka' maadit  
gu ubii na pui'ñi biixchu' jix chu maatka'.

“... porque también se requiere que haya  
alguna mujer que sepa muchas cosas”.

Eliseo Gurrola García

#### **Pueblo indígena: tepehuano del sur**

Entre los tepehuanos de Santa María de Ocotán es relativamente frecuente encontrar adultos y niños usando la vestimenta tradicional. Ésta se utiliza habitualmente durante las festividades religiosas y en el mitote, un ritual común en diferentes pueblos de la región del Gran Nayar (tepehuanos, coras, huicholes y mexicaneros) que se realiza con el fin de pedir dones, buena salud, clima propicio para la siembra, o agradecer cosechas. La lengua O'dam o tepehuano del sur se habla en los estados de Durango y Nayarit, pertenece a la familia lingüística Yuto-nahua y lo hablan 9 568 personas según el censo.



Cmiique iitom (seri). Localidad de Punta Chueca, Sonora, 2010. Fotografía © Patricia Gallardo Arias.

*Ziix haptc iba hizac mojepe coi imiyaj...*  
 “Esta historia la conocen los cactus...”.

Valeria Romero

**Pueblo indígena: seri**

El pueblo indígena seri habla la lengua Cmiique iitom o seri que pertenece a la familia lingüística homónima. Se trata de una lengua aislada hablada en el estado de Sonora por 754 personas. En la foto, Viviana, una mujer seri que hace una corita a la orilla del mar.





Ralámuli raicha (rarámuri). San Ignacio de Arareco, Bocoyna, Chihuahua, 2013. Fotografía © Juan Pablo Almorin Peralta.

*Busulé, busulé, kény eyé Wéé! Má ochéni suunú a'li jalé chó reyáwi!*  
 “¡Despierta, despierta, madre Tierra! ¡Ya haz nacer al maíz y a las demás plantas!”.

#### **Pueblo indígena: rarámuri**

La foto fue tomada en la capilla de San Ignacio Arareco, en el marco de las festividades del “Día Internacional de la Lengua Materna”. Las mujeres rarámuri veían los bailables durante los festejos indígenas al atardecer y poco después entraron a la capilla. Su lengua es el Ralámuli raicha que pertenece a la familia lingüística *Yuto-nahua* y se habla en el estado de Chihuahua. La agrupación lingüística rarámuri tiene un total de 73 856 hablantes.



P'urhepecha (purépecha). Zacán, Michoacán, 2014. Fotografía © María Dolores González Mendoza.

*Tsima markuerpitiksi, erachispitiksi o na cha arhisinka turhisi jimpo: hermanuistiksi.*  
 “Ellos eran parientes, eran erachis (o como se dice en español, eran hermanos)”.

Tata José Dimas

### **Pueblo indígena: purépecha**

La lengua p'urhepecha pertenece a la familia lingüística Tarasco y se habla en el estado de Michoacán; es una lengua aislada y tiene 141 177 hablantes. En Zacán, Michoacán, se lleva a cabo el Festival Purépecha a mediados de octubre. En él, los pueblos de las cuatro regiones purépechas concursan con sus danzas y pirekuas. La danza de Los Kúrpites, originaria de San Juan Parangaricutiru y de San Salvador Combutzio, Caltzontzin, es ejecutada por jóvenes casaderos; originalmente las máscaras eran de animales, pero evolucionaron a máscaras de personas. Llevan un atuendo muy vistoso, ataviados con pañoletas al cuello, bordados de lentejuelas, espejos, flores de papel y listones que cuelgan a modo de cabellera.





Lhima'alh'ama' (tepehua). Pisaflora, Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 2015. Fotografía © José Salvador Jaramillo Aguilar.

-¡Lamapaynin akilalhi'aw tan an t'ip'inat'it, wachu ikmispaputun an lakamunulhpa! Chuncha jajunilh an loqon.  
 “-¡Hey, ustedes, mis amigas las garzas, por favor llévenme a donde van, también quiero conocer el mundo!”.

Camerino Tesillos García

### Pueblo indígena: tepehua

Los tepehuas pertenecen a una macro región conocida como Huasteca, específicamente a la subregión de la Huasteca meridional. Su lengua pertenece a la familia Totonaco-tepehua y se localiza en los estados de Hidalgo, Puebla y Veracruz, con 10 427 hablantes. El exónimo *tepehua* proviene del náhuatl que significa “cerro-dueño”, y aquellos que habitan Huehuetla, Hidalgo, de Mecapalapa, Puebla y de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, nombran a su lengua como Lhima'alh'ama' según convenciones recientes sobre su norma de escritura. Lhima'alh'ama, significa “el instrumento que utiliza la gente solidaria para hablar”.





Lichiwin tutunaku (totonaco). Papantla, Veracruz, 2014. Fotografía © Alejandra Álvarez.

*Lu lipuwana skgolí wun takgaxmat, na nikatsí taní na an,  
lakgspuutilha xatachiwín kilatamatkán, lakgspuutilhá...*  
“Desorientado, el viento silva una profunda soledad  
mientras se desvanece el eco de nuestra historia...”.

Manuel Espinosa Sainos

### **Pueblo indígena: totonaco**

El Tajín es un sitio arqueológico que se encuentra en el estado de Veracruz. Ahí se llevan a cabo diversas danzas entre las que destacan la Danza al señor del Trueno, popularmente conocida como la Danza de los voladores de Papantla. Una leyenda cuenta que, en un tiempo de mucha sequía, los viejos sabios le dijeron a los jóvenes que hicieran un ritual para pedir agua y así lograr fertilidad y sustento en su pueblo. Desde ese entonces, los jóvenes de Papantla vuelan hacia los cuatro puntos cardinales, tocan el tambor y la flauta y cada volador da trece vueltas. En Papantla se habla Lichiwin tutunaku o totonaco de la costa que pertenece a la familia lingüística Totonaco-tepehua, la cual es practicada en los estados de Veracruz y Puebla, y cuenta con 267 635 hablantes.



Bats'i k'op (tsotsil). B'ach'en, Chenalho', Chiapas, 2008. Fotografía © Alejandra Álvarez.

*Li vaichile ja' ech' ta k'ak'altik.*

“El sueño fue de día”.

Silvia López López

### **Pueblo indígena: tsotsil**

Naxiely y José se casaron hace algunos años. Ella era una mujer de la ciudad que, andando por la selva chiapaneca, conoció a José, tsotsil de la comunidad de B'ach'en, y se enamoraron. Después de un tiempo decidieron contraer matrimonio. Sin embargo, no fue algo sencillo pues en la comunidad los pusieron a prueba un año. Ella tuvo que demostrar que estaba lista para tortear, caminar la montaña, levantarse temprano y encender el fogón, entre otras actividades. Y él tuvo que dejar de verla y hacer oración por los dos. En el pueblo de José se habla el Bats'i k'op o tsotsil del noroeste; esta lengua cuenta con 487 898 hablantes, pertenece a la familia lingüística Maya y se habla en el estado de Chiapas.





Hiak nooki (yaqui). Vicam, Sonora, 2017. Fotografía © Lilian Guerrero.





*Henchí nées ine-a káa henchí jippuekái,  
síime bél-leekataná nées henchí wéiya.*  
“Te siento sin tenerte, a todas partes te llevo”.  
Santos García Wikit

#### **Pueblo indígena: yaqui**

La lengua Hiak-nooki o yaqui se habla en el estado de Sonora. Pertenece a la familia lingüística Yuto-nahua y tiene 20 340 hablantes. En esta foto se puede observar una vigilia yaqui durante un cabo de año, con danzas, músicos e instrumentos tradicionales.

*Te' kowatayu'ista'm 'obya pyi'kye kyowa yajkti syujstaj juda  
'ijtpa konu'ksku'y, juda 'ijtpa sa'ku'y.*

“Los tamboreros llegan a tocar sus tambores y flautas  
en donde se reza”.

Román de la Cruz Morales

**Pueblo indígena: zoque**

La lengua 'Ode o zoque del este pertenece a la familia lingüística Mixe-zoque. La hablan 68 157 personas en los estados de Chiapas y Oaxaca. En la foto se puede observar a un grupo de músicos venerando a los santos por medio de los tambores y la flauta.







'Ode (zoque). Ocoatepec, Chiapas, 2003. Fotografía © Román de la Cruz Morales.



# Peritaje lingüístico en México

Alonso Guerrero Galván\*

## Introducción

En las siguientes páginas se sistematiza la discusión académica y metodológica sobre el peritaje lingüístico vertida en el quinto módulo del Diplomado en Peritaje en Ciencias Antropológicas, dirigido por Gloria Santos y organizado periódicamente por la Coordinación Nacional de Antropología del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en conjunto con el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A. C.<sup>1</sup> Los expositores de las promociones de 2020-2022 fueron Pedro Lewin, Fidencio Briceño y Constantino Martínez. Agradezco a Bárbara Castellanos su lectura, sugerencias y corrección minuciosa.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (*Diario Oficial de la Federación*, 2018 [última reforma 28 de abril de 2022]) en su artículo 7 afirma que todas las lenguas nacionales poseen el mismo valor en un trámite de carácter público, y en los artículos 3, 4 y 9 se reconoce el derecho de todo mexicano a comunicarse en la lengua de que es hablante, la cual forma parte de su patrimonio cultural. Sin embargo, para los hablantes de lenguas nacionales distintas al español aún resulta muy complejo el hacer valer estos derechos, por lo que muchas veces se requiere del acompañamiento pericial para poder tener acceso a las instituciones del Estado.

Desde la lingüística forense, que es el área aplicada que se ocupa de la relación entre lenguaje y derecho, es necesario distinguir el trabajo de un perito intérprete y el de un perito lingüista, en ambos peritajes se abordan distintos niveles de lengua (fonética, fonología, léxico, morfología, sintaxis, semántica, pragmática) y sus competencias; pero el perito intérprete es un actor activo y de mediación en contextos

\* Dirección de Lingüística del INAH (alonso\_guerrero@inah.gob.mx).

1. El programa de peritaje antropológico forma parte de un esfuerzo permanente del INAH por: “investigar, identificar, recuperar y proteger las tradiciones, las historias orales y los usos, como herencia viva de la capacidad creadora y de la sensibilidad de todos los pueblos y grupos sociales del país” (Ley Orgánica del INAH, art. 2, fracción x, 1939 [última reforma publicada DOF, 2015]: 2), lo que conlleva el respeto de los derechos humanos (culturales y lingüísticos), individuales y colectivos, así como a la observancia del derecho al acceso a la justicia y distintas formas representativas que reconocen el artículo segundo constitucional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sección A, fracción III, VI, VIII, art. 2, 1917 [última reforma publicada DOF, 2021]: 2-3) y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, art. 3, fracción 1 [última reforma publicada en 1991] (2014: 23). El instituto tiene la necesidad de ofrecer este tipo de diplomados ante la imperante demanda de profesionalización de las respuestas periciales que le sean solicitadas, ya que entre las facultades que tienen los titulares de las coordinaciones nacionales del INAH está el “coordinar con las unidades administrativas de su adscripción y con la Coordinación Nacional de Asuntos Jurídicos, la formulación de peritajes o dictámenes en las materias de su competencia, solicitados al instituto por las autoridades federales de las entidades federativas, municipales, tradicionales o de cualquier otras instancia”, como se establece en el Reglamento de la Ley Orgánica del INAH, art. 18, fracción XII (Reglamento de la Ley Orgánica del INAH [última reforma DOF 2021]: 15).

legales, pues participa en la interpretación oral y en la traducción de audios o textos que sean requeridos para la presentación de imputados o para el interrogatorio de testigos en juzgados multilingües; mientras que el perito lingüista aporta evidencias o pruebas al hacer una interpretación de rasgos acústicos, de hablas regionales y de identificación de lenguas para la atribución de autorías, plagios y comprensión de documentos legales e identidades sociolingüísticas, que permitan a los grupos lingüísticos minorizados el acceso a la jurisdicción del Estado o a éste para establecer directrices de presuntos autores de una conducta antisocial.

En muchos de los casos esta frontera es difícil de delimitar, por lo que en los siguientes apartados se desarrolla ampliamente el papel del perito lingüista y se hace una sistematización metodológica de algunos de los tipos de periciales que se han desarrollado en México.

### **Perito lingüista**

La labor del perito lingüista está relacionada con gestionar información en diversos entornos y contextos multilingües, así como con analizar la lengua y la cultura de un individuo o una colectividad. Por ello, se tiene que trabajar con lenguaje natural y no elicitado, ya que la intención es mostrar la codificación de la cultura y el pensamiento en la lengua, lo que se refleja en las muestras de habla. Se trata de reconocer criterios de identificación del hablante o una comunidad de hablantes (Briceño, 2020).

Sobre la actuación del perito, Yuri Escalante (2020) hablando de los peritajes etnohistóricos, afirma que hay dos maneras de llevar a cabo la prueba pericial. Una es cuando se realiza o aplica un instrumento de una forma rígida, mecánica, siguiendo únicamente una metodología o manual; el resultado conduce a una interpretación poco justa de la ley, la cual incluso puede estar influenciada por las normas del mercado y la tasación de los servicios que se ofrecen. Este comportamiento es lo que se denomina “efecto de Estado”. En cambio, él se inclina por el “efecto de comunidad”, que se produce cuando el instrumento es construido de una forma dialógica con la población afectada, a partir de un diálogo con los distintos actores. La manera de proceder del perito dependerá de su ética, pues tiene el derecho de regirse por sus propias leyes, según lo establecido en la sección B, fracción XIII, art. 123 de la Constitución (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917 [última reforma publicada DOF, 2021]: 145).

En materia de derechos lingüísticos hace falta la normatividad específica para el cumplimiento del mandato constitucional. En ese sentido, el perito lingüista debe limitarse a describir el uso de la lengua, ser científicamente objetivo y abstenerse de salvar o entorpecer los procesos periciales (para ejemplificar la problemática a la que se enfrenta el perito, véase Pellicer, 1996; Zavala, 2018; Centro Profesional Indígena de Asesoría Defensa y traducción A.C., 2020).

## Peritaje lingüístico

El tema del peritaje depende de lo que se pregunta por medio del requerimiento, por lo que siempre será diferente. Además, si bien existen formatos para la entrega de peritajes en algunas entidades,<sup>2</sup> no hay criterios generalizados o estandarizados para llevarlos a cabo. De acuerdo con Martínez (2020), el peritaje debe cumplir con los siguientes requisitos científicos:

1. La prueba puede ser sometida a pares y a publicación. Debe basarse en datos empíricos, ser observable y medible.
2. El error potencial preciso de la prueba debe ser conocido.
3. La prueba debe ser normalizada o estandarizada. Es necesario documentar los distintos pasos, así como archivar los datos y la metodología.
4. La prueba debe ser aceptada científicamente. Basadas en una hipótesis que se confirma o refutada con la investigación, es necesario explicitar los pasos para que sean repetibles.
5. La teoría que sustenta la prueba puede ser comprobada y sujeta al principio de no contradicción.

La presentación de un peritaje lingüístico (PLn) consta de cuatro etapas:

- I. Requerimiento. Todo PLn comienza con un requerimiento de un particular, la defensoría, la comisión de derechos humanos o el Poder Judicial.
- II. Preámbulo. Aceptación o rechazo ante el juez del nombramiento para poder adquirir la personalidad jurídica necesaria.
- III. Pericial. Dictamen, recomendaciones y sugerencias a partir de un análisis científico.
- IV. Presentación en tiempo y forma.

Para llevar a cabo la pericial (III) hay que partir de una hipótesis (método científico), la cual siempre tiene que respetar la presunción de inocencia. También hay que determinar si se trata de derechos individuales o derechos colectivos, pues implican dos puntos de vista muy distintos y exigen metodologías y abordajes diferentes.

A continuación, se ejemplifica el primer enfoque (derechos individuales) con el desarrollo metodológico de un peritaje comunicativo (PLnC) y el segundo (derechos colectivos) con un peritaje sociolingüístico (PLnS). Estos marcos de análisis se complementan entre sí.

2. Las leyes de cada entidad federativa regulan las cuestiones periciales correspondientes. Véanse, por ejemplo, los artículos 224, 225 y 226 del Código de Procedimientos Penales de Sonora (1949 [última reforma 11 de diciembre 2014]).

La lengua también es objeto de periciales relacionadas con la autoría, por lo que damos como ejemplo metodológico las pruebas de autoría escrita y oral diseñadas por Constantino Martínez (2010, 2020) y Rivera y Martínez (2015).

En todos los casos, es necesario enfatizar que la presunción de inocencia es uno de los principios básicos antes de emitir sentencia. El peritaje debe contener la siguiente información

1. Fecha y autoridad ante la que se presenta; demostrar que se está en aptitud de hacer el peritaje (declarar las credenciales, las especialidades y la participación como perito).
2. La hipótesis tiene que redactarse de manera independiente, pues serán los datos los que demuestren o desechen la hipótesis.
3. Declaración sobre la forma de contratación, la petición y el fin de determinar tal cosa. El pago de la pericial es independiente al resultado del peritaje.
4. Descripción del material que se recibió para análisis, su estado y datos contenidos, cuáles son los documentos o los audios, cuáles son los dubitados y cuál el indubitado.
5. Explicación del trabajo pericial: introducción, resumen, informe, método y protocolo de investigación, resultado, análisis, conclusiones y anexos (Martínez, 2020).

### Peritaje comunicativo (PLnC)<sup>3</sup>

Fidencio Briceño (2020) y Pedro Lewin (2020), investigadores del Centro INAH Yucatán, han desarrollado un tipo de peritaje basado en el derecho al acto comunicativo, por lo que ponen en el centro la cosmo percepción del individuo y del grupo, así como la competencia comunicativa y el respeto a los derechos humanos (véase Briceño y Quintanal, 2008).

Metodología PLnC:

- a) Plazo. Generalmente, se otorgan 72 horas para la entrega de un peritaje, pero para realizar éste y cualquier PLn es necesario pedir una ampliación de término o extensión de plazo, pues las materias que se abordan requieren mucho trabajo de investigación, transcripción, análisis y redacción.
- b) Expediente. Revisar el expediente antes de cualquier tipo de entrevista. De ser posible, es conveniente hacer una visita diagnóstica para construir el instrumento metodológico.
- c) Instrumento. Siempre es mejor tener datos de respaldo en audio y video. En los espacios penitenciarios muchas veces no es posible contar con este tipo de registros, por lo que resulta muy valioso contar con un guion y distintos instrumentos que nos ayuden a cumplir con los criterios de recolección científica de datos, como los que se presentan a continuación.

3. El concepto de "peritaje comunicativo" fue acuñado por Pedro Lewin en los diplomados de peritaje antropológico y en el presente número de *Diario de Campo* se hace una revisión del mismo, en el artículo a cargo de Lewin y Briceño titulado "Comunicación intercultural e impartición de justicia" (pp. 183-209).

Guion para entrevista de competencia comunicativa (Lewin, 2020).

1. Generales (información socioeconómica).
2. Narrativa (historia personal).
3. Contexto en el cual se desenvuelve el hablante (historia de su pueblo).
4. Comprensión de un texto familiar y breve.
5. Léxico básico y especializado.
6. Preguntas sobre el proceso penal.
7. Diálogo libre.

Criterios para evaluar la expresión oral (Briceño, 2020).

1. Funciones del lenguaje (¿qué hace el hablante con la lengua?).
2. Contexto (¿en qué se desenvuelve el hablante?).
3. Contenido que puede identificar (áreas de vocabulario, campos semánticos).
4. Tipos textuales (discurso con distintas extensiones, qué tanto puede mantener una conversación).

d) Análisis. Transcripción y traducción de entrevistas, análisis y redacción de resultados.

e) Dictamen. Identificación de la competencia comunicativa del procesado para juicio o procedimiento (derechos individuales). Las conclusiones generalmente parten de la respuesta a la pregunta del juez, por lo que se deben dirigir a la autoridad correspondiente.

### Peritaje sociolingüístico (PLnS)

En la Dirección de Lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia se desarrolló una encuesta (Guerrero, 2009) para llevar a cabo un peritaje sociolingüístico en la comunidad de San Ildefonso Chantepec, Tepeji del Río, Hidalgo.

El instrumento ya se ha aplicado en distintas localidades y otorga una descripción más o menos detallada del *habitus* lingüístico de una comunidad, qué lengua se utiliza en qué contextos y con qué interlocutores.

#### Metodología PLnS

- a) Plazo. Para realizar un PLn es necesario pedir una ampliación de plazo.
- b) Expediente. Revisar el expediente antes de cualquier tipo de entrevista. De ser posible, hacer una visita diagnóstica para construir el instrumento metodológico. Es importante determinar la muestra de hablantes con la que se va a trabajar y el tipo de muestreo que se va a realizar (por cuotas, por redes, aleatorio).
- c) Instrumento. Siempre es mejor tener datos de respaldo en audio y video.

Encuesta de peritaje lingüístico (Guerrero, 2009).

1. Información sociodemográfica y socioeconómica.
2. Adquisición del lenguaje y competencia lingüística.
3. Funciones del lenguaje (uso de las lenguas).
4. Contexto en que se desenvuelve el hablante (dominios lingüísticos).
5. Actitudes y creencias.
6. Variación (contenido que puede identificar).

d) Análisis. Transcripción y traducción de entrevistas, análisis y redacción de resultados.

e) Dictamen. Identificación del uso de las lenguas en una comunidad (derecho colectivo).

Las conclusiones deben ser la respuesta a la pregunta del juez, por lo que tienen que redactarse pensando en la autoridad a la que se dirigen.

### **Peritaje de autoría escrita (PAE)**

En la Universidad de Sonora, Constantino Martínez (2010, 2020) ha venido desarrollando distintos tipos de peritajes de autoría que surgen de la idea de que la creatividad de cada hablante es muy particular, al grado de postular que al expresarnos, cada uno posee una huella lingüística, de la misma manera que se tiene una huella digital o genética (Rivera y Martínez, 2015). Cabe la posibilidad de que una palabra entre cien coincida en dos escritores (léxico), además cada uno dejará en sus textos semejanzas estructurales (morfosintaxis), lo que comúnmente se conoce como estilo; en ese sentido, una pericial parte de un texto indubitado (de cuyo autor no hay duda) para poder examinar el texto dubitado. Martínez (2020) propone que el análisis de autoría (escrito u oral) supone tres reglas básicas: 1. Que el número de autores (indubitados) sea definido inicialmente; 2. Que las muestras sean suficientes para analizar (entre más largas, mejor), y 3. Que los textos sean mensurables, es decir, que se puedan someter a medición.

### **Metodología PAE**

- a) Plazo. Para realizar un PLn es necesario pedir una ampliación de plazo.
- b) Expediente. Revisar el expediente antes de cualquier tipo de análisis. Se necesita hacer un prediagnóstico para construir el instrumento metodológico y determinar exactamente qué es lo que se quiere saber. Es importante determinar la extensión de la obra fuente (indubitada) y la obra sospechosa (dubitada).
- c) Instrumento. Siempre es mejor tener datos de respaldo. No hay parámetros únicos para las pruebas de autoría o para determinar el plagio, pero generalmente cuando hay una coincidencia de más de diez palabras es casi seguro que se trata de una copia. Para el análisis de datos escritos, Martínez (2020) recomienda seguir los siguientes criterios:



1. Asegurar que se trata de un texto tomado de una obra fuente (indubitada), determinar quién escribió primero (propiedad intelectual). Una secuencia idéntica de entre 14 y 24 palabras es determinante para identificar cuando hay plagio.
  2. Contenido fuera del sentido común. Podría alegarse que la coincidencia en los rasgos o en los nombres de los personajes en dos obras se deben a la tradición, por lo que es necesario contextualizar ambas obras. Los plagiarios suelen ser sistemáticos en los intentos de ocultamientos, por lo que repiten alguna estrategia, como el cambio de orden o el uso de sinónimos.
  3. Las proposiciones son distintivas: a pesar de que no aparezcan frases plagiadas porque se ocultaron por medio de la paráfrasis, regularmente prevalecen los núcleos de la obra fuente (aún no es posible detectar el plagio parafraseado con sistemas automatizados).
  4. Entre más contraintuitivas, más originales serán las proposiciones: las estructuras lingüísticas se manejan de manera inconsciente, por lo que es muy difícil que se coincida en una misma estructura sintáctica compleja.
- d) Análisis. Transcripción y traducción de textos, análisis y redacción de resultados. Puede hacerse un análisis de probabilidades para determinar si hay coincidencia en léxico o de determinados elementos. Con base en el léxico y la sintaxis, puede realizarse el perfil lingüístico del autor o autores de un texto. Hay al menos cinco criterios generales para la elección de marcas identificativas de autoría:
1. Prominencia
  2. Distribución
  3. Independencia relativa del control consciente
  4. Elementos de fácil cuantificación
  5. Rasgos marcados de un elemento no abundante (rasgo estilístico marcado)
- e) Dictamen. Identificación de las características lingüísticas del autor de un texto, a partir del uso de la(s) lengua(s). Las conclusiones son la respuesta a la pregunta del juez, por lo que se tiene que tomar en cuenta la autoridad a la que se dirigen. Un buen peritaje debe tener varias pruebas y perspectivas de análisis.

### **Peritaje de autoría oral (PAO)**

Constantino Martínez (2020) recomienda que antes de comenzar cualquier tipo de análisis de material oral se determine su calidad. En casos reales de secuestro, es frecuente que el autor no

quiera que se sepa de dónde viene el material, por lo que se modifica, pero, a pesar de la mala calidad, se pueden analizar huellas lingüísticas por medio de la generación de perfiles lingüísticos no automatizados; es decir, se requieren conocimientos lingüísticos especializados para hacer una PLn, ya que los métodos automatizados no pueden ser su única base.

#### Metodología PAO

- a) Plazo. Para realizar un PLn es necesario pedir una ampliación de plazo.
- b) Expediente. Revisar el expediente antes de analizar cualquier tipo de entrevista. De ser posible, hacer una revisión diagnóstica del material para construir el instrumento metodológico. Es importante determinar la muestra de audio con la que se va a trabajar y su origen (grabación telefónica, video, etcétera).
- c) Instrumento. Siempre es mejor tener datos de respaldo en audio y video, pero en el caso de un PAO es preferible no hacer copias, lo cual evitará restar calidad al audio. Es necesario comenzar por separar los audios de los participantes. Aquí depende del tipo de PLn que se realizará.

i. En un peritaje auditivo de fonética acústica (PAFA), la revisión básica de las pruebas consiste en:

1. Formantes vocálicos (cada uno de los 5 formantes posee una altura determinada, los 4 y 5 son clave para la identificación de autoría y son los primeros que se pierden en una mala grabación).
2. Estudio de la Frecuencia Fundamental (F0).
3. Tiempo de inicio de la sonoridad (VOT, por sus siglas en inglés, es el tiempo de soltura de las oclusivas y varía de persona en persona).
4. Rasgos nasales.
5. Aspectos prosódicos.
6. Velocidad de habla (palabras por minutos).
7. Medición de pausas (llenas o vacías).
8. Conversión de voz. La realización de cualquiera de estas pruebas depende de la calidad de las grabaciones.

ii. En una prueba de elecciones léxicas (PAEL) se hace un estudio de estilometría, técnica muy semejante a la del ADN, en la que se buscan hábitos incontrollables del sujeto en estudio. Generalmente, se realizan estudios de marcadores discursivos, que buscan una expresión particular usada con un sentido específico y registran el número de ocurrencias en los discursos analizados, lo que nos muestra su dispersión en el corpus.

- d) Análisis. Transcripción y traducción de entrevistas, escucha detenida de los audios, separación de audios para contrastar los perfiles lingüísticos, análisis (procesamiento en programas especializados) y redacción de resultados (métodos y programas que se utilizaron, criterios del análisis y de selección de pruebas).
- e) Dictamen. Identificación del perfil lingüístico de un hablante. Las conclusiones son la respuesta a la pregunta del juez, por lo que se dirigen a una autoridad. Una sola prueba no es fiable, por lo que hay que tener pruebas alternativas. En una prueba de conversión de voz se tiene que contar con un segmento aceptable y comparable; después, se aíslan, se analizan auditivamente, se concatenan los segmentos para su comparación y se redactan las características semejantes para mostrarlas al juez. Es necesario explicar si hay algún tipo de manipulación y brindar al juez la oportunidad de escuchar los elementos manipulados quitando el disfraz para saber si es la misma voz.<sup>4</sup> Con el fin de dar sustento científico al trabajo, la manipulación tendrá que trabajarse con varios segmentos. La fundamentación de esta clase de pruebas deriva de la teoría fonética, por lo que hay que explicar los tipos de fonación y de voces y los conceptos técnicos utilizados.

### Reflexiones finales

La reforma de 2001 al artículo 2 constitucional, apartado A, fracción viii, reconoce el valor fundacional de la cultura y la lengua de los pueblos que componen México, y garantiza su acceso pleno a la jurisdicción del Estado, de tal manera que “en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917 [última reforma publicada DOF, 2021]: 3).

Es tarea de los peritos lingüistas dar una opinión científica e informada a los órganos del Estado, así como a los ciudadanos que lo soliciten, pues la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 6, establece que “Toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917 [última reforma publicada DOF, 2021]: 12).

4. En trabajos como los de Perrot y Chollet (2008) y Perrot *et al.* (2009) se afirma que muchos casos de distorsión de la voz, voz disfrazada y conversión de voz están relacionados con amenazas, llamadas maliciosas, rescates o trato de chantaje. Por tanto, es importante determinar qué tipo de disfraz se utiliza, pues puede ser electrónico o deliberado, cuando el canal está mal por alguna razón técnica (electrónico no deliberado), no electrónico deliberado, no electrónico no deliberado (gripe u otra afectación del hablante).

Los guiones metodológicos y criterios desarrollados por Briseño, Lewin, Martínez y Guerrero (2020) son un valioso punto de partida para el desarrollo de distintas pruebas periciales en lingüística. Contar con instrumentos estandarizados y herramientas cada vez más especializadas nos permite emitir opiniones mejor fundamentadas y científicamente verificables. Es responsabilidad del perito lingüista propiciar que su aplicación tenga un efecto de comunidad, pues la participación comunitaria permite una mejor descripción y comprensión del fenómeno social en el que se produjeron (o se producirán) las muestras de lengua sobre las que se pretende hacer una pericial, lo cual, sin duda aportará para una interpretación y aplicación más justa de la ley.

## Bibliografía

- Briceño Chel, Fidencio (septiembre, 2020). *Derechos lingüísticos y peritaje*. Trabajo presentado en el Módulo v. El Peritaje lingüístico, del Diplomado en Peritaje en Ciencias Antropológicas, XIV Promoción del 28 de mayo al 10 de diciembre. Coordinación Nacional de Antropología. Ciudad de México.
- Briceño Chel, Fidencio y Quintanal, Ella F. (2008). "Identidad y cultura maya". En Krotz, Esteban (coord.). *Yucatán ante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México*. México: INALI / Universidad de Oriente, pp. 370-379.
- Centro Profesional Indígena de Asesoría Defensa y Traducción, A.C. (2-06-2020). *Interpretación de lenguas indígenas y el acceso a la justicia en tiempos del COVID-19* [Video]. YouTube. Recuperado de: <<https://youtu.be/7dl43TduyYo>>.
- Código de Procedimientos Penales para el estado de Sonora (1949) [última reforma publicada, 11 de diciembre 2014]. Recuperado de: <<http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/DEE3703B-EFD9-4D38-B431-B5672B326308/169227/CC3B3digodeProcedimientosPenales.pdf>>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) [última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 28 de mayo de 2021]. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- Escalante, Yuri (agosto, 2020). *Requisitos y procedimientos para la elaboración de un peritaje etnohistórico*. Casos específicos. Trabajo presentado en el Módulo v. El Peritaje lingüístico, del Diplomado en Peritaje en Ciencias Antropológicas, XIV Promoción del 28 de mayo al 10 de diciembre. Coordinación Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México.
- Guerrero Galván, Alonso (enero, 2009). *Encuesta para peritaje lingüístico*. [Instrumento de elicitación]. Trabajo presentado en el proyecto Variación y normatividad en lengua otopames: Cambio fonológico en el contexto de la sistematización ortográfica 2009-2012. Dirección de Lingüística del INAH, Ciudad de México.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2018) [*Diario Oficial de la Federación*, 28 de abril de 2022]. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- Ley Orgánica del Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939) [última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 17 de diciembre de 2015]. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/170\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/170_171215.pdf)>.
- Lewin Fisher, Pedro (septiembre, 2020). *El peritaje lingüístico*. Trabajo presentado en el Módulo v. El Peritaje lingüístico, del Diplomado en Peritaje en Ciencias Antropológicas, XIV Promoción del 28 de mayo al 10 de diciembre. Coordinación Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México.
- Martínez Fabián, Constantino (2010). *Elementos de lingüística jurídica. Deconstrucción conceptual: herramientas hacia la interpretación normativa*. México: Fontamara / Universidad de Sonora.

- \_\_\_\_\_ (septiembre, 2020). *Lingüística forense: análisis de material escrito y material oral*. Trabajo presentado en el Módulo v. El Peritaje lingüístico, del Diplomado en Peritaje en Ciencias Antropológicas, XIV Promoción del 28 de mayo al 10 de diciembre. Coordinación Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)>.
- Pellicer, Dora (1996). "El derecho al bilingüismo: Ley de Instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés Sacam Ch'en". *Dimensión Antropológica*, 8(3), pp. 91-110.
- Perrot, Patrick y Chollet, Gérard (2008). "The question of disguised voices". *Acoustics*, 8, pp. 5681-5685.
- Perrot, Patrick *et al.* (enero, 2009). *Vocal forgery in forensic sciences*. Trabajo presentado en International Conference on Forensics in Telecommunications, Infomation, and Multimedia. Adelaide, Australia.
- Reglamento de la Ley Orgánica del INAH (última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 24 de mayo de 2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: <[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg\\_LOINAH\\_240521.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LOINAH_240521.pdf)>.
- Rivera León, Mauro y Martínez Fabián, Constantino (2015). *Cuando la forma es fondo. Estudios de técnica legislativa y legilingüística*. México: UNAM / Editorial Flores.
- Zavala, Juan Carlos (22-05-2018). "En Oaxaca, nadie garantiza los derechos lingüísticos". *El Universal*. Recuperado de: <<https://oaxaca.eluniversal.com.mx/especiales/22-05-2018/en-oaxaca-nadie-garantiza-los-derechos-linguisticos>>.



# La documentación de cláusulas subordinadas y clasificación semántica de los verbos del Tének de San Luis Potosí

José G. Coronado Hernández\*

El Tének es una lengua maya que actualmente se habla en algunas partes de la Huasteca Potosina y en el norte de Veracruz. Si bien forma parte de la familia maya como agrupación lingüística, se encuentra aislada de los otros miembros de ésta. De acuerdo con información del *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (2013) del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuenta con tres variantes: el Tének o huasteco de occidente, ubicado en San Luis Potosí, y el del centro y oriente, ubicados en Veracruz.

El enfoque de este proyecto, adscrito a la Dirección de Lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia, se da sobre la variante de San Luis Potosí y tiene como objetivo documentar las cláusulas subordinadas del Tének para luego hacer una clasificación semántica básica de los verbos. La relevancia de este proyecto es sustancial ya que, a la fecha, no hay una clasificación verbal de ésta lengua ni una descripción de las cláusulas subordinadas. Dentro de éstas últimas se encuentran las cláusulas relativas, las cláusulas adverbiales y las cláusulas de complemento. Se consideran complejas porque tienen al menos dos verbos y sus relaciones gramaticales son de una mayor dificultad en comparación con las cláusulas simples, que tienen un solo verbo y, por lo tanto, una mayor facilidad para poder identificar las relaciones gramaticales que hay entre sus argumentos.

Hay diversos trabajos en diferentes niveles sintácticos, pero no sobre una clasificación primaria que aborde ambas cuestiones. Sin duda, el trabajo más importante que ha dado pie a este proyecto –porque hace una breve mención a ciertas cláusulas subordinadas– es el de Bárbara Edmonson (1988) en *A descriptive grammar of Huastec (Potosino Dialect)*.

Ahora queda por explicar cuál es la relación entre la clasificación semántica de los verbos y las cláusulas subordinadas, que no es tan evidente para el público en general. Sin embargo, la relación es muy estrecha porque si no hay una clasificación de los verbos, no hay posibilidad de una buena clasificación de las cláusulas subordinadas. Por ejemplo, cuando sabemos cómo funcionan los verbos transitivos/intransitivos en las cláusulas simples, o por si ser verbos de emisión (*decir*) o de co-

\* Dirección de Lingüística del INAH (joseg\_coronado@inah.gob.mx).

nocimiento (*recordar*) eligen o no qué elementos gramaticales, podemos hacer una mejor clasificación de las cláusulas subordinadas que cuentan con al menos dos verbos, y que se combinan en su cláusula matriz con verbos transitivos e intransitivos en su cláusula subordinada (por poner un ejemplo, puesto que puede haber múltiples combinaciones entre los verbos principales y subordinados).

Claramente, ésta es una investigación a largo plazo que implica varias y distintas etapas antes de mostrar una clasificación básica de los verbos y estructuras en cuestión. Por ello, la temporalidad aproximada es de seis años desde su registro, con condiciones favorables, por supuesto.

Líneas antes hice mención a las etapas, pues son varias y cada una requiere de un trabajo consistente y de mucha dedicación porque, en principio, se debe transitar de la construcción de los materiales de elicitación para obtener datos de lengua, al trabajo de campo que se realiza en distintas comunidades de la huasteca potosina, a la transcripción de los materiales, al análisis gramatical, hasta la descripción de lo que ocurre en las construcciones y, finalmente, explicarlo, ya sea desde lo tipológico, o desde alguna teoría lingüística. El proyecto ya cuenta con un estado de avance, tiene materiales de elicitación, es decir, materiales para obtener datos de lengua (dirigidos, semidirigidos y espontáneos) que se revisan y se reconstruyen constantemente. También se tiene un primer acercamiento a las cláusulas subordinadas como se muestra más adelante.

Antes que nada, tendría que hablar sobre el concepto de subordinación que, desde un punto de vista tradicional, según Cristofaro (2004), se identifica usualmente entre otros criterios como la dependencia o imposibilidad de una cláusula subordinada de aparecer sola y el tipo de relación semántica que hay entre la oración principal y la subordinada. De las cláusulas subordinadas hay que explicar, de acuerdo con Thompson *et al.* (2008), que en las lenguas del mundo se pueden distinguir tres tipos de cláusulas: 1) los complementos oracionales que funcionan como frases nominales; 2) las cláusulas relativas que funcionan como modificadores de nombres, y 3) las cláusulas adverbiales que modifican las frases verbales o la cláusula entera.

Líneas adelante se integran algunos avances que nos permiten observar la complejidad en los datos de cláusulas relativas y de complemento.<sup>1</sup>

En (1) aparece el templete de los elementos gramaticales de los complementos oracionales.

(1).  

$$\left[ \begin{array}{c} \text{sujeto} \\ \text{FN/pronombre libre} \end{array} \right] \text{ (t-) clítico verbo [ (abal) } \left[ \begin{array}{c} \text{sujeto} \\ \text{FN/pronombre libre} \end{array} \right] \text{ k-clítico verbo (FN) ]}$$

1. Abreviaturas: Abs3pl: tercera persona plural absoluta, APL: aplicativo, COM: completivo, COMP: complementante, DET: determinante, Erg1sg: primera persona singular ergativa, Erg2sg: segunda persona singular ergativa, Erg3sg: tercera persona singular ergativa, INC: incompletivo, Nexo/rel: nexo relativizador, Prep: preposición, SuborTRNS: subordinador transitivo, STI: sufijo temático intransitivo, STT: sufijo temático transitivo.

Lo anterior muestra que en la oración matriz (a la izquierda) puede aparecer una frase nominal o pronombre libre, después la marca (t-) que indica una relación jerárquica entre las personas locales de primera y segunda persona, el clítico y el verbo principal. El complemento está introducido por el complementante “abal”, que es opcional, y a éste le sigue una frase nominal (FN) cuando el sujeto del verbo subordinado es no-correferencial con el del verbo matriz. Después de la FN aparece la marca de subordinación transitiva “k-”, el clítico, el verbo y la FN de objeto. Para ilustrar lo anterior observemos en (2) un ejemplo de lengua con el verbo matriz *hacer*.

(2).

*nana*<sup>?</sup>            *u*<sup>?</sup>            *tah-t̃ji*  
Yo            ERG1sg            hacer-APL

[ *a*    *kua*            *k-in*            *pak-u-∅*    *patal*    *an*    *toltom* ]  
DET   Juan    SuborTRNS-ERG3sg    lavar-STT-COM    toda    DET    ropa  
“Yo hice que Juan lavara toda la ropa”

En la cláusula matriz de (2) se observa el pronombre libre, el clítico y el verbo hacer. En el complemento aparece la FN de sujeto no-correferente con el del verbo matriz, la marca de subordinación transitiva “k-”, el clítico correspondiente, verbo y FN de objeto. El complementante “abal” es opcional por lo que no aparece en este ejemplo.

En (3) se muestra un ejemplo donde sí aparece:

(3).

*tata*<sup>?</sup>            *a*            *tah-t̃jy*  
Tú            ERS2sg            hacer-APL

[ *abal*    *a*    *Marí*            *k-in*            *k'ap-u-∅*    *patal an ts'anakwa* ]  
COMP    DET    María    SuborTRNS-Erg3sg    comer-STT-COM    todo    DET    frijoles  
“Tú hiciste que María se comiera todos los frijoles”

Por otro lado, (4) y (5) son ejemplos de cláusulas relativas que, en general, se incrustan para modificar la frase nominal de sujeto u objeto, por lo que la posición en la oración cambia según la frase nominal que modifique. En los siguientes ejemplos en particular se modifica al sujeto:

(4).

*an te² [afi kwat a kima²] in tay-a²-∅ a tata*  
 DET árbol nexo/rel estar POS casa Erg3sg sembrar-STT-COM POS papá  
 “El árbol que está en tu casa lo sembró tu papá”

(5).

*an piko² [af u ∂ahn-a-l patal an kicha²] pel in kal a José*  
 DET perro nexo/rel Abs3sg ladrar-STI-INC todo DET día es Erg3sg prep DET  
 José  
 “El perro que ladra todo el día es de José”

La estructura de (4) es la que sigue: frase nominal de sujeto modificada por la cláusula relativa que está introducida por el nexos subordinante, verbo estativo y una frase nominal. Enseguida viene el verbo principal antecedido por un proclítico, y al final, una frase nominal. En (5) está la frase nominal modificada por la cláusula relativa que está introducida por un nexos subordinante, el proclítico, el verbo y una frase nominal. Luego viene el verbo principal seguido del proclítico de la persona correspondiente, una preposición y una frase nominal.

Los ejemplos anteriores son parte de los avances alcanzados que sirven como un indicador, hasta ahora, de algunos de los procesos que ocurren dentro de las cláusulas subordinadas. Además, constatan, como sistema lingüístico, que son estructuras muy productivas en la lengua.

En cuanto a los verbos, es necesario comenzar con una clasificación básica que se pueda ir haciendo cada vez más fina. Por lo tanto, tomo como referencia el trabajo de Briceño (2007) que hace una clasificación de los verbos del maya yucateco a partir de las características morfológicas que presentan, y a partir de las características que presentan los grupos de verbos (transitivos, intransitivos, y otros) al momento de su conjugación.

Pensar en una clasificación semántica de los verbos, sin duda, llevaría muchos años. Primero, porque para hacer una buena clasificación se necesita elicitar una larga lista de verbos con sus respectivas conjugaciones. Segundo, porque a través de los primeros resultados se tendría que ir haciendo más fina la clasificación y/o diversificar la misma a partir de los contextos sintácticos y semánticos que puedan presentar. Sin embargo, es necesario empezar desde lo más básico para tener una buena base y que ésta sea el fundamento de una mejor clasificación. Por lo anterior, mi clasificación es básica, en el sentido de fundamental, para el análisis de la lengua.

Para el diseño de la elicitación y organización tanto de los datos como de los resultados, me baso principalmente en los trabajos de Po'ot Yah y Bricker (1981): retomé las distintas conjugaciones que hacen de los verbos del maya yucateco (dialecto hocaba) y que tienen sentido para

comenzar con una clasificación. Esto me llevó a descubrir que algunas de estas conjugaciones no tienen sentido en Tének. De Briceño Chel (2007) retomo la clasificación que hace con los verbos del maya yucateco actual, donde el comienzo es a partir del criterio transitivo y/o morfológico de los verbos. Así que el marco de esta clasificación viene de las dos referencias líneas arriba.

Aunque el proceso es complejo e implica varias etapas, los resultados esperados son, principalmente, dos. El primero: crear una clasificación básica de los verbos de acuerdo con las características que muestren los datos recogidos en colaboración con hablantes nativos y que, prácticamente, será una base de datos verbales que cualquier hablante, estudiante o investigador podrá consultar. El segundo es tener una clasificación de las cláusulas subordinadas existentes en la lengua: relativas, de complemento y adverbiales. Una vez registradas, se explicarán los tipos de cada una, es decir, como un ejemplo, los tipos de cláusulas relativas de acuerdo con sus estrategias morfológicas o sintácticas, o incluso semánticas, y que constituyan un grupo al interior de cada una de ellas.

Por último, en este proyecto se trata no sólo de describir un fenómeno gramatical o lingüístico, sino también de hacer el primer registro de las cláusulas subordinadas, así como también de la primera clasificación verbal del Tének que ayude a revitalizar y difundir la lengua.

## Bibliografía

- Briceño Chel, Fidencio (2007). *Los verbos del maya yucateco actual*. México: INALI.
- Cristofaro, Sonia (2004). *Subordination*. Oxford: The University of Chicago Press.
- Edmonson, Barbara (1988). *A descriptive grammar of Huastec (Potosino Dialect)*. (Tesis de Doctorado). Tulane University, Nueva Orleans.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2013). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI
- Po'ot Yah, Eleuterio y Bricker, Victoria (1981). *Los verbos del maya yucateco (dialecto hocaba)*. Nueva Orleans: Tulane University.
- Thompson, Sandra A., Longacre, Robert E. y Hwang, Shin Ja (2008). "Adverbial clauses". En Shopen, Timothy (ed.). *Language typology and syntactic description, II* (pp. 237-299). Cambridge: Cambridge University Press.

# Descripción fonológica y morfofonológica del mexicano

Verónica Reyes Taboada\*

Una lengua viva es aquella que se usa y que es hablada cotidianamente por los miembros de una comunidad. Se utiliza en todos los ámbitos: en la casa, en la escuela, el mercado, el trabajo, la calle, en las reuniones comunitarias, en la iglesia o el templo. En contraste, una lengua amenazada es aquella que ha dejado de utilizarse en dichos ámbitos, por lo cual se considera que desaparecerá en un futuro próximo. Las causas de desaparición de una lengua son múltiples y complejas. Ya sea porque los niños han dejado de aprenderla, porque los adultos que la hablan han preferido usar otra lengua o porque todas las personas que hablaban esa lengua han fallecido; las lenguas pueden caer en desuso hasta que terminan por extinguirse. Una gran presión sobre las lenguas minoritarias la ejercen las lenguas nacionales, pues con mucha frecuencia los hablantes de lenguas indígenas se ven obligados a renunciar a sus lenguas maternas por la presión social de hablar la lengua del país en el que se encuentran.

El proceso de pérdida puede variar en su temporalidad. Hay casos en los que la sustitución por otra lengua ocurre en algunas décadas, como el caso del yupik, lengua esquimal que hace veinte años era hablada por los niños de la comunidad y ahora ningún menor de 20 años la habla. En otros casos, como ha pasado con el mohawk, lengua hablada en Canadá y Estados Unidos, el proceso de desuso tarda cientos de años. En fechas recientes, expertos en el tema han determinado que el porcentaje de lenguas del mundo que se encuentran en peligro de extinción es del 46%. Algunos pronósticos apuntan a que el 50% de las lenguas existentes hoy en día se perderán para el final del siglo (Campbell *et al.* 2013: 9).

En el caso de México, hay una importante cantidad de lenguas minoritarias que está por desaparecer. En 2012, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) publicó un índice de riesgo propuesto por el Comité Consultivo para la Atención de las Lenguas Indígenas en Riesgo de Desaparición (CCALIRD), con el fin de obtener una definición operativa de lo que consideraría una “lengua en riesgo de desaparición”. El CCALIRD definió una lengua en riesgo de desaparición como aquella que “muestra señas de que su comunidad de hablantes está dejando de usarla

\* Dirección de Lingüística, INAH (veronica\_reyestaboada@inah.gob.mx).



y de transmitirla a las nuevas generaciones, en favor de una lengua dominante” (Embriz y Zamora, 2012: 19). Dicho índice clasifica las lenguas nacionales según su riesgo de desaparición en:

- Muy alto riesgo de desaparición. Se denomina así a la variante lingüística que tiene menos de mil hablantes, que cuenta con una población entre 5 y 14 años menor al 10% de la población total, y que se habla en 20 localidades o menos. En dicho rango se encuentran 64 variantes de las 364 que reporta el INALI.
- Alto riesgo de desaparición. La variante lingüística que cuenta con esta clasificación es aquella hablada por menos de mil hablantes, cuya población entre 5 y 14 años es mayor al 10% de la población total y el número de localidades donde se habla está entre 20 y 50. En esta situación se encuentran 43 variantes.
- Riesgo mediano de desaparición. En dicha categoría se encuentran las variantes que cuentan con más de mil hablantes, cuya población entre 5 y 14 años es menor al 25% del total de hablantes y el número de localidades donde se habla es entre 20 y 50. Hay 72 variantes en este nivel de riesgo de desaparición.
- Riesgo no inmediato de desaparición. Se denomina así a la variante que cuenta con más de mil hablantes; la población entre 5 y 14 años es mayor al 25% de la población total de hablantes de la variante y el número total de localidades es mayor a 50. Existen 185 variantes en esta situación.

Si consideramos que el INALI reporta que existen 364 variantes lingüísticas en el país, significa que cerca de la tercera parte de ellas está en riesgo alto y muy alto de desaparición. En este contexto, es innegable la necesidad de investigar todo lo posible acerca de las lenguas indígenas pues, en términos generales, todas se encuentran en riesgo. Obviamente, las lenguas que se perderán primero serán las lenguas minoritarias, por lo que resulta apremiante centrar nuestros esfuerzos en ellas.

Una de las lenguas que se encuentra en esta situación es el mexicanero. Los mexicaneros son un grupo étnico hablante de lengua náhuatl que habita en la Sierra Madre Occidental, en los estados de Durango y Nayarit. Actualmente viven principalmente en tres comunidades: Santa Cruz de Acaponeta, en Nayarit, y en San Buenaventura y San Pedro de Xícoras, en el municipio del Mezquital, en Durango. Hasta ahora es incierto el origen de este grupo nahua en la región debido a la opacidad de los registros históricos disponibles (Alvarado, 2004). La zona fronteriza entre los estados de Nayarit, Durango, Zacatecas y Jalisco es una zona de intercambio lingüístico entre tepehuanos, mexicaneros, coras y huicholes, así como hablantes nativos de español. El contacto de estos grupos no es sólo lingüístico, también comparten características comunes como el ritual del mitote, la simbología del arco y de la flecha, y algunas otras festividades (Valiñas, 1981). Entre estos grupos étnicos, el de los mexicaneros constituye sólo una minoría. Por ello, los mexicaneros de las dos comunidades del Mezquital, Durango, son bilingües o incluso trilingües. En el

caso de San Pedro de Xícoras, conviven el mexicanero-tepehuano-español o tepehuano-español o mexicanero-español. En San Agustín de Buenaventura la alternancia se da entre mexicanero, tepehuano, cora y español (Alvarado, 2007). Bajo esta presión lingüística que experimentan los mexicaneros, de tres lenguas indígenas además del español, el mantenimiento de su lengua se hace especialmente difícil. Incluso para los habitantes de la comunidad de San Pedro de Xícoras, que es uno de los núcleos importantes de habla mexicanera, la situación es crítica pues hay cada vez más tepehuanos en el área. Las pocas familias mexicaneras que habitan en la zona están emparentadas, lo que les impide contraer matrimonio entre sí y deben juntarse con personas que hablan otra lengua. En los nuevos hogares el mexicanero no es la lengua predominante.

Como resultado de esta situación, el mexicanero se encuentra actualmente en crisis. El registro de esta lengua resulta de particular importancia debido a que el número de personas que lo hablan es muy reducido. A diferencia de otras variantes de lenguas nahuas que cuentan con un mayor número de hablantes, los usuarios de esta lengua sólo suman entre 700 y 1 500 hablantes, lo que hace su situación muy precaria. Su riesgo de desaparición según el INALI (Embriz y Zamora, 2012) es alto para la variante hablada en Durango. En este contexto, el trabajo de descripción de la lengua resulta de vital importancia para la comunidad mexicanera y para la comunidad académica.

Al ser la variante más norteña de las lenguas nahuas, el mexicanero presenta características particulares y diferentes al resto de las variantes del grupo. La familia yutonahua es una de las familias lingüísticas más estudiadas de las que se hablan en el territorio mexicano. El náhuatl, debido a su importancia histórica y por su amplia distribución geográfica, ha sido una de las “lenguas” que más atención ha recibido. Con frecuencia oímos que es la lengua indígena que más hablantes tiene en el territorio mexicano. Sin embargo, esta afirmación desvirtúa la realidad, pues no se trata de una sola lengua monolítica: el náhuatl que se habla en la Huasteca no es el mismo que se habla en Guerrero o en Durango. Por ello, es desorientador afirmar que esa lengua cuenta con más de un millón de hablantes, ya que lo que en realidad se contabiliza es la suma de las personas que hablan alguna lengua nahua, pero cada una de ellas tiene una vitalidad diferente. Las investigaciones se han enfocado sólo en algunas de estas variantes.

El mexicanero, que es considerada una de estas variantes lingüísticas del náhuatl, ha sido poco descrito, de manera que si no se documenta ahora es posible que se pierda en el corto plazo.

El objetivo principal del proyecto *Descripción fonológica y morfofonológica del mexicanero* es elaborar un análisis y descripción sincrónicas de la fonología y sus interacciones con la morfología en esta lengua, con el fin de subsanar esta carencia. El proyecto surgió en el transcurso de la elaboración de mi tesis de doctorado sobre la fonología del tepehuano del sur, lengua que se habla en la misma región en la que se localizan los grupos mexicaneros. Al igual que en el presente proyecto, mi tesis de doctorado tenía como uno de sus objetivos colaborar en la descripción lingüística de una lengua indígena, en ese caso el tepehuano del sur. El acercamiento a esta po-

blación me hizo patente la existencia de otra lengua indígena en la región que estaba en un riesgo mayor de desaparecer que el propio tepehuano.

El trabajo de campo se ha realizado en la ciudad de Durango con hablantes provenientes de San Pedro de Xícoras, Durango. La comunidad se localiza en la Sierra Madre Occidental y es, junto con la comunidad de San Agustín Buenaventura, donde se habla esta variante del náhuatl en el municipio del Mezquital, Durango. La variante hablada en Santa Cruz Acaponeta, en Nayarit, es considerada en algunos trabajos como una variante diferente (INALI, 2008), aunque *Ethnologue* (Eberhard, Simons y Fennig, 2020) agrupa la variante de San Buenaventura y la de Santa Cruz como una sola.

El acceso a las comunidades situadas en el municipio del Mezquital, Durango, es difícil. En ocasiones no es posible encontrar forma de llegar, pues no hay transporte accesible al público general (autobuses de pasajeros ni transporte comunal) que llegue hasta ahí, como sí lo hay para comunidades vecinas como Santa María de Ocotán o Huazamota. Un obstáculo aún mayor es la presencia en la zona de grupos de “maleantes”, como los llaman los lugareños. Muy probablemente se trata de narcotraficantes cuyas disputas entre facciones provocan que con frecuencia haya balaceras en zonas cercanas a San Pedro de Xícoras, y en los pueblos vecinos, por los que hay que pasar para llegar a San Pedro. En 2019, fue imposible visitar la comunidad ya que durante las dos temporadas programadas, los colaboradores que viven en la región me aconsejaron no trasladarme a la comunidad debido a las balaceras y a la presencia de individuos armados en los caminos controlando el acceso a las comunidades. Sin embargo, hay personas que hacen viajes frecuentes entre la comunidad y la ciudad de Durango y con las cuales se ha podido establecer contacto. Con ellas se ha creado una pequeña red que posibilita la elicitación de los datos necesarios para la investigación.

Como se mencionó, este proyecto tiene como objetivo hacer una descripción de la lengua, comenzando por los niveles básicos del análisis lingüístico. Para el caso particular del mexicano, si bien se cuentan con algunos trabajos lingüísticos, en ellos no se han abordado de forma sistemática los procesos fonológicos, en parte porque éste no era su objetivo principal. Este proyecto tiene la intención de ampliar el conocimiento que tenemos hasta ahora de esta lengua, a través de la elaboración de una descripción y análisis sincrónico detallado del nivel fonológico y morfofonológico.

El análisis fonológico de una lengua se centra en el estudio de los sonidos que la componen. Las lenguas habladas llegan a nosotros gracias a la transmisión de ondas sonoras que se componen de unidades que llamamos familiarmente vocales y consonantes. Sin embargo, la forma en que estas unidades se combinan y se ordenan es diferente para cada lengua. La descripción del nivel fonológico se ocupa de los segmentos vocálicos y consonánticos que componen el sistema, y de los diferentes procesos provocados por las interacciones que ocurren entre ellos, como alofonías, metátesis, elisiones, entre otras. También da cuenta de las características de las estruc-

turas que se forman a partir de dichos segmentos, es decir, unidades prosódicas como la sílaba, así como las restricciones que las rigen. Finalmente, también forma parte del análisis fonológico dar cuenta de las particularidades del nivel suprasegmental como el acento, sus reglas de asignación y cómo se realiza fonéticamente, pues esta realización también varía de lengua a lengua. En el nivel morfofonológico, en su acepción más amplia, se estudian los cambios que experimentan los morfemas al combinarse con otros morfemas y los procesos o alternancias fonológicas que tienen funciones gramaticales. Por lo tanto, en este ámbito se incluye el análisis de procesos como la reduplicación, truncamiento y otros involucrados en la morfología nominal y verbal.

Como parte del proyecto también resulta de vital importancia recopilar y analizar datos de otras lenguas mexicanas para tener una base de comparación de las similitudes y diferencias de los fenómenos encontrados en el mexicanero. Esta comparación permite tener una perspectiva más amplia para poder evaluar qué tan comunes o no pueden ser dichos fenómenos a nivel tipológico y de familia lingüística. Si bien este trabajo no es uno de documentación, sino de descripción lingüística, sí pretende ser una aportación en la conservación del mexicanero.

Como se menciona anteriormente, el estudio de los niveles fonológico y morfológico de una lengua es la base sobre la cual se cimientan los estudios de otras áreas del análisis gramatical, como la sintaxis y la semántica. Por esta razón, la descripción y el análisis de estos niveles de la lengua son la base de una buena descripción gramatical. En este sentido, el proyecto que aquí se refiere es el primer paso para poder tener una descripción completa de la lengua mexicanera. En el fondo de esta tarea, se encuentra el deseo de contar con una base descriptiva que sea de utilidad para llevar a cabo otras tareas de preservación, como la elaboración o modificación del sistema de escritura. Esta herramienta, a su vez, podrá ser de utilidad en la elaboración de libros de texto o de cualquier tipo de materiales escritos que ayuden en la conservación o enseñanza de la lengua. Las grabaciones –que consisten por ahora en listas de palabras, elicitaciones de paradigmas verbales, cuestionarios especializados y narraciones de eventos de vida–, conforman también un acervo para que las personas interesadas en preservar la lengua puedan conocerla o acercarse a ella. Aunado a esto, el desarrollo de técnicas instrumentales en los últimos años, tanto de grabación como de programas computacionales para el análisis de los datos acústicos, ha permitido que el estudio fonético fino de los datos sea accesible a cualquier investigador.

En los últimos años, se ha popularizado una variedad de programas de análisis o edición de sonido –PRAAT, Audacity, Pitch Works, Adobe Audition, por mencionar algunos– que han permitido al lingüista de campo hacer análisis y reflexiones que anteriormente eran muy engorrosas o cuyo financiamiento resultaba estar fuera del alcance de una investigación no especializada. Gracias al desarrollo de estas herramientas, actualmente es posible complementar la descripción lingüística, que anteriormente sólo tenía un carácter perceptual, con un análisis acústico detallado. También ha sido posible examinar un mayor número de datos para obtener un panorama más real de lo que sucede en la realización de los fonemas de la lengua. Por estas razones, la in-

corporación de datos fonéticos en cualquier investigación actual resulta un requisito indispensable, no sólo para avalar el análisis expuesto, sino como una forma de ilustrar y preservar los datos recopilados.

Finalmente, los resultados de este análisis serán un aporte al conocimiento lingüístico, ya que cada lengua es una manifestación particular del lenguaje humano que podría perderse si ésta desapareciera sin que tuviésemos registro de ella.

Entre los resultados que se han obtenido hasta ahora, podemos mencionar la base de datos que contiene actualmente 1 350 entradas léxicas que incluyen todo tipo de clases de palabras: nombres, verbos, adjetivos, adverbios y otro tipo de partículas, acompañadas de su análisis morfológico. Se cuenta también con transcripciones de los cuestionarios aplicados y grabaciones de todo este material. Con estos datos se ha hecho un esbozo del sistema vocálico y consonántico de la lengua que puede servir a los efectos que ya se han comentado anteriormente. Además, se ha elaborado una descripción acústica de los elementos que conforman este sistema, lo cual constituye un registro fidedigno de su realización fonética.

A lo largo del desarrollo del proyecto, se han presentado en diversos foros algunos resultados parciales de la investigación en curso. En el 2019 se presentó la ponencia “Variación vocálica en el mexicanero de San Pedro de Xícoras” en el XV Congreso Nacional de Lingüística, llevado a cabo en Culiacán, Sinaloa, y en el Coloquio “La vigencia de la fonología praguense en la descripción de lenguas mexicanas”, realizado en la Ciudad de México: durante 2020 y 2021 también se han presentado ponencias en formato virtual debido a la pandemia de COVID-19. Dicho contexto pauta problemáticas importantes para el desarrollo del proyecto: el trabajo de campo para obtener datos para esta investigación se ha limitado de manera considerable; los recortes presupuestales han impactado en la reducción de recursos correspondientes a viáticos, transporte y pago de colaboradores; el trabajo en línea se dificulta pues en la comunidad no se cuenta con las condiciones necesarias para realizarlo. Pese a estas dificultades, se ha continuado avanzando en el análisis de los datos anteriormente recolectados y se ha publicado la bibliografía comentada “Reduplicación en lenguas yutoaztecas con especial atención en las lenguas nahuas” (Reyes, 2020).

Como resultado final de este proyecto, se espera reunir toda esta información en un volumen que, como se ha mencionado a lo largo del texto, pueda servir como base de una descripción integral del mexicanero.

## Bibliografía

- Alvarado Solís, Neyra Patricia (2004). *Atar la vida, trozar la muerte. El sistema ritual de los mexicaneros de Durango*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- \_\_\_\_ (2007). *Mexicaneros*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Campbell, Lyle *et al.* (febrero-marzo, 2013). *New Knowledge: Findings from the Catalogue of Endangered Languages* (“ELCat”). Ponencia presentada en la 3<sup>rd</sup> International Conference on Language Documentation & Conservation (ICDLC) de la Universidad de Hawaii.
- Eberhard, David M., Simons, Gary F. y Fennig, Charles D. (eds.) (2020). *Ethnologue: Languages of the World* (12<sup>a</sup> ed.). SIL International: Dallas, Texas. Recuperado de: <<http://www.ethnologue.com>>.
- Embriz Osorio, Arnulfo y Zamora Alarcón, Óscar (coords.) (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de aparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INALI (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado de: <<https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>.
- Reyes Taboada, Verónica (2020). “Bibliografía comentada. Reduplicación en lenguas yutoaztecas con especial atención en las lenguas nahuas”. En Yáñez Rosales, Rosa (coord.). *Lenguas yutoaztecas: historia, estructuras y contacto lingüístico. Homenaje a Karen Dakin* (pp. 663-703). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Valiñas Coalla, Leopoldo (1981). *El náhuatl de la periferia occidental y la costa del Pacífico* (Tesis de Licenciatura). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.



## Reseña del libro *El encanto de la sirena: artes verbales y cosmovisión en torno al lago de Zirahuén*,<sup>1</sup> de Berenice Granados Vázquez

Lucía Orsanic\*

Los aportes que la Dra. Berenice Araceli Granados Vázquez ha hecho en el campo de la literatura oral mexicana son por demás significativos. Podemos mencionar la cofundación del primer laboratorio nacional aprobado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el área de las humanidades: el Laboratorio Nacional de Materiales Orales (Lanmo), con sede en la Escuela Nacional de Estudios Superiores de Morelia; la coordinación del Micrositio de Literatura Oral de la Enciclopedia de la Literatura en México; y la fundación y dirección de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Materiales Orales. Asimismo, la dirección y coordinación de proyectos de investigación diversos, la publicación de libros y artículos especializados, y la participación activa en congresos nacionales e internacionales hacen de ella una autora de referencia obligada para quien desee adentrarse en el campo de las artes verbales y los materiales orales. Su reciente publicación, *El encanto de la sirena: artes verbales y cosmovisión en torno al lago de Zirahuén* (2019), engrosa la lista de aportes de Granados Vázquez y se perfila como un texto complementario de *El lago era mujer... Relatos de Zirahuén* (Granados y Cortés, 2015) y el cortometraje *La jícara y la sirena: relatos de Zirahuén* (Granados [coord.] y Arroyo realización, 2016).

En *El encanto de la sirena...*, Granados Vázquez presenta una propuesta teórico-metodológica para el estudio de los materiales orales en torno al pueblo de Zirahuén, situado en la subárea mesoamericana de Occidente que actualmente se identifica con los estados de Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Colima, Michoacán y Guerrero. Aunque hoy por hoy no sea posible hablar de este territorio como indígena *per se*, la autora sostiene que “conserva una raigambre ancestral asociada al lugar donde está asentado y a una memoria que lo vincula con sus ancestros purépecha y con su pasado indígena” (Granados, 2019: 29). Su propuesta se ancla en dos puntos centrales: las artes verbales y la cosmovisión mesoamericana.

\* Universidad Católica Argentina (luciaorsanic@yahoo.com.ar).

1. Granados Vázquez, Berenice (2019). *El encanto de la sirena: artes verbales y cosmovisión en torno al lago de Zirahuén*. México: Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia / UNAM / Laboratorio Nacional de Materiales Orales / Conacyt.

Granados, Berenice y Cortés, Santiago (coord.) (2015). *El lago era mujer... Relatos de Zirahuén*. Morelia: ENES Morelia / UNAM / Lanmo.

Mientras que el primer término designa las manifestaciones culturales de naturaleza lingüística que se exponen a través del carácter performático, y cuya repetición histórica asume la forma de “deber cultural donde los miembros de una comunidad mantienen una organización dada” (Granados, 2019: 25), el segundo implica la forma de ser y estar en el mundo, en las distintas sociedades, atendiendo a contextos igualmente diversos. La autora considera los aportes de López Austin como base para el concepto de cosmovisión, en tanto producto social de carácter flexible y dinámico, capaz de incorporar elementos de distintos períodos históricos, pese a mantener un núcleo puro y duro, donde el mito y el ritual constituyen sus manifestaciones culturales de carácter central.

Los materiales orales que se consideran para este estudio, y que sirven también como metodología para el trabajo de Lanmo, se organizan en tres etapas que Granados Vázquez explica concienzudamente: primero, la documentación de dichos materiales; segundo, el procesamiento y el almacenamiento de los mismos; y tercero, el análisis. El libro que nos ocupa surge, precisamente, como resultado del trabajo de campo llevado a cabo en Zirahuén, donde “existe una serie de narrativas recurrentes que refieren el proceso de antropomorfización del lago. Hombres, mujeres y niños cuentan relatos en los que el lago en forma de sirena o de jícara desempeña el papel de donador de peces o cobrador de vidas humanas” (Granados, 2019: 39). Por ende, se genera lo que la autora denomina un “complejo cultural lago-mujer” (Granados, 2019: 13), que sirve para la organización de fiestas, rituales, símbolos, actividades cotidianas como la pesca, pero también a modo de explicación de los ahogados. Los rasgos femeninos vinculados simbólicamente con el agua (oscuridad, deseo, fertilidad, vida y muerte) se actualizan en cada una de las narraciones y rituales, asumiendo un carácter mítico que no sólo responde a este pueblo en particular, sino también abrega de las raíces infinitamente más complejas de la época prehispánica, colonial y llega hasta la actualidad.

La obra se organiza en torno a seis capítulos centrales, coronados por una bien nutrida introducción y conclusiones. El primer capítulo, titulado “Zirahuén: el lago y el pueblo”, desarrolla las características geográficas en torno al espacio que nos interesa primero, incluyendo mapas y testimonios que, desde el comienzo, nos adentran en el relato directo de los lugareños, y los rasgos correspondientes al pueblo después.

El segundo capítulo, “Las huellas del tiempo”, se divide en dos grandes bloques, a saber: la época prehispánica y la época virreinal, lo cual interesa para observar que “los complejos culturales como el lago-mujer Zirahuén se configuran a lo largo del tiempo. La historia particular de cada territorio incide directamente en la preservación y en los cambios de rasgos que lo constituyen” (Granados, 2019: 79). La autora analiza cómo va cambiando la cosmovisión de los pueblos en general y del pueblo que la ocupa en este estudio en particular, a lo largo de más de 3 000 años, de acuerdo con los grupos sociales y la convivencia con grupos vecinos. De igual manera, le interesa observar cómo influyen el adoctrinamiento y la evangelización en Zirahuén durante el perio-

do virreinal, e incluye el análisis discursivo e iconográfico de diversas relaciones, como la *Relación de Michoacán*.

El tercer capítulo, “El lago-mujer: narración de los desdoblamientos”, explora los relatos orales sobre el lago, focalizados en anécdotas sobre la pesca y los pescadores, en los sujetos ahogados, y en la sirena o la jícara que o bien engaña a los hombres para que se adentren en el lago y luego no les permite salir, o bien, controla la abundancia de la pesca. Granados Vázquez sistematiza los relatos principales sobre el origen del lago, a la luz de las voces directas de los informantes, y destaca la cautela de los habitantes del pueblo, concedores de sus misterios.

El cuarto capítulo, “La muerte y el deseo: diosas de tierra y agua”, regresa sobre el género discursivo de las relaciones, para dar cuenta del pasado prehispánico de lago y sus habitantes, y establecer los vínculos entre las diosas y los cuerpos de agua en la mitología puérpecha. La autora destaca la figura de Cuerauaperi, la diosa madre, y tiende puentes entre los relatos históricos de las relaciones y los testimonios de los informantes, a propósito de la voluntad de la diosa por poseer los cuerpos de sus víctimas.

El quinto capítulo, “Geografía de lo sagrado”, explica la geografía como “un paisaje animado donde los cerros, las peñas, el mar, los ríos, lago y lagunas son entidades vivas humanizadas: tienen voluntad, se comunican, exigen la satisfacción de sus necesidades, son proveedoras, son mujeres u hombres y funcionan como umbrales al mundo de los dioses” (Granados, 2019: 215). Partiendo de esta idea, la autora revisa diversas fuentes para el estudio particular del espacio de Zirahuén, en la narrativa de tradición oral puérpecha.

El sexto y último capítulo, “Fiestas de agua”, se centra en dos ciclos festivos, las fiestas prehispánicas del Centro de México y las del pueblo de Zirahuén, durante el calendario solar de 365 días. Compara las fuentes virreinales con la información de campo, a fin de analizar el complejo cultural lago-mujer en el ciclo actual, y estudia minuciosamente el corpus festivo del pueblo haciendo una descripción del evento, primero, y anotando especificaciones sobre el espacio, el tiempo, los sujetos que intervienen, el acto del rol protagónico y el género discursivo, después.

A estos seis capítulos siguen las conclusiones y un amplio dossier fotográfico que sirve como punto de apoyo para el análisis de fuentes que ha venido realizándose de forma minuciosa, a lo largo de todo el libro. Sin lugar a dudas, este segmento no puede quedar reducido a un ornamento de carácter ilustrativo, muy por el contrario, en tanto dispositivo iconográfico, refuerza la investigación y permite al lector la visualización directa de muchos elementos descriptos en la obra. Vistas de este modo, las imágenes son parte del “tejido elaborado con distintos hilos” (Granados, 2019: 45) con el que la autora elabora su investigación y cuya original propuesta consta de distintas realizaciones culturales del pueblo en tanto poética. La riqueza de este tejido pone de manifiesto la complejidad de los fenómenos culturales, enlaza las tramas, las entrecruza, teje y desteje con la misma fuerza que el pueblo resemantiza los relatos a propósito del lago de Zirahuén.

## Enfoques

Representaciones de la violencia en la experiencia dramática del dolor crónico | Anabella Barragán Solís

El estigma de las modificaciones corporales en el México contemporáneo | Amaceli Lara Méndez / Mirna Isalia Zárate Zúñiga

Discriminación, violencia y autopercepción de un grupo de personas con acondroplasia

Luisa Fernanda González Peña / Nancy Gabriela Hermosillo Ávila

Acoso escolar y violencia de género en espacios universitarios: escenarios, generalidades y aproximaciones

Edith Yesenia Peña Sánchez / Víctor Hugo Flores Ramírez

Crecer la milpa y cocer el *nixcómiltl*: roles de género y el drama social de la migración / Rodrigo Daniel Hernández Medina

## Entrevista

La prevención del maltrato infantil requiere de la intervención de toda la sociedad.

Entrevista con el doctor Arturo Loredo Abdalá / Malinali Scanda Ochoa Enciso

La fascinación por la epistemología de la teoría antropológica.

Entrevista a Rodrigo Díaz Cruz | Andrés Oseguera Montiel

## En imágenes

Mirar, espejo y diversidad | Yazmin Itzachelt Bonola Piscil

## Diversa

La importancia biocultural de los huertos familiares en Hueyapan, Morelos. Un acercamiento desde la etnobotánica | María Alejandra Elizabeth Olvera Carbajal

Volverse al sol: en busca de los *ralámuli* en la Revolución mexicana | Ana Paula Pintado Cortina

## Peritajes antropológicos

Riesgos, complicaciones y retos de la investigación sobre violencia en el área de la Antropología Forense para menores de edad | Liliana Torres Sanders

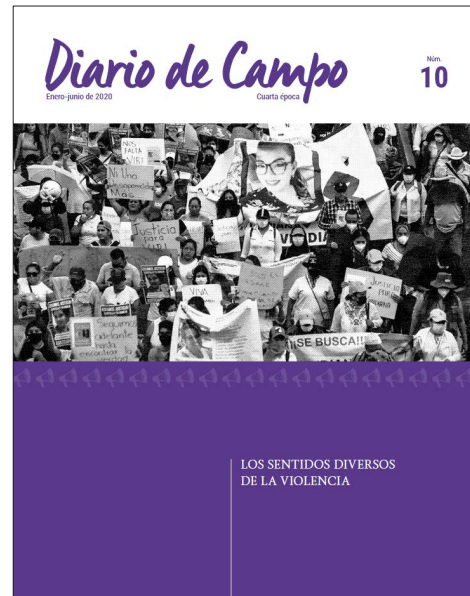
## Proyectos INAH

Proyecto Estrategias adaptativas de las poblaciones humanas ante problemáticas y cambios medioambientales | Blanca Lilia Martínez de León Mármol

## Reseñas analíticas

Reseña crítica del libro *Antropología Física. Disciplina bio-psico-social*, de Lauro González Quintero y Anabella Barragán Solís (coords.) | Martha Rebeca Herrera Bautista

Reseña crítica del libro *El espectáculo de la violencia en tiempos globales*, de Martha Rebeca Herrera Bautista y Amaceli Lara Méndez (coords.) | Bernardo Adrián Robles Aguirre



## Índice

### **Introducción. Perspectivas múltiples sobre la pandemia I.**

#### **Un virus, muchas epidemias: el rebrote de la diversidad cultural**

Verónica Velázquez Guerrero / Eduardo González Muñiz  
/ Pedro Ovando Vázquez

#### **Epidemias: algunas reflexiones sobre su trayectoria histórica en México**

Clementina Battcock / Annia González Torres / Nadia Menéndez Di Pardo

#### **El coronavirus es nuevo, las pandemias no. Reflexiones sobre los caminos recorridos y por recorrer de la antropología médica**

Ana Victoria Morán Pérez

#### **“Si yo fuera científic@...” Reflexiones antropológicas sobre la imagen pública de la ciencia en tiempos de pandemia**

Blanca María Cárdenas Carrión

#### **La construcción discursiva-simbólica de los trabajadores de salud en la pandemia por SARS-CoV-2 en México: la enfermera y el epidemiólogo**

Sabine Pflieger

#### **El apoyo social entre familias mexiquenses cuando se padece y muere por COVID-19**

Elia Nora Arganis Juárez

#### **“Quédate en casa”: un análisis de la experiencia del confinamiento en casa entre estudiantes de nivel superior en San Luis Potosí, México**

José Guadalupe Rivera González

#### **México, 2020: la escuela, la pandemia y la continua transformación de lo normal**

Alfredo Ruiz Islas

#### **Entrevistas sobre impactos psicosociales por la presencia del COVID-19**

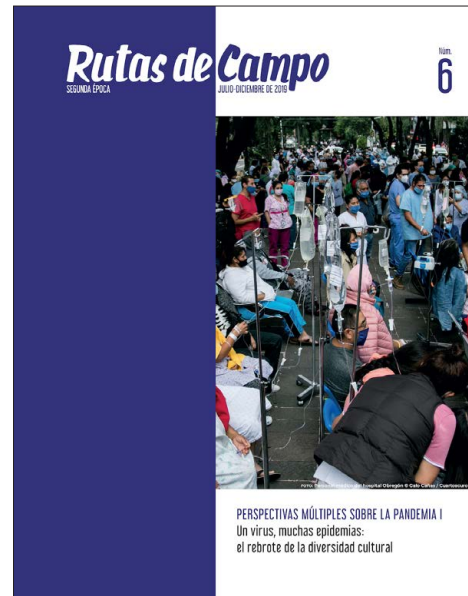
Guadalupe Judith Rodríguez Rodríguez

#### **Sobreviviendo un día más**

Oswaldo Angeles Zavala

#### ***In memoriam.* Homenaje a los compañeros del inah en tiempos de pandemia**

Bernardo Yáñez Macías Valadez



## INSTRUCTIVO PARA LOS AUTORES

Sólo se considerarán para su posible publicación los artículos y reseñas originales e inéditos, en cualquiera de las lenguas nacionales, que simultáneamente no estén sometidos a dictamen en otras casas editoras.

### Modo de entrega de los originales

Los artículos propuestos se enviarán únicamente en formato digital, como archivo adjunto en un mensaje de correo electrónico, a las direcciones:

revista.cnah@inah.gob.mx  
pedro\_ovando@inah.gob.mx

Los originales deberán incluir la siguiente información: nombre del autor, institución en la que labora, semblanza breve (no más de 500 caracteres), número telefónico y dirección de correo electrónico.

Los artículos deberán incluir al inicio un resumen de entre 150 y 200 palabras en español y en inglés, así como entre cuatro y ocho palabras clave, que no estén en el título, con su traducción en inglés.

*Diario de Campo* acusará recibo de los originales. La publicación de cada artículo dependerá del visto bueno del Comité Editorial y un proceso de dictaminación realizado por especialistas anónimos.

Al aprobarse la publicación de un artículo, el autor deberá ceder los derechos patrimoniales sobre su trabajo y autorizar al INAH la difusión impresa y electrónica de la obra.

### Elementos tipográficos

Se utilizará un solo tipo de letra (Arial) y de un solo tamaño (12 puntos), con interlineado 1.5. Los títulos se escribirán en altas y bajas. Las notas al pie serán de cuerpo menor (10 puntos). La extensión de los artículos no deberá exceder las 30 páginas.

### Citas y bibliografía

Las citas en el texto deberán ser homogéneas en todo el artículo y apegarse al siguiente formato:

(Apellido del autor, año de publicación: número de página). Por ejemplo: (Ravines, 1978: 607).

En caso de que haya más de tres autores se podrá incluir únicamente el primero de ellos seguido de la expresión *et al.* Las citas abreviadas siempre se harán en el texto y jamás en las notas, salvo que se trate de una referencia complementaria.

La bibliografía consultada se citará al final del escrito en orden alfabético, según los apellidos de los autores. Se observará el siguiente formato:

### Recursos impresos

a) Libro completo:

Apellidos, Nombre del autor (año). *Título de la obra*. Ciudad: Editorial.

b) Libro completo con edición diferente a la primera:

Apellidos, Nombre del autor (año). *Título de la obra* (Número de la edición). Ciudad: Editorial.

El dato de edición: asentar en primer lugar el número arábigo que le corresponde y a continuación, y sin espacio intermedio, la letra "a" en minúscula, en superíndice. Luego, y separada por un espacio, colocar la abreviatura "ed" seguida de un punto. Ejemplo: (4ª ed.), (3ª ed. rev.). No debe hacerse constar la edición cuando se trata de la primera.

c) Libro completo con reimpresión:

Apellidos, Nombre del autor (año de la primera publicación/año de reimpresión). *Título de la obra* (Número de reimpresión). Ciudad: Editorial.

El dato de reimpresión se escribe igual que el dato de edición (7ª reimpresión), (4ª reimpresión). La palabra reimpresión no se escribe con mayúscula inicial y no se abrevia.

d) Libro con editor o compilador:

A continuación del nombre del responsable de la publicación consultada se puede consignar su función o cargo, en el caso de que sea un editor, se colocará (ed.), compilador (comp.), director (dir.) colaborador (colab.), organizador (org.), etcétera.

e) Capítulos de libro:

Apellido, Nombre del autor (año). "Título del capítulo". En *Título de la obra* (pp. xxx- xxx). Ciudad: Editorial.

f) Artículos de periódicos:

Apellido, Nombre del autor (día, mes, año). "Título del artículo", *Nombre del periódico*, pp.

En relación con las páginas: indicar las secciones del periódico con las letras del alfabeto en mayúscula (ej.: p. A1-A2). Si el artículo abarca más de dos páginas y éstas son seguidas, indíquelas como el ejemplo anterior. Si las páginas no son seguidas, sepárelas con una coma (ej.: p. A1, A4). Si el artículo no está firmado, el título reemplaza al autor.

g) Artículos de revistas:

Apellido, Nombre del autor (año). "Título del artículo". *Nombre de la publicación*, volumen (número), pp. xx- xx.

Si la revista no tiene volumen, se deja el número en cursiva, sin utilizar paréntesis.

h) Tesis:

Apellido, Nombre del autor (año). *Título* (tesis de licenciatura, maestría o doctorado). Nombre de la Institución Académica, Ciudad.

Todas las palabras significativas que componen la denominación completa de las instituciones académicas van en mayúscula.

i) Ponencias o conferencias:

Las actas de congresos pueden publicarse en libros o publicaciones periódicas. Citar las actas publicadas en un libro utilizando el mismo formato para citar libros o capítulos de libros. Y para citar actas que se publican de una manera habitual, emplear el mismo formato que se utilizaría con una publicación periódica.

### Recursos no publicados

j) Ponencias o conferencias no publicadas:

Apellido, Nombre del autor (mes, año). *Título de la ponencia*. Trabajo presentado en Nombre Completo del Evento de Nombre Completo de la Organización o Institución Organizadora, Ciudad.

Todas las palabras significativas que componen la denominación completa de las ponencias y las organizaciones que las realizan van en mayúscula.

### Recursos electrónicos o de internet

k) Libro en versión electrónica:

Apellido, Nombre del autor (año). *Título de la obra*. Recuperado de: <http://www.xxxxxx.xxx>.

l) Libro en versión electrónica con DOI:

Algunos libros electrónicos cuentan con una serie alfanumérica única, DOI, por sus siglas en inglés (Digital Object Identifier), asignada por la editorial a un documento en formato electrónico, ésta permite identificar contenidos y provee un enlace consistente para su localización en internet. Actualmente, no todos los documentos tienen DOI. Pero si lo tienen, hay que incluirlo como parte de la bibliografía:

Apellido, Nombre del autor (año). *Título de la obra*. DOI: xx.xxxxxxxx

En la bibliografía, la palabra DOI se escribe sin versalitas.

m) Documento obtenido de un sitio web:

Apellido, Nombre del autor (año). "Título del documento". *Nombre del sitio web*.

Recuperado de: <http://www.xxxxxx.xxx>.

n) Artículos de publicaciones periódicas electrónicas:

Apellido, Nombre del autor (año). "Título del artículo". *Nombre de la publicación*, volumen (número), pp.

Recuperado de: <http://www.xxxxxx.xxx>.

Cuando el artículo tiene DOI se indica este dato en la bibliografía y se omite la dirección URL.

ñ) Artículos de revistas académicas recuperados de una base de datos:

Apellido, Nombre del autor (año). "Título del artículo". *Nombre de la publicación*, volumen (número), pp.

Recuperado de: Nombre de la base de datos.

o) Abstract de un artículo de revista académica recuperada de una base de datos:

Apellido, Nombre del autor (año). "Título del artículo". *Nombre de la publicación*, volumen (número), pp.

Abstract recuperado de: Nombre de la base de datos.

En la bibliografía la palabra "Abstract" no se escribe con cursivas.

p) Informes:

Nombre Completo de la Organización (año). "Título del informe". Recuperado de:

<http://www.xxxxxx.xxx>.

Todas las palabras significativas que componen la denominación completa de las organizaciones van en mayúscula.

q) Ponencias o conferencias recuperadas *on-line*:

Utilice el mismo formato que se presenta para ponencias o conferencias no publicadas y al final indique una ruta de acceso web apoyándose en la forma: Recuperado de: <http://www.xxxxxx.xxx>.

r) Contribuciones en blog:

Apellido, Nombre del autor (día, mes, año). "Título del post" [Mensaje en un blog]. Recuperado de:

<http://www.xxxxxx.xxx>. Si el nombre completo del autor no está disponible, utilice el nombre de usuario (*nickname*). Proporcione la fecha exacta de la publicación.

### Consideraciones particulares

- En el caso de citar un texto escrito por dos o tres autores: colocar "y" entre los dos últimos.
- En el caso de que se cite un texto de más de tres autores escriba el apellido y el nombre del primero, seguido, sin comas, de la abreviatura en cursivas *et al.* (que significa "y otros", para indicar que hay varios autores más).
- Cuando en un libro se considera como autor a una institución, se debe escribir el nombre completo de dicha institución, sin abreviaturas.
- Cuando se trate de un código, el nombre de éste ocupará el lugar del autor y se resaltará mediante cursivas. Ejemplo: *Código Dresde*.
- Cuando un autor tenga más de un libro publicado en un año específico, se debe diferenciar con las letras del abecedario, en minúsculas. Se debe hacer la anotación en el párrafo donde se colocó la cita y en las referencias bibliográficas.
- Si existen datos importantes para efectos de identificación y recuperación de la obra consultada, se colocan entre corchetes inmediatamente después del título. Ejemplos: [edición especial], [resumen], [volumen], [material complementario], etcétera. Cualquier otro dato obtenido fuera de la obra, también se consigna entre corchetes. En el caso de colecciones, la información se ordena después del nombre de la editorial.
- Si el material de consulta no tiene fecha de publicación, colocar la abreviatura: (s.f.), siempre entre paréntesis y en redondas.
- Si el lugar de edición del material de consulta no se puede determinar de ninguna manera, se escribirá la abreviatura latina "s.l." (*sine loco* = sin lugar) entre paréntesis y en redondas. Ejemplo: (s.l.)
- Si la obra que se consultó está pronta a publicarse, colocar entre paréntesis el siguiente texto: (en prensa).
- No se escribe punto después de la dirección web (URL) o del número DOI, para que el punto no se considere parte de la cadena o liga.

Las colaboraciones no se tomarán en cuenta para su evaluación hasta que cubran la totalidad de los requisitos enunciados previamente. El envío de materiales a *Diario de Campo* implica el acuerdo y firma de la declaración de originalidad del trabajo escrito y de posesión de los derechos para uso y publicación de las imágenes y recursos complementarios que lo acompañan.



## Enfoques

"Decían que contestábamos como pípiles". Memoria colectiva sobre el desplazamiento de la lengua tlahuica en San Juan Atzingo, Estado de México  
Xochiquetzal Encarnación Álvarez / José Luis Arriaga Ornelas

Revitalización lingüística, planificación y gestión cultural

Lorena Córdova-Hernández

Socialización lingüística y preservación de lenguas: una mirada de fuera a la relación entre actitudes, agencia y transmisión intergeneracional de las lenguas en la península de Yucatán

Melanie Uth / Eriko Yamasaki

La situación educativa de la población indígena: cifras, debates, indefiniciones y categorización social

María Soledad Pérez López

Uso y distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar *Tarhexperakua - Creciendo Juntos*

H. Betzabé Marquez Escamilla

Un caso de política educativa, lingüística y musical: la traducción del Himno Nacional Mexicano a la lengua totonaca

Yasbil Yanil Berenice Mendoza Huerta / José López Tirzo

Lenguas originarias y cine documental: experiencias en el sureste de México

Delmar Ulises Méndez-Gómez / Blanca Inés Gómez Sántiz

Revitalización de lenguas indígenas a través de la música en México

Josep Cru / José Antonio Flores Farfán

Comunicación intercultural e impartición de justicia

Pedro Lewin Fischer / Fidencio Briceño Chel

## Entrevista

Políticas del lenguaje y lenguas originarias. Entrevista a José Moctezuma Zamarrón

Julio Alfonso Pérez Luna

## En imágenes

De la imagen a la palabra. Un trabajo conjunto desde la antropología, la fotografía y la lingüística

Rosa María Rojas Torres / Alejandra Álvarez

## Peritajes antropológicos

Peritaje lingüístico en México

Alonso Guerrero Galván

## Proyectos INAH

La documentación de cláusulas subordinadas y clasificación semántica de los verbos del Tének de San Luis Potosí

José G. Coronado Hernández

Descripción fonológica y morfofonológica del mexicanero

Verónica Reyes Taboada

## Reseñas analíticas

Reseña del libro *El encanto de la sirena: artes verbales y cosmovisión en torno al lago de Zirahuén*, de Berenice Granados Vázquez

Lucía Orsanic

