



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA RE-SIGNIFICACIÓN ÉTNICA-LINGÜÍSTICA DEL PUEBLO HÑÂHÑÚ, A TRAVÉS DE LA MEMORIA, LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

SEVERO LÓPEZ CALLEJAS

TUTORA

DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÉXICO, D.F.

DICIEMBRE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
APERTURA: DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICO-CULTURALES AL “RECONOCIMIENTO” DE LAS LENGUAS INDÍGENAS.....	10
a).- Del monolingüismo indígena al bilingüismo indígena-español, y al monolingüismo intercultural en español.....	10
La escuela: incorporación/ integración <i>para</i> los pueblos indígenas	15
Homogeneidad y unidad nacional vs. Pluralidad y diferencias culturales	22
Políticas lingüísticas: Del multilingüismo al monolingüismo.....	28
b).- Lenguas y reconocimiento <i>para</i> los pueblos indígenas	36
Derechos lingüísticos <i>para</i> los pueblos indígenas.....	43
La autonomía: reconocimiento y derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.	46
Los derechos lingüísticos: los pueblos indígenas y los retazos del Estado.....	48
La escuela: políticas educativas-culturalista para los pueblos indígenas.....	52
Educación bilingüe-bicultural a la interculturalidad	57
CAPÍTULO 1: TEORÍA, METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS: <i>OTRAS IDEAS, OTROS CAMINOS CON LA INVESTIGACIÓN</i>	62
1.1 Procesos de investigación “activa”	62
1.1.1 De la observación participante a la praxis comunitaria: rupturas en los procesos de investigación..	66
1.2 En diálogo: una metodología en inter-acción participativa y reflexiva para el estudio <i>con</i> las lenguas indígenas en los procesos de educación comunitaria.....	76
1.2.1 El diálogo.....	77
1.2.2 El diálogo como metodología participativa y reflexiva	79
1.2.3 La inter-acción en la metodología dialógica.....	83
1.3 Estrategias y herramientas de investigación: Re-encuentros y des-encuentros <i>con</i> los sujetos de investigación.....	86
1.4 Procesos metodológicos de la investigación.....	93
1.5 Categorías de análisis.....	95
CAPÍTULO 2: ORALIDAD Y ESCRITURA: MEMORIA COLECTIVA Y LAS IDENTIDADES.....	98
2.1 Memoria colectiva e identidad.....	98
2.2 Las memorias	98
2.3 Memoria colectiva	101

2.4 Identidad étnica y memoria colectiva: caminos de re-construcción comunitaria	106
2.4.1 Las comunidades y sus formas de constitución identitaria.....	110
2.4.2 Las luchas por la memoria; entre la oralidad y lo escrito.....	114
2.4.3 Oralidad y escritura	115
2.5 Entre la escritura-oralidad y la oralidad-escritura.....	120
2.5.1 La antropología	122
2.5.2 La lingüística.....	123
2.6 Las oralidad-es y las escritura-es en los pueblos indígenas.....	125
CAPÍTULO 3: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO HISTÓRICO-SOCIAL DE LA REGIÓN DE EL VALLE DEL MEZQUITAL Y LA COMUNIDAD, EL BOXO: REMEMBRANZA DEL PUEBLO HÑĀHÑÚ	130
3.1 Ya hñâhñú/los hñâhñú: Del Valle a la Montaña y sus procesos lingüísticos	130
3.1.2 Râ Bathä ra b'othâhi /El Valle del Mezquital.....	132
3.1.3 R'a B'oxo/El Boxo: Entre montañas en el Alto Valle del Mezquital.	135
3.1.4 Componentes de la organización comunitaria.....	136
3.2 Las escrituras indígenas y la escritura alfabética en el periodo colonial	138
3.2.1 La escritura hñâhñú en la colonia	145
3.2.2 Escribir el hñâhñú desde el español. De la diferencia a la homogenización lingüística en el Valle del Mezquital.	148
3.2.3 La escritura indígena hacia la escritura alfabética. ¿Dos mundos diferentes?	151
3.3 Participación política-pedagógica de los profesores en educación indígena en el sistema de escritura del Valle del Mezquital.	156
3.3.1 Profesores hñâhñú en el sistema de educación indígena. ¿Rumbo a la castellanización o al fortalecimiento lingüístico?	159
CAPÍTULO 4: SITUACIÓN SOCIO-LINGÜÍSTICA ACTUAL DEL HÑĀHÑÚ EN LA COMUNIDAD DE EL BOXO.....	162
ENTRE LA PERSISTENCIA Y EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO.....	162
4.1 Miradas sobre el hñâhñú: persistencia y desplazamiento	162
4.1.1 Procesos lingüísticos de la comunidad: monolingüismo español-bilingüismo hñâhñú-español-bilingüismo español	163
4.2 Transmisión inter-generacional de la lengua hñâhñú.....	167
4.3 Espacios sociales de uso de la lengua hñâhñú-español.....	173
4.4 Espacios sociales de uso de la lengua hñâhñú	177
4.5 Procesos lingüísticos durante la migración. ¿Y tú paisano no perdió su lengua?	182
4.6 Medios de comunicación en hñâhñú.....	184

4.7 ¿Cómo fortalecer el idioma?	187
---------------------------------------	-----

CAPÍTULO 5: CONFIGURACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LA COMUNIDAD DE EL BOXO A TRAVÉS DE LA ORALIDAD..... 191

5.1 Procesos lingüísticos y culturales en la comunidad	191
5.1.1 Ha-Ser común-idad.....	194
5.1.2 Ha-ser-ce autor-idad	196
5.2 Râ hmunts'-i / la junta o reunión	198
5.3 Râ fainä/ La faena	209
5.3.1 El ha-Ser faena en la comunidad.....	213
5.4 Râ mfats-i/ la ayuda mutua	215
5.5 Râ dängo/ la fiesta	223
5.5.1 Zi nänä/ zi dada-madrecita/padrecito. Marcador de inter-relación lingüística y cultural.	228
5.6 Tipología de la oralidad: los espacios de reproducción lingüística y cultural	232

CAPÍTULO 6: LA ESCUELA Y LA RADIO “LA VOZ DEL PUEBLO HÑÂHÑÚ”. OTRO(S) ESPACIO(S) DE RE-SIGNIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL..... 236

6.1 La escuela. Un espacio de la oralidad y la escritura.	236
6.1.1 Nuna skuela bi uta ya bâtsi da ña ra ñamfo ha bi zohni ra hñâhñú/ Esa escuela le enseñó a los niños a hablar español y dejaron el hñâhñú.....	242
6.2 La comunidad. Proyectos de re-significación lingüística y cultural comunitaria.....	248
6.2.1 Oralidad hñâhñú a través del saber/hacer. La emergencia de conocimientos hñâhñú.....	250
6.2.2 Enseñar el hñâhñú a los niños. <i>Sólo un poquito de lo que yo sé</i>	253
6.3 Râ nt'oxyabu/la radio. Un espacio de la oralidad y la memoria del pueblo hñâhñú	257
6.3.1 De la comunidad a la radio. Procesos de re-apropiación lingüística y cultural.....	260
6.3.2 Palabra y canto. La voz del Valle del Mezquital	270
6.3.3 <i>Râ ña ya já'i hñâhñu/La voz del pueblo hñâhñu. Del olvido a la re-significación de la lengua hñâhñú</i>	275

CAPÍTULO 7: PEDAGOGÍA(S) PARTICIPATIVA(S): PENSAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS CON LAS LENGUAS ORIGINARIAS..... 280

7.1 Pedagogía(s) participativa(s) en procesos de educación comunitaria en lenguas originarias.....	280
7.1.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación comunitaria	281
7.1.2. La oralidad y el diálogo en la educación comunitaria	287
7.1.3 La intersubjetividad <i>hñâhñú</i> en la educación comunitaria	292
7.2 Aprendiendo con la(s) forma(s) de participación: entretejiendo la enseñanza-aprendizaje en los caminos de la vida comunitaria.	297

CAPÍTULO 8: EL ALFABETO “UNIFICADO” DEL HÑÄHÑÚ PARA ESCRIBIR EL HABLA ÑUHU-ÑÖHÑO-ÑUHMU-YÜHU-HÑÄHÑÚ... ..	311
8.1 Re-memorización sobre la normalización de la escritura del hñähñú. Intentos de unificación lingüística.	311
8.1.1 Rã hñähñú: de su oralidad a su escritura	313
8.1.2 Variación lingüística. Si se entiende sólo cambia una letra.	319
8.2 Njaua ra nt’ot’i ra hñähñu “así es la escritura del hñähñú”	322
8.2.1 Préstamos lingüísticos y neologismos: ¿entre otras y nuevas palabras?	331
8.2.2 Préstamos lingüísticos: ¿otras palabras?	332
8.2.3 Neologismos: otra(s) palabra(s)	336
8.2.4 De la oralidad a la escritura hñähñú. Reflexiones acerca del papel de los actores-hablantes sobre la normalización.....	337
8.2.5 ¿Ya terminamos el “alfabeto”, y ahora qué?	341
CONCLUSIONES: DOS CAMINOS DIFERENTES PARA LAS LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS EN EDUCACIÓN	345
Fuentes de consulta	353

Introducción

La investigación en la región del Valle del Mezquital se centra en los procesos de re-significación étnica-lingüística del pueblo hñâhñú en base a una memoria colectiva anclada en la oralidad y en la escritura del pueblo hñâhñú. La memoria colectiva configura a los sujetos colectivos que construyen una identidad comunitaria cimentada en un núcleo duro de larga trayectoria histórica, íntimamente ligada a las prácticas sociales cotidianas de la comunidad. Por lo que, “la memoria colectiva es una representación narrativa, es decir, un relato, que un grupo posee de un pasado que, para algunos de los miembros que lo integran, se extiende más allá del horizonte de la memoria individual” (Mudrovic en Cruz y Daniel Brauer, 2005:139). Por tanto, la reconstrucción continua y colectiva de la-s forma-s de la oralidad y de la-s escritura-s en la educación comunitaria, entre otros espacios, por el reconocimiento de pedagogía-s participativa-s cobra importancia en una lucha por un reconocimiento a las lenguas indígenas.

La investigación analiza los caminos de la re-significación étnica-lingüística que potencia las otras acciones hacia la lengua y la cultura que interrogan la tendiente configuración monolingüe y monocultural de las políticas educativas y sociales del Estado, ahí los sujetos intervienen a través de la alteridad comunitaria, re-significando, es decir – re-creando otros significados y acciones *con* el hñâhñú en un proceso capaz de re-generar y re-crear las epistemes desde abajo, situadas en una lengua y en una cultura milenaria, ámbito que permite la comprensión de los procesos de re-significación social y lingüística condensada en una memoria colectiva sostenida en un tejido comunitario que orienta las formas de participación en la organización política y de trabajo comunal.

En esta re-significación étnica-lingüística, en el Valle del Mezquital, los procesos colectivos comunitarios abren caminos a la educación, que se puede expresar en la lengua con capacidad de generar, significados y sentidos a las palabras, que persisten en el saber/hacer, donde la inter-acción lingüística y cultural *con* los hablantes del idioma está en constante socialización en espacios familiares y comunitarios, pues aun encuentra vigencia en los usos comunales, transitando por el ámbito familiar a una política oficial con estrategias del sistema educativo indígena, aspecto que hasta el momento no interesa al desarrollo de las lenguas indígenas

como un insumo constitutivo con capacidad para enfrentar los retos lingüísticos, que ocasiona el des-orden en materia indígena.

En este sentido, la investigación analiza los procesos de memorias colectivas que ayudan a entender cuáles son las re-configuraciones lingüísticas y culturales que interrogan el papel del hñâhñú en las escuelas del Valle del Mezquital, pero especial énfasis, en la comunidad, ámbito que permite la comprensión de los procesos lingüísticos y culturales orientados a entender los procesos comunales constituidos en una configuración y en una re-significación de una memoria social constituida por una reconstrucción de los cimientos ligeros necesarios para la acción-reflexión-acción (Freire, 2008), hecha a través de la palabra en una especie de palabra-acción creada y re-creada por los pueblos, centrando la idea del diálogo más allá de la comunicación, y sus relaciones se articulan en la complejidad de las inter-acciones intersubjetivas, construidas en función del sentido social de la lengua; y no en términos de significados como la escuela, y ya en los proyectos alternos comunitarios surge un modelo de educación basada en la consideración de los significados, un ejemplo; la palabra **jamadi**, significa ‘gracias’, pero su función social se refiere a **ja-** ‘haber’; **mad-** ‘querer, amor, apreciar’; y el sufijo **-i** ‘tú, yo’, este último indica la relación intersubjetiva como uno de los núcleos del pensamiento hñâhñú.

En consecuencia el sentido social de la lengua crea inter-relaciones sociales a través de un reconocimiento mutuo, así que indica a un sujeto social frente a otro sujeto social, ante ello, las palabras corroboran su interés en comprender las expresiones lingüísticas y culturales, que se alojan en la lengua, en ese tenor las palabras permiten conocer otras palabra hechas en las inter-relaciones con la vida misma. Así que, las lenguas indígenas tienen una resistencia orientada a prácticas de vida recreando procesos de persistencia lingüística y cultural. Por tanto, su proceso educativo se encuentra orientado en la-s forma-s de participación en la familia, en la comunidad y en las intersecciones familia-comunidad, desde ahí los sujetos encuentran un lugar de intervención continua con sus respectivas escalas de participación, pero sin interrupciones marcadas por fases de enseñanza-aprendizaje.

La vida comunitaria enseña a vivir en colectividad por medio de la ayuda mutua, orienta con una lengua incluyente, trabaja para colaborar y convive para compartir la producción

comunitaria. Cada actividad es un componente estructural de la vida comunitaria que crea condiciones de vivencialidad, así la educación siempre trata de enseñar una actividad cotidiana sustentada en las prácticas y conocimientos propios, por tanto aprender a recoger leña, a barbechar, a sembrar, a hablar, a intercambiar ideas, a cuidar los animales, a tejer palma, entre otras actividades, necesitan intervenir en ellos, es decir, participar en cada actividad para poder aprender, de ahí que la educación comunitaria tiene lugar en el saber/hacer y no sólo en el decir-escribir. Ambos caminos son distintos en su génesis y en su proceso. Por esa razón, la idea de interculturalidad no encuentra cavidad mientras sirva para decir-escribir y no pueda entrar al saber/hacer que sugiere transitar hacia una educación útil para la comunidad y para sí mismo.

La comunidad ofrece una base y un tejido social necesario para re-crear la enseñanza-aprendizaje en base a una pedagogía participativa capaz de reconocer los procesos educativos del espacio social habitado. La pedagogía participativa se crea y se reproduce en las prácticas sociales generadas desde los primeros años de edad hasta la edad adulta, cruza por toda la vida de los sujetos comunitarios, así que saber leñar, ser autoridad y cuidar la milpa, son sólo actividades constituyentes en un espacio comunitario. De ahí, se piensa en estructuras-estructurantes en la comunidad como la faena, la asamblea, el trabajo y la vinculación con una construcción lingüística producto-producente a partir de los sentidos sociales de la comunidad. Pues, una vida comunitaria desde los pueblos indígenas se basa en la necesidad de ser y estar en las diferentes tareas de reproducción social comunitaria.

Por esa razón, conocer sobre la pedagogía participativa en la educación comunitaria sólo es posible a través de la vivencialidad, en el saber/hacer y no sólo en el decir-escribir, así que la participación activa va más allá de la integración a las actividades comunitarias y a la interpretación, no, es necesario una inserción por medio de una participación en base a una activación de la palabra que radica en la reflexión-acción creada en un diálogo del hacer, así que es necesario vivir para lograr comprender las acciones educativas; no es lo mismo describir o platicar a un niño aprendiendo a trabajar en la milpa, que tomar la herramienta y trabajar junto al niño en la milpa, para comprender cuál es el proceso educativo genera y qué pedagogía se emplea en un contexto comunitario. En consecuencia en cada apartado de la

investigación busca tejer los hilos que sostienen el ciclo de las pedagogías comunitarias emergentes en las comunidades.

En el primer apartado: *De las políticas lingüístico-culturales al “reconocimiento” de las lenguas indígenas* hablamos de las políticas lingüísticas-culturales *para* los pueblos indígenas en términos de un panorama amplio y acotado en tanto trato de mostrar cuáles son los objetivos del sistema de enseñanza de educación indígena en el marco de una política estatal, así como las últimas reformas y replanteamientos hacia los pueblos indígenas en los ámbitos de un reconocimiento legal y en consecuencia cómo se aplica en el terreno de la educación. El recorrido histórico se hace con la intención de dar a conocer las transiciones de una educación contextualizada en el Estado. Frente a ese proceso, pongo a discusión las contradicciones del propio sistema de educación indígena orientada a “atender” a una población diversa en lenguas y culturas, pero con una política orientada a sostener sólo una lengua y una cultura, esta paradoja se manifiesta en el último enfoque; el intercultural bilingüe, que supone una educación entre culturas y lenguas distintas, pero su contradicción radica en que enseña sólo con una lengua. Esto sucede en espacios educativos donde te solicitan ser bilingüe para tu ingreso, pero tú formación al interior de dicho espacio se presentan profesores monolingües y monoculturales, así que es una especie de interculturalidad monolingüe.

En el capítulo uno: *Teoría, metodología y estrategias: otras ideas, otros caminos para la investigación* hablamos de los caminos que nos guiaron durante la construcción de la investigación. Aquí entramos a exponer las rupturas de las metodologías establecidas por los cánones de la investigación disciplinaria, el rompimiento se crea en el ejercicio del caminar-preguntando y en pensar/hacer, desde aquí nos dimos cuenta que las rutas establecidas se encuentran desfasadas por la propia realidad social, es decir, la teoría no camina junto a la realidad, parece ser que la teoría se encuentra fuera caminando a pasos distintos o con ritmos diferentes o más bien no se entiende porque quizás hablan de procesos diferenciados. Por esa razón, nos atrevimos a abrir nuevas veredas con la posibilidad de reducir la distancia del camino entre la teoría-metodológica con respecto a la realidad comunitaria. Así, propusimos una metodología dialógica-participativa y reflexiva con la intención de hacer valer los

espacios de inter-acción lingüística y social ancladas en una relación sujeto-sujeto, donde ambos hacen posible las prácticas sociales comunitarias.

En el capítulo dos: *Oralidad y escritura: memoria colectiva y las identidades* explora el marco conceptual que orienta la investigación. Aquí enfatizamos los planteamientos sobre la oralidad y la escritura desde tradiciones occidentales y también hablamos de estas otras relaciones entre oralidad y escritura, donde destaca el planteamiento de una inter-relación continua entre ambos conceptos hecha práctica, así que la oralidad buscaría un lugar en la escritura para crear coherencia en el pensamiento y en el acto del mismo. Además, conceptualmente nos ocupamos en la memoria colectiva como un detonante social en la comunidad, es un concepto que ayuda a comprender las relaciones entre el pasado-presente-futuro como una triada re-articulante durante las relaciones sociales concretas. Y al mismo tiempo, se sitúan las identidades en el entendido de que generan una asociación-vinculación desde y con las prácticas sociales comunitarias instituidas en la lengua indígena, en particular el hñâhñú.

En el capítulo tres: *Descripción del proceso histórico-social de la región de El Valle del Mezquital y la comunidad: remembranza del pueblo hñâhñú* Aquí centramos nuestra mirada en un bosquejo acerca del Valle del Mezquital y la comunidad de El Boxo como espacios concéntricos de la investigación, no podíamos hablar de la comunidad sin la región y de la región sin la comunidad, existe una necesaria correlación cuando hablamos de una lengua y cultura que no se encuentra aislada o separada de procesos regionales unidos por una condición social de vida inter-relacionada. En ese tenor, se busca crear una mirada articulada y no centralizada en un solo espacio, al contrario reconocemos los niveles de articulación, por tanto es necesario hacer una reconstrucción histórica en términos de su larga trayectoria y de sus procesos compartidos regionalmente, por eso enfatizamos la co-existencia entre la oralidad y la escritura como procesos histórico-social en una región simbólica y material del Valle del Mezquital. Así que, hablamos de sus prácticas comunes, oralidad-escritura hñâhñú, y de sus actores o precursores directos hñâhñú-hablante-comunal-profesor, es esta figura que concentra gran parte de la vida comunitaria en la región.

En el capítulo cuatro: *Situación socio-lingüística actual del hñähñú en la comunidad de El Boxo. Entre la persistencia y el desplazamiento lingüístico.* Nos ocupamos en hacer una lectura sobre los procesos socio-lingüísticos de la comunidad de El Boxo, a partir de un estudio previo que se hizo en otro momento en la región del Valle del Mezquital, aquí tomamos una muestra en un corte generacional con el fin de revisar los efectos de las políticas lingüísticas institucionales por medio de una mirada puesta en espacios sociales públicos y privados, y al mismo tiempo centramos nuestra atención en los espacios potenciales lingüísticamente, en la familia y en la comunidad. Así tratamos de entender, primero, en qué condiciones lingüística se encuentra la comunidad en sus distintos espacios sociales y, segundo, cuáles son los hilos conductores de la educación comunitaria en el ámbito lingüístico. Sólo así, logramos comprender en términos generales, los espacios de persistencia y desplazamiento lingüístico desde el seno comunitario *desde y con* la propia lengua.

En el capítulo cinco: *Configuración lingüística y cultural en la comunidad de El Boxo a través de la oralidad. Espacios de re-significación lingüística y cultural.* Como su nombre lo indica presenta las inter-relaciones y las inter-acciones lingüísticas y culturales constituidos por las prácticas comunitarias instituidas, (asamblea, faena, fiesta,) y no instituida (ayuda muta), donde se configuran en un proceso continuo a través de la memoria colectiva constituido por la lengua hñähñú, y sus estrategias de articulación entre los distintos actores sociales comunitarios. Así se comprenden las prácticas comunitarias conducidas por la-s oralidad-es que se manifiestan en la vivencialidad condicionado por el saber/hacer y al mismo tiempo transita por el *ser y estar* en la comunidad no como una condición y obligación, sino como una respuesta a la posibilidad del vivir a partir de la participación comunitaria, en ese sentido, la participación genera opciones de aprendizaje y de enseñanza en el hacer posible cada una de las actividades comunales. Al mismo tiempo hablamos, de las relaciones simétricas y asimétricas construidas por las interrelaciones sociales y lingüísticas creadas por la comunidad y por el exterior.

En el capítulo seis: *La escuela y la radio “la voz del pueblo hñähñú”. Otro(s) espacio(s) de re-significación lingüística y cultural. Espacios sociales de re-significación. De la oralidad a la escritura.* Nos ocupamos de rastrear la-s otra-s oralidad-es en espacios sociales

comunitarios instituidos como la escuela y la radio, ahí pueden habitar oralidades y escrituras creadas por sus propios actores hñâhñû-hablantes, estos espacios pueden neutralizar las manifestaciones hechas por hñâhñû-hablantes condicionados por un espacio institucional, pero al mismo tiempo pueden “tomar” el lugar para hacer posible una oralidad y una escritura bajo un pensamiento comunitario. Por eso, buscamos un diálogo con la región porque la escuela y la radio caminan en la comunidad durante todo el año a través de sus palabras en un salón de clases y por medio de ondas en el aire transportando palabras que pueden encontrar un lugar en la casa, la milpa y en algún otro espacio comunitario en donde puede encontrar un interlocutor. Así que, nos ocupamos en hablar de las potencialidades de la escuela como espacio comunitario y de la “voz del pueblo hñâhñû”, ambos hospedan el hñâhñû bajo su propia condición y condicionados por un espacio físico, natural y cultural como lo es el Valle del Mezquital.

En el capítulo siete: *Pedagogía(s) participativa(s): pensar los procesos educativos comunitarios con las lenguas originarias*, nos ocupamos en buscar cuáles son los procesos educativos y sus prácticas pedagógicas comunitarias. En la búsqueda logramos comprender la pedagogía participativa como uno de los caminos útiles para la enseñanza-aprendizaje desde y con la lengua hñâhñû marcada por un reconocimiento social en los caminos del aprender y enseñar de los niños en la vivencialidad comunitaria, por tanto, en el hñâhñû por medio de la marcación de intersubjetividad constituida en el idioma se puede entender la inter-relación entre un sujeto-sujeto, donde el adulto-niño-joven tiene un papel activo en tanto participa de las distintas actividades comunitarias, en ese sentido las palabras desde el idioma materno indica su respectiva acción cargada de una construcción semántica orientada al hacer, así que la pedagógica freiriana tiene lugar en la pedagogía participativa, en tanto valora la palabra-acción y se construye en función de la acción-reflexión ordenando condiciones de vivencialidad y de situacionalidad en los distintos actos educativos. Por esa razón, se invoca hacia una pedagogía participativa re-pensada desde las lenguas indígenas. Con la finalidad de una pedagogía *con él* y no *para él*.

En el capítulo ocho: *El alfabeto “unificado” del hñâhñû para escribir el habla ñuhu-ñöhño-ñuhmu-yühu-hñâhñû*...describimos el proceso de “normalización lingüística del hñâhñû” en un contexto orientado por dos actores opuestos. Por un lado, la institución propone buscar

una escritura que obedezca las políticas lingüísticas del Estado, y por otro lado, existe un actor con una participación de larga trayectoria que es el profesor-hñâhñú-hablante donde su interés se encuentra en la re-significación lingüística de su idioma materno, por tanto su reclamo se convierte en “escribir lo que yo hablo”, o “escribir la lengua que me heredaron mis papás y mis abuelos”, en una especie de reclamo histórico. El encuentro de dos caminos distintos, impera la necesidad lingüística de los hablantes que es escribir su idioma como un derecho inherente de los hablantes de las lenguas indígenas, y al mismo tiempo se convierte en un insumo necesario para el campo educativo y otros ámbitos de la vida social y pública de los ñâhñú-hablantes. En los encuentros inter-estatales entre los hñâhñú de los ocho estados del país, logramos resolver la confirmación de las grafías a representar en la escritura y al mismo tiempo re-significamos nuestras prácticas sociales comunitarias hacia un espacio de la escritura hñâhñú. Asimismo confirmamos que podemos hablar de distintas maneras, pero podemos escribir igual, y que para el ámbito educativo es posible re-pensar una pedagogía orientada al reconocimiento de las lenguas indígenas, útiles para la construcción y transmisión de conocimientos.

En el último apartado: *Conclusiones. Dos caminos diferentes para las lenguas y culturas indígenas en educación.* Sintetizamos los caminos hacia las lenguas indígenas indicando las paradojas de las propuestas institucionales frente a las comunidades indígenas, y así se propone re-pensar la educación con las comunidades indígenas por la vía del reconocimiento o por la ruta de la visibilización, ambos orientan hacia lugares distintos y con intereses diferenciados en términos lingüísticos, culturales, y económicos-políticos, bajo la política actual, la intercultural bilingüe. En ese orden la tesis in-concluye con un diálogo sustentado en la re-significación étnica-lingüística del pueblo hñâhñú *desde* sus prácticas sociales *con* la lengua hñâhñú.

Por último, deseo expresar que la elaboración de este trabajo se realizó gracias a la formación que me otorgaron mis profesores del posgrado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al programa de la International Fellowships Program (IFP), Coordinación México, por su valioso financiamiento, y un agradecimiento especial a la Dra. Patricia Medina Melgarejo por orientar mi visión y pensamiento en los procesos de-formación con las comunidades

indígenas, sin duda, siempre con una mirada tenaz hacia la construcción de horizontes en donde se configuran esas “otras educaciones” y esas “otras pedagogías”, en donde la máxima es abrir posibilidades para esos “otros mundos”, por eso *jamâdi* ‘gracias’.

Las observaciones y recomendaciones constructivas y siempre con el objetivo de hacer un trabajo analítico las recibí del Dr. Antonio Carrillo Avelar, de la Dra. Claudia Pontón Ramos, de la Dra. Martha Corestein Zaslav y del Dr. Mario Alberto Castillo Hernández, a todos les agradezco su lectura y sus observaciones, pues me permitió lograr la construcción de nuevas ideas y la inclusión de otras perspectivas teóricas y metodológicas capaces de sostener el trabajo.

La enseñanza-aprendizaje se co-construyeron en las diferentes prácticas sociales comunitarias de la comunidad de El Boxo y en la región del Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo, desde ahí siempre camine en el ejercicio continuo en el trabajo colectivo (la ayuda mutua, la faena y el apoyo vecinal), en la organización (la asamblea), en la fiesta y en la participación comunitaria a través del ejercicio comunal (ser autoridad), cada paso siempre caminamos juntos en él, así me constituí hñâhñú, y por eso logré participar en cada uno de sus espacios sociales de reproducción social de la comunidad hecha lengua y cultura. Por todo, gracias a todos los que somos parte de la comunidad por permitirme caminar juntos.

Dedico la tesis a la memoria de mi padre, que en paz descansa, a mi mamá, a mis hermanos y a mi hermana, a mis tíos y tías, a mis primas y primos y por supuesto a mis abuelos quienes surcan la vida sembrando la memoria en cada una de sus enseñanzas, a todos ellos gracias siempre por todo; A ti Sofía por comprender mi ausencia y por enseñarme siempre a entender los tiempos de la vida, todos los días aprendo de ti a través de las formas de nombrar lo que miras y cada trazo que haces demuestra tu enorme pensamiento, por eso aprendo mucho de ti, gracias.

Apertura: De las políticas lingüístico-culturales al “reconocimiento” de las lenguas indígenas

a).- Del monolingüismo indígena al bilingüismo indígena-español, y al monolingüismo intercultural en español.

Los procesos de construcción de los pueblos indígenas en el territorio mexicano ha transitado por fases de larga trayectoria, la creación de civilizaciones como la Azteca, la Mexica, la teotihuacana y la olmeca constituyen una muestra importante de diferentes culturas con un conocimiento vasto en arquitectura, medicina tradicional y en los diferentes procesos de producción agrícola como el cultivo del maíz y el frijol. La transición histórica da cuenta de la presencia múltiple de culturas en constante conflicto, con esta idea se refuerza la posibilidad de generar un análisis histórico basado en fenómenos cambiantes y sujetos constituyentes de sus identidades. Por tanto, se confirma al área mesoamericana como una de las expresiones de diversidad cultural en la región. Es necesario unir al México instituido en la era prehispánica a través de un núcleo duro constituido en una identidad étnica cimentada en un proceso de organización social, económica, cultural, lingüística y política, que otorga sentido al México plural desde la colonia hasta el México actual.

Una de las culturas de mayor importancia fue la olmeca, quienes se constituyeron en una civilización mesoamericana, entre los lugares más importantes se encuentran: “San Lorenzo, La Venta, Laguna de los Cerros y Tres Zapotes representan un adelanto en el desarrollo de las primeras organizaciones políticas de Mesoamérica, porque en ellos se distingue la primera manifestación del estado” (Florescano, 2001:29). Sin duda, la aportación olmeca representó para el área mesoamericana un crecimiento significativo en la estructura política, económica y social, asimismo creció en la elaboración de material necesario para sus actividades, “el manejo de la agricultura intensiva y el uso de la escritura son algunas de las características que distinguen a la civilización” (Florescano, 2001:30). Una escritura que actualmente se asocia a la lengua zoque, aún presente en algunas zonas de Oaxaca, Tabasco, Chiapas y Veracruz. Otra aportación fue el desarrollo de un gobierno basado en jerarquías eclesiásticas y militares a grado sostener un gobierno capaz de mantener a la clase gobernada bajo su mando.

Cada cultura mesoamericana aportó de manera significativa “otras escrituras” y “otras oralidades”, estas se representaron gráficamente en donde se visualizaba la vida de los pueblos y una forma de crear espacios de expresión verbal o corporal de los idiomas en uso en ese momento. En general, cada pueblo indígena buscó una forma de escribir para comunicarse y transmitir el conocimiento hacia sus propios habitantes o a otras culturas.

Uno de los usos más antiguos de la escritura fue el de nombrar lugares y de limitar fronteras. Los topónimos aparecen desde el principio de la época clásica y están relacionadas con la expansión territorial de los reinos. Joyce Marcus ha observado este uso de la escritura en las fases más tempranas del desarrollo de Monte Albán, donde descubrió más de cincuenta estelas grabadas con el nombre de un sitio, el signo zapoteco de montaña (sinónimo de poblado), y una cabeza invertida como símbolo de subyugación y conquista. (Florescano, 2001: 45).

Las escrituras de los pueblos indígenas representaban una forma de cohesión social, para comprender su proceso histórico de vida, así como la delimitación del territorio del reino. Ante ello, es necesario comprender la permanencia de las lenguas indígenas cimentadas en un pasado-presente y futuro, que dan sentido a una memoria colectiva activa desde la cosmovisión mesoamericana, tanto que, en la actualidad da cuenta de la significación histórica a través de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas en México.

Los procesos históricos de los pueblos indígenas continuó por el sinuoso camino de luchas constantes entre las civilizaciones indígenas, a grado de desaparecer o expulsar a poblaciones indígenas de menor grado hacia regiones con poca producción o a lugares con escasas posibilidades de sobrevivir. Sumado a estas acciones, da inicio la conquista española con todas sus acciones encaminadas a conquistar a los pueblos existentes en el territorio mesoamericano y a someterlos a formas deplorables de trabajo. Así;

Las instituciones políticas y religiosas que organizaban los reinos indígenas fueron desmantelados, y en su lugar se impusieron las de origen europeo y cristiana, que se combinaron con los restos de las primeras y de esta forma dieron nacimiento a instituciones de carácter híbrido, una constante de la historia colonial (Florescano, 2001: 149).

Los españoles buscaron mecanismos de control y sometimiento hacia los pueblos indígenas, quienes se insertaron en una permanente lucha por sobrevivir en su territorio de origen, de

esa manera iniciaron los insultos hacia sus formas de vida y de sobrevivencia. Villoro plantea lo siguiente:

El indio queda plasmado en distintas formas según sea el grupo que solicita su ayuda. Esta entregado al otro, a su merced. Lo aderezan desde fuera, desde fuera lo arreglan, lo presentan, lo hacen decir discursos y representar papeles”. Así mismo, desde entonces se debatió en todos los foros y a la luz de las más variadas doctrinas su condición del ser humano, su calidad de gente racional, sus alternativas como sujeto de servidumbre natural, esclavo, trabajador forzado o ciudadano disminuido, sin que en todas esas discusiones se oyera su propia voz (Florescano, 2001: 168).

El proceso de sujeción hacia los pueblos indígenas iniciaba la fase de la llamada independencia de México, la disputa por el territorio mexicano era evidente, por un lado los liberales y por el otro los conservadores, ambos buscaban establecer un poder político que determinaba la condición de la clase política, burguesa y de los pueblos indígenas. El desprecio hacia los pueblos originarios seguía su curso, en la cual el proyecto liberal rechazaba el pasado indígena y así lo manifestaba;

José María Luis Mora resumió la idea de nación que deseaba construir los liberales y explicó el papel que en ella tendría los indios. Decía que estos “cortos y envilecidos restos de la antigua población mexicana”, aunque despertase “compasión”, no pueden considerarse la base de una sociedad mexicana progresista. Mora pensaba que era la raza blanca “donde se ha de buscar el carácter mexicano” (Florescano, 2001:313).

La mirada hacia los pueblos indígenas se centraba en el desprecio y se pensaba en un grupo potencial para servir a la clase en el poder, sin embargo en la lucha por establecer un poder frente a la sociedad Europea, los liberales pensaban a la nueva España en un espacio de consolidación política y económica, pero no se daban cuenta que para lograr construir una nación era necesario confluir todos los sectores sociales del país y en ese momento los pueblos indígenas estaban segregados. Aun así, los administradores del país en la pos-independencia lucharon por establecer un Estado y una nación imaginada (Anderson, 2007). La nación imaginada no podía constituirse debido a la lucha interna entre indígenas y el resto de la sociedad en el Estado. “Mientras que los naturales guarden el estado que hoy tienen, México no puede aspirar al rango de nación propiamente dicha. Nación es una reunión de

hombres que profesan creencias comunes, que están dominados por una misma idea y tienden a un mismo fin” (Florescano, 2001: 318-319).

La provocada escisión de México, rompía con la conformación del Estado-Nación, que pretendía la univocidad de las prácticas culturales y sociales de los grupos culturales y su pretensión por cancelar la permanencia indígena en todos los sentidos, en el uso de las propias formas de curación, la permanencia de sus idiomas, la reproducción de una organización social y sus prácticas hacia la naturaleza, cada uno de estos aspectos generó la desconfianza de los pueblos, ante la insistencia del nuevo gobierno por unificar al país. A pesar de la segregación hacia el indio, ha representado un papel central en la conformación de nación que se proponía en ese momento, “al observar al indio, siente Pimentel que México se le quiebra entre las manos y lanza un grito de alarma. Ante la diversidad eleva un ideal de unidad: define la nación como la unión: “Nación es una reunión de hombres que profesan creencias comunes, que están dominados por una misma idea, y que tienden a un mismo fin” (Villoro, 2005: 210-211).

El indígena era la pieza a integrar en el conjunto de la población mexicana, su resistencia permanente demostraba el grado de tensión étnica y la protección hacia su cultura, lengua y su identidad nacional, a pesar de la insistencia de los grupos liberales y gran parte de la sociedad por desaparecer a los pueblos indígenas. La afirmación de la misma clase política se expresaba en que, “mientras los naturales guarden el estado que hoy tienen, México no puede aspirar al rango de nación propiamente dicha” (Villoro, 2005: 211).

La constante queja hacia los indígenas permanecía en un México acaparado por una sociedad que aspiraba a situarse en un territorio ajeno y negar la capacidad de organización social y política de las comunidades. Estos dos aspectos serían un obstáculo para garantizar que el país se constituyera realmente en un Estado-nación con la capacidad de administrar las diferencias y las identidades del grueso de la población mexicana.

Siguiendo a Chong “la complejidad del Estado en formación se reflejaba en el carácter y frecuencia de las revueltas de indios. Las del siglo XIX pueden categorizarse como sigue: 1) apoyo campesino para defender el Estado anticolonialista (y antiimperialista); 2) reacciones violentas en contra del decomiso de las tierras comunitarias, y 3) movilización para defender

los intereses étnicos” (2001: 71). Las luchas emprendidas por los propios indígenas en las diferentes regiones del país obedecían a una constante imposición y posesión de tierras por parte de los españoles y otros extranjeros que insistentemente buscaban apoderarse del territorio propiamente indígena. Lo que siempre hizo el Estado fue excluir al pueblo indígena del proyecto de nación.

En la formación de los estados nacionales obligó a los pueblos indígenas a silenciar las memorias colectivas vinculadas a las formas y prácticas de vidas ancladas en la larga trayectoria de las grandes civilizaciones o naciones, “la nación tlaxcalteca, la nación otomí” (Villoro, 2010: 172). Se rompían los hilos conductores de la memoria que unían al pasado con el presente y se consolidaba la promesa del mestizaje, sin embargo, no se concretó; el rompimiento de la memoria colectiva, aún sostiene la reproducción social y cultural de las comunidades indígenas, que le otorgan sentido a las memorias disidentes en el área mesoamericana.

En esta fase de la historia mexicana, la génesis de la nación homogénea arreciaba ideológicamente sobre las expresiones diversas, se trataba de desconocer al indígena con toda su forma de vida a cambio de crear una nación única. “La nación es un espacio de deliberación y fragmentación histórica [...]. Historias múltiples realizan su intervención en “una cultura nacional” que tendemos erróneamente a concebir como inerte” (Segato, 2007: p.30). El Estado nacional camina por procesos culturalistas a-históricos dividiendo, sin embargo, ese rompimiento genera la otredad, el otro, da paso a una alteridad histórica, que empieza a resistir a través de la reproducción de sus formas de vida y de lenguajes específicos que dan sentido a la diferencia.

A pesar de la otredad situada, la estrategia nacional era mirar al indígena como una clase social de baja escala y de retraso económico y político en oposición a su concepción de ideal nacional, con la pretensión de generar una sola forma de construir el México industrial basado en un “mestizo”, quien coloca las reglas en el centro de la escena en disputa. La idea al fin era integrar e incorporar al indio al país, por lo tanto deberá dejar sus costumbres, tradiciones y las diferentes expresiones culturales, ya que representa un obstáculo vivo de la consolidación del estado nacional. “Germina el mito vasconceliano de la “Raza Cósmica” en el que se elevara a un plano universal el ideal del mestizo” (Villoro, 2010: 218).

La escuela: incorporación/ integración *para* los pueblos indígenas

El arranque del México posrevolucionario genera una alta insistencia por lograr la construcción y consolidación del Estado-nación. En esta etapa el Estado implementa una política cultural hacia los pueblos indígenas con el argumento de instrumentar estrategias que logren incorporarlos a la sociedad nacional o mejor dicho para unificar a la población mexicana. El impulso inmediato se basa en la representación del indígena a través de pinturas, la vestimenta, de los momentos de participación en el movimiento revolucionario, una forma de dar vida a una realidad mexicana, pero sólo por medio de una creación culturalista sin sentido.

El apunte era preciso, ser indio en un contexto esencialmente mestizo (-) representaba sólo una etiqueta capaz de generar una exclusión automática, de ahí que, “los indígenas conforman una categoría social que establece por oposición a la sociedad dominante representada, a nivel regional, por el sector mestizo o ladino” (Vargas, 1994: 73). En ese momento se trataba de eliminar las representaciones culturales y diluir los límites de la creación cultural mestiza occidental frente a la aportación originaria de los pueblos indígenas.

Siguiendo a Vargas (1994) y como lo indicaba Guillermo Bonfil, “los indios no constituyen solamente una categoría social definida por la oposición que ocupan dentro de las sociedades globales, sino también porque son categorías que identifican unidades socioculturales específicas con una identidad propia y distintiva” (Vargas, 1994: 37). Comprender las relaciones complejas entre los indígenas y los mestizos permiten generar una discusión con una perspectiva problematizadora y elimina la justificación de cada una de las políticas culturales implementadas por parte del Estado. La afanosa idea de escolarizar a los indígenas para dar cavidad a las políticas implementadas regionalmente por el Estado da sentido para mantener el dominio generalizado y para eso la escuela en su papel homogeneizador entraba a solucionar el problema de integración e incorporación. Así, se implementaron programas educativos centrados en una política cultural.

Vaughan, define; “el término política cultural [como un] proceso por el cual se articularon y disputaron las definiciones de cultura: en el sentido estrecho de identidad y ciudadanía

nacionales, y en el sentido más lato de conductas y significado sociales. La política cultural no quedo al margen de la Revolución” (1997: 13).

El Estado uso la política cultural como un envoltorio de la escuela con el objetivo de modernizar y construir la nación. Una escuela centrada en la construcción de nación y en la formación cultural (Vaughan, 1997), que buscará consolidar la nación pensando en una comunidad imaginada (Anderson, 2007). Para constituir la comunidad se basaban en la nación como la capacidad de reunir a las personas para creer en lo mismo, estar sujetos a una sola idea y perseguir un solo fin (Villoro, 2005; Florescano, 1996).

Anderson define la nación en “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (2007: 23), para reforzar el concepto (,) Renan hace referencia a la esencia del concepto de nación, en la cual indica que, “la esencia de la nación está en que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado muchas cosas” (Anderson, 2007: 23). Esta concepción de nación elimina el proceso de historicidad hecha a partir del origen de los diversos pueblos, aunque se planteó para países de occidente sobre todo de Europa en donde se aplicó para lograr una sociedad más centrada en la univocidad. El mismo Renan hace la misma definición, pero de manera ambigua en donde, “invoca también a los recuerdos compartidos como los elementos que vinculan a los hombres y ayudan a formar una nación” (Gellner, 1987:17). Gellner presenta dos opciones, la voluntarista y la cultural (Gellner, 1987), ambas son importantes y se concentran en el marco normativo, es decir, se definen a partir de la generación de formas compartidas y determinadas de manera común.

Bajo esta concepción no es extraño que la clase dominante de México haya optado por apostarle a una institución como la escuela para forjar la cultura nacional, “se acepta que la nación no es una realidad natural sino construida histórica y culturalmente [...] cuyos contenidos se van forjando a través de un largo proceso de inducción de consenso y de “invención de tradiciones” (Peña-Topete, 1998:44), sin mencionar las posibles contradicciones, así en el proyecto de nación, la escuela, ocupa un lugar privilegiado, esta se encargará de crear una matriz o un núcleo cultural para generar las identidades necesarias en la generación de la unidad nacional.

Para cumplir dicha función el Estado creó insumos necesarios para las instituciones escolares con el fin de formar al ciudadano mexicano, recuperando algunos personajes notables del movimiento de independencia, de la revolución y de algunos movimientos suscitados en el país, estos se convirtieron en los “héroes nacionales”, así era necesario citar al “padre de la patria” a los “héroes de la revolución”, a los “niños héroes” entre otros más, además se sumaban las fiestas patrias o las fiestas nacionales como espacios significativos para la creación del mexicano, por lo tanto, la escuela debería centrar su atención en “formar los sentimientos y las actitudes, además del intelecto” (Peña-Topete, 1998:46).

Con estas acciones México, se hacía pasar por un país “moderno” conducido por el respaldo de un Estado centrado en la creación de una escuela que formaría intelectualmente y moralmente, que la misma clase dominante debería aplicar al resto de la sociedad. “En el caso específico del Estado nacional el proyecto de la sociedad nacional es el de las clases dominantes, y así también las formas culturales de estas constituyen la cultura dominante, la cultura de la sociedad nacional” (Vargas, 1994: 107). Así, el Estado emprendía tareas centradas en la conformación de instituciones culturales encargadas de preparar a sujetos con una formación en valores y en la absorción de insumos culturales de la sociedad global, sin duda, se convirtió en un espacio de control social en la cual se imponía una visión del mundo, que lograría la unidad social, económica y política de las sociedad mexicana.

La política educativa seguía su camino modernizador, por lo tanto, tenía que buscar incorporar e integrar a los sectores segregados y excluidos de la modernidad; esa parte de la sociedad estaba concentrada en la población indígena, quienes no habían logrado integrarse con la sociedad dominante. La heterogeneidad se había consolidado como un obstáculo central para que el país avanzara y lograra establecer una uniformidad lingüística y cultural en la sociedad, así como su inserción en el proyecto económico estatal. A principios de la creación de la Secretaría de Educación Pública Chong planteó;

En términos prácticos, Vasconcelos concibió cuatro tipos de escuelas: la escuela rural, la misión cultural, la escuela indígena y la escuela de capacitación para maestros rurales, así como las campañas de alfabetización y la introducción de un programa de bibliotecas Públicas [...] Tales proyectos fueron los primeros de su tipo en la historia de la educación en México y

estaban muy ligados a la idea de la formación de la nación mediante la prensa escrita (2001: 25).

Una de las instituciones encargadas de la política cultural en las comunidades fueron las casas del pueblo, estas se encargarían de atender la formación cultural y moral de los niños y adultos con el fin de enseñar básicamente a leer y a escribir de manera que, el primero logrará adquirir estas habilidades básicas, se encargaría de constituir otro grupo para alfabetizarlos y de esa forma se cubría una fase de alfabetización comunitaria, sin embargo, la casa del pueblo tenía otras finalidades más, “pues, finalidades sociales, económicas y morales y no sólo intelectuales; estas últimas preferían “la intensidad de la enseñanza [que] deje huella perdurable” “al enciclopedismo indigesto”. Tenía también finalidades físicas y estéticas: fomentar la higiene, el uso del jabón, el conocimiento de las medicinas tradicionales y modernas, la difusión de las vacunas, “formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, dulcificando su carácter por medio de manifestaciones artísticas” (Peña-Topete, 1998: 55).

La tarea de las casas del pueblo lograría reconfigurar el espacio comunitario y abrir un camino hacia la re-funcionalización de las actividades de los sujetos locales o comunitarios en espacios aislados. El esfuerzo institucional avanzaba a través de la creación de las misiones culturales, encargados de convocar a los maestros y jóvenes de las comunidades para recibir una instrucción básica, así como talleres que impulsaban las actividades económicas y culturales del lugar, también se les instruía en algunas técnicas de producción agrícola, canciones populares y actividades deportivas. “La política educativa enfatizaba la integración de las comunidades rurales a la economía de mercado, la cual el daba nuevas capacidades y conductas, una diversificación de los productos, y cooperativas” (Vaughan, 1997: 55).

Las casas del pueblo y las misiones culturales trataban de solucionar un problema asociado al aislamiento y olvido, que caracterizaban a las comunidades indígenas, por su difícil acceso y su escaso desarrollo económico tan visible en los rincones más alejados del país, esto, afirma la nula comprensión de la política educativa, debido a que, el rezago se fundamenta en las estructuras de poder soportadas en una limitación o nulo acceso al comercio, a la educación, y al campesinado no se le permite trabajar sus propias tierras. “Mediante las casas del pueblo y las misiones culturales, la SEP pretendía enfrentar un problema que se había

formulado sólo vagamente: el de la educación indígena, Para la escuela del México liberal decimonónico, el mundo indígena era un resabio del colonialismo destinado a desaparecer” (Peña-Topete, 1998: 57).

Los proyectos culturales corrían paralelamente desde otros espacios institucionales, pero con el mismo fin, formar a las comunidades aisladas en valores morales y culturales, tal es el caso del proyecto de Gamio, quien diseñó un programa de investigación regional integral y aplicada, que se aplicaría en 12 regiones del país. Este proyecto buscaba alfabetizar a los niños, trabajar en talleres sobre alcoholismo, operaciones aritméticas, así como la capacitación en oficios tradicionales de la región (Peña-Topete, 1998).

Entre el proyecto del Estado surge la Casa del estudiante indígena con la pretensión de formar a los jóvenes indígenas provenientes de distintos lugares del país, el objetivo era que salieran de su espacio rural y conocer el medio urbano, así como formarse para regresar a su lugar de origen y atender a la población de su región, sin embargo, este programa duró poco tiempo porque los jóvenes preferían permanecer en la ciudad y ya no retornar a su comunidad.

Paralelo a la creación y desarrollo de las políticas culturales institucionalizadas, se trabajaba por una unificación de principios en la constitución de los partidos políticos y al mismo tiempo a mediados de la década de los veinte se generaba una disociación entre la Iglesia y el Estado, Calles (1929) llega a la presidencia y al mismo tiempo se consolida el Partido Nacional Revolucionario (PNR), aunque en las comunidades se gestaba uno de los movimientos fundamentales en México, la guerra cristera, que más adelante determinó las condiciones sociales para generar un movimiento educativo de orden socialista, incluso se indicó en el plan de desarrollo del gobierno Callista. Así;

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para la cual la escuela organizara sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Vaughan, 1997: 65).

La separación entre la iglesia y la escuela marco uno de los rompimientos históricos más incidentes en la sociedad y eso provocaría un descontento en las comunidades a grado de

despedir o expulsar a los profesores de sus respectivas escuelas. En el fondo de la historia, el modelo socialista en la educación provocó mayor incidencia en el mercado y logró posicionarse como un modelo educativo novedoso y creador de una nueva forma de operar económicamente. Sin embargo sirvió como un modelo integrador y al mismo tiempo generó un importante énfasis a la construcción cultural e ideológica.

La separación de la iglesia y la escuela cobraría enfrentamientos en las comunidades lejanas del país. “Al narrar su experiencia en Carapán, Moisés Sáenz dejó en claro que “los redentores” enviados por la SEP no siempre eran bienvenidos. Los informes oficiales citaban a menudo testimonios de la desconfianza que los maestros suscitaban en los curas y en muchos de los feligreses, de ataques violentos a la escuela por parte de los terratenientes y caciques, y de la frecuente indiferencia de los habitantes del pueblo”. (Peña-Topete, 1998: 65).

Mary Kay (1997) da cuenta de las dificultades que se enfrentaron los profesores en las respectivas zonas, sobre todo porque ya existían problemas agrarios y sumaron el conflicto con la iglesia, esto provocó enfrentamientos sangrientos y el alzamiento de pueblos enteros para defender sus tierras y la religión; algunas escuelas cerraron para proteger a los profesores. La percepción en ese entonces es que los “ateos” estaban educando a los niños del país.

El gobierno Cardenista continuaba con la idea de consolidar una nación a través de la incorporación de las comunidades y lograr la anhelada modernización. Generó la enseñanza bilingüe por medio del Instituto Lingüístico de Verano instalado en Tetelcingo, Puebla en 1935 (Peña-Topete, 1998), el instituto se encargaría de llevar a las regiones la enseñanza en lengua indígena de la comunidad o región. Al siguiente año se constituye el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, el departamento cumpliría la tarea de reunir a los miembros de las comunidades indígenas para discutir sobre sus demandas de manera colectiva. Junto al conjunto de programas encargados de trabajar el idioma se desarrolló el proyecto Tarasco propuesto por Swadesh, quien se encargaría de formar brigadas para las comunidades purépechas en Michoacán.

Los gobiernos posteriores a Cárdenas, Ávila Camacho (1940-1946) y Alemán Valdez (1946-1952), continuaban en la búsqueda de “mexicanizar” a los mexicanos a través de la educación, se crean instituciones para mejorar la formación docente y como política se establece la creación de proyectos educativos “adecuados” al país con el fin de no importar modelos extranjeros. *El contenido de esta verdadera educación “mexicanizada” abarcaba tres objetivos enfocados sobre todo al campesinado: “enseñar efectivamente al campesinado; mejorar las condiciones económicas y de salud de los campesinos e inculcar el espíritu cívico en cada campesino joven, con la aspiración de que los campesinos fueran considerados como parte integral de la nación”* (Solana *et. al*, 1982 Cit. en Chong, 2001: 9).

La construcción de la nación mexicana continuaba sembrando semillas con la esperanza puesta en cosechar una modernización basada en la homogenización de los mexicanos, y en la década de los 40 y 50 México se colocaba en un espacio con miras a la industrialización con el fin de apoyar a países confrontados por el inicio de la Guerra Fría. Aunque el gobierno mexicano no quitaba el dedo del renglón con respecto a los pueblos indígenas, la brecha entre los mestizos y los indígenas se acrecentaba, debido a la insistente inserción de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Durante el camino posrevolucionario, la etapa socialista, el proceso de industrialización y la época moderna, se crearon múltiples proyectos culturales educativos y dispositivos culturales con el fin de integrar la nación mexicana.

En la década de los sesentas se consolida el modelo educativo cultural para las comunidades indígenas, ahora se llamaría educación bilingüe bicultural, que se encargaría de desarrollar el uso de los idiomas indígenas y acompañarlos con elementos culturales de las mismas comunidades a fin de hacer ver su cosmovisión como pueblos, más tarde en la década de los setentas se crearon las instituciones encargadas para dar cabida al planteamiento educativo-cultural, para ello se crea la Dirección de educación Indígena para primarias y preescolares. El reclamo constante de los profesionistas indígenas se acrecentaba, sobre todo de profesores, quienes reclamaban el trabajo lingüísticos de sus propios idiomas con la idea de mejorar la enseñanza de sus idiomas, ante eso, Bonfil Batalla crea el programa de formación de etnolingüistas, en el hoy CIESAS, para afrontar las dificultades lingüísticas de sus escuelas. Más tarde surge el modelo intercultural y del mismo se derivan la creación de la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas,

junto con diversos proyectos y programas de educación intercultural Bilingüe. Estas instituciones se encargarían de administrar las identidades y las diferencias de los pueblos indígenas en México.

Homogeneidad y unidad nacional vs. Pluralidad y diferencias culturales

Es necesario hacer un análisis sobre el proceso de construcción de la nación mexicana sustentada en una política cultural, en donde el sistema educativo fue la base del proyecto. Cada uno de los proyectos dirigidos a la población indígena segregada y excluida del sistema económico, se sujetó a una serie de programas acompañados de una continuación de elementos que logró alterar los mismos conceptos sociales empleados para la edificación del Estado-nación; la imaginación y la creación de ideologías ajenas al contexto mexicano y las comunidades indígenas fueron los ingredientes necesarios para lograr parcialmente el objetivo de la clase dominante.

La creciente idea de homogeneización de la sociedad mexicana se expandía impresionantemente en espacios escolares a través de la generación de una historia estampada en los libros de textos empleados para la educación básica, la glorificación de Porfirio Díaz por haber logrado un México moderno, la Revolución Mexicana se constituyó en una fase de derramamiento de sangre sin precedente y la división trágica de la “familia mexicana” (Vaughan, 1997). Así mismo se alentó a los héroes de la revolución que defendían la sociedad mestiza, sin embargo, “Zapata se consignó como un bandido”, y enaltecieron las pinturas de los mexicanos como Diego Rivera y José Clemente Orozco, quienes representaban en pintura la vida del campo a través de imágenes que daban cuenta del atraso del indígena.

La propia idea del territorio nacional se creaba a partir de la generación de mapas para inventariar los espacios geográficos y saber sobre los recursos naturales existentes, que por cierto se indica el antes y después, de la pérdida del territorio nacional y asimismo se crea;

El himno nacional, que fue compuesto por encargo de Santa Ana, el general-presidente derrotado tanto en Texas como en la capital del país, aún se exhorta desde la primera estrofa a los mexicanos a combatir al extraño enemigo que profane con su planta el suelo de la nación (Peña-Topete, 1999, s/p).

El himno nacional se constituye en un dispositivo identitario, que invoca a la defensa de un espacio geográfico. Medina indica:

Los *himnos nacionales* surgen en periodos comunes, frente a sucesos específicos, así, resulta que para el caso de nuestras Américas, ante las fechas compartidas de la celebración del llamado “Bicentenario”, en donde: país, estado-nación, territorio (mapas-fronteras-geografías); lenguas e historias (hegemónicas-oficiales y subterráneas-disidentes), junto con *himnos* (letras, reclamos, llamados, gestas, defensas); banderas y símbolos patrios, todos ellos en sus improntas y tránsitos hacia la configuración de las denominadas: identidades nacionales, se tejen gestan en etapas históricas de la creación de los estados nación (2010: 1).

La letra del Himno nacional, delimita espacios históricos de lucha, establece límites geográficos y se canta sólo en el idioma nacional, un idioma que convoca a los “otros” a integrarse al Estado-nación como sucede con los hispanos ilegales en Norteamérica. Bush declaró “el himno solo se puede cantar *en inglés*” (Butler, 2009: 27), así surge la pregunta; ¿quién le canta a la patria? (Medina: 2010), ¿Quién le canta al Estado-nación? (Spivak y Butler, 2009). Ambas preguntas son importantes en México, porque los pueblos indígenas con otras geografías, otras luchas sociales, otros idiomas y otras prácticas sociales; sólo han sido actores importantes en las luchas más importantes del país, pero siempre estamos en el anonimato y en la reproducción de una letra ajena a nuestra propia construcción como pueblo con una memoria colectiva basada en otra narratividad. En los últimos años el indigenismo mexicano ha adoptado la traducción del Himno nacional en lenguas indígenas en donde se puede visualizar un desfase en la letra que manifiesta “otra concepción” de unidad para las comunidades indígenas.

Las narraciones históricas buscaron citar los triunfos de los héroes nacionales y se dedicaron a construir una idea de territorio nacional delimitado concentrando todo en las bellezas naturales de los pueblos, así como la consolidación de los valores cívicos propios de la sociedad mestiza. “Los libros de texto y el programa rural de los años treinta alteraron la noción de agente de cambio en la historia de México” (Vaughan, 1997:73). En el mismo sentido Chong indica que, “la tarea de inculcar el sentido de la mexicanidad basado en la reconciliación ideológica de las tradiciones hispánicas e indígenas fue reforzada oficialmente en el ámbito público: en galerías, museos y sitios arqueológicos.” (2001: 93).

La redefinición del sujeto social se hizo a través de relaciones sociales en las comunidades y su relación con las zonas urbanas. El papel más importante de los pueblos indígenas era aceptar el desarrollo de las familias urbanas en un nivel diferenciado, ellos deberían continuar con su papel de sumisión y dedicarse a las amplias tareas del campo para que con la cultura del esfuerzo lograría construir una familia. La sociedad campesina estaba marcada por un consumo excesivo de alcohol, religiosos y machistas, y para que lograran crecer era necesario eliminar esos malos vicios y dedicarse a trabajar la tierra. Zapata para ser héroe nacional primero lo purificaron y de ahí se convirtió en un ideal para trabajar las tierras. Para las mujeres se les buscó algunas formas de apoyo para evitar que siguieran reproduciendo sus ancestrales formas de hacer sus actividades domésticas. Sin duda, el Estado negaba la ciudadanía de las mujeres, pero a cambio les solicitaba su apoyo para hacerse cargo de las coordinaciones de salud, entre otras, esas eran sus espacios de recreación ciudadana. “Y los niños campesinos serían movilizados para el desarrollo nacional por medio de la escuela, que sería un espacio dominado por el Estado, independiente de los padres y de la iglesia” (Chong, 2001: 79).

Para ensalzar aún más la preparación de la nación mexicana se construyó una cultura mexicana basada en un movimiento cultural nacionalista para redefinir a la cultura mexicana. “El movimiento mural redefinió al mexicano como indio, moreno, mestizo y mulato [...] la revolución hizo necesario oscurecer la piel del ciudadano prototipo” (Chong, 2001: 81). Este planteamiento crecía en todos los espacios de la vida pública como la pintura, la música y la creación de centros culturales para enaltecer a la cultura marginal, además los participantes de los proyectos culturalistas educativos como las casas del pueblo, las misiones culturales, los estudiantes indígenas formados en las ciudades fueron los encargados de generar una lucha permanente por construir una idea de nación, cultura nacional, ciudadanía y Estado a la manera de un país occidental.

Paralelamente al esfuerzo del Estado por la consolidación de un país unificado con sentimientos nacionalistas, propicio una otredad, una alteridad histórica emergente con un sustento en una matriz cultural construida por los propios pueblos civilizados, antes ya constituidos. El error, fue tomar cabalmente los rasgos del nacionalismo como: “unidad, uniformidad, homogeneidad en lo interior y exclusión en lo externo” (Villoro, 2010: 173).

La definición de nación como “la construcción de una vida común” propuesta por Anderson (2007), genera ciertas ambigüedades y la confusión ha justificado los movimientos armados en México, la independencia y la revolución mexicana, además de los movimientos regionales que siempre han buscado defenderse ante la imposición de otras formas de vivir en las comunidades indígenas.

Lo visible en el México “*posmoderno*”, es la existencia de alteridades históricas generadas a partir de una pretendida creación de una nación, que buscaba paralizar los procesos culturales muy bien cimentadas en las manifestaciones civilizatorias de un país con diferencias culturales y sociales. Tal imposición se fundamentó en una ideología ajena a una realidad, omitió, “la nación como un sistema de significación cultural, como la representación de una vida social, más que como la disciplina de la organización social, pone de relieve esta inestabilidad del conocimiento” (Bhabha, 2010: 12).

Bhabha (2010), propone mirar la constitución de los procesos culturales como un proceso social de significación continua y no someterlos a procesos inertes; es buscar ubicar toda la complejidad social para darle un sentido a partir de una lectura amplia a cada espacio social existente en una determinada sociedad. Es lograr una construcción de topografías culturales atravesadas por una significación contextualizada que contengan los procesos de producción emergentes. Si queremos verlo de otra manera, es poner en el mismo nivel las manifestaciones culturales de los pueblos y las producciones provenientes de la cultura dominante.

La propuesta de unificación nacional en México implicaba la superioridad de una sociedad sobre otra, la otredad o el otro, tenía sentido para la desagregación social y política, así se aplicó el olvido como mecanismo para la legitimación del mestizo, en la cual, las escrituras, las oralidades, las formas de organización políticas y social, y las formas de curación servían para producir mayor atraso al país moderno. Se ejercía un poder político por encima de la significación cultural, el efecto ha sido “una significación incompleta”. (Bhabha, 2010: 15).

La ausencia del reconocimiento de los pueblos indígenas en sus diferentes fases de creación cultural y política de las comunidades, se impuso el orden político y canceló las significaciones culturales históricas, la muestra es que en la actualidad se mantiene a los

hermanos indígenas en una especie de reserva biológica, en los museos y en los corredores turísticos; somos una forma de expresión cultural folklorizada e invisibilizada en el terreno económico, político y social. Tales reduccionismos han buscado desaparecer la matriz cultural mesoamericana sustentada en su diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas.

Renan señala que, “el olvido- incluso diría el error histórico-es un factor fundamental en la creación de una nación, razón por la cual el progreso en los estudios históricos suele constituir un peligro para el principio de la nacionalidad” (2010: 25). Sin duda, se reconoce al olvido como un instrumento necesario para la consolidación de la Nación, pero también se constituye como uno de los errores más fuertes, en nuestro caso, ha sido un paso con consecuencias desastrosas, por lo menos, en los movimientos más visibles, los hermanos indígenas a sombra de los héroes son los que han entregado su vida y a cambio se ha recibido el olvido. Siguiendo a Renan:

Una nación es un alma, un principio espiritual. Dos cosas, que en verdad no son más que una, constituyen esta alma o principio espiritual. Una yace en el pasado, el otro en el presente. Uno es la posesión en común de un rico legado de recuerdos; el otro es el consentimiento actual, el deseo de vivir juntos, el deseo de perpetuar el valor de la herencia que hemos recibido en forma indivisa (2010:35)

Esta idea de nación considera la construcción histórica de las relaciones culturales y políticas, que da sentido a una significación cultural completa en el sentido de incluir las negociaciones políticas y sociales en la constitución del Estado nación. La acción voluntarista de nación propone considerar al idioma como un elemento de poca importancia, debido a su poca incidencia en la constitución de otras naciones como Francia, sin embargo, en el caso mexicano se ha insistido mucho en la eliminación de las lenguas indígenas, de hecho se han planteado políticas lingüísticas encargadas de desaparecerlas, esto demuestra la fuerte incidencia de los mismos en permanencia de los pueblos indígenas.

Las lenguas indígenas y su manifestación cultural-social se han mantenido como núcleo duro, en ello, radica la permanencia de una cosmovisión basada en una matriz cultural, que otorga una identidad activa a los hermanos indígenas, frente a eso se ha posicionado un Estado con la insistencia de borrarla y someterla a normas lingüísticas y culturales ajenas. La constante

confrontación entre el Estado y los pueblos indígenas ha demostrado dos cosas, por un lado, el fracaso en la consolidación de una nación como un proceso hacia un Estado Moderno, y por otro lado, la resistencia de los pueblos indígenas detiene la imposición nuevos modelos culturales, que se convierten en parches culturales.

En palabras de Bhabha (2010), es una ambivalencia histórica producida por la necesidad de considerar lo histórico y las nuevas formas culturales (signos, símbolos etc.) para lograr la construcción de la nación. Esta ambivalencia ha provocado el fracaso de los múltiples proyectos educativos y lingüísticos impuestos por el Estado; sus acciones se han convertido en políticas de “corta duración”, creando ciertas políticas que no tienen lugar y tampoco campos de acción, o como Althusser lo planteó “espacios sin lugares, tiempos sin duración” (Bhabha, 2010: 389). La poca funcionalidad de las acciones del gobierno lo ha conducido a una baja credibilidad y debilitamiento del mismo; paralelamente los pueblos indígenas han surgido a través de los movimientos sociales como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), quien plantea otra forma de entender las relaciones políticas, sociales y culturales del país, es la alteridad histórica emergente frente a un Estado debilitado.

El estado ahora se está ocupando de administrar las identidades a través de proyectos educativos interculturales institucionalizados y sometidos en la idea de interrelaciones reciprocas entre los diferentes. Esa opción, es difícil tomarla para construir otra nación u otra forma entender y de significar las acciones de los pueblos indígenas. Varese propone una “globalización desde abajo”. “Por donde los pueblos históricamente oprimidos por los estados nacionales inscriben sus identidades tornándolas visibles en el orden mundial, se asocian cortando a través de fronteras nacionales y ofrecen resistencia directa a las presiones de las corporaciones de capital transnacional” (Varese, 1996 cit. en Segato, 2007: 37).

Ante ello, en la actualidad las memorias colectivas disidentes se sustentan en la resistencia de los pueblos indígenas, basada en el reclamo al reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas, a través de la autonomía para ejercer una libre auto-determinación.

La autonomía se expresa en el derecho de auto-determinación. La reivindicación de autodeterminación de los pueblos (nacionalidades o etnias) dentro de un Estado soberano es una afirmación de su voluntad de formar parte del Estado por decisión propia y no por imposición histórica de un poder hegemónico. (Villoro, 2010: 198).

El reconocimiento de los pueblos indígenas puede dar cavidad a las diferencias culturales y lingüísticas en una fase de re-significación con una contención histórica de base y un presente con signos y símbolos, que impliquen una “significación completa”. Asimismo puede emerger una pluralidad construida con asimetrías sociales, idiosincráticas, pero fundado en un núcleo con una trayectoria constituida por la historicidad de los pueblos indígenas y de los otros pueblos.

Las políticas culturales del Estado mexicano no han reconocido las diferencias culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas, la muestra ha sido la generación de un sistema educativo homogéneo, cancelando la posibilidad de reconocimiento de los pueblos indígenas.

Políticas lingüísticas: Del multilingüismo al monolingüismo.

La ocupación del territorio mexicano por los españoles (,) generó cambios en el uso de las lenguas indígenas y eliminó el dominio de la lengua náhuatl, que en algún momento se había convertido en una *lingua franca* con un reconocimiento generalizado en el centro del país. Sin embargo, a principios del proceso posrevolucionario el país se vio envuelto en una política de Estado, que pretendía construir una Nación basada en la homogenización de las prácticas culturales y el idioma se convertía en un instrumento del Estado poseído por la clase dominante.

La comunidad imaginada de Anderson (2007) basada en una posición voluntarista, en donde se cree que el lenguaje, entre ella, la lengua no es determinante para la construcción de una nación. Sin embargo es necesario de-construir la idea de Estado-nación que rompa con la percepción de sociedad homogénea culturalmente para lograr la modernidad; es urgente mirar “otra nación”, “otra imaginación”, “un territorio cultural [...] junto con un lenguaje como condición mínima para la existencia y emergencia de la nación” (Oommen, en Giménez, 2000: 51). Esta otra posibilidad se cancelaba mientras el Estado se imaginaba el establecimiento de la unidad nacional.

El trasfondo de lo nacional se ubica en el espacio político a través del discurso y un cierre permanente a “otras formas de atender la diversidad lingüística y cultural”, así se optó por la escuela como un agente que garantizaba castellanizar a la población mexicana. A pesar de la complejidad lingüística, el Estado continuó con el proyecto nacional de educación dirigida a

las zonas rurales e indígenas como una de sus prioridades. “Esto queda más entendible si se visualiza 10% aproximadamente de la población, que pertenecen a los pueblos indígenas distribuidos en 11 familias, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas” (Catalogo de las lenguas indígenas nacionales, 2009: 17) a lo largo del territorio nacional, estas cifras representan una sociedad compleja. Con este panorama, el Estado ha optado por crear una nación con una sola identidad, así se han planteado diversos intentos institucionales para poner en marcha proyectos educativos para los pueblos indígenas.

La pretensión del Estado por usar una sola lengua en el México diverso lingüísticamente, la ubicó en la política lingüística entendida como: “la actividad de los estados o gobiernos en relación con las lenguas habladas en sus dominios, como las actividades de interés público o amplio de cualquier ciudadano o cualquier grupo de ciudadanos dirigidas a modificar la situación de los hablantes de las lenguas pertenecientes a un Estado” (Garza, 1997: 9-10). Dicha propuesta se intensifica en el periodo posrevolucionario por medio de la política de integración usando el “método directo de castellanización” (Brice, 1986: 246), un proceso de enseñanza basado en la asociación de una imagen y la palabra sin ninguna mediación con la lengua nativa del niño; paralelo a la imposición del idioma se abrió mayor paso hacia el desprestigio de las lenguas indígenas en los espacios escolares, ante ello, “a los niños que hablaban su propia lengua en la escuela se les consideraba transgresores y eran castigados. Se les enseñaba a sentirse avergonzados de su propia cultura y despreciarla” (Stavenhagen, 2001: 246), cada acción negativa con respecto al desprestigio de la lengua nativa del niño, que ha abonado a la desaparición de las lenguas indígenas.

La propuesta de fondo ha sido la castellanización de los pueblos indígenas, sin embargo, muchas comunidades aún mantienen altos niveles de monolingüismo, de bilingüismo, así como un rezago educativo. Estos rasgos generan permanentemente niveles de conservación y revitalización de las lenguas indígenas y al mismo tiempo evita la eliminación de la heterogeneidad cultural y lingüística. Por eso, la poca eficacia de la política lingüística del Estado demuestra un desajuste en su aplicación, y en mayor medida en la génesis del mismo. Esto confirma que el idioma no es la base social de la política lingüística, sino la desarticulación entre una política institucional fundada en objetivos puramente políticos y de

interés económico. “La política lingüística es entonces instrumento de otro objetivo político” (Zimmermann, 1999: 11).

La falta de eficacia de la política lingüística hacia las lenguas indígenas se demuestra en el proceso proteccionista del México posrevolucionario a través de proyectos culturales-educativos como las casas del pueblo, las misiones culturales y los procesos de formación de jóvenes indígenas por medio de la casa del estudiante indígena, en la cual se le miro al indígena como un sector vulnerable educativamente y en hábitos de limpieza personal. La ausencia de resultados positivos en los proyectos implico la creación continua de instituciones y proyectos encargados de seguir impulsando la castellanización con más intensidad. Para ello, en la década de los treinta se propuso el inicio de un modelo de educación bilingüe (lengua indígena-español), así surge el proyecto tarasco y el plan evangelizador del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) impulsado por el gobierno cardenista. Ambos programas se encargarían de trabajar en brigadas con las comunidades de Michoacán y Estado de México (,) con la idea de construir un modelo de educación indígena pertinente para el uso de los idiomas en el espacio comunitario y en la religión.

La educación bilingüe continuaba su camino en los laberintos de la compleja relación política, económica y social del país; sin embargo, la política indigenista institucionalizada continuaba con la creación del Instituto Nacional indigenista y de los centros regionales como el de San Cristóbal de las Casas en Chiapas y el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital en Hidalgo, ambos espacios se encargarían de administrar las necesidades educativas, sociales y económicas de las comunidades marginadas; en educación por lo menos para la zona hñähñú de Hidalgo se generaron cartillas básicas para la enseñanza de la lengua indígena, paralelamente se atendía al desarrollo en la infraestructura en los pueblos. Así las instituciones regionales se encargarían de castellanizar y de transformar a las zonas rurales.

De esa manera se agudizaba la construcción dicotómica entre lo indígena/mestizo, el nosotros y los otros, que en las políticas lingüísticas encontraba resonancia constante a través del diseño de proyectos con un enfoque centrado en los pueblos como “diferentes” de la sociedad hegemónica, quien se encargaba de administrar la diferencia en términos de identidades constituido por grupos minoritarios y eso mismo representaba un obstáculo para la integración e incorporación del indio a la idea de “unidad nacional”. Chong (2001) cita uno

de los discursos del presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) “[...] vigorizar la nacionalidad mexicana, elevar la cultura, sobre todo la de las clases populares, orientar la educación para servir al desarrollo económico” (Solana, 1982 cit., en Chong, 2001: 93). Tal afirmación conduce a una imposición en la manera de imponer las identidades diversas y la sobre-posición del castellano como idioma único.

La implementación de la educación bilingüe-bicultural en la década de los sesentas buscaba girar el idioma al plano sociocultural y eliminó su función estrictamente comunicativa, por lo menos en el discurso, porque en el terreno de la política lingüística moderna mantenían la función comunicativa de los idiomas indígenas, en la cual las considero sólo instrumentos de comunicación, tal afirmación y percepción teórica del idioma no la comparto; es fundamental pensar las lenguas indígenas en términos de diferentes formas de ver el mundo u otras “visiones del mundo, por ser el producto del trabajo intelectual de los grupos étnicos al hacer suyo el mundo natural y crear un mundo social y cultural, en que cada grupo actúa de diferente manera” (Zimmemann, 1999: 104).

Esta concepción Humboltiana nos permite ubicar la discusión de los idiomas en el campo de la construcción del conocimiento, que da pie a la valoración amplia y al reconocimiento de sus prácticas de organización, curación, del ejercicio político y de sus formas de educación al interior de las comunidades.

Ante tal imposición, los profesores indígenas operantes del sistema de educación indígena del país, empezaron a proponer la creación de mejores mecanismos de atención al proyecto educativo a su cargo, una lucha a contracorriente al sistema educativo nacional, que condujo al Estado a la creación de instituciones sectorizadas como la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1971) y Dirección General de Educación indígena (DGEI), (1978), ambas integradas a la SEP, asimismo se creó el proyecto denominado Plan Nacional de Castellанизación para atender a la población monolingüe (véase Vargas, 1994), como muestra de la resistencia de los profesores crearon la Alianza Nacional de profesionales indígenas bilingües A.C (ANPIBAC), con el fin de constituirse en una figura encargada de manifestar las propuestas de las comunidades y de la base magisterial frente al estado.

A pesar de la buena intención de los promotores indígenas por hacer escuchar la voz de una base indígena centrada en la educación de los pueblos, se insistía en el rescate lingüístico a través de la incorporación del marginado, rezagado y desplazado, situado en los espacios rurales e indígenas. La apuesta del sistema educativo nacional era desaparecer el conflicto lingüístico y naturalizar el bilingüismo basado en una lengua con mayor prestigio para uso público y un idioma minoritario para espacios privados o estrictamente comunitarios, en términos sociales se plantearía una diglosia estable (Ferguson, 1959), es decir, una lengua A (español) y una lengua B (lengua indígena).

La naturalización de los conceptos lingüísticos adoptados por el Estado los llevo a diseñar proyectos compensatorios hacia los idiomas minorizados y los ubica en una posición de subordinación constante en el diseño de materiales exclusivos para educación indígena o se dedica a adaptar los libros de textos en castellano a lenguas indígenas con una traducción literal y construye folletos, manuales y guías empleando una sola variante dialectal. Flores Farfán plantea:

En pocas palabras, los programas bilingüe-biculturales o interculturales se presentan retóricamente como una opción de política lingüística hacia las minorías, política que supuestamente aboga por un bilingüismo estable; es decir, una situación sociolingüística en la que hay “igualdad” lingüística entre la lengua nacional y los distintos grupos indígenas que conforman la diversidad lingüística y étnica de la compleja realidad sociolingüística mexicana (2009: 124).

La falta de correlación entre el ámbito discursivo y la práctica, es resultado de una política lingüística de Estado que ofrece como insumo directo al propio profesor indígena, que a su vez absorbe permanentemente para insertarse a los espacios de competencia educativa y continuar los parámetros estándares como(,) cumplir la enseñanza del español en un tiempo muy corto, aprobar las pruebas de conocimientos establecidos por la SEP, y someterse a las evaluaciones externas estandarizadas como enlace y EXCALE, en donde se rigen a través de parámetros estandarizados de educación.

Estos procesos obligan al profesor a transitar por caminos ajenos a la naturaleza de educación indígena. Un ejemplo; “son los pocos libros de texto disponibles en lengua indígena para el primer año de primaria están teñidos con una serie de formas artificiales (e.g., neologismos)

que no son comprensibles para los propios niños, no se diga para los demás miembros de la comunidad”. (Flores Farfán, 2009: 125).

Farfán (2009) hace una revisión exhaustiva de los materiales de texto que se usan en diversas variantes del náhuatl y comprueba una serie de inconsistencias en el uso de un léxico, sin uso, o en algunos casos se reproducen palabras más españolizadas o con estructuras gramaticales del castellano, por ejemplo, el uso de los posesivos en náhuatl, en la cual se utilizan los posesivos disgregados en un idioma con una estructura aglutinante, es sin duda, una estructura morfológica influenciada del español. Cierta_ incidencia del español se visualiza en el uso oral y escrito del castellano en el proceso de enseñanza.

La tarea fundamental del profesor indígena descansa en lograr la comunicación y la escritura en español durante el primer ciclo de educación básica. Esta encomienda de principio (,) elimina cualquier posibilidad de mantener el uso oral y escrito de las lenguas indígenas en la escuela, al contrario, se fomenta el desprecio lingüístico a través del rechazo del idioma, así como la construcción de una serie de estigmatizaciones sociales, que originan el alejamiento de los hermanos indígenas de sus respectivas comunidades, así como el desconocimiento de su propia lengua por ser un marcador identitario.

La política lingüística se ha encargado de borrar “otras oralidades” y “otras escrituras” de las lenguas indígenas en el escenario nacional y ha optado por favorecer al sistema dominante con una ideología colonialista legitimado por el Estado en su reciente fase. Así el uso de conceptos como analfabeto, pobreza, marginación y rezago se convierten en procesos naturales que rigen los proyectos dirigidos a la población indígena. Se asume una política alejada de las situaciones sociales y económicas en las que se encuentran las comunidades, que neutraliza las relaciones conflictivas de los idiomas asumiendo sólo la falta de incorporación o integración a la vida nacional.

Sin embargo, es necesario asumir el uso de las lenguas indígenas como constructores del conocimiento en las comunidades con un proceso complejo en términos sociales, económicos y políticos, asimismo se puede considerar la oralidad y la escritura como dos procesos sociales del idioma en espacios comunitarios, escolares y privados con el fin de proyectarlo a la sociedad en su conjunto. “Históricamente, los grupos indígenas de México no basan la

transmisión del conocimiento del arraigo sociocultural en la naturaleza material de la escritura. El conocimiento se transmite mediante una rica y extendida tradición oral, formada por una serie de prácticas culturales y semióticas específicas” (Flores Farfán, 2009: 128). La ausencia de la oralidad como transmisora de conocimientos y como articulador de los procesos formativos en espacios escolares limita la acción de la escritura en el ejercicio de los profesores indígenas.

Ante tal incongruencia, la política lingüística del Estado sigue usando la educación escolar como un instrumento para lograr la integración del sector indígena al país (Vargas, 1994). Actualmente la propuesta intercultural propone primero enseñar a leer y escribir en la lengua nativa y posteriormente transitar hacia el español como segunda lengua, sólo que ahora, el español parece ser la lengua nativa y la lengua indígena es la segunda lengua, para este caso la afirmación indica la supuesta generosidad del Estado. De esa manera se generan estrategias garantes de la castellanización a través de la subordinación de la enseñanza en español.

Sin embargo, la necesidad de las lenguas indígenas en su carácter social busca permanecer usando el idioma indígena, “a pesar de lo que postula el discurso oficial, la diversidad lingüística y étnica que caracteriza el fenómeno plurilingüe en México si se contradice con el intento de castellanizar apoyado por el Estado Mexicano, lo cual remite a la confrontación entre la lógica del nosotros y la lógica de los otros” (Flores Farfán, 2009: 129). Esta concepción es vigente en un enfoque intercultural asociado a la sociedad indígena, la cual supone una interrelación entre los indígenas y los mestizos basado en la legitimación de un Estado-nación.

Los retos del Estado son permanentes en ante una situación de multilingüismo. La mayoría de los proyectos encaminados al trabajo con las lenguas indígenas han carecido de diagnósticos básicos que nos permitan organizar un plan de actividades de acuerdo a las necesidades de los idiomas. La ausencia de proyectos de investigación acción limitan el trabajo continuo entre un proceso de documentación y su aplicación en las comunidades; otro factor, es que no se han tomado modelos de intervención exitosos de otros espacios sociales y culturales al interior y al exterior del país. El INALI ha centrado su trabajo en el ámbito educativo, por lo menos en lo discursivo, en coordinación con las instancias oficiales de

educación enfocadas a poblaciones indígenas, la CGEIB, la DGEI, y se ha alineado normativamente a la Ley General de Educación y al Programa Sectorial de Educación, esta relación indica su apego al sistema de educación indígena, de esa manera se está trabajando en los procesos de normalización lingüística para generar escrituras convencionalizadas en las diferentes lenguas indígenas de México.

Sin duda, la avanzada en términos de reconocimiento jurídico es importante y México ha logrado posicionar a las lenguas indígenas en un escenario visible, por lo menos, en lo legal, aunque muchas veces se queda en letra muerta o en mejores intenciones. Asimismo también es muy visible mirar las fallas tan reiterativas de los proyectos dirigidos al fortalecimiento de los idiomas indígenas. Farfán señala puntualmente algunas fallas del Estado en materia lingüística;

- Diseño de proyectos y programas sin un conocimiento previo de las necesidades, imperativos y/o condiciones para el desarrollo de políticas lingüísticas con pertinencia y pertinencia.
- Una desmarcada descoordinación de las instancias encargadas de desarrollar políticas lingüísticas, lo cual muchas veces implica duplicación de esfuerzos.
- Muy poca o nula profesionalización de los sectores a cargo de desarrollar planes y programas en política lingüística
- Muy poca eficacia en la implementación de planes y programas
- Un uso político de los recursos vertidos en programas y proyectos de política lingüística
- Una marcada contradicción entre los tiempos requeridos para acometer tareas de desarrollo de políticas lingüísticas exitosas y los tiempos políticos de presentación de resultados (2009: 155).
- La ausencia de un conocimiento mínimo sobre las lenguas indígenas de México, por parte de los sectores encargados de diseñar las políticas lingüísticas
- Una marcada sobre-posición de mestizos encargados de dirigir y diseñar proyectos lingüísticos y educativos en el ámbito indígena.

La diversidad lingüística y cultural debe ser un recurso y no un obstáculo para el diseño de políticas lingüísticas, es preciso considerar la participación ciudadanía, de las otras voces y formas de pensar el tratamiento de los pueblos indígenas. Buscar la complementariedad y reconocimiento de las propuestas alternas, por ejemplo, “Las demandas del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas tienen como base ese entendimiento y piden una política de autodesarrollo integral” (Zimmermann, 1999: 118). Así como de otros actores involucrados en la educación y la sociedad civil, “otras educaciones” y “otros tratamientos” de las lenguas indígenas.

b).- Lenguas y reconocimiento *para* los pueblos indígenas

Las lenguas indígenas han surcado un camino de larga trayectoria histórica, que en la actualidad les da sentido asomarse en un Estado-nación imaginada en México. Para dar vida a las lenguas indígenas es necesario re-cordar que seguramente antes y durante la colonia existían más idiomas vigentes en diferentes zonas de la geografía mexicana, cada una con su propia fase de vida; unos con muchos hablantes, otros en busca de un mejor espacio de producción agrícola y otros luchando por conservar su espacio o tratando de desplazar a una civilización indígena posesionada.

Los movimientos armados entre los diferentes grupos se encaminaban hacia la consolidación de un territorio, un poder político y un control económico, basado en una disputa por el control del poder en una determinada región, esta lucha iba acompañado con el uso de un idioma específico, que se imponía en el proceso de establecimiento del grupo en cuestión. En México, fue muy evidente el poder del náhuatl en el área central del país sobre todo en la época colonial se estableció como *lingua franca* para todas las demás culturas existentes en el amplio altiplano central y el sur del país, en general. La sobre-posición del náhuatl generó el proceso de extinción de los idiomas vulnerados o minoritarios en casi todo el país y la misma lengua, náhuatl, se impuso nombrando a los pueblos, los lugares significativos y un amplio léxico vigente en Mesoamérica en la actualidad.

Tal imposición no implica la pasividad de las lenguas periféricas del área central del país, al contrario, varios grupos lingüísticos generaban sus escrituras y sus oralidades representados de manera gráfica en espacios de su propio dominio y la oralidad se ejercitaba a través de sus

propias prácticas culturales cotidianas. Sin embargo, el trabajo hacia la escritura se visualizaba en piedras, en cuevas o en otros espacios, también se les conoce como estelas y piedras.

Uno de los usos más antiguos de la escritura fue el de nombrar lugares y de limitar fronteras. Los topónimos aparecen desde el principio de la época clásica y están relacionadas con la expansión territorial de los reinos. Joyce Marcus ha observado este uso de la escritura en las fases más tempranas del desarrollo de Monte Albán, donde descubrió más de cincuenta estelas grabadas con el nombre de un sitio, el signo zapoteco de montaña (sinónimo de poblado), y una cabeza invertida como símbolo de subyugación y conquista (Florescano, 2001:45).

El uso de la escritura del idioma representó un arma indispensable en la delimitación de los territorios y sus formas de nombrar. Muchas lenguas indígenas optaron por desarrollar su propia escritura, así los zapotecos y los mayas emplearon el glifo para mantenerse comunicados, otras comunidades usaron un sistema gráfico, que no se refiere al trabajo con la escritura alfabética o empleando las grafías estandarizadas para lograr una comunicación a través de un dialogo y del idioma en tanto se piensa en la mejora del mismo.

En la región de la península los mayas lograban la creación de una escritura de mucha utilidad en tanto aportaban a la lectura de las fases naturales de los astros y la invención de otras escrituras que daba cuenta de su importante trabajo.

Antes del desciframiento de su escritura, era como leer en los libros de historia que los mayas de la época clásica vivían en una suerte de arcadia dichosa, dedicada a la agricultura de tradicional, la observación de los astros y la elaboración de refinadas especulaciones sobre el transcurrir de los ciclos temporales, y que eran gobernados por una élite de sabios y sacerdotes (Florescano, 2001: 55).

La escritura de la lengua maya es fundamental para comprender la construcción de su propia organización política, social y económica, los procesos de construcción del conocimiento y de la delimitación de los reinos establecidos en su respectiva fase de vida en la época colonial.

La intención de eliminar las lenguas indígenas durante el siglo XIX se intensificaba aún más. Durante la independencia los indígenas sólo entregaron su sangre en una lucha entre una

clase poseedora de los recursos del país; el indígena no dejó de ser el subordinado de una sociedad española-mexicana que buscaba obtener mayores beneficios del país. Asimismo el país corrió en la creación de un Estado nación basado en el establecimiento de sus normas sin considerar el pasado histórico como un elemento fundamental de reconocimiento y de unión entre una población mestiza y una población indígena.

La noción de la conformación de nación caminaba hacia la homogenización. Por lo tanto, “la creación de un estado-nación dependía, entre otras cosas, del desarrollo de una lengua estándar utilizada en los documentos escritos” (Lastra, 2003: 71). Las lenguas indígenas no estaban en la lista de los invitados a formar parte del proyecto de nación en el México pos-independencia, al contrario, la situación lingüística a desarrollar se debía sostener en un solo idioma, el español, a partir de ahí el país debería establecer una situación de monolingüismo y eliminar las diversas lenguas. Paralelamente la corriente liberal comentaba que, los indígenas representaban un retraso y un obstáculo para la constitución de la nación, y para fortalecer aún más el afán de mantener sus ideas, Santa Ana pidió la composición del himno nacional mexicano para que se mexicanizaran a través de la consolidación de una unidad como país.

Las lenguas son necesarias en la construcción de una nación en términos homogéneos y heterogéneos, ahora nos ocupa la propuesta encaminada hacia el monolingüismo y las posibles variedades de una misma lengua, mal llamados dialectos, la creación de suposiciones y de estigmatizaciones nos cierran el camino y no nos permiten indicar el significado que se tiene; la lengua no tiene el mismo sentido para los hñähñús que para los yoremes, es decir, para el grupo hñähñú el idioma representa un elemento simbólico identitario sociocultural, de manera diferente los mayos-yoremes se respaldan en la danza como un rasgo de identidad, y al mismo tiempo es un indicador cultural para el grupo (Medina, 2007).

Estas particularidades sufren ciertas modificaciones a través del proceso que se vive en cada espacio lingüístico. La normatividad ha sido uno de los caminos del Estado en su insistencia por lograr una nación uniforme, así se demostró en la modificación constitucional de 1857 en donde se manifestó el poder del gobierno por encima de la iglesia y con mayor rigor en el establecimiento de políticas enfocadas a la destrucción de los grupos indígenas y de las minorías. En la misma línea;

Ignacio Ramírez, importante intelectual, escritor y político de la Reforma, propuso una nueva división del territorio nacional, basada en las fronteras lingüísticas, junto con un programa de educación auténticamente bilingüe, con el fin de fomentar la identidad cultural de los pueblos indígenas y su participación en los procesos democráticos. Declaro que los indígenas no llegaran a una verdadera civilización, sino cultivándoles la inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en que piensan y viven (Wright, 2006:1).

La visión de los políticos por medio de sus espacios de poder hacía los idiomas, las expresiones culturales y sociales diferentes guardan una posición política con un impacto nacional y por otro lado, este tipo de ideas lograron configurar las demandas de los pueblos indígenas. Las consecuencias calaba en las comunidades creando una mala expectativa de los propios hablantes, al mismo tiempo se implantaban una serie de estigmatizaciones alrededor de las lenguas indígenas.

Las lenguas indígenas en México han marcado una huella en la elaboración de la nación, a pesar de que en la teoría no se considera un elemento determinante en su configuración, por lo menos en las *comunidades imaginadas* de Europa occidental el idioma fue central en la propia política del país. La política ha moldeado la lengua y viceversa la lengua a moldeado a la política, esta unión crea propuestas estatales enfocadas a la conservación de un idioma o a su desaparición sin buscar una relación con la vida económica, social y cultural de las lenguas existentes en un país.

Las lenguas, en este caso, no pueden reificarse y la política lingüística no es un fin en sí misma, si no que la lengua es un instrumento más de una lucha política más general. Si el inglés es la lengua imperial, la solución no es negarse a aprenderlo o a hablarlo (eso sería condenarse a la alienación con respeto a un sistema imperial intacto), si no unir una postura frente al inglés con una postura frente al imperialismo (Tortosa, 1982: 126).

Las medidas o procedimientos para las lenguas generan políticas clasistas, es decir, se trabaja para establecer un idioma de uso que proviene de las clases dominantes y en consecuencia de los países con poder económico y político, tal es el caso del inglés, un idioma impuesto por los países con dominio en todo el mundo. En México la insistencia en llegar a ser un Estado con una nación (,) llevo a poner a disposición a las lenguas indígenas y adoptar el idioma castellano de los españoles recién llegados al país; después de la separación con el

clero o de la desamortización de los bienes de la iglesia, se propone un Estado moderno en donde se colocó a la mayoría en un sector que no producía y estorbaba al crecimiento social y económico de un país en constante movimientos por parte de los pueblos indígenas.

El gobierno porfirista (1876-1911), “un gobierno que trajo la modernidad al país”, “tenía como objetivo la eliminación de las lenguas indígenas y la promoción del castellano en todas las esferas. Los idiomas nativos se permitirían en las escuelas de comunidades indígenas, pero su uso se veía como un paso intermedio en la transición hacia el uso del castellano” (Wright, 2006: 2).

Los encargados de generar las condiciones de crecimiento de un país o de organizarlo, tomaron la ruta más fácil, que era eliminar y descalificar verbalmente la diversidad lingüística y cultural de México. Justo Sierra, indicaba que la multiplicidad de lenguas provocaba un obstáculo recurrente para la unidad nacional y la escuela sería el espacio formador de la nación, a través del uso de un solo idioma (Wright, 2006). El brazo que soportaría y daría fuerza para la desaparición de las lenguas indígenas sería la educación.

En la época pos-revolucionaria arrecia la imposición de una lengua sobre otra, el castellano se impone sobre las lenguas indígenas aún vigentes en México, así se centraliza el idioma a partir de la imposición de la escritura estandarizada, al mismo tiempo las lenguas indígenas se convierten en “dialectos” y en minorías lingüísticas, se les resta valor en un terreno abonado sólo para las lenguas estandarizadas en los países de primer mundo. En la primera fase formal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), 1920-1930, se proponen instituciones para salvar al indio de las manos del atraso y marginación; el método directo de castellanización fue un proyecto centrado en la eliminación de las lenguas indígenas. “Manuel Gamio fue el que mejor sintetizó ese proyecto: la sociedad mexicana, pensaba, estaba escindida entre culturas y formas de vida distintas: la patria, en cambio, es algo que hay que construir, edificar; es algo que hay que forjar” (Villoro, 2010: 174-175).

Los discursos del Estado no podían ser de otra manera, ante su insistencia permanente sobre la creciente homogenización de los idiomas, no podía bajar la guardia a pesar de los movimientos sociales presentes en distintas regiones del país. La ausencia del reconocimiento de las lenguas indígenas en el espectro económico, social y político genera

un constante conflicto en las relaciones sociales del país, las políticas del Estado no han logrado reconocer las diferencias como un derecho natural de los seres humanos. La institucionalización del espacio indígena dio pie al indigenismo que hacía eco de las políticas del Estado, una muestra se ejemplifica en un acto oficial en donde; Lázaro Cárdenas en su discurso de inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano: “Nuestro problema indígena no está en conservar 'indio' al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio” (Cárdenas, 1940 cit. en Peña-Topete, 1995: 4).

Las acciones gubernamentales afirmaban los objetivos del indigenismo en donde se crearon instituciones y proyectos indigenistas, pero pensados por una sociedad ajena a las condiciones sociales de las comunidades. Aunque en la mayoría se han utilizado a los propios indígenas como “intermediarios culturales” o como “operadores culturales” usando los conceptos emergentes en los espacios de lucha social. El proyecto de educación bilingüe supuestamente sustentada en un proceso cimentado en una lengua indígena y el castellano como ejes articuladores en las aulas de las comunidades y al mismo tiempo se convertiría en un proceso de revitalización lingüística y cultural con el adjetivo bicultural. La poca eficacia del proyecto bilingüe-bicultural se visualizaría en las siguientes cifras:

La población total en 1980, fecha del último censo, era de 66 846 833. La población de cinco años o más era de 57 509 965 y de esta 5 181 038 hablaban lengua indígena. Entre estos se cuentan tanto a bilingües como a monolingües. De estas cifras resulta que las lenguas indígenas son habladas por el 9% de la población (Lastra, 2003: 86).

La mayor diversidad lingüística se expresaba en una mayoría de hablantes de la lengua náhuatl con más de un millón de hablantes, el yucateco con más de 100 000; el zapoteco, el mixteco y otomí con 600 000 y el tseltal con 200 000 a 500 000 hablantes, en la siguiente escala se encuentran el totonaco, el mazahua, el tarasco, el huasteco y el tsotsil con 100 000 y 200 000 hablantes; otro grupo más amplio, 25 lenguas, se encuentran representados por más de 1000 y 99 000 hablantes, otras 16 lenguas se ubican entre los 1 000 hablantes, dicha clasificación da cuenta de una clasificación exhaustiva. (Suarez, 1983, en Lastra, 2003).

En un intento más por contar a los miembros de los pueblos indígenas, “el censo de 1990, oficialmente reconoció la existencia de 92 lenguas indígenas; mientras que en 1980 sólo se había estimado la subsistencia de 40 lenguas nativas” (Díaz Polanco, 2007: 76). La

diferencia se puede derivar de una mirada más aguda sobre el procedimiento metodológico o una mejor intención hacia la visualización de los hablantes de las lenguas indígenas; para esta década los idiomas con mayor número se inclinaban hacia el náhuatl, el maya peninsular, el zapoteco, el mixteco, el otomí, el tseltal y el tsotsil (Díaz Polanco, 2007).

El centro y sur del país son los espacios de mayor concentración de uso de las lenguas indígenas, sin embargo, el bilingüismo va ganando terreno en comparación la población monolingüe en lengua indígena, quienes son asociados al analfabetismo, rezago y con problemas para su integración a la unidad nacional; se insiste en una creciente asimilación lingüística, en una de las fases de la *glotofagia* (Calvet, en Díaz Polanco, 2007). Dicho proceso no es aplicable para todas las comunidades, cada una representa un proceso particular de acuerdo a su comportamiento social.

La fallida política de unificación lingüística se torna más complicado para el Estado, debido a un proceso de reivindicación lingüística y cultural de los pueblos indígenas, a través de una serie de movimientos sociales emergentes en el sur de América Latina, Ecuador, Colombia, entre otros. La presión permanente (,) logró que en México en 1990 el Estado mexicano por recomendación del convenio 169 de la Organización internacional del trabajo reconociera la existencia de las lenguas indígenas, mismo que fue ratificado en 1992 en el art. 4 constitucional reconociendo su condición pluricultural, más adelante el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) planteo los Acuerdos sobre Derechos y Cultura indígena en 1996.

Sin duda, (en) la década de los noventas el país tránsito por un proceso significativo en 1994 por el movimiento Zapatista. La presión de los pueblos indígenas generó la proliferación de instituciones del clásico indigenismo mexicano, en donde se trabaja para la legitimación de un Estado que subordina un sector indígena sometido intensamente en sus comunidades. Así, se genera la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), en 2003, y al mismo tiempo, se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), más adelante se proponen cambios que se dieron en la modificación al art- 4 que se convirtió en el art- 2do. Aunque el planteamiento de los pueblos se sustenta en la lucha por una autonomía capaz de sostener una libre autodeterminación.

En el año 2000 y 2005 se da un conteo general de la población mexicana en donde se da cuenta de los procesos estadísticos de las lenguas indígenas. Asimismo el INALI durante el 2005, 2006 y 2007 por encargo del gobierno federal se encargó de hacer una nueva reclasificación lingüística del país, en la cual, se obtuvo la siguiente clasificación 11 familias lingüísticas, 64 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas, el trabajo se basa en una cartografía y en un catálogo de todas las lenguas indígenas nacionales de México. Cada proceso de clasificación manifiesta modificaciones importantes en los niveles de bilingüismo y monolingüismo de los idiomas, mostrando sus particulares.

Hasta este momento las lenguas indígenas mantenían espacios vitales del idioma y resistían los procesos de incorporación/integración del idioma, a pesar de la insistente unificación lingüística. El comportamiento de uso de los idiomas indígenas es variado en tanto se desarrollan en procesos sociales en constante movimiento, incluso, aún en las regiones es difícil observar con agudeza el comportamiento de un idioma, por eso, es más preciso enfocar los estudios en espacios locales sin usar una teoría universalista específica.

Derechos lingüísticos *para* los pueblos indígenas

La avanzada sobre derechos de los pueblos indígenas y sobre derechos lingüísticos ha logrado un reconocimiento internacional y nacional en un número considerable de países de América Latina, entre ellos, México, quien en su afán por la construcción de un Estado homogéneo se propuso unificar lingüísticamente el país a través de la instauración de una nación asociada a la modernidad.

El propósito tropezó con una relación conflictiva latente entre un idioma ajeno al grueso de la población y una diversidad lingüística reacia a los embates de la imposición. De ahí, la necesidad por revisar el reconocimiento de las lenguas indígenas por medio de la normatividad oficial regulada por el Estado, en especial, el respaldo internacional de los tratados que México ha ratificado, el derecho lingüístico fundado en las mesas de diálogo en el EZLN y paralelamente generaremos un análisis basado en los derechos lingüísticos del INALI y sus procesos en el marco normativo. Paralelamente se hace una búsqueda del reconocimiento de las prácticas sociales comunitarias y culturales que dan sentido a la práctica lingüística; cada tema tratará de identificar el ejercicio de la ciudadanía y de los

procesos de escritura y oralidad, en una sociedad responsable de caminar sólo por el camino de la educación para ser aceptado.

Para dar sentido a la discusión emergente de los derechos lingüísticos caminaremos sobre un núcleo duro denominado autonomía, que sugiere la constitución de un pueblo como sujeto de derecho a la libre autodeterminación.

Es importante señalar dos aspectos centrales en la discusión sobre derechos indígenas en el ámbito internacional y nacional; a) el avance significativo en el reconocimiento jurídico de las lenguas indígenas, b) las limitaciones expresadas en las ambigüedades de las normas, los claroscuros, que siempre limitan el ejercicio real de los derechos, y en el derecho internacional puede ocurrir que exista alguna incompatibilidad con lo concerniente a lo nacional. Uno de los primeros documentos se refiere a:

La carta, de las Naciones Unidas, de 1948, en sus artículos 1 y 55 estatuye el “derecho de los pueblos a la autodeterminación” [posteriormente se ratifica ese derecho] en la Declaración Universal del derecho de los pueblos, de Argelia, en 1976 y la carta africana de los derechos del hombre y de los pueblos, firmada en Nairobi en 1981. La misma noción fue ratificada en múltiples convenios y declaraciones (Villoro, 2007: 152-153).

El pueblo, es el sujeto de derecho formulado en los textos, sin embargo, la categoría de pueblo carecía de una definición plena para dar a conocer cuáles eran o serían sus espacios de acción y cómo funcionaría ese espacios de lucha política. Los Estados nación preferían limitar a los pueblos indígenas en comunidades como entidades generadoras de su propia organización social, económica y política a nivel local, y con una nula o poca trascendencia en espacios regionales. Villoro “le atribuye dos características: una histórica y social y otra subjetiva” (2007: 154). La historicidad del sujeto pueblo muestra un proceso social con una inserción propia a partir de una afinidad común entre los miembros de un espacio de trabajo basado en un brazo común.

Otro texto [...] “es el convenio 169- aprobado por la Conferencia general de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989 y ratificado por un número suficiente de países (México entre ellos), para entrar en vigor en 1991 [...] los derechos que allí se incluyen

(sobre tierras, condiciones de empleo, educación, salud, etc...” (Díaz Polanco y Sánchez, 2002: 14).

El pueblo se plantea como sujeto de derecho en el documento de la OIT y define a los pueblos indígenas con las siguientes características: “1) descender de los pueblos anteriores a la colonización (factor histórico); 2) conservar su cultura propia, esto es “sus instituciones sociales, económicas culturales y políticas o parte de ellas” (factor sociocultural), y 3) tener conciencia de su identidad (factor subjetivo)” (Villoro, 2007: 54). La idea es definir el concepto de pueblo y su uso en el derecho internacional a través de los siguientes requisitos: “1) tener una unidad de cultura, la que comprende instituciones sociales que garantizan la permanencia y continuidad de esa cultura; 2) asumir un pasado histórico y proyectar un futuro común; 3) reconocerse en un identidad colectiva y decidir aceptarla; 4) referirse a un territorio propio” (Villoro, 2007: 154).

Las características de pueblo desde esta perspectiva reconocen su organización y su proceso histórico cimentado en proyecto común con una identidad de larga trayectoria y un territorio sin fronteras políticas, y con un fortalecimiento cultural. Una unidad social con una memoria colectiva y con el ejercicio del *re-cordar* por medio de un pasado, que da sentido a una identidad étnica arraigada en bases culturales cohesionados desde un pueblo.

Desde esta perspectiva las condiciones están dadas para el ejercicio de la libre autodeterminación en el terreno internacional, sin embargo, en la definición y campo de acción de los Estados nacionales no tiene cavidad esa idea de pueblo, en algunos casos, la ambigüedad se presenta como un recurso que anula la posibilidad de ejercer plenamente un derecho de cualquier entidad social. La declaración de la Organización de Estado Americanos sobre pueblos indígenas de 1997, proclama a los pueblos “sujetos del derecho internacional” y les concede “autogobierno” (Villoro, 2007: 155), con esa declaración coloca a los pueblos con derechos de autogobierno limitados al margen de los Estados nacionales. Sin duda, la ambigüedad y los claroscuros del derecho internacional justifican las acciones de los Estados nacionales, quienes limitan a los pueblos en su libre determinación para mantenerlos sujetos.

La auto-determinación se encuentra en el centro de la autonomía como una forma necesaria para la organización y reconocimiento de los pueblos indígenas. Pero, se requiere de un

Estado dispuesto a respetar las diferencias y las necesidades de las comunidades en las propuestas de políticas lingüísticas, en la cual, se compartan las mismas intenciones, tanto, el Estado como el gobierno. Una política integral basada en la protección de la diversidad lingüística y que tomé en cuenta el proceso social de los pueblos, y de sus demandas particulares (véase Pellicer, 1997).

La autonomía es fundamental en el ejercicio de la auto-determinación por que otorga reconocimiento a los pueblos como sujetos de derecho y da cavidad al uso legítimo de las lenguas indígenas en sus respectivos territorios culturales. Bajo esta concepción se da cavidad al derecho a las diferencias y a la integración comunitaria construyendo un bien común y, respetando su condición histórica, a diferencia de los Estados normados con la presunción de una “igualdad”, desigual en espacios económicos y sociales.

La autonomía: reconocimiento y derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

En México la autonomía ha sido un reclamo de los pueblos indígenas para lograr una auto-determinación en la conservación de sus prácticas sociales y en el cuidado de sus espacios culturales como el territorio. El planteamiento invita a un pacto político de reconocimiento hacia el otro desconocido en la ambigüedad de la norma jurídica, en la cual, el Estado debería eliminar su condición autoritaria, impositiva y cancelar las formas de exclusión, incluyendo el indigenismo. Desde la perspectiva de los pueblos indígena la autonomía se define como:

Un régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen así autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos (Díaz Polanco, 1991: 151).

Las facultades en la elección de sus respectivos gobiernos en los pueblos o comunidades requieren la legitimación de la misma colectividad y se fundamenta en un; [...] “régimen de autonomía (que) instituye entes territoriales con facultades de autogobierno, toda la población vecindada en estos territorios disfrutará de los mismos derechos, sin exclusiones de ningún tipo” (Díaz Polanco, 2002: 88).

El pacto implica la refundación del Estado y de sus normas jurídicas establecidas desde una perspectiva carente de una base histórica, ya que, los derechos de los pueblos indígenas y los

derechos lingüísticos de los pueblos indígenas se normaron en un corte histórico sin tomaron en cuenta la historicidad de los pueblos a través de un núcleo duro identitario. Sin embargo, la refundación del Estado obliga en términos estrictos la eliminación del capitalismo en su relación de dominantes-dominados (Sousa-Santos, 2010).

La aceptación de una autonomía convenida en un Estado nación nos remite a la construcción directa de una autonomía indígena, que buscará conservar su unidad política básica: *la comunidad* (Villoro, 1998), en su interior deberán existir las condiciones favorables para su implementación y de esa manera construir una ciudadanía reconocida en cualquier indígena en su respectiva comunidad, y cancelar la idea de ciudadanía de segunda. En los ojos del Estado nación la ciudadanía se circunscribe a la normatividad jurídica y lo determinan en obligaciones y derechos, *en ciudadanos iguales en derechos y deberes* (Sartori, 2001), este tipo de ciudadanía oculta las diferencias.

En México, la ciudadanía se ha consagrado en un bien suntuario, que sólo algunos logran obtener con el cobijo del Estado legitimador de una sola clase. Pero, el reclamo de los pueblos indígenas y las diferentes voces académicas han propuesto una “ciudadanía ampliada”¹ (Bello, 2004 cit. en Albo, 2005: 41), una “ciudadanía étnica”² (Cfr. De la Peña, 1995), y una “ciudadanía cultural” (Rosaldo, 2000: 1). Estas formas de ciudadanía plantean una ampliación y diferenciación en el ejercicio de sus derechos sociales, políticos y culturales, que permitan abrir otros espacios de reconocimiento cultural y lingüístico de los pueblos indígenas. Y no se reduce a la ciudadanía negociada sólo en espacios electoreros como suele ocurrir; si votas ya eres ciudadano.

No perdemos de vista, que el pueblo como sujeto de derecho otorga sentido a la autonomía de las comunidades indígenas y genera una ciudadanía étnica, que se objetiva en prácticas culturales y lingüísticas de los “otros”, las diferencias y las identidades con una matriz

¹ Esta ciudadanía ampliada, una ciudadanía étnica distinta de las “otras” ciudadanías con nuevas formas de representación plurales y diversas [...] ciudadanía grupal de cada pueblo originario que es parte constituyente del mismo Estado y sujeto de derechos colectivos que resaltan más el principio del pluralismo. Bello (2004:14-17), Albo Xavier, *ciudadanía étnico-cultural en Bolivia*, 2005, p. 41

² Cfr. La ciudadanía étnica hace alusión a la demandas en proceso de redefinir las reglas de la participación social y política, es decir, la configuración de los espacios públicos. Guillermo de la Peña, *la ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo*, *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 6, 1995

cultural sustentada en procesos sociales de larga trayectoria histórica. Entre los derechos culturales se encuentran los derechos lingüísticos fundados en lo individual en la colectividad, en lo colectivo el idioma se convierte en un rasgo identitario ligado a los procesos de construcción de conocimientos de la comunidad, asimismo asegura su permanencia.

Las lenguas indígenas en las comunidades no son sólo instrumentos de comunicación, por eso, la relación inherente entre el idioma y la cultura son necesarias, para comprender la vida cultural de las comunidades. La UNESCO ha reconocido: “por su naturaleza, las lenguas resumen toda la problemática de la pluralidad-cada lengua hablada en el mundo representa un modo único de concebir la experiencia humana y el mundo mismo” (Pérez cit. en López Bárcenas, 2005: 54).

Los derechos lingüísticos: los pueblos indígenas y los retazos del Estado.

En plena discusión entre los promotores bilingües y el Estado, se celebraron tres congresos entre 1975 y 1979 en Temoaya y Oaxtepec. Las demandas de derechos sobre lengua, se orientaron de nuevo “(...) a la educación *bilingüe* y *bicultural* en el nivel básico y aparecen en la Carta de Pátzcuaro de 1977 entretejidas con los problemas de la tierra, la impartición de la justicia y el derecho de autodeterminación” (Pellicer, 1997: 6). Una de las demandas se centran en el respeto hacia las lenguas indígenas del país, y la insistencia el impulsar la escritura de las mismas a fin de legitimarse frente al Estado; los profesores adscritos al sistema de educación indígena luchaban por insertarse en las políticas establecidas y asumían la existencia del indigenismo.

En 1992 el gobierno mexicano “reconoce” la existencia de la pluriculturalidad sustentado en los pueblos indígenas, asimismo se modifica el art. 27 constitucional, que establece, “la ley protegerá la integridad de los grupos indígenas” (Diario Oficial de la Federación citado en López Bárcenas, 2005: 88), en esta modificación se refiere al derecho sobre la tierra, en la cual desaparece al sujeto colectivo, una acción desalentadora para las comunidades, porque de ahí se genera la propiedad privada de los ejidos y bienes comunales. Aquí aparecen las ambigüedades de las normas jurídicas en donde cada artículo remite a otro que debería dar

sustento, pero resulta que el otro artículo no lo ampara, es decir, te indican un camino a seguir, pero en realidad no existe, en fin, son los vericuetos de la ley del Estado.

Ante tal adversidad, surge el movimiento indígena en 1994 a través del EZLN, quienes reclaman el derecho a la autonomía como una vía legítima de la auto-determinación para lograr una ciudadanía étnica centrada en el reconocimiento plurinacional. El EZLN generó uno de los movimientos más importantes en el escenario social del mundo con aspectos jurídicos, económicos, y políticos de la participación indígena a través de un grupo de representantes del EZLN y del gobierno federal, quienes formaron una comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA). En 1996, se firmaron los acuerdos de San Andrés.

En ellos el gobierno mexicano reconoció que, los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política, y que, para superar esa realidad se requieren nuevas acciones profundas sistemáticas, participativas y convergentes de parte del gobierno y de la sociedad, incluidos, ante todo, los propios pueblos indígenas. Asimismo, reconoció que, “se requiere la participación de los pueblos indígenas, para que sean actores fundamentales de las decisiones que afectan su vida, y reafirmen su condición de mexicanos con pleno uso de derechos que por su papel en la edificación de México, tienen ganada por derecho propio”, y que “esa nueva relación debe superar la tesis del integracionismo cultural para reconocer a los pueblos indígenas como nuevos sujetos de derechos, en atención a su origen histórico, a sus demandas, a la pluriculturalidad de la nación mexicana y a compromisos internacionales suscritos por el Estado mexicano, en particular el *Convenio 169* de la OIT” (López Bárcenas, 2005: 95-96).

En el ámbito normativo representa un avance significativo por el hecho de tratarse de un convenio entre el gobierno federal y el EZLN. El acuerdo reconoce las formas de gobierno y los procesos de constitución propia de las comunidades indígenas autónomas. Una incorporación de una serie de demandas por parte de los pueblos incluidos en el derecho positivo, y no en el derecho consuetudinario, esto significa que quizás en términos de discurso manifiestan una especie de calce a una serie de normas establecidas. Un aspecto de interés para la presente argumentación son las implicaciones lingüísticas concernientes en lo educativo; la vía de los derechos lingüísticos o de las lenguas resaltan dos aspectos fundamentales: “a) la revitalización de las oralidades indígenas, paso previo imprescindible

para el desarrollo de su cultura escrita, b) la participación lingüística de la sociedad mestiza en el espacio educativo” (Pellicer, 1997: 9).

Otro aspecto necesario a considerar en la discusión sobre los derechos lingüísticos es la *oralidad*; un tema desconocido en la propuesta de educación bilingüe basada en la lucha por lograr la escritura alfabética y cancelando las oralidad-es expresados en las manifestaciones culturales cimentados en una tradición oral. La eliminación de la-s oralidad-es en las comunidades indígenas implica dejar a lado una forma de construcción y socialización del conocimiento, que sobrepasa cualquier manifestación escrita.

Las otras oralidad-es se pueden revisar en la riqueza tonal de las lenguas de la familia lingüística otomangue, las adivinanzas en náhuatl, en maya-yucateco, tseltal, cho’ol, mocho (Farfán 1997, 2002, 2007), la riqueza de los oradores amuzgos (Pelotier, 2011), las narraciones de las pastoras hñähñús del Valle del Mezquital (Academia de la lengua hñähñú) entre otras, formas de producción oral de los pueblos indígenas.

“La práctica y recreación literaria oral que sirve de alimento a la escritura no se ha integrado al espacio educativo, tan privilegiado por los derechos lingüísticos. En el marco de las culturas de tradición oral, estos se han visto reducidos al derecho de la escritura alfabética” (Pellicer, 1997: 10). La imposición y homogenización de la escritura alfabética, han permeado mucho en las estructuras de la educación, a tal grado, que la oralidad no se ha reconocido como tema fundamental en la agenda política.

La participación de algunos sectores en los diálogos de San Andrés Sacam Ch’en, se propuso la discusión sobre la educación necesaria para las comunidades, y de manera implícita, no explícita, se hizo alusión a la oralidad como un tema a considerar. Esto se puede encontrar en la siguiente línea; respeto y aprovechamiento de sus saberes (Pellicer, 1997). La importancia de la oralidad en las comunidades debe permear en los procesos de revitalización, planificación y organización lingüística implementadas por las propias comunidades.

Por último, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas se publicó el 13 de marzo de 2003 en el diario oficial de la federación. El documento propone diversas normas de conservación, mantenimiento y reconocimiento de las lenguas indígenas en

espacios educativos, políticos y sociales. El texto dio origen al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, y en él se encuentran las atribuciones, facultades y tareas de la misma institución, además se proponen algunos párrafos, en la cual, tratan de visibilizar los idiomas indígenas en México.

De manera general el artículo 4º.; “Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen” (Ley General de Derechos Lingüísticos, 2003: 2).

El reconocimiento se ubica, por un lado, en la generalización y la limitación de acción, debido a que se remite a un espacio geográfico y contextual de las comunidades, por lo tanto, no tiene un uso más abierto. En el capítulo II, referente a los Derechos de los hablantes de lenguas indígenas en el artículo 9; “Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, *en forma oral o escrita*, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas y cualesquiera otras” (Ley de Derechos Lingüísticos, 2003: 3).

Es un logro que en una norma exista una autorización para que como indígenas podamos comunicarnos en nuestro idioma, de manera oral y escrita en el ejercicio de nuestras prácticas sociales cotidianas. Me parece, que es una acción de poca importancia, en tanto, de manera natural tenemos el derecho de comunicarnos, incluso, el problema no radica en la imposibilidad de comunicarse, sino; en la falta de valoración explícita hacia la oralidad como un espacio de recreación del conocimiento. No hay que perder de vista, que la LGDLPI se construye en un proyecto del Estado, quien busca el espacio escolar como instrumento de transición hacia la unificación de la nación. En el artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizaran que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, *bilingüe e intercultural*, y adoptaran las medidas necesarias para que el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Ley General de Derechos Lingüísticos, 2003: 4).

Aquí se reafirma la educación bilingüe e intercultural en el sistema educativo, sin embargo, esta enunciación generalizada se sostiene de una definición simple del bilingüismo y de la interculturalidad, que se construyó en los márgenes del Estado nación. Por lo tanto, no modifica en nada la práctica educativa. Si se observa con atención la LGDLPI cuenta con las disposiciones generales, los derechos de los hablantes de lenguas indígenas, las tareas del INALI y su relación con otras modificaciones normativas, pero, en ningún apartado enuncia herramientas para sancionar al incumplimiento de la misma Ley. Así, el incumplimiento de cualquier artículo, no es sancionable, eso limita la intervención del Instituto y al mismo tiempo se nota la poca seriedad del gobierno para respetar la condición pluricultural del país.

La escuela: políticas educativas-culturalista para los pueblos indígenas

La escuela se convirtió en un espacio de reproducción social y cultural, la cual cobra fuerza en el proceso de unificación que busca enseñar lo mismo a todos los mexicanos. Las escuelas empezaron a proliferar en distintos rincones del país, esto a propuesta del gobierno y entre ellas surgen las escuelas del pueblo, con el objetivo de: “lograr que los indios de todas las edades supieran hablar español y conocieran los rudimentos de civilización necesarios para su participación en la cultura nacional. Sin embargo, las casas del pueblo llevaron sus objetivos más allá, incluyendo la instrucción práctica de oficios y técnicas agrícolas” (Brice, 1986: 136).

Así, se busca constituir identidades nacionales y regionales, que generarían sensaciones de pertenencia. Si bien, las escuelas se crean para formar a las clases eclesiásticas y dominantes del país, la transición moderna invoca al Estado a usar los espacios escolares en instrumentos de formación de nuevas comunidades, “una comunidad imaginada” (Anderson, 2007); por lo tanto, el papel de la escuela ahora es “*mexicanizar*” a la sociedad mexicana.

Dicho proceso, llevó al Estado a configurar un discurso sobre políticas educativas para las comunidades indígenas llenas de fisuras y contrastes (véase Bertely, 1998). Esta política seguía el sistema escolar nacional con la idea de “incorporar”, esto “significaba otorgar al indio los patrones y valores de la cultura occidental – nuestra ciencia y nuestro saber - utilizando los canales de comunicación de esa cultura – el idioma castellano – para evitar que los valores y patrones indígenas abatan el superior nivel de la cultura aludida” (Aguirre, 1992:

77). Frente a ello, las otras historias re-creaban otras lenguas, otras expresiones de significación cultural y otros territorios, aun así se insiste en la gestación de identidades nacionales.

Sin duda, el discurso político se afana por conseguir la consolidación de un Estado-nación y se siguió creando la falsa idea de; “recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y consolidar la identidad nacional mediante la fusión de las herencias culturales india y española” (Bertely, 1998: 75-76). El discurso unificador pretendía exterminar la cultura y la lengua de los pueblos indígenas para fusionarlos a la cultura de los mestizos y así conformar la “raza cósmica”.

Entre el planteamiento vasconcelista, Gamio y Sáenz concentran sus propuestas en la conservación y en la aculturación de los indígenas a través de la escuela, propuestas a favor de la conservación de la cultura milenaria o en contra, el punto de encuentro era el mismo; lograr la unificación de una nación construida sólo en la imaginación. Un paso era, “convertir al indígena en campesino, que integrado a la clase rural, tendrá acceso al estado positivo augurado por Augusto Comte” (Bertely, 1998: 77).

Mientras el Estado adoptaba nuevas tendencias ideológicas del exterior hacia el interior, en el espacio escolar arreciaba la enseñanza única para todas las comunidades, por lo menos, hasta donde los pueblos podían acceder a la escuela. Los facilitadores o intermediarios culturales prohibían “a los niños que hablaban su propia lengua en la escuela se les consideraba transgresores y eran castigados. Se les enseñaba a sentirse avergonzados de su propia cultura y despreciarla” (Stavenhagen, 2001: 246).

Estas escuelas, sobras del gran homenaje educativo de las grandes ciudades, estaban dirigidas a imponer la castellanización y operaciones matemáticas mínimas que no respondían en realidad a las necesidades de los indígenas, lo que lleva a concluir que estaban destinados a un fracaso en la educación de las comunidades indígenas.

La insistencia en el uso del español dentro de los espacios escolares indígenas se convertía en una tortura, por el hecho de forzar al niño a emplear una lengua distinta a la propia, como lo es su lengua materna (lengua indígena) cuando muchas veces esta fungía como el único medio para comunicarse con su propia gente. Muestra de ello es que las misiones culturales

y las escuelas normales regionales utilizaban el método directo para la enseñanza los textos en español, lo que implicaba que el aprendizaje dependía del español, además, se establecían normas para los niños indígenas, es decir, para comunicarse con el maestro era necesario hacerlo en español y los indígenas deberían aprender el español como lo hicieron con sus lenguas indígenas, esta medida significaba un camino difícil para los niños de las comunidades indígenas en su corto proceso escolar.

En 1926 se crea la casa del estudiante indígena en la ciudad de México. Considerada como un espacio de “experimento psicológico” (Bertely, 1998: 77). Con esto Sáenz intenta demostrar, que los indios, no obstante sus diferencias raciales con los europeos, “pueden superar la distancia cultural evolutiva que los separa de la civilización occidental” (Bertely, 1998: 77). Los estudiantes indígenas se insertan a una educación convencional compartida por un sector de la población mestiza, por lo tanto, tendría que aguantar las imposiciones institucionales y las relaciones complejas con el otro sector de la población, aun así, algunos solicitan ingresar a otras instituciones para formarse mejor.

Otro espacio con objetivos similares; la escuela rural es “objetivar al indio” (Bertely, 1998: 78), esta propuesta implicaba cancelar las prácticas culturales más significativas de los pueblos indígenas y frente a ello, insertar la música popular, las artes como una especie de re-significación construida por una sociedad patriótica nacional, además de la tarea pedagógica central que fue castellanizar para sustituir los idiomas indígenas.

Los proyectos educativos-culturalistas encargados de relegar la heterogeneidad lingüística y cultural para lograr un Estado-Nación con referentes progresistas y modernizador, planteó en términos discursivos un Estado que ofreció a todos los ciudadanos la igualdad de acuerdo a los intereses nacionales. Sin embargo, los proyectos se tornaron complejos y poco eficientes a grado de construir programas educativos que sirvieron de parche a los proyectos educativos únicos, que ya se habían planteado para las comunidades indígenas.

En 1931 y 1932 Narciso Bassols propone modificar el proyecto educativo hacia un “paradigma productivista” (Bertely, 1998: 79), debido a la poca eficacia de los proyectos progresistas que insistían en garantizar una igualdad social. La propuesta genera cambios sustanciales en el modelo educativo mexicano, que camina hacia una educación socialista

con el fin de mantener un control más centrado en el gobierno y eliminar la participación del clero. La propuesta genera conflictos regionales en las comunidades indígenas a grado de cerrar centros escolares en donde la iglesia gobernaba con el pueblo.

El socialismo a la mexicana gestó organizaciones campesinas ligadas al partido oficial, que surgió en 1929. Asimismo insistió en la consolidación de un socialismo nacionalista para “mexicanizar” a los pueblos indígenas a través de la reforma agraria, el acceso a nuevas tecnologías y su inclusión corporativa” (Bertely, 1998: 80). El socialismo propuso seguir imaginando una nación con la participación de los indígenas, por esa razón, se buscaba crear formas de incorporarlos a la vida económica del país, pero en la escala más baja.

Paralelamente, Cárdenas (1934-1940) confirmaba su idea de “mexicanizar” al indio, para eso, se crean proyectos interesados en una educación bilingüe (lengua indígena-castellano). Para tal propósito se invitaron a lingüistas norteamericanos protestantes que se encontraban en Guatemala con los indios cakchiqueles traduciendo el nuevo testamento para lograr la evangelización de los grupos indígenas. Encabezados por el lingüista William Cameron Townsend a su llegada a México no contaba con el apoyo suficiente, el país en ese momento no aceptaba la entrada de otras religiones. Poco más tarde se propuso el proyecto Tarasco en Michoacán con la idea de ofrecer una educación bilingüe.

Para generar mayor legitimidad al gobierno Cardenista continuó con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, quien se encargará de administrar los asuntos políticos referentes a los proyectos socialistas. Ante la proliferación de instituciones dirigidas a los pueblos indígenas, surge el indigenismo institucionalizado, que se ocuparía de operar los proyectos educativos-culturales y lingüísticos de las comunidades indígenas.

Así se crea en 1944 el Instituto para la Alfabetización de Lenguas Indígenas, con la contribución de Swadesh, y más tarde se hace presente el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948. El INI se convertía en la institución administradora de los proyectos culturales y lingüísticos para las comunidades, además fue un espacio de experimentación de los antropólogos, quienes escribieron sobre el comportamiento de los pueblos indígenas.

Para Aguirre Beltrán es inconcebible una nación donde coexistan grupos lingüísticos y culturalmente distintos. En su lugar, la nación debería asociarse a la dialéctica establecida entre

clases sociales estructuralmente articuladas y opuestas. Contradicción entre clases que, retomando al marxismo, se resuelve por medio de “la síntesis sin clases (Aguirre, 1982 citado en Bertely, 1998: 85).

Tal hipótesis marco las acciones posteriores hacia las comunidades indígenas y se fortaleció el indigenismo centrado en indígenas que servirían de intermediarios culturales y lingüísticos entre el Estado y las comunidades indígenas. Este intermediario o “corredor” (véase Wolf, 1959 citado en De la Peña, 1996) cultural, Wolf (1956) concibió el proceso de formación nacional como una especie de construcción de redes, que comunica lo local con lo nacional, una forma de mediación cultural y lingüística.

En él, México posrevolucionario, entre los intermediarios se han contado a los maestros, a los funcionarios de la reforma agraria, y a los caciques o jefes locales, pero aquí me interesa en especial un tipo de intermediario que problematiza la cultura y la identidad indígena incluida la propia— como un componente negativo o positivo en la arena de la participación pública (De la Peña, 1996: 18-119).

El papel del intermediario cultural tenía como misión poner en práctica la teoría indigenista que planteaba lo siguiente: “hace [r] de la escuela un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional conducen al cambio cultural y, por esa vía, a la integración nacional inducida” (Bertely, 1998: 85). Esta figura se convertiría en el medio idóneo para lograr que en las comunidades indígenas se eliminaran el uso de las lenguas indígena y las prácticas culturales más significativas.

Sin más la escuela se convertía en un espacio de castellanización y de aplicación de conocimiento estandarizados, ahí era el lugar de defensa de los principios únicos invocados por el proceso de mexicanización. Los programas educativos que se dirigían a ellos fue en la lengua nacional, esto significaba, la aplicación del castellano en todos los rincones del país, a pesar de las grandes diferencias culturales regionales o también urbano-rurales (Stavenhagen, 2001). La alfabetización de los indígenas hasta ese momento se concretaba en dos métodos ya discutidos y aplicados durante varios años, los métodos planteaban: el primero, “enseñar todas las asignaturas empleando solamente el castellano, y el subsecuente,

enseñar las asignaturas utilizando la lengua materna de los niños y posteriormente el castellano” (Stavenhagen, 2001: 248). Finalmente era castellanizar.

En la década de 1950 la homogenización de la educación en México seguía siendo una tarea de la SEP, por ello, se tomaban dos medidas: “la unificación de los programas de enseñanza de las escuelas urbanas y rurales, y la implantación, en 1959, de libro de texto único, obligatorio y gratuito en todo el país” (Vargas, 1994: 123). El objetivo seguía siendo la unificación de la educación y del país para el establecimiento del Estado-Nación.

Educación bilingüe-bicultural a la interculturalidad

La entrada a una fase más de la educación indígena sería coordinada por los “intermediarios o corredores culturales”, maestros de educación indígena, quienes se encargarían de adaptar el proceso de enseñanza de una lengua a otra. “De ahí surge, en 1964, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Indígenas Bilingües por acuerdo de la VI Asamblea Nacional Plenaria convocada por el consejo Técnico de Educación, realizado un año antes” (Vargas, 1994: 123).

En las recomendaciones de la asamblea (,) se propuso que los maestros indígenas iniciaran la alfabetización a través de la castellanización por medio del uso de la lengua materna, la creación de materiales educativos didácticos con la lengua de las diferentes regiones y trabajar sobre la mejora de las condiciones económicas, sociales y políticas de los pueblos indígenas. La demanda de los actores involucrados en la educación de los pueblos indígenas tuvo éxito y desde ese entonces la educación para los indígenas se convirtió en bilingüe bicultural, en donde; “la educación bilingüe significa conocimientos y manejo de la lectura y escritura, así como la estructura de las dos lenguas: la propia y el castellano” (Hernández, 1982: 121). Además, “El aspecto bicultural implica tomar en cuenta la cultura materna (filosofía, valores y objetivos indígenas) de los educandos en la planeación educativa, tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos” (Hernández, 1982: 121).

En el periodo de Echeverría (1970-1976) se institucionaliza el sistema de educación indígena a través de la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio indígena, acuña el término “agentes de aculturación” (Vargas, 1994: 124), estos agentes serían los promotores bilingües, que operarían el proyecto educativo-cultural vigente.

Asimismo, se creó el servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües para resolver el asunto de la heterogeneidad lingüística y cultural. Más tarde se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978. La institucionalización de la educación indígena se indicaron las tareas de los profesores de educación indígena y de todos los intermediarios culturales, para hacer visible el español e invisibilizar las lenguas indígenas.

Ante la creación de más espacios institucionales se buscaba consolidar las identidades nacionales, aunque en esta fase tratan de revivir los símbolos mitológicos de los pueblos indígenas exaltando la identidad indígena es un especie de materia prima para ubicarla nuevamente en las sociedades excluidas.

Sin embargo, el discurso de las autoridades educativas acerca de la educación bilingüe bicultural no era tan coherente, es decir, existía una gran distancia entre lo que se decía y la realidad.

Un estudio sobre educación indígena entre los mazahuas advertían que hay una contradicción entre lo formal y lo real en la enseñanza bilingüe y bicultural. Se trata fundamentalmente de la falta de capacitación del personal docente y del desconocimiento por parte de éste y de las autoridades educativas, así como de las características culturales de los niños mazahuas. El problema fundamental, concluyen las autoras, es “la existencia de la falta de consideración y de comprensión por parte de las autoridades educativas de que en este proceso la enseñanza aprendizaje se conjugan elementos de dos culturas diferentes: la occidental-urbana-mestiza y lo rural indígena” (Calvo y Donnadiou, en Stavenhagen: 2001: 250).

Ante tal incongruencia, el Estado adopta una política educativa relativamente reciente en América Latina; en México en 1990 empieza a hablar sobre el enfoque intercultural en la educación para los pueblos indígenas. Así, “se rompe con la dicotomía que plantea el biculturalismo, e introduce una concepción interactiva de la cultura” (Bertely, 2003: 98). Dicha propuesta consideró la prospectiva pluralista circunscrita en el marco legal de la Constitución mexicana.

El Estado-Nación planteo la interculturalidad como “la inter-relación” entre las diferentes culturas y lenguas dentro del país; con la intención someterlo a una política educativa para todos los niveles de educación del país, sin embargo, su primer campo de acción han sido los

pueblos indígenas a través de la educación intercultural Bilingüe, de ese modo se constituye en una forma de continuar con la enseñanza de la lengua y la cultura a partir de una herramienta de política educativa-culturalista con la intención de reducir “lo intercultural” a lo indígena, y peor aún, al espacio escolar.

La diversidad lingüística y cultural del México cimentada en una nación con una memoria colectiva y una identidad significativa. La diversidad se puede mirar en las once familias lingüísticas presentes en nuestro país, “con una población total de 100 millones de personas. En términos cualitativos y desde el punto de vista de su diversidad lingüística, México es uno de los países más complejos del mundo” (Flores Farfán, 1999 cit. en Flores Farfán, 2009: 122). La complejidad de las diferencias se ha reducido a un tratamiento generalizado y único para dar cavidad a la Nación perseguida desde el México colonial.

Por medio de la interculturalidad el discurso oficial ha agrupado a los “diferentes”, que los ha minorizado, por consiguiente ha establecido políticas compensatorias educativas y afirmativas, aspecto que elimina el proceso de historicidad de las comunidades indígenas. “Por lo tanto, se actúa a partir de estas perspectivas, ya sea *visibilizando* dichas diferencias y endureciendo sus parámetros de *distinguibilidad*, es decir, atención intercultural para ciertos sectores marcados como “diferentes”: niños migrantes, indígenas en la ciudad, niños rurales, maestros bilingües” (Medina, 2009: 153).

El termino interculturalidad ha sido usado por múltiples disciplinas de las ciencias sociales y en el espacio académico cobra diferentes concepciones, más aún, el ámbito institucional considera que se refiere a un diálogo y una interrelación simétrica, como si las sociedades no presentarían ningún tipo de asimetrías sociales culturales, lingüísticas, culturales y económicos. “Cabe señalar que, el concepto surge de los movimientos sociales de las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, y posteriormente transitaron a discusiones de carácter académico hasta convertirse en la actualidad en políticas gubernamentales y líneas de instrumentación oficial” (Dietz, 2003 cit. en Medina, 2009: 3).

En el campo de la educación indígena es necesario re-pensar el planteamiento intercultural en su sentido más amplio, que sugiere el reconocimiento de las lenguas indígenas y de la cultura de las comunidades, esto significa ubicar la existencia de una pluralidad de culturas.

Además, se “trataría de identificar cada cultura en su singularidad y sus semejanzas y diferencias con otras culturas. En segundo lugar, intentaría comprenderla” (Villoro, 2010: 139-140). Tal concepción lograría ubicar el análisis en los límites de la diferencia y la identidad sin neutralizarlas.

La interculturalidad logró abrir espacios institucionales que se encargarían de administrar las identidades de los grupos minorizados, entre ellos, los pueblos indígenas. El surgimiento de la Coordinación General de Educación Intercultural, en la década del 2000, y posteriormente la proliferación de las normales interculturales bilingües y las universidades Interculturales en zonas indígenas se despliegan para controlar y administrar las identidades étnicas de los pueblos indígenas. Así, la tarea del estado transita hacia la esencialización las identidades o las convierte en identidades estratégicas. Esta interculturalidad cubierta de un discurso político en el marco del Estado-Nación moderno, se convierte en una interculturalidad funcional (Turbino, 2005 cit. en Walsh, 2009); en contraposición a “una interculturalidad entendida como proyecto político, social epistémico y ético” (Walsh, 2009: 34).

La idea es crear condiciones para una interculturalidad en el sentido amplio, que permite medir las acciones educativas en el marco de una relación conflictiva de poder, en la cual, los pueblos indígenas hacen patente un proceso histórico de prácticas sociales configurados por las lenguas indígenas, sus relaciones económicas, políticas y culturales; la lucha es, constituirse en un sujeto social con reconocimiento propio para lograr una ciudadanía social y no una ciudadanía normativa.

Lograr el reconocimiento de los pueblos indígenas implica la práctica de una educación “otra”, fuera de los intereses políticos y de las sociedades homogéneas, se requiere la *visibilización* de las “otras lenguas”, “otras economías”, “otras comunidades”, “otras formas de gobierno”, “otras escuelas”, una interculturalidad con “procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica de política otra, de un poder social “otro”, de una sociedad “otra” (Walsh, 2006: 21).

En concordancia la perspectiva crítica se define “como un proyecto histórico-social con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse una vertiente educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento, accionando desde un

presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro” (Medina, 2009: 13).

En la relación con el “otro” implica procesos de imbricación intercultural acompañados de una dominación y exclusión, que reproduce una correlación vertical de poder, debido a un Estado imponente frente a una sociedad indígena sujeto históricamente de sumisión y aventajado a través de una larga historia. Así es necesario desplegar una mirada más amplia para optar por otras condiciones de una vida diferente en los pueblos.

Por lo tanto, la interculturalidad desde abajo convoca a las comunidades indígenas a situar las lenguas indígenas en constructores de conocimientos, que se reconocen por medio de las prácticas culturales, en donde los otros conocimientos en la medicina tradicional, en la reproducción de sus formas de organización social y sus acciones políticas, otras escrituras y otras oralidades se constituyen en acciones de la *praxis de resistencia* (Gasche, 2008). El accionar las oralidades y las escrituras como requisitos necesarios para el espacio escolar, en el marco de la práctica y reconocimiento, lograría otras miradas, otros conocimiento que complementarían su proceso de comprensión de sus actividades escolares, asimismo sería posible eliminar la ecuación oralidad-escritura, y en oposición activar las lenguas indígenas a través de diversos recursos literarios. Paralelamente continuar con la búsqueda de estrategias de escritura a fin de contener un registro gráfico con contenidos del pueblo indígena en cuestión.

En general, se propone una interculturalidad ampliada y crítica, que de opciones a las “otras” voces ocultas por el Estado en su afán de consolidar a una nación moderna insistente en la creación de identidades, que da posibilidades de visibilizar las diferencias culturales y lingüísticas en su sentido dinámico; ante ello, los pueblos indígenas recurren a la autonomía que comprende el reconocimiento del otro y de la diferencia (Los retos de la sociedad porvenir, 2010).

Capítulo 1: Teoría, metodología y estrategias: *otras ideas, otros caminos con la investigación*

... nu gi ñ'ani ya gi pâdi s̄, ya pate ga xi'i. ngu nubya di mpehu ya di pâhu hanja o pate di y'oguahu. Ha gatho nuâ ma b'uihu da pahu a nuguatho. Ha nubya gra nzaya ma n'a ma gi pâdi s̄ ra b'efi.

Lo que tu preguntas, ya lo sabes, ya para que te lo digo. Como ahora que estamos trabajando sabemos para qué o por qué estamos aquí. Y todo lo aprendimos aquí. Y ahora que eres autoridad vas a aprender... *el trabajo comunitario. (Conversación)*

1.1 Procesos de investigación “activa”

La investigación es un proceso social que requiere caminar sobre los caminos ya hechos y también exige abrir nuevas veredas capaces de orientar y definir las formas de obtener y sistematizar las ideas construidas en los distintos espacios sociales. El proceso necesita planear para la generación de ideas construidas en los lugares de espacio con el objetivo de contribuir al área del conocimiento en cuestión. Por esa razón es necesario revisar la “información” en función de las investigaciones previamente construidas, en términos

teóricos, y saber cómo y en dónde se construyó la información para tener certeza en la investigación.

En la investigación social es determinante saber las relaciones entre el investigador y los investigados, ambos inducen y definen la génesis de la información en los espacios sociales definidos, porque ahí se construye la inter-acción como un instrumento de interacción social en la definición de la metodología. Desde el diseño de la investigación el investigador y los investigados asumen una responsabilidad mutua, donde interesa tener cuidado sobre las condiciones sociales e ideológicas presentes, debido a que es innegable descartar las influencias subjetivas en la manera de concebir el objeto de investigación.

La relación investigador-investigado se construye en un ámbito social de reconocimiento sobre la “realidad”, que en primera instancia se podría configurar a partir de una lectura sobre la misma condición de la realidad expresa a través de las manifestaciones de la vida cotidiana. En el campo de la investigación una lectura sobre la realidad implica establecer una relación entre la estructura conceptual que nombra a la sociedad a través de la teoría y la práctica como el lugar en donde se encuentra la información empírica. Por lo tanto, el acercamiento a la realidad social obliga acercar la teoría y la práctica como dos caminos paralelos que nos ayuda a construir posibles veredas para allanar la distancia. Zemelman advierte sobre dos aspectos:

1.- la práctica social no es posible entenderla como equivalente a la tecnología. La práctica no se desprende de las premisas teóricas, como son algunas prácticas tecnológicas que si pueden derivarse de premisas teóricas.

2.- (...) Es fundamental entender que la práctica social no es posible reducirla a un objeto teórico; (...) no... (es) posible hablar de objetos sociológicos, más bien de prácticas sociológico-culturales-económicas, porque en la práctica social están asociadas todas las dimensiones de está, lo que nos plantea el problema de la práctica social es quizás la forma de realidad socio-cultural de las más complejas. (Zemelman, 2009:109)

Considerar las prácticas sociales como espacios emergentes de las distintas realidades obliga a crear distintos ángulos de relación y de comprensión de sus procesos. Así que definir cuál es el papel y relación del investigador y del investigado durante la lectura de las manifestaciones sociales de un acto ayudan a nombrar las acciones desde la emergencia de

la realidad. Porque existen “investigaciones” que a partir de un concepto antiguo nombran procesos actuales de espacios diferentes, es decir existe una teoría objetivando una realidad concreta constituida por dinámicas sociales propias, y un concepto irrumpe para ser nombrada a partir de una realidad distinta. La teoría está desfasada de la realidad.

Existe la necesidad de nombrar y renombrar los procesos sociales de la realidad social en su justa dimensión, y no pensar en concentrar o vaciar una serie de conceptos para nombrar o renombrar las formas de entender la condición social de un proceso educativo, por ejemplo. No podemos olvidar que: “la práctica social es constituyente de la realidad, es creadora de realidades. “En la medida que la práctica social crea realidades y a la vez es producto de procesos anteriores, está por definición rompiendo con ella misma, está trascendiéndose a sí misma, rompiendo con los límites en que los teóricos pretenden encasillarla” (Zemelman, 2009:110). Comprender los movimientos de la realidad de estudio obliga a establecer una dirección sobre la investigación, donde es importante saber para qué quiero investigar los procesos educativos en las comunidades indígenas y si la intención es abrir espacios de transformación o de visibilización de los sujetos sociales bajo estudio.

La investigación sobre la re-significación étnica-lingüística del pueblo hñâhñú busca hacer una lectura sobre “la realidad” de las comunidades de la región, a través de la localización de la re-creación de la memoria colectiva, la oralidad y la escritura en prácticas sociales instituidas y no instituidas. Cada espacio social tiene una constante interrelación y vinculación entre sí, ahí se pueden manifestar prácticas culturales articulados con el uso del idioma y en otros sólo es una actividad cultural vacía de contenido, y en algunos casos se desarrolla la oralidad en paralelo con la escritura en espacios escolares y comunitarios. El acercamiento a “una realidad comunitaria” bilingüe (lengua indígena y lengua español) y con procesos sociales propios organizados en función del trabajo y de los procesos naturales implica un proceso cercano al idioma y al entendimiento cultural, social y económico. Vale decir, construir una investigación vivencial.

La idea es detectar las potencialidades de la lengua hñâhñú desde su propio lugar, es decir, desde su espacio de re-creación y fortalecimiento, porque desde ahí se pueden encontrar los lugares de constitución de la lengua. En ese sentido se pretende encontrar el sentido de las palabras y sus incidencias en el proceso de educación de las comunidades, así como los

surcos que abre la significación del idioma en sus distintos niveles de relación. Identificar cuáles son los “sentidos” sociales de la lengua ayuda a conocer los puntos de emergencia del conocimiento desde la lengua hñâhñú, para evitar la reproducción sólo de los “significados” de la lengua, que se encuentran localizados a través de la traducción del español. Dicho ejercicio trata de detectar y configurar nuevas formas de entender la lengua tomando en cuenta el contacto con el español y otras lenguas, y al mismo tiempo se hace una revisión exhaustiva sobre los procesos históricos de la lengua. Es un ejercicio cercano a una significación de la realidad y en un marco de la teoría.

En ese sentido se construye una constante inter-relación entre la teoría y la práctica en términos de reconocimiento sobre lo producido-producente y la apertura hacia posibilidades de producir en función de la “realidad propia”. “No puedo resolver el problema de la relación entre conocimiento y práctica si no soy investigador capaz de reconocer la especificidad de esa realidad. Especificidad que tiene dos coordenadas sobre las cuales se sitúa esta realidad potenciable; a) la coordenada representada en la pregunta para qué quiero conocer, b) el contexto histórico” (Zemelman, 2009:112). El reto está en lograr establecer una lectura cercana al contexto histórico entendiendo que no es sólo la historia, sino los distintos procesos y sus articulaciones con la realidad a investigar.

La investigación social lanza por sí mismo retos a resolver durante el proceso de diseño, organización y planeación en la metodología para saber hacia dónde se dirige y cuáles son sus premisas. Así es como se propone reconocer los niveles de acercamiento entre la teoría y la práctica en términos de sus advertencias y también saber que las formas de relación entre investigador-investigado se puede dar de igual a igual, en donde existe un reconocimiento mutuo, con la intención de generar una investigación co-participativa.

Por lo tanto, “investigar significa (...) promover ese encuentro para alternar miradas y proporcionar una visión más integral de ambas culturas” (Corona, 2012: 14). La ruta de la investigación evita la so-breposición de las manifestaciones teóricas que se adelantan a nombrar los procesos lingüísticos, educativos y culturales de los pueblos indígenas como si se conservaran estáticamente como en los museos, y en consecuencia se puede decir todo sobre “ellos” como los mismos en cada una de las prácticas, por esa razón siempre se utiliza a la escuela como uno de los espacios de desplazamiento lingüístico, es sólo un ejemplo, pero

así es como se “generaliza” para conocer de rápido la supuesta “realidad” educativa y lingüística de los pueblos indígenas.

1.1.1 De la observación participante a la praxis comunitaria: rupturas en los procesos de investigación

La investigación social implica establecer mecanismos de comprensión sobre los procesos sociales de un fenómeno social concreto. Así que, el problema es ¿cómo hacer investigación en la comunidad sin permanecer desde fuera? La interrogante se plantea porque las diferentes fases de vida se constituían en un referente de la investigación, debido a mi proceso de participación comunitaria continua desde la infancia hasta mi inserción en el servicio comunal y el transitar en una escuela indígena como estudiante y como “instructor comunitario” del Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), necesariamente tenía la obligación de reconfigurar el recorrido en “experiencia vivida” como un proceso dialéctico.

La propuesta de la etnografía en el estudiar al “otro” se convertía en un desfase de mi realidad social. La idea del mono-relato que objetiviza al “otro” distinto al investigador se ha sometido a críticas que logró moverse hacia una propuesta amplia de la misma antropología tendiente a construir relaciones cercanas entre el investigado y el investigador. “Esta distinción se convierte en categoría relacional, que operacionaliza la oposición de enfoque *emic* y *etic*” (Dietz, 2012: 155). La relación sugiere la consideración del conocimiento de afuera y de adentro, para investigaciones para pueblos indígenas se convierte en un planteamiento del indígena frente al no indígena. La dicotomía sujeto-objeto, ciudad-campo, teoría-práctica, indígena-no indígena confirma una relación distante en el proceso de investigación, así el mismo “campo” desde los movimientos sociales propone re-inventar otras rutas de investigación y en su intención de atender las críticas la antropología sugiere transitar de los relatos “análogos” a los relatos “dialógicos” (Dietz, 2012). Así que ahora sugiere una reflexión y una auto-reflexión del investigador que se materializa en una observación participante constituido a partir de la experiencia.

En ese tenor se construye la primera fase de la investigación; se diseñaron las entrevistas para los profesores de educación indígena de la región del Valle del Mezquital, donde se buscó saber la trayectoria lingüística y educativa, y como eje central, los mecanismos de

integración del uso oral y sus formas de configuración en la tarea educativa y pedagogía de los profesores. La etnografía educativa sugirió “registrar lo no documentado” (Rockwell, s/f), en términos educativos, en consecuencia los etnógrafos “se introducen en el “campo” para “observar” cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia “participación” en la acción, en la calidad de miembros de la organización o grupo”.(Woods, 1987:19). En ese contexto se desarrollaron las entrevistas mientras participaba en los talleres y actividades académicas de los profesores con el objetivo de lograr una amplia cercanía en sus respuestas de las preguntas aplicadas.

El esfuerzo por diseñar entrevistas con la intención de construir una cercanía entre el investigador y el investigado no pasa sólo por una relación cercana socialmente, sino existen otras relaciones sociales ajenas al investigador que no le permite un “un acercamiento epistémico” de la realidad escolar. Lo mismo sucedió con las entrevistas aplicadas a los locutores de la radio “la voz del pueblo hñâhñú”, ahí se buscaba una relación basada en el conocimiento sobre el “idioma hñâhñú”, sin embargo la ausencia de conocimientos sobre la política de la radiodifusora y el proceso social de cada locutor no me permitía comprender las resultantes de su actuación frente a las lenguas, aun así logramos compartir algunas palabras con significado y sentido en nuestra lengua y que circulan a través de la radio. La observación participante desde la perspectiva del investigador-conocedor y del investigado-informante crea grietas y asimetrías en la construcción del conocimiento. En ese sentido el “observador participante” continua como un agente externo, ajeno y eliminado de las prácticas sociales, por lo tanto se encuentra fuera de la construcción epistémica de los actores sociales.

El primer camino o ruta de investigación de un año seguía sin claridad. La observación participante me ubicaba en un agente ajeno en las distintas actividades de la escuela y de la radio, y tenía que “diseñar” una herramienta de investigación para activar o afinar los ojos y los oídos para entrar a “observar a la comunidad”, ahí sabía que los procesos son complejos y de difícil acceso para alguien de la comunidad, que paradoja- si soy de la comunidad, y lo es porque por ser de ahí no sólo puedo observar y tampoco puedo preguntar lo que “ya sabemos” todos lo que estamos en la comunidad, con esa advertencia inicié. Así que pensé sólo en “observar” y no preguntar en un primer momento, y después tenía que preguntar y

eso me causaba cierta preocupación. Primero, “observe” y en algunos momentos tenía en las manos una videocámara o una grabadora digital, pero era difícil usar alguno de ellos, porque inmediatamente se preguntaban ¿para qué es eso? o mejor trabaja y deja de tomar fotos o grabar. Entonces se tornaba difícil y se complicó cuando decidí preguntar y como respuesta tuve lo siguiente: “para que preguntas eso si tú eres de aquí, tú ya lo sabes, yo que te puedo contar”. (Conversación personal). La respuesta des-localizó la investigación de dos años. Pero así los distintos niveles de participación en las actividades comunitarias, entonces era necesario re-construir o repensar la investigación.

En la búsqueda del “traje a la medida” encontré las contribuciones de la sociología latinoamericana (Fals Borda, 1976, 1979; Casanova 2005; Stavenhagen, 1992), a través de la investigación Acción Participativa (IAP). La propuesta me permitía continuar problematizando la “inserción” del investigador a la comunidad. La preocupación se centraba en cómo lograr un acercamiento entre la teoría y la vivencialidad, la interrogante me inducía a establecer una proximidad epistémica y política de los espacios y prácticas de “estudio”. La IAP propone una participación militante en la investigación, donde exige una inserción con la idea del “hacer” para incidir en la transformación social de la realidad comunitaria. Así era posible romper con dos cosas: 1) “(...) el proceso de investigación, debía transformarse en una relación de sujeto- sujeto como condición para lograr explicar la realidad social más allá de los parámetros dados por el empirismo” (Cuevas Marín, s/a cit. en Walsh, 2015:82) y 2) la inserción del investigador (...) se realiza dentro de un proceso histórico y social de cambio, ella no viene a ser una experiencia exclusiva de intelectuales externos que pretenden “insertarse” en grupos claves, como si fueran polos de atracción” (Fals Borda, 1976: 141).

La IAP me permitió en ese momento pensar en cómo lograr una “inserción” a la comunidad para lograr un acercamiento en las prácticas sociales comunitarias, y desde ahí cómo relacionar las acciones cotidianas constituidas en una realidad y los conceptos o pre-conceptos ya dados. Para eso, diseñé talleres sobre la enseñanza de la elaboración de petacas y aventadores de palma, que se trabajó con señoras conocedoras de dicha actividad y monolingües en hñâhñú, y se impartieron cursos de hñâhñú para niños y jóvenes de la comunidad, también se programó una actividad cultural, económica y política en el

municipio con la participación de autoridades comunitarias y municipales, donde se impartieron talleres sobre las actividades económicas de la región y al mismo tiempo se trabajó con niños en la construcción de material didáctico orientado a la enseñanza de la lengua hñâhñú. En cada una de las actividades participé como coordinador y participante para crear una incidencia en el fortalecimiento y socialización de la lengua y cultura en la región, y en especial en la comunidad. Mi participación fue posible por mi condición de ciudadano activo y por hablar la lengua de las comunidades.

La participación “activa” permite una co-construcción de las prácticas sociales en un marco de “inserción” y de “participación activa”. Ambos procesos implican crear condiciones necesarias para la observación y la participación activa asumiendo que la investigación social necesita generar una articulación entre el conocimiento general y el de la región o comunidad, para eso se puede adoptar (...) un determinado ritmo en el trabajo que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica” (Fals Borda, s/a cit. en Salazar, 1992:81). La intención siempre encuentra lugar en pensar continuamente cómo hacer una práctica un concepto útil para la “ciencia” o para convertir cada palabra hecho acción en un concepto necesario en las relaciones sociales entre la comunidad frente a la sociedad en general. La acción en base al uso de la lengua hñâhñú en cada interrogante y en cada actividad era permanente, y a su vez útil porque sólo así se podía convocar a personas monolingües en hñâhñú, sólo así logré un acercamiento hacia la realidad de cada persona o por lo menos eso pensaba mientras mis actividades me permitieran el ser y estar en la comunidad.

El éxito de los talleres sobre la enseñanza de la lengua y la elaboración de petacas y aventadores se logró a través de una intervención social donde la lengua fue el hilo conductor del acercamiento y pertenencia a la comunidad. Sucedieron como procesos de enseñanza en la lengua propia y con la propia gente de la comunidad, en donde pensaban poseer conocimientos sin utilidad para los niños y jóvenes, y al enterarse del interés y de la recepción de sus “asistentes a los talleres” compartieron sus conocimientos y preocupaciones sobre las condiciones sociales y al mismo tiempo hicieron saber la importancia de la práctica social. Esta situación irrumpe la idea de una oralidad escondida en una ancestralidad “silenciosa” y en los rituales o espacios de conversación lineal desde la lengua. Asimismo rompe con la “investigación” convencional, donde las preocupaciones pasan en los supuestos teóricos, y

en una lectura sobre las “narrativas” a través de cuentos, leyendas, y conversaciones hechas en espacios, que muchas veces no tienen contenido social. Al contrario, la oralidad y su condensación en la enseñanza en hñâhñú para el hñâhñú por medio del “entendimiento” germinan conocimientos colectivos y a su vez obliga a generar respuestas colectivas hacia una práctica del *saber* y del *hacer* en base a la enseñanza oral *con* la lengua.

Las investigaciones sociales y educativas para los pueblos indígenas se ocupan de las prácticas sociales y educativas en las comunidades y escuelas bilingües (lengua indígena y lengua española), y desde ahí disponen de una amplia producción bibliográfica sobre cada una de las lenguas indígenas del país, siempre imitando a seguir la enseñanza de los antropólogos de “arriba³” enfrascados discutiendo cómo llamar a los nuevos fenómenos sociales focalizados en los movimientos sociales indígenas, magisteriales o algún desastre social en espacios indígenas, y sino ya lo saben “todo”; es tan común entender a la escuela como un factor de desplazamiento lingüístico, saber quiénes son los niños que representan el alto nivel de reprobación y quiénes tienen problemas del lenguaje, también saben sobre el sistema de cargos, el proceso de una asamblea, lo que significa una faena o tequio, y qué es una fiesta en una comunidad indígena.

La investigación se fija sobre su “objeto” de estudio ocultando los procesos de la realidad social, ¿qué investigador habla del ser estudiante indígena en la escuela bilingüe, del valor educativo de las comunidades desde sus propias prácticas sociales, de una escuela donde la lengua de instrucción sea la lengua materna sea el eje de formación, de las potencialidades de las lenguas indígenas en la construcción de conocimiento? Los caminos de la investigación se encuentran lejos de los otros caminos. Una muestra, una investigadora de una universidad norteamericana llegó a la comunidad a estudiar la asamblea, y se propuso en una asamblea, y se aceptó su presencia, pero de principio dijo: que no iba intervenir y sólo iba a ver cómo se da la organización comunitaria, y de todos modos ya sabía sobre los procesos de una asamblea en una comunidad indígena, por lo tanto sólo iba a asistir a una asamblea y se iba instalar un mes en la comunidad. Sus lecturas sobre los estudios indígenas iban a corroborar

³ Antropólogos de “arriba” me refiero a los antropólogos que enseñan cómo mirar hacia abajo para nombrar lo que ocurre en función de su vista larga o de sus binoculares, para de ahí hablar de ese lugar o de esa práctica social comunitaria y los nombro así porque es muy difícil encontrarlos o verlos en alguna comunidad haciendo lo que piensan.

los dichos de los escritos dados como si fuesen “estáticos” y los hacedores de las prácticas sociales ”históricos”.

En ese momento trataba de “mover” un tramo de neblina a ras de suelo y abrir un espacio para tener claridad de los momentos más complejos de una asamblea en crisis. La revisión teórica y la observación se había hecho, pero existían nubosidades en la tierra aun, la información en el registro de audio y video ayudaban a pensar cómo se construía y se daba una reunión en términos de discusión-des-acuerdo-aplicación, siempre en la lógica del decir-hacer, y el camino parecía simple porque participaba como ciudadano “activo” por medio de la opinión y la oportunidad de trabajar en la faena o en otra tarea comunal, eso me permitía “decir-hacer”, pensando en cumplir con mis obligaciones y al mismo tiempo ejerciendo mis derechos. La participación era insuficiente, pero ya había logrado cubrir los cánones de investigación, donde el papel del investigador-activo a través de la participación se había consumido en la asistencia en cada una de las prácticas sociales comunitarias, ya había participado y registrado el proceso de la faena, la fiesta, el trabajo y la escuela, además vivía en la comunidad, y un *plus* es hablar la lengua hñâhñú.

Hasta aquí, la advertencia metodológica llama la atención al investigador; el investigador puede intervenir en el proceso de sus “objetos”, pero tiene que mantener su distancia, en una especie de proximidad y distancia. En caso de ser o convertirse en un investigador “actor”, entonces se genera un “empoderamiento” y transgrede los límites de su participación, y si es un “investigador nativo” entonces se debe de tener cuidado sobre él porque puede convertirse en un etno-céntrico, como si el investigador no nativo no fuese egocéntrico o antropocéntrico. Esta situación juega en la suposición del autorizado para decir sobre los pueblos indígenas una infinidad de suposiciones frente al indígena “silenciado” y con poca posibilidad de pensar sobre su misma condición social, y todo se concentra en advertir si el indígena puede ser “investigador” de su propia realidad, quizás porque para los que hablan de los pueblos indígenas les es difícil hablar de sus propios procesos sociales o de su propia realidad. Sin duda, la lectura hecha hacia uno mismo no siempre es contundente, pero puede ser más cercano, y en ese tenor se cuestiona; “el surgimiento de una “intelligentsia” nativa *per se* no significa que se esté desencadenando un proceso de descolonización” (Dietz, 2012:162).

La IAP amplió la intervención en los procesos sociales de las prácticas sociales comunitarias, y ayudó a comprender las distancias entre el investigador y el investigado, y entendí que la “inserción” activa a la realidad de un determinado espacio social siempre manifiesta una distancia del investigador, porque él trata de leer ciertas particularidades de su interés de acuerdo a su tema de investigación y el resto del contexto lingüístico, cultural y económico se excluye. Otro factor, es la lengua indígena, muchos investigan a comunidades indígenas donde se habla una lengua indígena y sólo a través de la construcción de *corpus* o recolección de datos construyen una lectura sobre ese idioma, por eso piensan la lengua indígena como un elemento de apoyo o saber algo sobre él es un plus para el investigador, sin entender los alcances de la lengua local, en donde quizás el idioma sea la guía para entender los niveles de articulación del pensamiento indígena.

Durante 4 años traté de mirar desde un lente ajeno y empleando parcialmente el idioma para tratar de entender los procesos de la oralidad en las prácticas sociales comunitarias, sin duda, tenía conocimientos relevantes porque desde mi infancia participé en cada una de ellas, y sabía que el hilo conductor del entendimiento se encontraba en la lengua, y el resto se podía localizar en el trabajo comunal. Así me atreví a trasladar un año de investigación centrada en la praxis comunitaria, en el escuchar-decir-hacer con el otro igual y no el otro distinto o en la mayoría de los casos se piensa en otro distinto, el sin voz, sin palabra, sin pensamiento, y sin posibilidad de decir algo por su condición de subalterno. La única manera de llegar a la praxis es ser autor-idad, la comunidad decidió en asamblea encargarme ahora a ha-ser las prácticas sociales comunitarias. Por lo tanto, tenía que pasar de un ciudadano activo a una autor-idad, de la observación a la praxis comunitaria, del investigador activo al investigador en la praxis, el que “investiga resolviendo” (Aubry, cit, en Baronnet *et.al.*, 2011: 64).

Ahora, el ser autor-idad implicaba entender dos cosas; 1) ejercer una verdadera participación social asociada al escuchar-decir-hacer en colectividad, y 2) hacer posible la organización, el trabajo y la fiesta con la idea de transformar las condiciones sociales de la comunidad. El cambio de investigador activo a un investigador producente nos induce a “decir que investigar un problema es resolverlo.” (Baronnet, *et.al.*, 2011: 65). En ese sentido el proceso de la investigación a través de mi papel de autor-idad generó un espacio de intervención con la posibilidad de matizar las expresiones de la memoria, la oralidad y la escritura en un

terreno propicio para entender cómo se desenvuelve cada uno. Por lo tanto, la autor-idad se convierte en el eje de cada una de las prácticas sociales comunitarias colectivas por los cuales los miembros de la comunidad constituyen y configuran por medio de su participación en la organización y en el trabajo.

La comunidad solicita una amplia participación de la autor-idad y de los habitantes, aunque la mayoría entiende su participación en términos de obligación, pero a la hora de iniciar es necesario entender la responsabilidad en velar por la estabilidad y hacer transformaciones en la comunidad, y si no se puede entender como un juez sin autor-idad. La intervención como autor-idad resultó un proceso con una alta exigencia de diálogo colectivo en la lengua hñâhñú y en la lengua española, se entiende que es una comunidad altamente bilingüe y sus espacios de organización y trabajo se puede desarrollar en ambas lenguas.

La primera intervención mostró que el hacer la asamblea, la faena y el trabajo comunal no consistía en coordinar en español y en vigilar cada una de las actividades, al contrario, primero tienes que enseñar haciendo la actividad y según la persona debes de usar el idioma adecuado, pues primero se explica en hñâhñú a los adultos y luego a los jóvenes, no se puede olvidar que las bases comunitarias se encuentran pensadas y dichas en hñâhñú, y se transmiten socialmente aceptando sus modificaciones, en consecuencia lo que se dice en español es una traducción que viene a sustituir el significado, pero no la función social de la lengua fuente. Ahí es donde se entiende la lógica de la oralidad y sus funciones en todo el pensamiento comunitario y se puede comprender la complejidad del tejido de la propia lengua.

Para entender el sentido de la oralidad desde la lengua propia me inspiré en una frase en hñâhñú, “ya nthę mfeni” ‘encuentro de pensamientos’, esta frase la compartió un vecino de la comunidad, quién en ese momento me sugería pensar en la organización y en el trabajo comunal desde en encuentro de ideas y evitar las discusiones. Este principio se trata hacer de la palabra una acción y no sólo enunciar dichos sin ningún sustento social, la apuesta es al diálogo en hñâhñú. El problema no se podía limitar a “puro hablar” sin hacer nada, porque sólo causa conflictos y limita a las persona a pensar de otra manera.

Un encuentro, no una lluvia de ideas orientadas a dividir, protagonizar, y hablar desde el español. Una vez centrados en el encuentro y en un fin común, iniciaron a construir un

diálogo basado en las vivencias sustentadas en el sentido de la lengua propia. Así las concepciones de organizar y del trabajo cambiaron, por ejemplo; se modificaron los horarios de trabajo y se convirtieron en espacios flexibles y de convivencia de acuerdo a la necesidad de todos, la intención siempre fue lograr una re-integración comunitaria por medio de la creación de espacios colectivos. Además el uso de la lengua hñâhñú se convirtió en un ingrediente necesario en los actos públicos y se crearon algunos cursos sobre la enseñanza de la misma, y en mi condición de autor-idad siempre hablé en la lengua local y traté de buscar cuál es el sentido social de las palabras que sustentan la vida comunitaria, y que hasta este momento continua con sus cambios y transformaciones, pero permanece mientras continuamos construyendo un diálogo.

Lo anterior explica en términos generales cómo trabaje la investigación dialógica y cómo se pueden conectar la teoría social y las prácticas sociales. Y para comprender el entramado lingüístico en su semántica recurrí a la lingüística, los procesos de enseñanza dialógica en la pedagogía y la antropología ayuda a interrelacionar las ideas sobre la cultura, así como la condición social e histórica de las comunidades indígenas, esta condición interdisciplinaria tiene un respaldo importante en tanto abre el camino hacia la comprensión de un fenómeno social complejo. La reflexión tiene lugar evidentemente en la lengua como un reactivador constante en el desarrollo del pensamiento. Un ciudadano jubilado me comentó: *petsi da pâ da mpefi ra já'i ha da bâdi hanja di hyoki nu ya b'efi, ma met'o ra junta mi ja habu mi ja ra b'efi, b'u hina nseka ra ñâhni*. 'tiene que trabajar la gente, y debe aprender cómo hacer los trabajos, antes la reunión se hacía en el trabajo, sino sólo hablan'. La invitación es a reflexionar sobre la importancia del pensar en la lengua propia y cómo re-significa la relación inherente del decir-hacer y evitar el enunciar por separado cada actividad social.

El decir-hacer se logró con la aportación sugerente de los ciudadanos jubilados y de ciudadanos activos interesados en re-ubicar el rumbo de la comunidad anunciado en la lengua regional. La renovación comunitaria tiene anclajes en la memoria colectiva del trabajo y organización de "antes" y busca recuperar el pensamiento de nuestros abuelos que trabajaron primero en los cimientos básicos de la comunidad, con el progresivo descubrimiento de integrar otras formas de entender-nos sin despegar los pies del pensamiento propio de la comunidad. En ese sentido, el significado de la palabra no era

suficiente, y era necesario transitar al sentido social de las palabras fincadas en el caminar de todos los días, en el ayate, en la herramienta de trabajo, etc., en el pensamiento de los miembros de la comunidad. En ese espacio social-comunicativo tenía que *estar* la autor-idad, quien debía ha-*ser* caminar la palabra en el trabajo, en la organización, y en cada uno de los problemas de la comunidad; su palabra trabaja, su palabra concilia, su palabra convive, y su palabra transforma. Por esa razón no es suficiente “insertarse” para activar su participación, va más allá de la ayuda o de su presencia física. Su participación se sustenta en el *ser* y *estar* en la comunidad para ha-*ser* posible la autor-idad. Así que durante un año viví todos los fines de semana, vacaciones, y cualquier día sin labores en la comunidad en la organización y el trabajo día y noche.

La vieja tradición de la investigación centrada en los pueblos indígenas quiere saber si todavía se hablan las lenguas indígenas o ya están por morir, si aún existen niños hablantes de la lengua indígena como primera lengua, si siguen con la misma estructura de gobierno y si siguen en la pobreza. Estas miradas confirman la noción agotada de la producción del conocimiento sin entender a la sociedad en movimiento, sin comprender la dinámica propia de las lenguas, de los hablantes y de los procesos educativos comunitarios. Existe una diferencia entre observar el agua en su cauce, *que estar en el cauce del agua*, y es previsible que el agua de hoy no será el mismo de mañana, posiblemente manifestará otras condiciones distintas, aunque seguirá siendo líquido, así que todo acto natural y social tiene su proceso y su “propia historia”.

La observación activa no es suficiente, el espectáculo de la vida social, natural y cultural de la comunidad no se transforma sólo con la afinación de instrumentos disciplinarios encargados de interrogar y escuchar a “profundidad”, por supuesto que existe una lectura sobre la realidad, pero se limita a un acto de nombrar, sin ninguna incidencia sobre los procesos propios de la comunidad, en ese caso el observador y participante activo siempre está atento para captar la información relevante para la investigación y su preocupación se ubica en la recopilación de los “datos” para nutrir un reporte de investigación o su tesis. Incluso en “campo” en el momento de preguntar o construir un evento con la intención de obtener información “forza” a sus investigados ejerciendo una violencia epistémica para acomodar la información hacia una suposición o hipótesis de la investigación. Así, si el traje

no está a la medida, es más sencillo mutilar los pies o la cabeza de los investigados, que la tela del traje.

¿Cómo entender los procesos sociales de una realidad comunitaria? Pues, inicia en la re-construcción dialógica y activa. La re-construcción del diálogo se constituye a partir del reconocimiento sobre la realidad social a estudiar y esta se puede configurar en una comunidad con sus respectivos espacios de articulación social, lingüística, cultural, económica y política de la región y del país. Para eso, es necesario conocer a fondo las formas de vida y el idioma que otorga sentido a dicho lugar, por lo tanto la apuesta es a hablar y atender los “problemas” sociales comunitarios en el lugar en donde se generan en concreto una determinada realidad social.

La investigación social dialógica y activa propone como eje de análisis y de articulación epistémica al diálogo entre dos lenguas o una misma lengua, en la cual se pueda construir una inter-relación capaz de generar un nivel de entendimiento cercano a las condiciones sociales del sujeto investigador y del sujeto investigado. Ambos necesitan crear una conciencia sobre sus procesos actuantes en un espacio social por medio de un acto de interacción en términos lingüísticos, en este caso, el diálogo en hñâhñú entre hablantes del mismo idioma nos permite entender y actuar en ella. En ese sentido se entiende una realidad social construida y constituida por los propios miembros de un espacio social, y por esa razón necesita ser leído por sus propios actores. Bajo esa noción la investigación dialógica activa tiene sustento en una participación activa-reflexiva en tanto el actor se hace autor-idad con capacidad de reflexionar y accionar su pensamiento en una relación “(...) acción-reflexión-acción (...) en suma, la *praxis*” (Baronnet, *et.al.*, 2011: 76).

1.2 En diálogo: una metodología en inter-acción participativa y reflexiva para el estudio *con* las lenguas indígenas en los procesos de educación comunitaria.

El texto presenta una metodología en inter-acción lingüística basada en el diálogo *con* hablantes de lenguas indígenas y frente a no hablantes de lenguas indígenas. Su definición como metodología se posiciona en la posibilidad de construir conocimientos en constante configuración a través de una autor-idad, con la idea de acercarse a una realidad indígena con énfasis en la mirada de un investigador constituido por el mismo proceso. La idea es dar

a conocer cómo se condensó la presente investigación y cómo logró situarse en un ámbito específico.

1.2.1 El diálogo

El diálogo se refiere a la (...) interacción de dos o más logos en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón” (Corona, 2012: 13). El diálogo es social y responde a procesos de inter-acción constituyéndose en relación con el otro, ese otro no siempre es otro distinto en idioma o en su condición social, ese otro puede ser el otro hablante del mismo idioma, por ejemplo, un hablante de lengua indígena frente a otro hablante de la misma lengua indígena, y este otro por situarse en un contexto social se convierte en una de las muchas voces en refracción con las otras voces, en una especie de polifonía (Bajtin, 2012). El contraste construye un diálogo capaz de constituir al otro en uno mismo.

La relación dialógica construye a un sujeto investigador y a un sujeto investigado en dos dimensiones, 1) por medio del lenguaje se configura el sujeto social en el entendido de que existen cambios continuos durante su propia trayectoria y que se alimenta de adaptaciones propias y ajenas, y 2) re-construye la intersubjetividad como una práctica social hecho con la lengua donde él es relacional y a su vez se oponen siempre reconociéndose mutuamente. Ambas condiciones se orientan hacia una manera de entender el camino y la relación por medio de la palabra. Para Freire la palabra muestra sus dimensiones prácticas en la “acción y reflexión” (Freire, 2008: 105). La acción-reflexión transita hacia la *praxis* en términos de transformación del mundo desde la concepción del ser en un determinado espacio social.

La palabra, es un elemento central en la relación y construcción social de la comunidad en cada una de sus prácticas sociales de organización y de trabajo, ahí la “acción-reflexión” se fusionan y se convierten en un mandato de la vida social comunitaria, por eso se insiste en “hinge seha ga mahñu, ma ga pehu” ‘no sólo vamos a hablar, vamos a hacerlo’, así la palabra camina y hace posible cualquier actividad, porque el pueblo coordina y hace posible la palabra de la autor-*idad*. En ese sentido, “el diálogo no es la antesala de la acción si no la acción misma” (Bajtin, 2012:455). En cada asamblea, faena, fiesta y cualquier actividad comunitaria siempre se insiste en el “decir-hacer”, en una búsqueda por hacer una autor-*idad*

coherente con la función social en la comunidad, y por lo tanto tiene la obligación de solicitar la participación de los miembros de la comunidad, pero primero con su participación, es una participación con el otro en relación a mí.

En este caso, la investigación dialógica se construyó en base a una inter-acción social y comunicativa en donde la relación sujeto-sujeto se dio en acciones concretas de la vida cotidiana, ahí la palabra buscaba el sentido social de cada acto de los ciudadanos, por esa razón el inter-actuar pensamientos en la lengua hñâhñû generaba un acto de entendimiento entre los propios hablantes. En este proceso de la investigación no se trata de interpretar lo que el otro dice discursivamente sino entender la génesis de su palabra para unir ambos pensamientos anclados en el mismo lugar y transformar nuestra realidad en función de un conocimiento colectivo.

El entendimiento tiene lugar en la experiencia del investigador y del investigado en tanto se conocen y viven las condiciones de igualdad y asimetría en la comunidad. Así el investigador tiene que considerar una situación contextual basada en un reconocimiento amplio sobre los procesos educativos propios que se generan por medio de la lengua común. El entendimiento de la *autor-idad* se basa en una relación vivencial y participativa al interior de la comunidad, de esa manera cada diálogo se construye según las circunstancias sociales del investigador y del investigado. Este proceso se genera en el momento de pensar en cómo se puede proponer una actividad donde se necesitan recursos económicos, interés en las acciones y la participación de cada uno, ahí es importante hacer una lectura rápida sobre nuestras condiciones económicas y sociales en la comunidad, que nos ayude a asumir colectivamente una responsabilidad comunitaria, y el vehículo del entendimiento es la lengua del lugar, que otorga sentido social las palabras de ambos sujetos sociales. Reconocer la trayectoria histórica de los sujetos sociales comunitarios nos ayuda a crear una conciencia con una tendencia hacia la revalorización de los conocimientos de los pueblos indígenas.

En ese sentido el diálogo es un proceso dialéctico enfocado hacia el reconocimiento del otro integrante de la comunidad con implicaciones a sí mismo, es un movimiento constante en el ir y venir de los sujetos en la investigación. Cada integrante se construye en la palabra, en la organización, en el trabajo, en la acción y en la reflexión continua sobre sus condiciones de vida sujetados a una relación externa, que trata de condicionar la vida de las personas

nombrados en la dicotomía y en la oposición como si se tratara de objetos dispuestos a continuar en el “silencio” condicionado por palabras sobre-puestas y definidas por una sociedad ajena a la propia. “Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre la visión y la nuestra” (Freire, 2008:117).

La inter-acción abre un camino amplio con la capacidad para aglutinar nuestro pensamiento y sentimiento desde nuestra lengua podemos construir un diálogo por medio de palabras con sentido social para los participantes en el proceso de inter-acción, por esa razón alcanzamos a entender los mecanismos de participación comunitaria y las incidencias de cada integrante durante su intervención en los espacios de organización y trabajo. Las lenguas indígenas acompañan al sujeto durante la construcción de su subjetividad y objetividad “(...) nos enseñan a sentir y a pensar en y con el otro, mueven y a la vez nos colocan ante las realidades que nos constituyen” (Zemelman, 2012:9). Nuestra lengua es una guía de nuestro andar cotidiano en cada una de nuestra tareas, por eso insisto en una inter-acción comunicativa entre hablantes del mismo idioma, nos puede ayudar a entender de fondo las distintas realidades, por eso cuando alguien habla en español a un indígena tiende a establecer una relación vertical, porque impone una estructura de pensamiento ajeno al mundo indígena, ante eso es necesario mirar desde las ventanas de la lengua indígena para caminar hacia el horizonte de la participación y la reflexión continua.

1.2.2 El diálogo como metodología participativa y reflexiva

Para entender la metodología participativa y reflexiva en el estudio de las lenguas indígenas, se puede partir de un acercamiento sobre la participación y la reflexividad. La participación en la comunidad tiene dos dimensiones, 1) *ser* de ese espacio social y comprender las interrelaciones sociales, lingüísticas y culturales, y 2) *estar* con el espacio social en los procesos sociales de organización y trabajo. El *ser* y *estar* otorgan sentido y significados a las prácticas comunitarias a travesadas por la participación, desde ahí se entiende si la persona tienen un papel activo en cada acto comunitario. Así, la participación se genera en la interacción y la interrelación entre los sujetos sociales con objetivos comunes y colectivos (Castro Guzmán, cit. en Vázquez y Reyna, 2011). No se entiende la participación en un sistema de control o regla asociado a una obligación creada en el espacio social. Al contrario,

la participación se cimenta en una conciencia creada y recreada en la experiencia misma constituyéndose en una práctica cíclica que cruza distintos campos sociales.

La participación constitutiva entre sujetos mediados por la inter-acción y la interrelación social habrá de ligarlos a la reflexividad permanente del actuar comunitario. La reflexividad supone un retorno o regreso hacia sí mismo “doblar hacia atrás” (Bourdieu y Wacquant, 2005:70). El retorno se recrea en un ámbito social, colectivo y epistémico orientado a asumir los procesos vivenciales cotidianos como actor social y un análisis continuo desde la metacotidianidad de investigador social (Dietz, 2012). Por lo tanto, la participación y la reflexividad se unen a los caminos del diálogo entre el investigador y el investigado configurados por el mismo idioma, la misma cultura y los mismos procesos sociales comunitarios a modo de entender la oralidad de las lenguas indígenas en prácticas concretas del espacio social común.

Si la participación y la reflexividad se entienden como una forma de ser y estar en un acto cíclico de mirar hacia uno mismo en función del otro, la mirada puede tornarse consiente y cercano a las palabras producidas por los hablantes de las lenguas indígenas que imprimen sentidos y significados sociales asociados a las prácticas comunitarias propias. A la participación y a la reflexividad de la vida cotidiana hay que añadirle como eje central la inter-acción constitutiva, de los integrantes de la comunidad como voces emergentes en los procesos de investigación. Así los paradigmas de investigación sobre la recopilación de corpus en lenguas indígenas presentan muchas estrategias lejanas al sentido de la aportación semántica de las lenguas, frecuentemente se plantean en narrativas miradas en rituales o en prácticas poco habituales, y unas y otras no alcanzan a entender el modo de pensar y sentir el idioma, ni se alcanzará el propósito mientras no se busque la articulación entre sí.

El ir y venir de ideas cimentadas en las experiencias se convirtieron en el alimento de las maneras de relacionar la participación en cada una de las actividades comunitarias, y alcanzo a intervenir en el entendimiento del actuar de un ciudadano como miembro de la comunidad y de la autor-idad en el generador del camino común de su espacio social. Lo importante es conocer uno mismo las fases y estrategias educativas en su génesis lingüístico en situaciones concretas, con expresiones subjetivas y objetivas en la relación e inter-acción con el otro. Se trata de fases del “entendimiento” desde el pensar y sentir fundidos en palabras que nombran

actos en términos de respuesta a los problemas propios, es una especie de caminar preguntando. Es, por eso, un proceso de participar y reflexionar con el idioma para conocer y saber cuáles son las rutas trazadas ahora por ellos mismos si se quiere intervenir en la realidad social comunitaria. El elicitar y traducir implica eliminar la posibilidad de re-estructurar las bases de la comunicación dialógica.

En todo caso, la propuesta de una investigación dialógica con bases participativas y reflexivas no sólo busca dar a conocer las potencialidades de la autor-idad creadas a partir de un reconocimiento explícito sobre el conocimiento lingüístico de su idioma y de su experiencia construida desde la historicidad. También se abre una nueva forma de re-encontrar el sentido de la palabra. Propone re-valorizar las palabras producentes hechos de muchos sentidos en la vida cotidiana en sus diferentes ámbitos sociales. En su camino de reestructuración dialógica influye la inter-acción lingüística que apunta a un diálogo “entre hablantes de una misma lengua”, esto es, a la construcción de otro diálogo, con el objetivo de entender los caminos caminando, para cultivar el fortalecimiento lingüístico al auto- y re- conocimiento, que sostiene las prácticas comunitarias.

El cambio se inclina al compartir del pensamiento y sentimiento de los pueblos indígenas. Así el problema del conocimiento directo sobre una lengua y las formas de “inserción” en la comunidad como un elemento relevante en el diseño de la investigación va más allá de la investigación-acción y la observación participativa con fines de interpretar desde una “doble hermenéutica”, siempre asociado a un doble esfuerzo del “investigador” porque él es el que “puede” definir el comportamiento humano a partir de su propio entendimiento, y el otro, el investigado se sujeta a ser interpretado, interrogado y a someterse a un laboratorio de prácticas donde es inducido a hacer su actividad significativa con el objetivo de ser observado varias veces hasta cumplir con los requerimientos del investigador, la exigencia del investigador se encuentra condicionado por una teoría y un método sustentado en una serie de pasos orientados a responder a las presuposiciones teóricas fuera de la realidad de los investigados, incluso llegan a ejercer una violencia epistémica en la construcción de las interrogantes y en las estrategias de acercamiento hacia sus sujetos de investigación.

En este camino de la investigación participativa y reflexiva exige pensar en la inter-acción lingüística y cultural como una base de la estructura del pensamiento anclado en la

vivencialidad del ser humano, de ahí que la inter-acción va más allá de la comunicación entre una lengua indígena ante el español, no sólo es un hablante frente a un oyente, al contrario es un hablante actuante frente a un hablante actuante, ambos “entienden” el sentido social del idioma más allá del significado, un ejemplo elocuente es la palabra jamâdi según el significado genérico es ‘gracias’ y el sentido social es ja-mâd-í ja- ‘haber’, -mâd- ‘querer, aprecio’ y el sufijo -i es *t’u en mí*, indica una relación intersubjetiva. (...) las prácticas lingüísticas dejan ver con mayor claridad las relaciones intersubjetivas, colocaciones de sujeto a sujeto, entre hablante y oyente. Se trata de actos en los que el habla es un acto constructivo que acompaña al ser en la adquisición del lenguaje” (Zemelman, 2012:9). Existe una distancia significativa entre el significado y el sentido social de la lengua, y esto puede suceder en otras lenguas indígenas y no indígenas. Por ello, se convierte en una propuesta metodológica para estudiar un conjunto de fenómenos sociales asociados a procesos comunicativos y de inter-acción social *con* y no *para* comunidades indígenas. El proceso de investigación dialógica las escalas de participación cíclica y reflexiva con las comunidades indígenas.

- 1.- El investigador y el investigado se reconocen en el proceso social, lingüístico, cultural y económico del espacio social, en base a un proceso dialéctico orientado a mirar y a mirarse en relación con el otro.
- 2.- El reconocimiento de la historicidad del espacio social y del proceso dialéctico del investigador ayuda a ubicar los niveles de participación y de reflexividad con la comunidad.
- 3.- El investigador debe establecer una inter-acción lingüística continua para crear condiciones de diálogo, donde se pueden constituir espacios de participación y reflexión desde la lengua propia.
- 4.- La relación entre el investigador y el investigado funciona en términos de simetría. Así se entiende una relación horizontal en términos de la participación de ambos autores.
- 5.- El diálogo entre el investigador y el investigado se puede construir en cualquier espacio social comunitario, en la cual no se pueden prefigurar lugares ajenos a las condiciones de ambos, por lo tanto las inter-acciones se pueden generar en la casa, en el trabajo, en los espacios de organización o cualquier otro espacio asociado a las actividades cotidianas de

ambos, incluso es mejor si comparten en el mismo espacio social, en donde la inter-acción puede ser espontánea en la pregunta y la respuesta.

6.- El diálogo entre el investigador y el investigado siempre se puede inducir hacia la búsqueda de estrategias de comprensión sobre las comunidades indígenas en el ahora con una articulación del pasado y con una mirada hacia el horizonte común. Para evitar la lectura sobre los pueblos indígenas en los referentes antiguos como si hablarán de comunidades in-existentes o extintas basadas sólo en el pasado, al contrario el diálogo de igual a igual puede ayudar a repensar las expresiones recientes de los pueblos indígenas.

Así la relación entre el investigador y el investigado se sustenta en una inter-acción continua con espacios concretos de participación y con un espacio de reflexividad permanente sobre los procesos sociales articulados en el tiempo-espacio de los autores que siembran palabras con significados y sentidos sociales que destilan conocimientos en campos sociales como la educación, la pedagogía, la sociología, la lingüística, entre otras áreas del conocimiento aglutinados en la tarea de hacer una lectura sobre las realidades educativas en espacios sociales comunitarios, que exige pensar en conceptos creados y recreados por la propia lengua que “van-mas-allá-de-las-herencias-sin-renunciar-a-ellas” (Casanova, 1999:17), con la idea de preservar lo constituido buscando siempre la creación de sentido. Por esa razón la inter-acción social y lingüística puede ser un camino común entre el investigador y el investigado con las comunidades indígenas mientras permanece la lengua.

1.2.3 La inter-acción en la metodología dialógica

La concepción sobre el concepto de “interacción” supone una relación recíproca entre dos o más personas o cualquier otra cosa. La etnografía del habla considera la interacción el eje central de la investigación sobre los distintos usos lingüísticos de una lengua. Su aportación al área sociolingüística es significativa porque abre el campo de investigación hacia el análisis social sin someter su estudio sólo a la estructura formal de las lenguas (sintaxis, morfología, fonología y semántica). “una teoría de la interacción de la lengua y la vida social debe incluir las relaciones entre los códigos y su significado social” (Lastra, 2003:395). Para eso Dell Hymes propone el concepto de comunidad de habla para indicar una unidad de análisis en su diversidad, y al mismo tiempo acota los espacios de investigación centrada en

evento del habla, situación de habla y acto de habla (Lastra, 2003). Dichos procesos se canalizan a la etnografía como guía de la investigación en espacios de uso lingüístico de una lengua.

El concepto de “inter-acción” cobra particular importancia en la relación lingüística y cultural entre hablantes de una misma lengua constituidos por el sentido social y mediado por un espacio social común que determina el decir-hacer de ambos interlocutores. La inter-acción permite el encuentro de pensamientos “ya nthe nfeni” asociado a un reconocimiento implícito de los actores durante el diálogo. Es más, permite pensar en un diálogo cíclico con asociaciones inherentes en la acción y la reflexión como aspectos constitutivos de la praxis comunitaria, rehace su acción a partir de la reflexión y mismo tiempo busca la comprensión de cada palabra nombrada durante la interacción. El principio de Freire en una palabra asociada en la reflexión y acción con su desemboque hacia una praxis hace andar la palabra en función de un entendimiento que se convierte en el hilo conductor de los significados y de los sentidos sociales de las palabras.

Freire propone una palabra verdadera orientada a la praxis, es una palabra hecha trabajo, hecha organización y contiene el pensamiento de un espacio social. “Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación” (Freire, 2008:107). De ahí se desprende la relación decir-hacer, donde el decir encuentra una explicación en el reconocimiento de cada experiencia, y el hacer se inclina hacia la transformación de la comunidad, por esa razón cada palabra tiene lugar en ambos sujetos sociales.

El reto consiste en situar los procesos lingüísticos de las lenguas indígenas en la reconstrucción de sentidos sociales y en no quedarse en los significados atomizados por los ejercicios de traducción permanente de las lenguas indígenas hacia el español, y es así como el pensamiento se somete a formas de nombrar en un marco lingüístico ajeno a la *vivencialidad* de los poseedores de dichos idiomas. Parece necesario indicar las estructuras lingüísticas básicas de palabras producentes, que supere las concepciones estáticas externas sobre los procesos comunitarios, y por supuesto superar las ideas que se refieren a las metodologías de observación participante y activa, en tanto se adscriben a la interpretación externa sobre la educación, las prácticas sociales y el desplazamiento lingüístico, y más aún

si hablan de los pueblos indígenas como objetos del pasado ligadas a pensamientos excluyentes y a la reificación de la condición comunitaria.

Las palabras acción se estructuran en la *vivencialidad* de los hablantes de las lenguas indígenas, es un espacio de re-articulación del pasado al presente y con posibilidades de transitar hacia el futuro, estos tres espacios-tiempos (pasado-presente-futuro) marcan el sentido de las lenguas, no sólo son metáforas para nombrar las lenguas indígenas en un canal de sentimientos, al contrario existen metáforas pero al mismo tiempo existen palabras con una amplia concepción sobre la vida de determinada comunidad, que de aplicarse ubica el lugar el tiempo y el espacio como elementos constitutivos de los sujetos en acción, esta cadena lugar-tiempo-espacio ubican la enunciación de las palabras, es una especie de *situacionalidad*” (Freire, 2008: 136), como un reto a reflexionar sobre la misma palabra, más allá de la palabra, en términos de accionar su propia reflexión. La *situacionalidad* “(...) equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico a través del cual los hombres se descubren en “situación” (Freire, 2008:136). El acto del pensar en situación otorga a los miembros de una comunidad estar en una situación social determinada, y por lo tanto su enunciación tiene una intencionalidad cimentada en los núcleos duros del pensamiento indígena, aceptando la dinámica social propia de la sociedad. Así los miembros de la comunidad y la autor-idad sostienen las prácticas comunitarias sustentadas en una lengua, espacio y tiempo común.

Durante la investigación dialógica y en mi papel de autor-idad encontré el sentido social de las palabras en el hacer. El hacer esta en la palabra misma y sus formas de recrear una memoria colectiva anclada en un pasado con una relación determinante en el presente. Así encontré en una asamblea un pensamiento situado en una relación de reciprocidad en lo siguiente: en una asamblea se discutía el tema de una obra pública (continuación de la construcción de un pozo profundo), y una integrante reclama en hñâhñú la extracción de unos magueyes y en ese momento comenta la señora: “hanja hinto by hmikâ n’a ra noya” ‘porque nadie me *presto* una palabra’, su pensamiento se encuentra lejano a la concepción de prestar la palabra a cambio de dinero, como si se tratará de un espacio donde se comercia el pensamiento otro. Otro espacio dialógico se encuentra en la fiesta donde el encargado de la iglesia explica en hñâhñú cuáles son los procedimientos para desarrollar cada uno de los

pasos para recibir flores, maíz, imágenes de otras comunidades y cuál es papel de la autor-idad en las diferentes actividades, porque si la autor-idad no interviene durante la fiesta no se hace como debe de ser, incluso desde la invitación a los ayudantes para la elaboración de la comida, el arco, la amarra flor, siempre la autor-idad debe de hablar con cada uno y solicitar su participación, ahí la autor-idad lleva la palabra de la comunidad, y no es cualquier palabra, sino la palabra en hñâhñú.

La inter-acción en la investigación dialógica, no sólo abre opciones comunicativas y de una relación social basada en la “interpretación” de información. Su contribución busca construir una relación simétrica en el proceso de investigación que desentraña los sentidos de una lengua indígena vinculados al ha-ser en un espacio social comunitario. Por eso, se convierte en un eje de la investigación dialógica para repensar los mecanismos de investigación social a las lenguas indígenas. Los niveles de inter-acción se encuentran en los siguientes enunciados.

- 1.- La construcción de inter-acciones entre el investigador y el investigado. Esto se busca que se pueda generar en las prácticas comunitarias.
- 2.- Construir un diálogo en condiciones de *situacionalidad*.
- 3.- La inter-acción debe buscar una relación de uno-uno eliminando las asimetrías de la investigación.
- 4.- La inter-acción más allá de un evento comunicativo. Aquí necesita situar el diálogo en el marco de un espacio-tiempo social diferenciado.

Concretamente, la inter-acción construye una relación social basada en el reconocimiento de una lengua y en una relación simétrica entre sujeto social vs. sujeto social mediada por una lengua proveedora de conocimientos, tanto para la vida propia de sus integrantes como con la relación hacia el exterior.

1.3 Estrategias y herramientas de investigación: Re-encuentros y des-encuentros *con* los sujetos de investigación.

La investigación tiene el interés de conocer los procesos de re-significación étnica-lingüística de la región del Valle del Mezquital a través de las formas de expresión de la

oralidad y las prácticas de escritura ancladas en la memoria colectiva del pueblo hñâhñû. La mirada se concentra en la búsqueda de la-s oralidad-es orientadas a la configuración de procesos pedagógicos *desde y con* las lenguas indígenas con la idea localizar pistas útiles para re-pensar una pedagogía *de él* y no *para él* (Fiori en Freire, 2008). Así, previo a la investigación se diseñó entrevistas estructuradas y afiné la vista para emplear la observación participante abusando de mi pertenencia y el conocimiento sobre la lengua de la región, pero en el camino encontré otras formas de “mirar” el “campo” de investigación.

De acuerdo a los argumentos de los apartados anteriores nos indica que el trabajo de campo tomó distintos matices mientras en el camino las prácticas sociales comunitarias nos reorientaban hacia otras maneras de entender la investigación. La búsqueda de reconocimiento de los conocimientos indígenas nos induce a entender a los poseedores de las lenguas indígenas en sujetos sociales capaces de constituir realidades sociales propias en el marco de su vivencialidad sin perder el sentido social de sus idiomas en ámbitos pedagógicos, educativos, sociales, lingüísticos y políticos.

La mirada monologa, monolingüística y monocultural convertía los procesos sociales en objetos “silenciados”, sin palabra, frente al intérprete, conocedor y vocero de los pueblos indígenas. La observación participante y activa convierte la acción social en un ente estático en la relación sujeto-objeto y la condición dinámica de los sujetos sociales se posiciona en la voz autorizada para nombrar a partir de su “pensamiento” lo que el otro se supone expresa ante preguntas orientadas a saber o a comprobar lo documentado durante varios años. El reto consiste en superar los modelos universales y en evitar la atomización del pensamiento indígena actual nombradas con concepciones viejas. Sin embargo, durante todo el proceso de investigación emplee la etnografía por medio de la observación participante, la investigación-acción y la investigación dialógica sustentada en una participación y en una reflexividad.

Parece necesario precisar las escalas significativas del proceso de investigación, que trata de construir nuevas rutas para reconocer y comprender las potencialidades de los conocimientos indígenas guiados a través de una lengua necesaria en las inter-acciones y relaciones comunitarias e intercomunitarias ligadas a la producción de un diálogo continuo con el

objetivo de reestructurar las bases de la función de una lengua indígena en la vivencialidad de las unidades colectivas.

La primera re-inserción al “campo” se realizó en el 2010 en las escuelas de educación indígena bilingüe en la región del Valle del Mezquital (VM), porque existía un interés sobre la participación política de los profesores en el proceso de desarrollo de la oralidad y de la escritura en la lengua hñâhñú, así que una entrevista semi-estructurada se empleó con el objetivo de saber su percepción sobre la oralidad y la escritura en el sistema de educación indígena. Mi estancia en varias escuelas de la región me permitió comprender la diversidad de procesos formativos, de participación y de interés hacia la lengua regional, por tal razón me incliné a pensar sólo en una escuela, bajo el marco general de varias escuelas del VM. En esta reinscripción, digo reinscripción porque en años anteriores a la investigación colaboré como instructor comunitario en una comunidad hñâhñú, y para la lectura me apoye en la observación participante.

En 2011, mi interpretación y mi voz no encontraba eco en el pensamiento del otro, igual a mí. Por lo tanto re-estructuré la estrategia de investigación hacia la investigación –acción por medio de la organización de talleres sobre oralidad, y de la enseñanza de la lengua hñâhñú orientados por personas adultas de la misma comunidad, así como la creación de una actividad regional sobre el aprovechamiento de los bienes naturales en dos comunidades, y el desarrollo de un taller, que logró construir un material didáctico para la enseñanza de la lengua hñâhñú, en donde los autores son los propios niños de las comunidades.

En el afán de re-estructurar la estrategia de investigación en 2012 me re-integre a comunidades y escuelas en donde existe el sistema de educación indígena, sólo que ahora con estudiantes de la licenciatura en educación indígena de la universidad pedagógica Nacional (UPN), quienes me apoyaron en hacer una revisión sobre los procesos de oralidad y escritura en lenguas indígenas en un contexto social amplio y con poblaciones divergentes en el uso de la lengua regional. Ahí las indagaciones se inclinaron hacia un diagnóstico sociolingüístico sobre el idioma y diversas explicaciones acerca de los procesos de desplazamiento lingüístico y el bajo interés de los profesores y padres de familia en la transmisión lingüística. Durante este periodo en dos zonas escolares de la región se realizaron dos actividades relacionadas a la lengua hñâhñú; en una escuela se llevó a cabo el concurso

en “lecto-escritura en lengua hñâhñú”, y otra escuela se realizó el concurso de “escritura”, en ambos concursos las autoridades educativas enfatizaron la importancia de la lengua en la escuela. Un dato relevante es que, estos ejercicios sirven para confirmar en qué comunidad se sigue hablando el idioma y en donde se está perdiendo, de ahí surgen afirmaciones como: “van a ganar los de la comunidad de allá arriba ellos si hablan todavía el hñâhñú”, “esos niñitos van a ganar mira como vienen, sus zapatitos están rotos son de las comunidades lejanas”, los dichos tienen una carga ideológica y a su vez restrictiva para el idioma, porque en todas las comunidades de la región el idioma existe, con sus respectivos procesos de desplazamiento, pero es prematuro anular la existencia del idioma. Otro dato importante, es que el jurado del concurso se integró por profesores asociados a comunidades lejanas con mayor uso del idioma y el resto de los profesores se auto-excluyeron de la mayoría de las actividades, porque son jóvenes profesores, varios de ellos son hijos de profesores jubilados y estos se deslindan de actividades relacionadas a las lenguas indígenas. La mirada interna y externa hacia las comunidades y escuelas suponen la pérdida del idioma y en consecuencia ahora se piensa el hñâhñú como segunda lengua (Martin, 2010). Aquí la investigación-acción se tornaba difícil en su aplicación porque varias actividades comunitarias son cercanas a mi condición y la manera de conocer detalles sobre los procesos de la comunidad sólo se podía entender a través de una inter-acción social, en el decir-hacer se encuentra un nivel de entendimiento más allá de la percepción conceptual o teórica sobre la educación indígena y los procesos lingüísticos en las comunidades. Así que mi insistencia fue internarnos en las actividades comunitarias y escolares para entender sus distintos niveles de relación o de interrupción de la-s oralidad-es comunitarias y su transición a la escuela, y lo que se encontró es que existe una des-articulación entre la oralidad comunitaria y las actividades escolares (De León Pasquel, 2013).

La segunda actividad en este año trabajé en la aplicación de una entrevista a los locutores indígenas de la radio “la voz del pueblo hñâhñú” como una de las radiodifusoras encargadas de difundir las lenguas indígenas de la región y del estado. Con el objetivo de revitalizar las lenguas y culturas indígenas. Sin embargo, el interés de la investigación se enfoca hacia sus procesos de oralidad pensadas con la comunidad, de ahí que conocer la trayectoria personal, los procesos de escolarización, las formas de recreación de la lengua regional, sus procesos de “inserción” y permanencia en una radio instituida por el estado necesita una lectura sobre

sus efectos y mecanismos de difusión de la radio hacia la comunidad, y qué nivel de participación propician las comunidades para el uso de la lengua hñâhñú en sus programas de difusión. Después de la entrevista “formal” establecí varias conversaciones personales con los locutores, porque una de ellas participó en los procesos de normalización de la escritura hñâhñú. Así que la radio tiene un papel importante en la vida cotidiana de las comunidades como medio de comunicación y sus transmisiones a nivel regional incide en los distintos espacios sociales de la vida comunal.

El acercamiento a la comunidad, a los procesos escolares y a la creación de talleres sobre la oralidad en distintas comunidades de la región me obligo a pensar en la delimitación de la investigación en dos niveles; 1) a enfocar la mirada hacia una comunidad y sus distintas expresiones de la oralidad en su vivencialidad, es decir, en sus prácticas sociales, y 2) a articular los procesos educativos comunitarios y escolares en un nivel comunitario y regional. Por lo tanto, fue indispensable conocer en el seno de cada práctica comunitaria la oralidad anclada en la memoria colectiva, en un nivel del decir-hacer, es decir, en la palabra-acto, donde tenía que incluirme en la organización y en el trabajo para lograr entender la génesis de la oralidad desde el sentido social. También necesitaba entender las acciones de instituciones escolares y la radio como espacios orientados a “transmitir” la enseñanza de la oralidad de las lenguas siempre “vinculadas” a los espacios comunitarios. Así que la relación obligada implica hacer una lectura de cada una sobre su relación permanente y sus estrategias de producción oral del idioma.

En el mismo tenor y sin menor importancia es vital hacer un análisis sobre la “escritura hñâhñú” en la región y en la comunidad sobre todo porque se entiende que la escritura es una caja de resonancia de la oralidad, sin duda, aclarando que son dos registros diferentes, pero en términos de significación y sentido social siempre tienen una relación inherente, reconociendo las distintas expresiones de la escritura de la lengua sin pensar sólo en la alfabética y rompiendo las dicotomías hechas por distintas áreas del conocimiento. Por esa razón ocho años seguí de cerca el proceso de normalización de la escritura hñâhñú en manos de representantes de los ocho estados hablantes del mismo idioma, ahí dos años, (2007-2008) me integré sólo como hablante del idioma sin intervenir en los acuerdos construidos en ese tiempo, a partir del 2011 participé como hablante del idioma y asesor general de todo el

proceso bajo la coordinación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Durante las reuniones interestatales siempre se presentaba un panorama amplio sobre la situación lingüística de las comunidades hñâhñú de los ocho estados hablantes de la lengua. En las discusiones sobre las grafías se externaba la importancia de la oralidad del idioma, incluso la preocupación de todos fue, si la normalización iba a eliminar las variedades del habla, como si la escritura borrara la oralidad, por eso la relación oralidad-escritura en distintos espacios sociales comunitarios son vigentes. El resultado del trabajo de 11 años es la publicación de las normas de escritura presentada el 21 de febrero del 2015, bajo mi coordinación (SEP-INALI, 2014). Durante este proceso se realizaron registros de las reuniones y se construyeron conversaciones con los compañeros hñâhñú participantes, en distintos momentos, incluso en varias conversaciones colectivas se planteaba el sentir y pensar de la escritura y sus incidencias en sus ámbitos de intervención (escuela, oficina, en sus traducciones, en sus clases y en su participación política).

La investigación necesitaba caminar hacia las prácticas sociales concretas, en el lugar de su aplicación. En el 2013 cambie las entrevistas estructuradas y la observación participante por un ejercicio orientado a la praxis comunitaria con el diálogo como eje de la investigación y en consecuencia la participación reflexiva sobre las prácticas ocuparon un papel central. El diálogo en la praxis comunitaria consistió en participar en el proceso de la siembra, en el trabajo comunal y en la organización comunitaria, y ahí en el hacer logré entender los sentidos sociales de la lengua y las expresiones nítidas de la-s oralidad-es. En este periodo me incline más a conocer los procesos de la lengua hñâhñú y poder entender la dinámica lingüística del hñâhñú en sus lugares de producción y reproducción social. Al mismo tiempo diseñe un instrumento sociolingüístico para detectar en la comunidad el proceso que vive la lengua en distintos ámbitos sociales. El instrumento sociolingüístico trata de medir la vitalidad, persistencia, uso y valoración cultural y lingüística del hñâhñú, se implementó en una muestra de 68 personas; 36 mujeres y 32 hombres, de un universo de 68 personas. La lectura sociolingüística es útil para comprender a fondo los procesos lingüísticos actuales y su comportamiento en espacios educativos, pedagógicos, lingüísticos, antropológicos y filosóficos.

En el 2014 la investigación giro hacia una investigación dialógica que transito del *decir-hacer* al *pensar-decir-hacer* y no porque en la primera no pasará por el pensamiento sino porque ahora era necesario analizar cómo generar o ha-ser posible una práctica social comunitaria en mi papel de autor-*idad*. La comunidad decidió que debería ser autor-*idad* durante un año en la comunidad, es la autor-*idad* máxima o la máxima autor-*idad*, el encargo corresponde a las personas con un reconocimiento a su experiencia y a su entendimiento sobre las exigencias de la comunidad, así él hace posible el trabajo comunal, la fiesta y la organización. Ahora su palabra tiene que caminar y ha-ser posible la vida comunitaria en un constante esfuerzo por entender la génesis del pensamiento indígena a través del sentido de las palabras de la lengua regional, sin duda la praxis comunitaria se encamina hacia un acto de reflexión-acción-reflexión (Freire, 2008), es un proceso dialectico que plantea Freire en la pedagogía del oprimido, la reflexión-acción se sumerge en la palabra que se convierte en una palabra-acción, es decir, la palabra inicia su camino hacia el ha-ser, por esa razón el ser y estar en la comunidad reclama praxis. Aquí entendí qué significa el *pensar-decir-hacer* porque en la autor-*idad* se concentra las múltiples ideas hechas voces, la polifonía con expresiones diversas en una especie de heteroglosia. (Bajtin, 2012). También aprendí a escuchar las diversas voces de los hablantes de la lengua hñâhñú y de la lengua española, el bilingüismo (lengua indígena-lengua española), por lo tanto me di cuenta en qué espacio-momento y persona tenía que dirigirme en hñâhñú y en español. Asimismo comprendí que la base de todo el pensamiento creado y recreado en las vivencialidad de la comunidad tiene lugar en el sentido de las palabras de la lengua hñâhñú.

En esta fase, la praxis comunitaria, me permitió mirar un horizonte colectivo sin afinar mis propios ojos y pensamiento, al contrario el ser autor-*idad* me abrió una ventana en donde miramos juntos, hablamos juntos, hicimos juntos y decidimos juntos, fue un lugar de “*ya nthe mfeni*” “encuentro de pensamientos”, este proceso invoca la existencia de dos sujetos sociales interconectados por medio del diálogo a través de la inter-acción constituida en las construcción, re-construcción y transmisión del pensamiento comunal. Nuestro reconocimiento se concentra en una participación configurada en el estar dispuestos en caminar juntos en la inter-acción y en la interrelación, así que este concepto cruza todos los ámbitos del espacio comunitario con la capacidad de incidir en los procesos pedagógicos y educativos de la comunidad. La participación se coloca sólo en la etapa de ciudadano o autor-

idad, sino desde los primeros años de vida del sujeto, así que la experiencia constitutiva es un elemento sujeta a una constante reflexividad capaz de construir y reconstruir procesos sociales de los sujetos comunitarios. Ahí se concentra el proceso dialéctico de los integrantes de la comunidad. Está de más señalar, que los procesos comunitarios arrojan potencialidades desde su propia organización y trabajo, sin embargo, como cualquier espacio social presenta asimetrías sociales, económicas y políticas creadas por la propia dinámica social de la comunidad, ante ello es pensar la comunidad sólo como un espacio concéntrico orientado a responder sus necesidades, y en ese sentido es importante pensar sus potencialidades y dificultades. Aquí tomé registros en todo el proceso de trabajo, de todas las reuniones, de la fiesta y de cualquier espacio de organización comunal, así como video, fotografías y lo más importante un auto-registro que me permite re-pensar la praxis comunitaria como un paso necesario de la investigación dialógica.

1.4 Procesos metodológicos de la investigación

La investigación tiene un interés en los procesos de educación comunitaria y en la educación escolar en la región del Valle del Mezquital, lugar al que pertenezco; en particular en la dinámica lingüística en las comunidades de la región a partir de los cambios y transformaciones creados en los últimos años.

En un principio, la investigación trataba de conocer las estrategias lingüísticas de niños indígenas durante la traslación de la oralidad a la escritura a través de narrativas hechas desde el hñâhñú. Y cómo la escuela por medio de las políticas lingüística-culturales logra abrir expectativas de desarrollo lingüístico de los niños en términos de un proceso de educación bilingüe cercano a los procesos comunitarios.

Sin duda, mi interés hacia la escuela me ayudó a entender las distancias lingüísticas que existen entre la escuela y la comunidad, esto lo comprendí a partir de una investigación sociolingüística que hice un año antes en varias comunidades de la región y a partir de mi participación en talleres sobre educación escritura con profesores de la región del Valle del Mezquital. Ahí me di cuenta que era necesario hacer una revisión sobre la lengua indígena en espacios comunitarios y en espacios institucionales, por esa razón fue necesario pensar en la oralidad y en la escritura. Por tanto, considere importante saber sobre la oralidad emergente

en las prácticas sociales y al mismo tiempo conocer los caminos de la escritura construida o pre-construida desde los propios hablantes del hñâhñú.

A partir de ahí, la investigación se centró en conocer la res-significación étnica-lingüística del pueblo hñâhñú a través de la oralidad y la escritura constituidos por medio de la memoria colectiva de los hablantes hñâhñú, donde se tomó las prácticas sociales de la comunidad y dos espacios instituidos por el Estado, la escuela y la radio indigenista, y como inter-locutores directos a los hñâhñú-hablantes de dichos espacios sociales. Así la pregunta eje fue la siguiente: ¿cómo se constituyen los procesos de oralidad y escritura en las prácticas sociales comunitarias, y cómo configuran procesos pedagógicos y educativos *con* la lengua?

Para dar respuesta a las preguntas se decidió definir los espacios sociales de la investigación. En un principio pensé sólo en la escuela, sin embargo, el espacio escolar arrojaba pocos indicios de la oralidad y la escritura hñâhñú, porque la escuela inicio a plantear que: la lengua hñâhñú es una segunda lengua y el español es la primera lengua. Ante tal hipótesis, decidí indagar las prácticas sociales comunitarias como espacios potenciales en el desarrollo de la oralidad y la escritura, con la premisa donde los adultos son los repositorios de esa oralidad y su transmisión intergeneracional se puede dar a través de la socialización de formas de participación comunitaria de los niños y jóvenes en la comunidad. Al mismo tiempo necesitaba contar con un contraste y entender cuáles son los procesos de las instituciones en donde tienen la tarea de trabajar con la lengua como lo es la escuela y la radio indigenista en la región. Ambos espacios se toman con la idea de comprender las interrelaciones lingüísticas y culturales en espacios comunitarios internos y externos para ubicar los niveles de articulación comunitaria y regional.

La trayectoria de los hñâhñú-hablantes en la escuela, en la comunidad y en la radio da cuenta de su interés en participar en el fortalecimiento lingüístico y cultural. Asimismo, durante la revisión de cada práctica social comunitaria evidencio la incidencia de la lengua en los mecanismos de socialización de la educación y cómo se construye la pedagogía indígena; la escuela y la radio pueden influir desde su “voz” la transmisión de palabras o frases desde la lengua de la región. Cada proceso muestra las relaciones continuas en la configuración lingüística y cultural de la región desde los hñâhñú hablantes. Sin duda, el acercamiento se

construye en un presente articulante en el pasado anclado en la memoria colectiva hñâhñú y en la posible construcción de horizontes.

Para comprender cada nudo problemático, se trata de ubicar a los hñâhñú hablantes con sus distintas formas de participación en la vida comunitaria, en la escuela y en la radio. Así, se buscó revisar inter-acciones lingüísticas asociadas al trabajo y organización comunal; en la radio traté de seguir a los locutores hablantes del hñâhñú para saber cuáles son sus espacios de incidencia en la emisión de programas bilingües (lengua indígena-español); en la escuela busqué indagar en los niños y profesores arropados por un sistema de educación indígena, al mismo tiempo se revisa las acciones de los profesores en la definición de un sistema de escritura del pueblo hñâhñú. Sin duda, se busca comprender las construcciones sobre oralidad y escritura en hñâhñú.

En general, el trabajo siempre trató de aplicar las herramientas de investigación, los registros y la comprensión de la información en hñâhñú, así que la re-integración a la comunidad me obligo a participar y a generar espacios de inter-relación lingüística y cultural entre los propios participantes, primero; como “ciudadano activo”; segundo: como “autoridad”. Los dos mecanismos de integración me permiten construir una participación continua en la generación y transmisión de la lengua a jóvenes y niños.

1.5 Categorías de análisis

La investigación social necesita de categorías analíticas orientadas a la comprensión y a la explicación a partir de un análisis. En ese tenor, la búsqueda es generar una inter-relación analítica entre la información en “campo” y las teorías vigentes para el tema de investigación. Sin duda, la intención es lograr un acercamiento continuo durante el proceso de diálogo de la información empírica hacia la teoría y viceversa. Con la intención de abrir una investigación con una tendencia a explicar la dinámica lingüística y cultura en relación a la educación.

Algunas categorías se construyeron en los primeros acercamientos al tema de investigación, cada una me permitió orientar la búsqueda bibliográfica, el diseño de las entrevistas, el registro de campo y cada una de las miradas en los procesos de participación comunitaria se conectaron continuamente en ellas. Sin embargo, durante la búsqueda se construyeron otras

categorías conectadas a las anteriores y a los marcos teóricos, pero sin caer en la inserción a un marco teórico determinado. Al contrario, siempre abierto a la posibilidad de incluir otras expresiones categóricas de la realidad sin olvidar el objetivo de la investigación.

Todas las categorías ayudaron a acotar los espacios y sujetos de estudio, sin olvidar el camino de cada una. Al mismo tiempo busque construir un nivel de inter-relación entre las mismas categorías sociales. Así que la constante búsqueda tránsito por un andamio con base en el diálogo participativo y reflexivo, donde se sitúa el investigador en relación al investigado en una co-construcción social, lingüística y cultural basada en una inter-acción lingüística común, es decir, entre iguales. Por tanto, la investigación creo distintos caminos y a su vez tuvo que construir veredas para lograr un análisis cercano a la realidad comunitaria. La síntesis de las categorías analíticas que orientan la investigación se encuentra en el siguiente cuadro

Categorías de análisis.

Espacio social de la investigación.	Sub-espacios Sociales.		Categorías	Sub-categorías	Herramientas estratégicas
Lugares de producción de la oralidad y la escritura hñähñü.	Procesos histórico-sociales De los pueblos indígenas en El Valle del Mezquital.	I.-Políticas lingüísticas-culturales En educación el en VM. II.-Procesos histórico-social de la Escritura y la oralidad En el Valle del Mezquital. III.- Participación Política-pedagógica de los Hablantes del hñähñü En la oralidad y escritura.	Persistencia y Desplazamiento lingüístico	Políticas Culturales Lingüísticas Sociales	Revisión bibliográfica Entrevistas a los profesores del sistema de educación indígena Trabajo colaborativo en las escuelas de educación indígena.
	Re-significación étnica-lingüística		<i>Entendimiento</i> <i>Diálogo</i> <i>Forma(s) de Participación</i>	Revitalización Otra(s) oralidad(es), otra(s) escritura(s)	Revisión bibliográfica Registros de campo a través de una participación activa.

<p>El ahora, procesos Contemporáneos. Re-estructuración de Espacios institucionales Y comunitarias</p>	<p>I.- Se trabajará En una escuela y la radio Indigenista. II.- Lugares de prácticas Sociales: asambleas, faena, Fiesta, etc.</p>	<p>Prácticas sociales y comunitarias.</p>	<p>Procesos De educación Relaciones Intersubjetivas Pedagogías propias Dinámicas lingüísticas (bilingüismo-monolingüismo)</p>	<p>Revisión bibliográfica Registro de audio y video sobre las prácticas sociales y comunitarias Aplicación de una encuesta sociolingüística Talleres para el desarrollo de la oralidad. Participación activa en las actividades comunitarias y sociales.</p>
--	---	---	---	--

El cuadro indica las categorías de análisis de la investigación a través de un camino con distintas conexiones orientadas a conducir su interés hacia distintos frentes comunes, que tratan de comprender una realidad comunitaria en permanente cambio y transformación. Cada cambio en estos momentos sociales, se entiende como una influencia externa con la intención de acercar a las personas a un desconocimiento de su propias condición social, lingüística y cultura como si existiera una predeterminación de la existencia humana. Frente a eso, se construyen categorías con la posibilidad de abrir nuevos caminos con la capacidad de generar otras guías empíricas y teóricas en una investigación *con* y no *para* los pueblos indígenas.

Capítulo 2: Oralidad y escritura: memoria colectiva y las identidades

2.1 Memoria colectiva e identidad

La memoria es un referente en la constitución del pasado, una forma de enlazar el pasado en el presente, por tanto, a través de ella el conocimiento constituido en la oralidad se condensa en la memoria colectiva para dar cuenta de un conocimiento construido históricamente. De esta manera, las narraciones nos permiten buscar una relación con el pasado, entre nosotros mismos y con los otros. Una forma de situar el pasado en el presente y el futuro a grado de re-tomar las formas de relación social, organización comunitaria y una proyección política en horizontes de constitución de espacios de recreación en las propias comunidades.

Así, el ejercicio a la memoria es un derecho legítimo hacia el reconocimiento de nuestros pueblos, por tanto, nuestra capacidad de recordar y constituir la triada pasado-presente-futuro en un proceso social, nos da un respiro para continuar bajo la colectividad. El derecho a la memoria da paso a una forma de vivir y estar en un espacio constituyendo, no sólo una forma de vida desde los pueblos en lo aislado, sino en la posibilidad de tener una participación social y política en relación con los otros, dentro de la sociedad.

2.2 Las memorias

La acción de *recordar* es una condición de la existencia humana. “El verbo designa el hecho de que la memoria es “ejercida” (Ricoeur, 2010: 81). La memoria situada en una dimensión de la verdad por medio de la creación de narraciones reales, apelando a una de las aporías o paradojas de Ricoeur entre la memoria y la imaginación, en donde la memoria se construye en la triada pasado-presente-futuro, otorgando sentido a la acción social constituida por medio de la recreación colectiva en sus condiciones de existencia a diferencia de la imaginación, que se basa en la creación de imaginarios fantasiosos. “La memoria es la facultad de retener y recordar lo pasado, siendo su elemento de expresión la tradición, que hace que todo lo recordado se convierta en un proceso social” (Pérez Taylor, 2002: 19).

Reconstituir el pasado en el presente, se construye en una relación continua en términos de proceso, en donde la memoria no sólo se constituye en un dispositivo de almacenamiento, en una especie de recipiente con cierta capacidad para almacenar o depositar cualquier tipo de objetos; si no en una forma de dar continuidad a nuestra posibilidad de seguir viviendo, con un sentido de pertinencia hacia un espacio social recreado, a partir de su propia historicidad. Así, “la memoria no es, entonces, una restitución anacrónica del pasado, sino que es la reconstrucción del presente realizada y actualizada a través del lenguaje y las prácticas sociales” (Vázquez, 2001: 29).

Considerar las prácticas sociales en un proceso social, a través de la memoria, es tomar en cuenta el pasado y el presente como elemento básico de reconfiguración. Aunque, es necesario constituir una proyección de futuro en donde la memoria debe ser considerado un proceso en cada momento. “La concepción de la memoria como acción social hace posible que el recuerdo cobre su sentido primordial, según su etimología: **recordarí**, derivado del **cor**, “corazón”, o sea “acordarse”, sin “tener memoria de algo”, “despertar” (Corominas, 1983 cit. en Medina, 2007: 29). Aquí se establece una relación entre una sensación hacia una acción o acontecimiento a fin de recordarse asimismo y con los otros.

Es importante significar las acciones individuales y las colectivas en las representaciones sociales, y en su dimensión temporal, siempre diferenciando las memorias individuales de las memorias colectivas, es decir, una no es la secuencia de la otra, lo que se constituye es una complementariedad (Arriaran, 2010) en la reproducción del pasado y las diferentes formas de recordar. Al establecer la memoria colectiva a través de la memoria individual abarcando al individuo social y colectivo se considera la experiencia vivida por medio de diferentes generaciones, cuyo proceso se mantiene viva en manos de la memoria sustentada en los sujetos sociales.

En la relación con los otros y en la vuelta hacia la reconstitución del pasado, la experiencia es fundamental, en tanto es el vehículo de las narraciones. Los relatos hechas narraciones nos describen diversas formas de vivir durante un proceso social hecha en un espacio-temporal de la vida. Sarlo considera lo siguiente:

La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común. La narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de acontecer (amenazado desde su mismo comienzo por el paso del tiempo y lo irrepetible), sino la de su recuerdo. La narración también funda una temporalidad, que en cada repetición y en cada variante volvería a actualizarse (2006: 29).

La experiencia nos da la posibilidad de situar en el presente lo que aconteció, nos aconteció o les aconteció, una forma de mediar nuestra relación con los otros a través del tiempo. En cuanto la experiencia se separa del sujeto, el recorrido histórico se convertirá en un recorte de la propia historia sin considerar el tiempo en un proceso social. Por tanto, la disolución de la experiencia y constituirla solo como objetiva, elimina toda posibilidad de una relación subjetiva con los otros.

Lacpra “propone una dimensión de la experiencia en términos de los acontecimientos que han ocurrido y son del conocimiento de un individuo, de una comunidad o de la humanidad en su conjunto, ya sea durante un periodo determinado o en general” (2006: 66). Es una experiencia que incluye hechos experimentados y no vividos que se reconstruyen a través del testimonio construido a partir de la transmisión de los acontecimientos. Siguiendo a Sarlo lo que hacía familiar al mundo ha desaparecido. “El pasado y la experiencia de los viejos ya no sirven como referencia para orientarse en el mundo moderno e iluminar el futuro de las jóvenes generaciones. Se ha roto la continuidad de la experiencia” (Sarlo, 2006: 35). La ruptura de un espacio-temporal significa la pérdida de una memoria que reconstruye continuamente las prácticas sociales y al último termina en una construcción de un fragmento de la historia.

Al constituir la experiencia en un ingrediente necesario de la memoria, esta se constituye en una acción social capaz de constituir la colectividad, que se recrean a través de las formas históricas y sociales de hacer memoria, es una forma de re-inventar el pasado en el presente con la idea de construir horizontes de futuro.

En la necesidad por reconstituir el pasado en el presente para re-significar la memoria de un pueblo, se hace presente el recuerdo como “...una de las finalidades principales del acto de memoria: luchar contra el olvido, arrancar algunas migajas del recuerdo a la “rapacidad” del tiempo [...], a la “sepultura del olvido” (Lacabra, 2006: 50). Aunque, la lucha más importante es para los que no hemos tenido lugar, a pesar de transitar por un tiempo hecho historia. El hilo del tiempo debe garantizar una acción continua de los procesos sociales a través de la experiencia sustentada en narraciones y relatos que recogen los acontecimientos y testimonios de los sujetos participantes.

La memoria construye nexos con el pasado para recrear el presente, para eso el recuerdo trata de otorgarle un reconocimiento a través de él mismo. Aunque es fundamental entender que la acción de recordar, rememoración, constituye la oportunidad de declarar lo acontecido, percibido y vivido, durante la acción que nos invita a mirar otro nivel analítico, que experimento. La marca temporal del antes constituye así el rasgo distintivo de la rememoración, bajo la forma doble de la evocación simple y del reconocimiento que concluye el proceso de recordación (Lacabra, 2006: 83).

Otro factor de importancia en la memoria es la objetividad. “La memoria se objetiva, ya que transforma su materialidad de los lugares en espacios sociales que se articulan al ejercicio del hacer transitando por la creación de un continente (en dos sentidos: el de contener-sujetar-introducir y el de contención-límite) que construye objetos, artefactos cargados de significación que imprimen sentidos de existencia y significado” (Medina, 2007: 30). En cada recreación de las prácticas sociales de los pueblos, en donde se materializan cada una de sus expresiones se condensan prácticas de reciprocidad y de un compartimiento suficiente para restablecer el espacio social de un determinado colectivo.

2.3 Memoria colectiva

En la necesidad de constituir la memoria en una herramienta capaz de formar colectividades, a través de repensarse en uno mismo, con uno mismo y con los otros; estas formas de establecerse otorgan un espacio de reflexión seria entre el presente y su articulación con el pasado y el futuro, capaz de recrearse por medio de los relatos y narraciones, colocando a los pueblos indígenas en la posibilidad de sostener las prácticas sociales, culturales y

políticas en espacios de resistencia contra las distintas formas de crear individuos, que se hagan responsables de sus actividades.

La idea es ubicar la memoria en el ámbito de los pueblos indígenas de México, por tanto, se piensa en una relación con lo colectivo. La memoria colectiva en las comunidades representa un proceso de relaciones múltiples al interior de la comunidad, un hilo conductor presente en cada una de las formas de las acciones sociales al interior de las prácticas sociales; de manera que, en las comunidades en el presente está el pasado y el futuro. “La memoria no es sólo “representación”, sino también “construcción”; no es sólo “memoria constituida”, sino también “memoria constituyente” (Desroche, 1973 cit en Giménez, 2009: 63). En general, la memoria es una re-presentación, re-construcción y constitución del proceso social en las comunidades con una organización colectiva.

Se aclara que, la constitución de las narraciones se basan en la memoria individual y en la memoria colectiva, ambas se fundamentan en las acciones sociales, de ahí se basa la propuesta de que, “la memoria individual siempre desemboca en la memoria colectiva. La individualidad no se propone en este texto, la reconstrucción de una historia de vida o recopilación de una auto-biografía, y en el espacio de la colectividad tampoco se hace referencia a la elaboración de fragmentos de varias vidas⁴” (Giménez, 2009: 63-65).

La historia, en algunos espacios se han confundido con la memoria, incluso como sinónimos, por el hecho de llevar a cabo la reconsideración del pasado, sin embargo, se plantea la memoria histórica como, “...lo que viene de afuera como aculturación. Esta aculturación es la familiaridad progresiva con lo no familiar. Es lo que une a la familia con los amigos, los parientes y los antepasados. La memoria histórica, al estar relacionada con la nación, es entonces una memoria transgeneracional” (Arriaran, 2010: 125). Una historia relacionada con los diferentes momentos del Estado-nación, en donde se han constituido

⁴ Giménez plantea algunas precisiones acerca de la memoria individual. La memoria individual- que ha sido estudiada, entre otros, por Bergson (1896)- se halla ligada de ordinario, sobre todo en los estratos populares o de la “gente común”, a la evocación de la vida cotidiana en términos impersonales (“en aquellos tiempos se hacía esto o aquello”, “ocurrió esto o aquello”), en el marco de una percepción aparentemente cíclica, y no lineal o cronológica de la temporalidad. **Asimismo**, la memoria biográfica es un caso particular de memoria individual y se caracteriza por la “ilusión retrospectiva” de una intervención personal, deliberada y consciente- como actor, protagonista o incluso “héroe”- sobre el curso de los acontecimientos.

fases “significativas”, a través de la conmemoración de personajes de la independencia y la revolución mexicana como dos bloques históricos fundamentales, a esto le sumamos la serie de efemérides y otras acciones llenas de héroes; cada corte temporal indica sólo un espacio y la reafirmación de una univocidad cultural de un país.

En este proceso de re-constitución de un proceso desde las “raíces” o a partir de los orígenes de las comunidades indígenas se constituye en la memoria colectiva. Para Halbwachs, “la memoria colectiva es la que tiene por soporte un grupo circunscrito en el espacio y en el tiempo” (2004:75). La individualidad se circunscribe a los grupos de amigos, familias, la religión entre otros, quienes se constituyen en una conciencia colectiva desde la perspectiva Durkheniana⁵, sin embargo, considerar la colectividad a partir de individualidades concretas, nos induciría a la concreción de las formas de los individuos y nos negaría la posibilidad de pensar en la construcción de colectividades constituidas desde la perspectiva de lo común en términos de las prácticas sociales de una comunidad.

Siguiendo a Halbwachs, “una memoria vivida por el grupo en la continuidad y en la semejanza a sí mismo, lo que le permite contraponerla a la memoria histórica...” (Giménez, 2009: 65) revisar si es el año. La insistencia se centra en colocar el tiempo en un espacio continuo capaz de ubicar los procesos de sus constituyentes grupales y de las acciones comunes, a fin de lograr la complementariedad, en el espacio común. Así, se logran articular las memorias individuales en una memoria colectiva re-creado en un “tiempo vivido⁶” situado en una actualidad. De esta manera, el ejercicio continuo de “recuperación del pasado”, se convierte en una re-construcción de aspectos simbólicos de la cultura en su acepción culturalista, sin tomar en cuenta la construcción de un sistema de significaciones sociales, culturales, sociales y políticos de una comunidad.

La re-construcción vivida de la memoria colectiva transita por un pasado situado en el presente y con un horizonte de futuro, en donde la esencia de las prácticas sociales de las comunidades se materializa en el trabajo constante de sus elementos de la propia

⁵ Halbwachs se apoya del pensamiento de Durkheim, en donde se plantea la conciencia colectiva sustentada en instituciones morales como la familia, los amigos y la religión.

⁶ El tiempo vivido; se refiere a un proceso social continuo constituido por una memoria colectiva, en un espacio hecho presente, Halbwachs, 2004.

comunidad. “El pasado es un elemento que crea la identidad del grupo humano, unión que fortifica en la escena política la conceptualización de lo anterior para el uso presente. Esta recuperación del pasado permite que el presente se vuelva una producción de sentido que signifique a la sociedad” (Pérez Taylor, 2002: 35). La significación de elementos culturales representados en las relaciones sociales con la propia sociedad se manifiesta en sus propias actividades que guardan cierta relación entre ellas, sin embargo, en las comunidades indígenas con un tradición mesoamericana se pueden localizar una estrecha comunicación con la naturaleza, que nos otorga sentido a través de las prácticas sagradas a ciertos animales y espacios naturales, que constituyen por si mismos nuestra forma de vida y la comunicación constante con la naturaleza.

La transmisión y permanencia del conocimiento de las comunidades indígenas, se han caracterizado por echar mano de la escritura y la oralidad como dos formas de re-producción del conocimiento. Las dos formas de dar cuenta del conocimiento de las comunidades se ha construido a través de prácticas similares en sus formas de organización y una amplia riqueza lingüística y cultural, que han permitido la constitución de una cosmovisión capaz de mantener una interrelación social, cultural y política compleja, y no se reduce sólo a elementos culturales y lingüísticos. La persistencia lingüística y cultural son dos aspectos importantes en la cosmovisión de los pueblos indígenas, son el núcleo duro⁷.

Para clarificar, “la cosmovisión reúne un conjunto de aspectos más resistentes al cambio, tiene su fuente principal en las actividades cotidianas y diversificadas de todos los miembros de una colectividad que, en su manejo de la naturaleza y en su trato social, integran representaciones colectivas y crean pautas de conducta en los diferentes ámbitos de acción” (López Austin, 2001: 62). El énfasis en la constitución compleja de lo social y su relación es siempre necesario en las comunidades indígenas, Broda insiste en “la visión estructurada en la cual los antiguos mesoamericanos combinaban de manera coherente sus nociones

⁷ López Austin (2001), indica que: El núcleo duro pertenece a la muy larga duración histórica. En términos braudelianos, un hecho histórico del “tiempo frenado”, de lo que se encuentra “en límites de lo móvil” (Braudel, 1974). El núcleo duro Mesoamericano es una entidad de extraordinaria antigüedad: fue formado por las sociedades igualitarias aldeanas del Preclásico Temprano, y muchos de sus elementos perduran en las comunidades indígenas de hoy pese al tremendo impacto de la Conquista Española.

sobre el medio ambiente en que vivían y sobre el cosmos en que situaban la vida del hombre” (2001:166).

Re-cordar y re-construir el pasado en el presente, nos ubica en la consideración del proceso cultural en su sentido singular, que construye un presente a través de un pasado circulante y modificable continuamente, en tanto, la sociedad es dinámica. De esta manera la memoria colectiva recupera las diferentes oralidad-es y escritura-s en narrativas construidas en su fase real previa a la colonización.

En la continuidad de esta visión del mundo a lo largo del tiempo se ha forjado eficazmente una memoria colectiva, memoria no sólo en un sentido mental- con una función exclusivamente psicológica e intelectual que se manifiesta en el recuerdo y la tradición oral--, sino también en un sentido corporal, que se expresa en una compleja gestualidad aprendida y repetida en la duración histórica. Sería absurdo pretender fechar “el origen” de los símbolos que constituyen la memoria colectiva pues, como afirma Eliade, el pensar simbólico es consustancial al ser humano: precede al lenguaje y a la razón discursiva. El símbolo- prosigue- revela los aspectos más profundos de la realidad que escapan a cualquier otro medio de conocimiento. Imágenes, símbolos y mitos no son creaciones irresponsables de la psique; responden a la necesidad y llenan una función: dejar al desnudo las modalidades más secretas del ser (Eliade, 1983 cit. en Glockner, 2001: 302).

En este sentido, la memoria colectiva busca mantener viva la construcción de redes sociales en el orden cotidiano, para dar sentido la vida de los individuos, su fin es conformar diferentes identidades. La memoria colectiva que construye identidades, permite configurar las acciones locales hacia lo exterior a fin de establecer territorios simbólicos.

La articulación del pasado en el presente rebasa los límites de la oposición binaria, que se basa en la constitución de asimetrías sociales, culturales y políticas. Las narraciones buscan comprender los complejos proceso sociales sustentados en la corporalidad, en la relación hombre-naturaleza como formas de tradición oral.

2.4 Identidad étnica y memoria colectiva: caminos de re-construcción comunitaria

En la actualidad, las fases de la modernidad han nombrado los procesos de vida de las comunidades, utilizando conceptos dispuestos a diluir las prácticas sociales de los pueblos indígenas. El proceso social y colectivo de la memoria invita a los pueblos indígenas a construir los márgenes de las identidades por medio de la re-construcción del pasado en el presente, de ahí la necesidad de pensar una memoria colectiva dispuesta a evitar la fragmentación y fomentar su reivindicación.

La identidad como elemento constitutivo de la memoria colectiva, busca reconstituir el sujeto social construido desde la comunidad y que en la modernidad es inventado, a través de la imposición de una historia, un espacio geográfico y una base material sustentado en la idea de la transición hacia lo moderno como una forma de mejor vida. Lo visible y constante en las comunidades es una des-territorialización y desplazamiento de una memoria colectiva y la conformación de otras identidades.

En este sentido la identidad necesita de la memoria en las acciones sociales de las prácticas comunitarias. El espacio territorial mismo y los procesos históricos dan sentido a la constitución de las identidades (Medina, 2007). Se considera como “territorio indígena al espacio significativo, apropiado culturalmente y en el cual viven, trabajan, obtienen su sustento y en el que se manifiestan o se dan sus mitos y sus ritos y, además representan o sirven de base material a su visión del mundo” (Nolasco, 2003 cit. en Medina, 2007: 31-32). Apelar al espacio de constitución social, política, económica y cultural de las comunidades da la posibilidad de colocar al territorio como un espacio significativo.

La emergencia de las identidades ha logrado diluir al sujeto colectivo en los espacios comunitarios a grado de formar identidades y la fragmentación del territorio, así como de las prácticas sociales y culturales de las comunidades. Las múltiples identidades⁸ se han estudiado desde la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología, entre otras. Sin embargo, la lucha de las identidades se va abriendo espacios en las organizaciones

⁸ Identidades ambiguas (Etiene Balibar: 2005), identidades líquidas (Bauman: 2007), identidades sociales (Giménez: 2007), identidades étnicas (Bartolomé: 1997) entre otros.

religiosas, en los grupos étnicos, en los espacios regionales y en las luchas culturales del propio estado. Como sea cada grupo sociocultural se cubre de una identidad, que de alguna manera se constituye desde un lugar ajeno al propio.

Caminar en el terreno de la identidad desde la perspectiva de Hall; “bajo borradura” en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto” (2003: 14). Este planteamiento elimina la idea de estudiar la identidad no sólo en términos de la otredad, si no desde la perspectiva de la diferencia.

En palabras de Hall: “[...] en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora que el significado positivo de cualquier término- y con ello su identidad- sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su *afuera constitutivo* [...]” (Hall, 2003 cit. en Restrepo, 2007: 25).

Lo innegable en la construcción identitaria es la relación con el Otro, además de la interacción con el otro, que comparte el mismo espacio social y territorial, a grado de reconocer la diferencia y al mismo tiempo la alteridad histórica, y evitar el juego de las identidades que eliminan la idea de un núcleo duro, permanente y sólido en el sujeto. Aunque las identidades tampoco pueden ubicarse en el proceso estático o permanente, sin sufrir transformaciones o reconfiguraciones que le den sentido al sujeto en su proceso histórico. En este sentido Hall, plantea:

Este concepto de identidad no señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; el fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre “el mismo”, idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Tampoco es –si trasladamos esta concepción esencializadora al escenario de la identidad cultural- ese “yo colectivo o verdadero que se oculta dentro de los muchos otros “yo” más superficiales o artificialmente impuestos, que un pueblo con una historia y una ascendencia compartidas tiene en común” (Hall, 1990), y que pueden estabilizar, fijar o garantizar una “unidad” o pertenencia cultural sin cambios, subyacente a todas las otras diferencias superficiales (2003: 17).

Dicho planteamiento confirma la idea de pensar la identidad en un núcleo duro, en un yo, a pesar de tener la influencia de Otro y de otro, que se presenta en la otredad y en la mismidad de un colectivo. La constitución del sujeto a través de la otredad en su sentido de la historicidad, que sostiene un proceso social continuo en su dimensión social y cultural, determinado por la memoria colectiva de un pueblo.

Aunque, Balibar sostiene que, “toda identidad es fundamentalmente transindividual, lo que quiere decir que no es (puramente) individual ni (puramente) colectiva. Lo que se llama “yo” o “si mismo” puede (en el mejor de los casos) ser vivido como absolutamente singular, un fondo de existencia propio que no se reduce a modelo alguno, a ningún rol elegido o impuesto. Sin embargo, no deja de estar construido (desde antes del nacimiento) por un sistema de relaciones sociales, reales o simbólicas” (Etienne, 2005: 38). Esta tesis sostiene la transformación de las identidades a través de las individualidades y de la colectividad que configuran al sujeto en tanto es social, en sus diferentes fases de su vida.

El juego de las individualidades y de algunos aspectos de la colectividad confirman la configuración de un sujeto en su interacción con los otros, así se busca construir identidades fuera de los esencialismos, que rechaza el purismo y la artificialidad o ambigüedad en su aplicación. De ahí, se deriva la paradoja que, “no hay identidad “idéntica a sí misma”, que toda identidad es fundamentalmente ambigua” (Etienne, 2005: 62). La ausencia de la determinación real de los miembros de una comunidad, significa un despegue paulatino de su origen, en tanto se va subsumiendo en otras identificaciones, que constituyen identidades líquidas en donde no pueden mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo (Bauman, 2007).

En la misma sintonía, en el sentido estricto Díaz Polanco, sostiene que, “las identidades son, ante todo *históricas*. [...] segundo término, las identidades son *dinámicas*, [...] enseguida hay que advertir que las identidades son internamente *heterogéneas* y [...] en cuarto lugar, las identidades son *múltiples*” (2007: 143-144). Esta perspectiva sostiene la relación con el otro y su transformación del sujeto a través de su reconfiguración constante y jerarquizando su inserción en la sociedad frente a otros y respondiendo a las múltiples espacios de constitución identitaria. Bajo la misma perspectiva, las identidades múltiples que aquí

interesan tienen siempre un “núcleo duro”, que busca sustentarse en cada caso en el plano que proporciona mayor asidero comunitario. “La identidad básica se asocia a la comunidad” (Díaz Polanco, 2007: 146). Lo importante es que las identidades de mayor jerarquía se fundamentan en la comunidad y rechaza la univocidad.

La esencialización y el purismo identitario son dos polos opuestos, jugando cada uno en un terreno movedizo, que los obliga a transitar con cuidado. La sobre-determinación de la identidad a través del Otro colonizador establece su límite de acción y lo sujeta a una Sociedad que se encarga de etiquetar a los diferentes y de establecer una sola configuración cultural, política y económica en sus diferentes expresiones, además desde el poder se confirma la exclusión y la desigualdad social empleando diversas formas de nombrar a los otros en términos de identidad. “El sujeto colonial está siempre “sobre determinado desde afuera”, escribe Fanón. Es mediante la imagen y la fantasía (esos ordenes que figuran transgresivamente sobre las fronteras de la historia y el inconsciente) que Fanón evoca más profundamente la condición colonial” (Bhabha, 2002: 64).

La identificación⁹ es una apuesta por considerar una relación con la otredad en su fase individual y con la idea del deseo del mismo colonizado, apelando a los procesos de escisión del sujeto. El deseo por ser el otro, es una fase de la identificación. Bhabha plantea, “No es el Yo colonialista o el Otro colonizado, sino la perturbadora distancia inter-media [in-between] la que constituye la figura de la otredad colonial: el artificio del hombre blanco inscripto en el cuerpo del hombre negro. Es en relación con este objeto imposible que emerge el problema liminar de la identidad colonial y sus vicisitudes” (2002:66). Este punto medio establece una neutralización de las formas de colonización.

Las formas de identificación se circunscriben en la conformación de un sujeto individual, trazando una serie de imaginarios ajenos a su realidad histórica, es una forma de utilizar el deseo de pertenecer o ser otro diferente a él. Situarse en una realidad ajena es colocarse una

⁹ Para Bhabha: La identificación nunca es la afirmación de una identidad, nunca una profecía autocumplida: siempre es la producción de una imagen de la identidad y la transformación del sujeto al asumir esa imagen. La demanda de la identificación (esto es, ser para otro) implica la representación del sujeto en el orden diferenciante de la otredad. (Bhabha, 2002:66), así mismo, Hall plantea que La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobre determinación y no una subsunción (Hall, 2003: 15)

máscara, que oculta la vida real de los sujetos y los des-localiza hasta lograr la escisión de su espacio social y territorial. De ahí se origina la mimetización de los sujetos y en consecuencia se construyen identidades estratégicas, que se utilizan para acceder a ciertos beneficios.

Por otro lado, el purismo construye identidades fijas y estáticas, que no reconocen la reconfiguración constante de los sujetos constituidos por la otredad y la diferencia. Sin embargo, la memoria colectiva logra articular una identidad con un núcleo duro persistente a pesar de las diferentes fases transitorias de la sociedad cambiante acompañadas de cambios y transformaciones basadas en una radicalización de la historización. “Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en proceso de devenir y no de ser; no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en que podríamos convertirnos, como nos han representado y como atañe ello al mundo como podríamos representarnos” (Hall, 2003: 17-18). Estas preguntas hechas en el presente, bajo los referentes del pasado y la proyección del futuro buscan dar sentido a la identidad constituido desde las comunidades indígenas.

2.4.1 Las comunidades y sus formas de constitución identitaria

Es un hecho que las comunidades indígenas poseen un acervo amplio de conocimientos y al mismo tiempo se ubican en una época marcada por la globalización, en donde el Estado-nación confirma su idea de vida como demanda del propio sistema. No se trata de negar la realidad envolvente, en donde la sociedad se escurre con más facilidad, sin tomar el tiempo suficiente para repensar nuestras formas de vida en la actualidad.

Las comunidades a través de su espacio social, territorial y de sus diferentes expresiones constituyen la memoria colectiva, que dan significado a la vida misma de los pueblos y a la construcción de la identidad comunitaria. De hecho el sustento o la base de las comunidades se instituyen en una organización social y política común entre los pueblos indígenas y al mismo tiempo comparten una diversidad cultural y lingüística. Lo importante ha sido mantener un núcleo duro permanente en varias comunidades, a pesar de la creación de identidades derivadas de la globalización.

El proceso de socialización o de transmisión intergeneracional de conocimientos ha logrado permear en las comunidades indígenas a grado de reproducir continuamente sus formas de gobierno, su trabajo compartido a través de faenas o tequio, sus formas de convivir en sus fiestas y su idioma, que permanece en espacios comunitarios y públicos, otros grupos étnicos, continúan representando simbólicamente sus formas de ver e interpretar el mundo, por ejemplo, los mayos-yoreme de Sinaloa:

Lo que me he puesto a pensar, es que la lengua se está perdiendo, por eso le dimos más a la danza, yo creo que es lo que más llama la atención de las personas, aunque sean *yoris*, asisten a las fiestas, a las ceremonias que se hacen, pienso que eso de las fiestas y las danzas no se han olvidado. Si ya se olvida la lengua no hay que dejar que la danza desaparezca, que perdamos la danza y es lo que tratamos de que no. Pienso que más por eso le damos a la danza [...] porque si perdemos la danza pues ya perdimos todo [...] (Alvares, 2001 cit. en Medina, 2007: 32).

Desde esta visión la danza representa una emergencia para los yoremes y al mismo tiempo se constituye una práctica social de una comunidad indígena que le da sentido a su territorio vivido. Así la acción colectiva cobra sentido en su faceta simbólica y en su forma de reproducción social y cultural de la danza, empleada como un recurso identitario vigente en la comunidad. De esta manera se sostiene una identidad étnica, que necesita analizarse como un proceso acompañado de sus transformaciones y modificaciones a los que está expuesto.

La identidad étnica es entendida en “[...] una forma ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo étnico. Es decir, que para Cardoso de Oliveira la identidad étnica se manifiesta como una construcción ideológica, que expresa y organiza la asunción grupal de las representaciones colectivas” (Bartolomé, 1997: 45). La forma de elaborar ciertas percepciones sobre los otros, a partir de nuestra propia visión nos induce a establecer una relación obligatoria con los otros. Compartir un camino a partir de las acciones reciprocas nos induciría a una diada, en términos de relaciones mutuas, sin llegar a la construcción de asimetrías sociales tan marcadas ideológicamente en las comunidades. Siguiendo a Bartolomé “[...] la relación interétnica de México sobreviven las bárbaras calificaciones coloniales que designan a los indios como *gente de costumbre* confrontada con *la gente de razón* que serían los mestizos y blancos” (1997: 46). La construcción diádica

se mantiene en las comunidades en el margen de los otros e inclinado hacia la señalización de la exclusión y desigualdad entre los indígenas y los otros, no indígenas.

Para ser claro, lo étnico no se reduce al espacio de los pueblos indígenas, sino a grupos como “categorías de auto-adscrición y adscrición por otros” que organizan la interacción entre individuos y dentro de los cuales la cultura es más un resultado que una causa de la organización étnica; es decir, “que los grupos étnicos serían básicamente una forma específica de organización social” (Bartolomé, 1997: 53). La mención cultural lo circunscribe a un pueblo indígena y deja a lado la comunidad menonita o la comunidad china en México, y en general se ha dirigido hacia la descripción de los rasgos culturales de los zapotecos, mayas, hñãñnú entre otros.

En este sentido, las estrategias estatales se manifiestan constantemente en la faceta de la globalización. Giménez, “señala la *estrategia identitaria*, en la cual, la identidad aparece como un medio para alcanzar un fin” (2000: 57). Sin duda, el Estado ha transitado a favor de la homogeneización de la sociedad mexicana y en su etapa reciente se ha inclinado hacia la creación de formas de identificación en contraposición a las identidades, diluyendo las diferencias en identidades. Lo visible de la globalización es la insistencia en colocar a la identificación como una forma de individualización y generar identidades fugaces.

Ante la insistencia en naturalizar a la globalización y su idea en homogenizar culturalmente a los grupos étnicos, así como su afán por construir diversas identidades, que dan pie a la voracidad de Estado nos traslada a un proceso de *etnofagia*; “esto es el abandono de los programas y las acciones explícitamente encaminados a destruir la cultura de los grupos étnicos” y el abandono de “un proyecto de largo plazo que apuesta al efecto absorbente y asimilador de las múltiples fuerzas” que pone en juego el sistema” (Díaz Polanco, 2006: 27-28). A pesar de la insistencia constante por borrar las memorias provenientes de las comunidades, no se ha logrado, aún convertirlas en su totalidad en memorias históricas y sin condiciones de subsistir.

En la idea de dejar de operar las relaciones interétnicas en el ámbito de los grupos étnicos y de culturalizar los mismos, se propone insertar la memoria colectiva en el mecanismo mediador del “recordar” el pasado y situarlo en el presente, tomando en consideración los

largos procesos de historicidad de larga trayectoria de los sujetos sociales y tomar en cuenta los elementos sociales, culturales, territoriales, políticas y simbólicos de los pueblos indígenas. En este sentido Medina, indica con claridad qué;

...dimensiones sociales de colectividades en el sentido de pueblos y de referentes de larga duración: *el hablar yoreme* o bien, practicar la danza del venado para *mayos* de Sinaloa, y para yaquis y *mayos* de Sonora, no implican simples rasgos distintivos de una colectividad, si no la larga trayectoria de los procesos históricos y políticos que se han condensado en una serie de prácticas y sentidos en su definición como pueblos, como colectividades étnicamente diferenciadas (2007: 33).

La inscripción hacia un proceso de larga trayectoria en los pueblos, los inserta en espacios de índole comunitario y social, generando una resistencia por continuar en el territorio, participar en las representaciones simbólicas y en las formas de gobierno, como formas de dar sentido y vida al pueblo, y con la lógica de crecimiento. Cada elemento se convierte en un referente comunitario a grado de trascender hacia el exterior, así es como los hermanos indígenas se pueden localizar en otros espacios, que se convierten en territorios no vividos u ocupados simbólicamente para dar pie a la representación cultural. La relación de interioridad y exterioridad (Medina, 2007) se construye a partir de un sentido de pertenencia en la comunidad y en otros espacios ajenos, un territorio no vivido.

Para los hermanos mayos-yoremes la danza es un referente simbólico necesario para su constitución como indígena, para los hermanos hñähñús el uso del idioma es un referente indispensable en las comunidades; es decir, cada grupo étnico busca constituirse a través de sus propias prácticas de larga trayectoria. Las bases culturales¹⁰ desde las comunidades se recrean en la diferencia, en su relación con los otros y van creando soportes capaces de mantener identidades étnicas sólidas, la necesidad de núcleos duros, se pueden constituir en la medida en que la identidad se constituya con bases sólidas derivadas de sus propias transformaciones sociales y sin caer en el esencialismo puro.

¹⁰ Bartolomé (1997), indica las bases culturales como el idioma, la indumentaria, la territorialidad, la historia, la economía y el parentesco, estas son los elementos que dan sentido a las identidades étnicas en un sentido duro o constitutivo desde las propias comunidades.

Para el pueblo hñahñú el idioma es un referente fundamental y se ha convertido en un elemento constitutivo identitario, sin embargo, también ha funcionado como un medio para dividir a lo que podríamos llamar una nación Hñahñu, si la geografía política no nos atravesará. La división ha consistido en la creación de variantes lingüísticas, incluso, se ha llegado a plantear la existencia de 4 lenguas diferentes; la división lingüística construye la otredad en el ámbito de la mismidad sin problematizarla, de ahí existen los ñuhus de la sierra norte de Hidalgo y Puebla, los ñuhmus de la huasteca Veracruzana, los hñohños de Querétaro, los hñahñús de Hidalgo, cada región busca las formas de representarse a través de la escritura y busca los grados de diferencia de cada uno. Tal vez sea una estrategia política para lograr una fragmentación lingüística al interior de la comunidad lingüística y no comparto la idea de que las divisiones lingüísticas sean provocadas por las comunidades.

La fragmentación de los idiomas indígenas en México se ha tornado en una estrategia de minorización lingüística en las diferentes regiones para lograr la desaparición de las lenguas, menos hablantes equivale a una debilidad lingüística y por consiguiente a su desaparición. “En México, [...] el Estado no brinda un “mercado”, un espacio de potencial consumo de las lenguas nativas, ya que éstas están restringidas a los ámbitos comunales y circunscritas a los límites trazados por la oralidad” (Bartolomé, 1997: 82). La reducción de las lenguas indígenas al ámbito estrictamente comunitario y a la oralidad como sinónimos de atraso, incluso, se les ha denominado ágrafos por el hecho de no registrar una escritura alfabética, sin embargo, las comunidades siempre buscaron representar la escritura en sus diferentes facetas, por ejemplo, en la pictografía, en los códices, entre otros, demuestran la representación gráfica del conocimiento indígena. Asimismo la oralidad es una construcción de conocimiento significativo en términos epistemológicos¹¹.

2.4.2 Las luchas por la memoria; entre la oralidad y lo escrito.

La oralidad y la escritura son dos códigos de larga trayectoria en las diferentes sociedades del mundo. Ambas, han existido permanentemente en los procesos sociales a grado de sufrir

¹¹ La concepción de la oralidad como un atraso en las lenguas indígenas, se debe básicamente a la dicotomía construida en el espacio escolar, en donde la escritura es precedida por la oralidad, por tanto, en automático, se asume como una forma de comunicación primaria y sin validez escolar-formal. Por lo tanto el sistema de educación indígena busca lograr la escritura de las lenguas indígenas, en el mejor de los casos y omite la oralidad.

cambios notables y en consecuencia se han establecido formas de nombrar el mundo de los pueblos a través de una visión ajena a la propia. Lo que se argumentará a continuación es el análisis de la lengua en los dos códigos: lo oral y lo escrito; con la idea de re-analizar la oralidad para romper con su función comunicadora (Medina, 2005) y la escritura en sus diferentes fases¹². Los dos sistemas demuestran una forma de organización social de sus poseedores.

Con este planteamiento es posible guiar a la oralidad y a la escritura en el camino de la memoria constituida en la acción del re-cordar y con una base colectiva; estos conceptos inducen a las sociedades hacia el reconocimiento de lo-s otro-s en las comunidades, sin perder de vista el carácter social que los induce a un proceso con transformaciones continuas.

2.4.3 Oralidad y escritura

En la actualidad es necesario re-pensar la oralidad y la escritura, para insertarlos en el campo educativo con la finalidad de constituir una relación equilibrada y consecuente. Medina propone dar otra definición a la oralidad para comenzar de nuevo. “En este sentido: ¿qué es la oralidad?, es una palabra derivada de oral [...]. Proviene del latín (*oralis*, boca, *orificium*, boca y apertura). Existen diferentes elementos que se ligan a su etimología, “orar”: dirigir o pronunciar suplicas a Dios o a los santos, mentalmente o en voz alta. Adorar o rezar. Siguiendo a Medina en su texto hace referencia a tres posibilidades de concebir la oralidad: a) la oralidad en cuanto a ausencia de escritura, 2) la oralidad concebida como un tipo de comunicación, y 3) la oralidad como un proceso de conocimiento” (2005: 38).

Lo anterior, en el punto uno, se sitúa una concepción excluyente y constructora de asimetrías sociales basados en la constitución de una sociedad oral sobre una escrita, sin duda, occidente ha establecido a las comunidades indígenas poseedores de una “cultura oral” y por otro lado, “iletrados, ágrafos y analfabetos”, en contraposición a una “cultura escrita” con estatus de “civilización, avanzada y moderna”. Esta posición afirma que a pesar de saber que la oralidad precede a la escritura se sobrepone a ella, confirma la exclusión social de las comunidades poseedoras de una práctica de transmisión de conocimientos basados en la oralidad y trabaja

¹² Me refiero al uso de las diferentes escrituras y no sólo de la escritura alfabética nombrada y usada a partir del periodo colonial en Mesoamérica.

continuamente sobre la imposición de una escritura sustentada en el alfabeto impuesto por la colonización.

El reduccionismo ha logrado establecer formas de oralidad y no oralidad-es, en uno de los estudios importantes se sostiene la existencia de la oralidad primaria y de la oralidad secundaria. “La oralidad primaria [es] la de personas que desconocen por completo la escritura” (Ong, 2004: 15), esto supone una desvalorización de sociedades que aún sostienen un ejercicio continuo de transmisión de conocimiento a través de la oralidad como un elemento constitutivo de su propia sociedad. En oposición a esta afirmación “[...] la oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos” (Ong, 2004: 20) revisar si ahí empieza la cita, crean una dependencia necesaria con la misma escritura.

Pensar en una oralidad por la ausencia de escritura y como medio de comunicación cae en la idea de la oralidad primaria sin crear condiciones mínimas de crecimiento, al contrario, esta idea ayuda a confirmar a las comunidades indígenas de México como culturas ágrafas (Landaburu, 1998), culturas atrasadas y sin escritura (Castillo, 2007), y la ausencia de escritura indica la existencia de sociedades de incipiente desarrollo (Maldonado, 2000), en general, se supone que cada pueblo con estas características su organización social se basará en el ámbito de la oralidad. Sin embargo, es preciso señalar que los pueblos indígenas han desarrollado distintas formas de expresar sus conocimientos por medio de las diferentes oralidad-es y escritura-s a través de una larga cadena de generaciones, que les ha permitido continuar hasta hoy, esta aseveración ayuda a pensar la escritura en otra dimensión social, por tanto, “su ausencia no implica carencia de civilización sino dinámicas culturales diferentes” (Maldonado, 2000: 20).

Para los pueblos indígenas la oralidad implica una visión del mundo con prácticas sociales sostenidas en un “núcleo duro¹³”, que da sentido y vida a los hermanos indígenas, también da sostén a una organización social concebida horizontalmente y con una acción colectiva basada en las funciones comunes. Esto da posibilidades a un trato igualitario y no permite

¹³ Esta idea hace alusión al planteamiento de López Austin Alfredo (2001), que se refiere a un núcleo de larga duración histórica en donde se considera a la vida de los pueblos indios desde la época prehispánica.

que lo escrito subordine a lo oral, si no busca otorgar la misma importancia a ambos. Elimina las acciones de discriminación y de subordinación hacia las lenguas indígenas.

El uso de la oralidad a partir de la literatura en la cultura griega alrededor del siglo VII a.C a través de poemas que fueron originalmente cantados; la *Iliada* y la *Odisea*, pasaron a la escritura, por medio de “la musa aprendió a escribir” (Havelock, 1996). El desarrollo de la oralidad desde la literatura logró transitar hacia la escritura alfabética, en la cual la escritura se tornó un descubrimiento de trascendencia para la humanidad. El paso de la oralidad a la escritura en la literatura como primer ejercicio de la humanidad podría dar pauta a la necesidad de constituir dos formas dependientes, pero con una forma de estructuración del conocimiento separado, es decir, tanto la oralidad como la escritura nos remite a una convivencia necesaria por la razón de que todas las sociedades son orales y los procesos sociales de transformación nos ubica en una sociedad de escritura, pero eso no puede remitirnos a una sobre-posición de una sobre otra.

Las transformaciones sociales que hemos vivido las comunidades indígenas se ha visto cimentado en una práctica oral que ha transitado a la escritura. Es el mismo proceso de la cultura griega o lo que manifestó Platón en su escrito, quien camino sobre la necesidad de llegar a la alfabetización en su novela “*Fedro*” (Macia, 2000). La necesidad por lograr la representación gráfica de las culturas a través del alfabeto, no lograban borrar las huellas de la oralidad, en algunos estudios se insiste en que se discutió sobre cómo conservar la memoria, en base a la oralidad o en base a la escritura, ambas reclamaban registrar las acciones de los grupos sociales, aunque al final era innegable que la escritura tiene la capacidad de registrar sus diversos acontecimientos, pero eliminaban el ejercicio de la retórica.

La constante búsqueda por lograr una representación gráfica de sus formas de vida, los obligaba a la acción del re-cordar, en la cual la memoria fue necesaria y obligada en sus actividades cotidianas. “En la cultura oral todo está en la memoria y no se puede decir que uno sabe algo si efectivamente no lo recuerda; el resto queda perdido para siempre. [...] En la cultura escrita, en cambio, la memoria pierde casi todo su valor, cada conocimiento que no sea de uso inmediato, cotidiano, se pasa a algún documento” (Giorgio, 1991: 128). Nos

damos cuenta de la dependencia inherente entre, la oralidad y la escritura, y cada uno se ha colocado en espacios diferentes en su concepción, por un lado, la oralidad se relega al atraso hasta invalidar su capacidad de transmisión del conocimiento y la escritura se ubica en el mejor espacio de reconocimiento del conocimiento, tanto que los centros de concentración de escritos como las bibliotecas son espacios de alto prestigio.

La realidad actual es la superioridad de la escritura y la reducción de la oralidad refuerza la imposición de occidente hacia las comunidades minorizadas. Sin embargo, en la otra insistencia y realidad existen otras oralidad-es y otras escritura-s con capacidad de transmisión del conocimiento, que se retoman y ejercitan por medio de la memoria en la acción del re-cordar. Por ejemplo, las plantas medicinales y las formas de sanación en las comunidades, la interpretación de la naturaleza en las comunidades mesoamericanas, “también existe la mnemotécnica con sus características y ciertamente tendrán sus técnicas especiales los poetas y cantores populares que logran ofrecer recitaciones de varios millares de versos sin un texto escrito” (Giorgio, 1991: 134). Sin duda, estas otras formas de construir una sociedad comunitaria en sus prácticas sociales impera la colectividad, independientemente de las individualidades.

La insistencia por borrar la capacidad de re-cordar a través de la oralidad de los pueblos, se ha consolidado debido a que la escritura se ha inclinado siempre al lado del poder, de hecho su génesis se da en el mismo poder y lo toma al mismo tiempo para mantener una hegemonía sobre la cultura oral. Así, Claval (1982 citado en Maldonado) afirma que la escritura lo toma el poder desde su origen.

La invención de la escritura está íntimamente ligada al progreso de las instituciones políticas: las organizaciones centralizadas se mantienen ineficaces mientras las comunicaciones lejanas estén mal atendidas y la memoria siga siendo subjetiva y caprichosa. El amanuense es el personaje clave de los sistemas que llegan finalmente a dominar el espacio y a los hombres: hace posibles las relaciones a distancia, lleva la contabilidad de las recaudaciones efectuadas, limita la prevaricación y las malversaciones, y además administra la economía de redistribución (2000: 21).

Esta situación provocó que las sociedades caminaran hacia la escritura, con el fin de establecer su poder. “La escritura en las sociedades que la utilizaban estaba restringida a las elites clericales o comerciales que se tomaban el trabajo de aprenderla” (Olson y Torrance, 1995: 38). La escritura ha establecido su idea de dominio a grado de establecer sus propias estructuras y reorganiza la organización social para establecer su superioridad.

A pesar de la imposición gráfica del alfabeto del latín, derivada de la sociedad occidental. “Existieron otras [...] huellas de la escritura y producción alfabética de la misma a partir de las necesidades de las grandes concentraciones humanas que van desde Egipto, Roma hasta Mesoamérica y la región andina” (Medina, 2005: 39). Las diferentes escrituras (pictográfica, iconográfica, entre otras), son huellas de los pueblos indígenas, minoritarios o aborígenes, quienes les han negado insertar sus formas de comunicarse y de transmitir su conocimiento, por el hecho de no instalarse en la escritura alfabética, aunque en la actualidad, la mayoría de los pueblos indígenas de Mesoamérica han tomado la escritura alfabética como una forma de resistencia.

La insistencia esta puesta en la oralidad como proceso de construcción del conocimiento, en la cual los elementos sociales, culturales, económicos y políticos de las comunidades indígenas se colocan en la re-construcción de una memoria configurada a través de los sujetos, que habitan el territorio, un pueblo. De ahí que, la comunidad del Boxo en el Valle del Mezquital, re-ivindica la transmisión de conocimientos por medio de la oralidad expresado en la lengua hñähñú y en el movimiento corporal de nuestros ancianos: *‘nuga da pa ra nthoka nthiti n’e ra nthoka bithi de ma dada, habu nseha sti nuti ha r’abu mi xiki ha ga japi’*, “yo aprendí a hacer aventadores y petacas con mis padres, donde sólo miraba cómo le hacía y a veces me decía como” (*conversación con la sra. Bernarda*).

El ejercicio de re-conocimiento del conocimiento de los pueblos no se construye sólo en el idioma, sino también en la corporalidad y en las diferentes expresiones propias de las comunidades. Medina (2005) propone aspectos de mucha importancia en el desarrollo de la oralidad como conocimiento:

- Los objetos, su significado, es decir, como se producen y diversas situaciones específicas.

- La representación del mundo antiguo y la posibilidad de ser intervenido por la acción propia.
- La recreación de referentes gestuales y corporales que le aportan contenidos y significados.
- Diálogo e interacción: pienso y emito mi gestualidad corporal y mi palabra junto con otro, no para el otro;
- El ejercicio de la memoria; y sus referentes de construcción, objetos, situaciones y eventos.

Lo inevitable, es que toda la construcción del conocimiento en base a la oralidad se produce en una sociedad en movimiento, por lo tanto implica la construcción de experiencias sustentadas en la vida colectiva. La transición de lo oral a lo escrito nos compromete a la constitución de una identidad sólida para responder a una capacidad de estar y de habitar en la comunidad, en términos de lo lingüístico y de lo corporal como forma de lenguaje. La participación en la constitución de la comunidad nos permite reconstituarnos en los espacios de la memoria. En consecuencia, la escritura se especializa en la clasificación de signos sin la oportunidad de otorgarle un sentido a su propia representación, aunque se puede constituir en una herramienta capaz de reproducir una parte de la memoria y posicionarse en medio de resistencia para las comunidades.

2.5 Entre la escritura-oralidad y la oralidad-escritura

El juego permanente entre la escritura-oralidad y la oralidad-escritura construyen una dependencia que no terminan por ubicarse en un espacio adecuado. Es más fácil y natural hablar de la oralidad como un medio comunicativo *vs.* una escritura que cumple su función comunicativa, pero en términos de conocimientos; estas simplicidades nos obligan rastrear en la construcción analítica de áreas del conocimiento, que se han interesado en pensar esta relación a fin de ubicar los niveles de construcción histórica de nuestro tema.

La idea de problematizar si ubicamos la oralidad antes o después de la escritura es para pensar, que lugar guarda la escritura en las diferentes sociedades y evitar naturalizar la primacía de la escritura. De esta manera podemos usar los juegos o construcciones entre la

oralidad y la escritura, pero con ciertas medidas conceptuales que nos permitan hacer uso coherente y adecuado de estas dos formas de concebir a la sociedad.

Así en el ámbito de la educación la relación entre iletrados-letrados, analfabetos-alfabetos y oral-escrito encuentre una dimensión social y política, en base a una construcción social sustentado en la ubicación de sujetos sociales capaces de manifestar otras formas del conocimiento basados en la complementariedad; con la idea de eliminar las asimetrías sociales y educativas a través de las formas de nombrar a las otras comunidades.

Históricamente, muchos estudiosos a través de sus áreas del conocimiento han convertido a las sociedades diferentes con respecto a occidente. Sólo por citar algunos ejemplos, los antropólogos norteamericanos estudiaron a las comunidades indígenas concibiéndolas como minoritarias, exóticas y por consecuencia lugares de atraso y sin desarrollo. Otro caso, es la forma de nombrar a los pueblos indígenas del amazonas del Brasil, en la cual Levi Strauss denominó pensamiento salvaje a las formas de vida de las pequeñas comunidades, asimismo Jack Goody llama sociedades tradicionales a los espacios minoritarios de Asia, África y Mesoamérica; en un texto clásico ubica a la oralidad y la escritura en términos binarios, es decir, construye una oposición asimétrica en la cual la escritura es una manifestación de la “civilización” y la oralidad se supone, un atraso. Las diferentes formas de nombrar a las otras sociedades, en general, parten de la idea impuesta por occidente y en México en específico, por la colonización.

Los ejemplos muestran la naturalización del conocimiento y el poder de la escritura en una sola sociedad y eliminan otras expresiones culturales, lingüísticas, sociales, económicas y políticas. La preocupación de algunas áreas del conocimiento se ha centrado en dar a conocer las peculiaridades y las expresiones “raras” de los pueblos indígenas, que han culminado por eliminarlos en vez de fortalecerlos. Con el fin de problematizar el estudio de la escritura de las comunidades como un medio de conocimiento, exploraremos los planteamientos de la antropología y la lingüística, debido al amplio estudio y preocupación por las comunidades indígenas.

2.5.1 La antropología

La perspectiva occidental construye la relación escritura-oralidad en los marcos del conocimiento y la lógica instrumental se constituye en el juego oralidad-escritura. Esta relación parece no tener trascendencia, pero determina en términos epistémicos el lugar de las comunidades indígenas, incluso el espacio escolar anticipa la escritura y la legítima, y la oralidad pasa desapercibida. Aclaro, mi insistencia no está en eliminar la oralidad o la escritura, y mucho menos apagar su relación inherente, en todo caso se trata de ubicar ambos conceptos en la construcción del conocimiento.

“Los primeros estudios de la antropología se centraron en conocer las prácticas sociales de las comunidades indígenas, minoritarias o aborígenes. Además, estas las denominaron [...] sociedades “prealfabéticas”, “primitivas” o “tribales” (Goody, 2003: 11), a pesar de no ser un aspecto central del análisis de los antropólogos. Sin embargo, algunos antropólogos se encargaron de revisar “las otras escrituras”, que más tarde los sometieron a una interpretación, que permitió el avance de la ciencia antropológica y permitió a las comunidades comprender su historia en el presente.

La escritura siempre presente en las comunidades generó ciertas expectativas concernientes a sus formas de vida, entre ellas, las de organización social, prácticas sociales y su relación constante con la naturaleza. Las otras escrituras, no la alfabética, seguramente generaron la pauta para describir el parentesco, sus modos de convivencia, así como sus “tradiciones y costumbres” de las comunidades.

Para L. H Morgan, uno de los primeros teóricos de la naciente antropología, en la historia de las sociedades humanas la invención de la escritura señala el comienzo del estadio civil antiguo, el séptimo estadio previsto, mientras que la iniciación del lenguaje señala el comienzo del primer estadio, el estadio salvaje antiguo (Giorgio, 1991: 22).

La invención de las escrituras en las diferentes sociedades se considera un crecimiento del conocimiento de la sociedad, es una acción de la ingeniería social de alta trascendencia; una forma de tecnología de la palabra (Ong, 2004). Este desarrollo tecnológico ha propiciado crear instrumentos de análisis para el campo como; la etnografía de la comunicación o del

habla, incluso existe una línea de trabajo denominado “antropología lingüística”, que busca indagar el conocimiento de las comunidades a través de los usos del lenguaje. Otros antropólogos ubican la oralidad como un medio de *re-cordar* y *re-construir* la memoria de los pueblos indígenas y de esa manera ubicar el pasado en el presente. Lo innegable es que la antropología necesita auxiliarse de otros campos del conocimiento para lograr una interpretación más cercana a la realidad de las comunidades.

2.5.2 La lingüística

Para la lingüística siempre ha iniciado sus estudios en el registro escrito de los idiomas y la oralidad se ha constituido en una herramienta de apoyo indispensable para el análisis, atado en su papel comunicativo. Incluso surge de apoyo en el trabajo de la antropología a través de la interpretación de las diferentes formas de comunicación que establecían las comunidades “primitivas”; su esfuerzo por descubrir la representación gráfica del habla se encuentra en la legitimación del alfabeto. Los dos momentos significativos de la lingüística se encuentran en las siguientes fases:

En la lingüística de principios del siglo XIX la distinción entre hechos fonéticos y fonológicos se habla de “cambios de letras” y de cualquier manera es la letra el *prius*, el punto de partida del tratamiento. [...]. La tradición de los estudios lingüísticos indoeuropeos y más aún la de los estudios semíticos nacieron y se consolidaron en el contacto con las lenguas escritas [...] (Giorgio, 1991: 20).

En la segunda fase de la lingüística se plantea el estudio del habla y de la escritura.

A partir de Saussure (1857- 1913), la escritura y la lengua escrita son, en efecto, objetos separados respecto de la lengua hablada, pero también pierden toda importancia. “lengua y escritura -se lee en el *cours*- son dos sistemas de signos diferentes; la única razón de ser del segundo es la de representar el primero; el objeto lingüístico no está definido por la combinación de palabra escrita y de palabra hablada: esta última es por sí sola ese objeto (Giorgio, 1991: 21).

Las dos fases son importantes en el ámbito de la lingüística; es quizás una necesidad del propio campo del conocimiento el indicar una distancia entre el habla y la escritura. A pesar

del avance significado la lingüística no deja de usar la escritura como una herramienta fundamental para sus bases analíticas; en vastos estudios omite la oralidad como una fuente de conocimiento y somete al idioma en una serie de códigos sujetos a ser interpretados en términos de su estructura gramatical.

En la actualidad en el espacio mesoamericano se estudia con mucha insistencia las lenguas indígenas para descubrir las expresiones particulares, que el mundo occidental no registra en sus amplias pretensiones de homogeneizar sus idiomas y generar una sola percepción del mundo. La acción lingüística emplea el habla o la oralidad de los idiomas como un insumo, posteriormente, realiza la transcripción al idioma dominante con el apoyo del alfabeto y empieza a analizar dichos códigos gráficos para analizar y hacer deducciones sobre el comportamiento gramatical, sin duda, es necesario conocer cada una de las fases estructurales de los idiomas; pero reduce a la oralidad en su fase comunicativa y elimina toda posibilidad de hacer uso del conocimiento que transmiten las palabras construidas desde las comunidades.

Esta reflexión pretende ubicar el estudio lingüístico en su debida dimensión, considerando la oralidad y la escritura en dos espacios de construcción de conocimientos; sin reducirlos en categorías que limitan la acción social de los idiomas. Flores Farfán propone una premisa fundamental: “[...] que todo hecho lingüístico es un hecho social, y busca demostrarlo en diferentes frentes, desde la construcción de los datos hasta el uso de la lengua en diversas situaciones de comunicación y géneros discursivos, incluidos los académicos, la conversación espontanea, la elicitación e incluso el discurso ritual” (2009: 14). La propuesta implica la construcción de una con-textualización de los sujetos en sus diferentes espacios de expresión lingüística y nos lanza al análisis de una sociedad dinámica con idiomas construidas socialmente.

La revisión del juego de la escritura-oralidad y la oralidad-escritura a través de los estudios de la antropología y de la lingüística nos invita a la problematización de las formas de construcción del conocimiento, en la cual históricamente se omite la cosmovisión de los pueblos indígenas. Por lo tanto, no puede haber sobreposición en ambas, lo que no dejaran

de establecer es su relación contigua. De ahí la necesidad de repensar las oralidad-es y escritura-s de los pueblos indígenas.

2.6 Las oralidad-es y las escritura-es en los pueblos indígenas

La necesidad de *re-analizar* las oralidad-es y las escritura-s de los pueblos mesoamericanos se sustenta en el *re-cordar* a través de la memoria colectiva de las propias comunidades, y constituirlos como sociedades capaces de crear el conocimiento derivado de sus prácticas sociales expresados en su capacidad de crear en buen vivir, a pesar de las crecientes estrategias de opresión de occidente nos permitiría lograr ubicar a la oralidad y la escritura en espacios de transmisión del conocimiento.

Históricamente, en el estudio de la oralidad y la escritura se han construido hipótesis empíricas y teóricas, que se generan en diferentes áreas del conocimiento. En general, esta dicotomía se ha discutido continuamente en los espacios académicos y bajo la lógica occidental, en donde se analizan las formas de mirar la oralidad y la escritura en lenguas indígenas a partir de la colonización. Así se confirma la sobrevaloración de la escritura y su función imperante en la iglesia y en las instituciones de la sociedad occidental. Lo que no han discutido con detenimiento es que las lenguas indígenas de Mesoamérica construyeron formas de lenguaje y comunicación diferentes con respecto al alfabético y sólo se han inclinado por afirmar la escritura en sociedades letradas alfabéticamente. Sin duda, tal acción re-enfatiza “una trágica ruptura con la oralidad, a la que despoja de sus funciones sociales tradicionales, y hasta cambia los propios contenidos de las lenguas nativas” (Lindenberg, 1998: 83).

Sin embargo, la capacidad de las comunidades indígenas les ha permitido construir “otras escrituras”. “Por un lado el mundo de la oralidad, mundo donde se dan los desarrollos mentales más complejos del ser humano y, por otro lado, el mundo asociado a la huella-mensaje, mundo anterior a la escritura de la ciudad, en el cual tratan de resolver el problema de la comunicación a distancia” (Landaburu, 1998: 53). La fuerte relación con la naturaleza por medio del agua, el aire, los truenos, el humo, el canto de los pájaros y las expresiones corporales recobran significados en las comunidades de manera que, la memoria otorga un

reconocimiento sobre el ejercicio de la oralidad como una forma de relación social y cultural necesaria.

En la comunidad del Boxo, es un espacio de otros conocimientos, en la cual el ejercicio de sobrevivencia se ha llevado a cabo por medio de la relación estrecha con la naturaleza, debido a que ella les ha otorgado sus propios medios de subsistencia como el agua, el árbol y plantas medicinales que permiten continuar con vitalidad. Ahí, en el Boxo, se produce el carbón, petacas y aventadores, así como el maíz y el frijol, cada una de estas actividades se practicó desde hace más de cien años aproximadamente y aún se continua; la transmisión de estos conocimientos se ha logrado a través del conocimiento del idioma hñähñú y en base a la observación. En este caso y en la mayoría de las comunidades indígenas; “la memoria constituye un recurso fundamental para la transmisión y la conservación de los saberes que son socializados con la finalidad de que no se pierdan” (Castillo, 2007: 197).

La socialización de los conocimientos de los pueblos se manifiesta de diferentes formas, que constituyen significados y sentidos en sus formas de producirlo; desde las formas de socialización del habla infantil en espacios comunitarios, hasta las propias frases del discurso de los más viejos del pueblo. Cada una de estas formas de transmisión y creación del conocimiento transitan por la mirada, la observación y la re-creación de los discursos, ya sean de tipo organizativo, hasta el habla ritual. Lo cierto es que en este ejercicio cotidiano la oralidad prevalece y se impone sobre “la escritura alfabética”, es más este conocimiento no gira en las sociedades “civilizadas”, las niega y prefieren implementar el olvido como una estrategia de exterminio del conocimiento comunitario encarnado en sus poseedores.

En la re-construcción de los pueblos indígenas se hace uso de la **narración** que tiene la capacidad de situar al sujeto en su dimensión de la historicidad, constituyéndolo realmente en la comunidad. La narración como elemento constitutivo de la vida de las comunidades colectivas y con una estructura organizativa vertical, crean y recrean su vida echando mano de los relatos que también los constituye. Así, el Boxo busca otorgar sentido a su propio conocimiento en base al re-cordar y re-construir los acontecimientos con sentido a través de la experiencia, para eso, los cuentos, las adivinanzas, la enseñanza del conocimiento

comunitario de manera oral y la recuperación de las huellas e improntas del pasado situado en el presente, se presenta como una manera de colocar otras formas de la oralidad y la escritura.

Citaré a continuación algunas prácticas sociales de los pueblos indígenas de México en su fase de ejercicio de la oralidad. Flores Farfán (1992 cit. por castillo) identificó diferencias de las comunidades nahuas de Xalitla, Guerrero, sobre los registros y géneros discursivos que los hablantes reconocen. Menciona “el *yeklatolli*, “habla de los ancianos”, que se utiliza para la petición de la novia; el *tlatolli*, “habla” o “palabra” que se refiere al habla cotidiana, y el *kamanalli*, “relajo” o “chistes” (2007: 202). Los géneros discursivos son evidentemente orales y constituyen una práctica central de algunos hermanos indígenas. Otro ejemplo, son las formas de constituir la oralidad en el caso de los amuzgos de Oaxaca, en la cual el rito matrimonial de los amuzgos recorre una línea en la construcción y reproducción de la palabra; este tipo de oralidad gira alrededor del orador. Franco lo relata:

Todo gira en torno a la habilidad del orador quien pondrá en ejecución la composición oral establecida en la tradición. El modo de componer el ritual pone en acción las formas verbales elaboradas en la memoria. La composición deberá seguir el orden acostumbrado en proferir la palabra matrimonial, poniendo en acción los recursos orales mnemotécnicos de que dispone el pedidor (2004: 17).

La acción y habilidad del orador en la ceremonia de una boda de los amuzgos tiene sentido la capacidad de hilar las palabras, es sin duda, un ejercicio del re-cordar en un espacio constituido por un pueblo que fundamenta sus prácticas en la acción colectiva. De alguna forma, la repetición ritual es una forma de escriturar o grabar en la memoria de un hecho social. “No sólo se trata de una ceremonia pública destinada al casamiento de dos individuos. Se trata de un ritual que atraviesa a toda la comunidad” (Franco, 2004: 54).

Por otro lado, en otra expresión de los hermanos nahuas de la sierra norte de Puebla emplean la oralidad a través de “[...] los relatos orales que los maseualmej de Cuetzalan han registrado se refieren a la vida cotidiana, a los sucesos históricos y a ciertos mitos de origen mesoamericano. Son registros que constituyen un intento por conservar el conocimiento y

las costumbres transmitidas por varias generaciones” (Castillo, 2007: 202). Sin duda, la posibilidad de dar cuenta de la formas de vivir y convivir en los espacios comunitarios otorgan vitalidad a las prácticas comunitarias.

Por otro lado, la inserción de las comunidades hacia la escritura limitó la posibilidad de ampliar la memoria, y la peor fase fue la imposición del sistema de escritura alfabética a partir de la colonia. Dicha acción logró borrar algunas fases propias de las comunidades y eliminó las “otras escrituras” propias de los pueblos indígenas. “Así, el colonialismo lingüístico de la palabra escrita no se detuvo en la determinación del alfabeto, pues introdujo cambios en las funciones sociales y en los contenidos mismos de las lenguas nativas” (Pellicer, 1993: 25). Los pueblos indígenas sufrieron cambios en su forma de pensar y en su organización social, cultural y político.

La insistencia de la sociedad “civilizada” pasa por desconocer las otras formas de escrituras de los pueblos mesoamericanos. Los sistemas de escritura de los pueblos indígenas han establecido formas diferentes con respecto al sistema alfabético del castellano. La escritura maya, el mixteco y el zapoteco pasaron a representar gráficamente sus formas de vida en los códices, con el objetivo de establecer su conocimiento a través de su memoria histórica y lo más importante fue buscar la forma de comunicar la concepción cultural y social de un pueblo, y no sólo era establecer una representación gráfica para dar cuenta de un reducido saber hacia la comunidad .Eco y Melina (citado en Rojas Curieux) refuerza la idea comentando que;

Históricamente los pueblos antiguos y contemporáneos han buscado la escritura. Las muestras se encuentran en las piedras con graffias, los códices y las diferentes formas de representar gráficamente la vida de los mismos pueblos. Algunas escrituras se han asociado al mundo divino, incluso se pensó que las palabras expresadas en algunas escrituras manifestaban ...acciones para herir, matar, dominar y expoliar, aunque para muchos de los conquistadores y misioneros de la época esos mismos escritos sirvieran como instrumento de salvación para almas del cielo 2005: 11).

Las escrituras se basaron en elementos constitutivos de su propio entorno, en particular de la naturaleza a través de objetos físicos y pinturas en espacios como cuevas o lugares representativos para cada uno. A saber los estudios recientes muestran que, los signos escritos nacieron en el período preclásico, en los albores de la cultura olmeca. “Signos como el de la cabeza de serpiente con cresta, garra y ala, que forman un compuesto geométrico y abstracto, aparecen en lugares tan lejanos como Veracruz-tabasco y el Valle de México” (Hernández, s/a: 25). Lo mismo ocurrió en sociedades Africanas, asiáticas y gran parte de la Europa Antigua, en la cual se desarrollaron otras escrituras como la pictografía, la ideográfica, entre otras.

Estas otras escrituras constituyen el significado social y cultural de los pueblos, en donde se plasma su cosmovisión indígena. Por otro lado, la escritura alfabética ha creado grandes confusiones y no ha logrado incorporar a los indígenas a la tarea de escribir, porque en general se les ha constituido en escrituras sin reglas y por lo tanto no vale; de ahí el reduccionismo falso en donde se siembra la idea de atraso y sin escritura a las comunidades indígenas. Sin embargo, la acción del re-cordar de nuestras comunidades indígenas como poseedores del conocimiento nos induce por el camino del reconocimiento de las oralidad-es y escritura-as como proveedores del conocimiento.

Capítulo 3: Descripción del proceso histórico-social de la región de El Valle del Mezquital y la comunidad, El Boxo: remembranza del pueblo hñâhñú

3.1 Ya hñâhñú/los hñâhñú: Del Valle a la Montaña y sus procesos lingüísticos

El presente componente de la investigación trata de re-construir el proceso histórico-social asociado al reconocimiento sobre la raíz de la cultura hñâhñú y su relación con la escritura o con las primeras escrituras sin caer en la suposición de que existen sólo una forma de entender la escritura de los pueblos indígenas. Así, en esta breve remembranza también es importante ubicar la geografía y las condiciones básicas de la región y de la comunidad de estudio; en tanto son los espacios sociales donde se hace la lectura sobre la oralidad-escritura del hñâhñú. Por tanto, se construye una especie de genealogía de la escritura a partir de referentes históricos a partir del contacto con el español, y algunos aspectos básicos de su composición lingüística antes de dicha relación con otra lengua. Asimismo, se desarrolla un pequeño análisis sobre los actores participantes en los últimos procesos de la escritura en la región del Valle del Mezquital; los profesores de educación indígena en sus distintas fases de participación hacia la construcción de un sistema de escritura orientado a reconocer el proceso histórico y actual del idioma. En ese sentido, la escuela es el escenario institucional para la escritura, así que para comprender el presenta apartado, abrimos la discusión hacia los procesos de la génesis del hñâhñú, su espacios social, su relación con la historia, los profesores indígenas y la escuela.

Un factor positivo es la persistencia sobre su propia existencia en términos lingüísticos y culturales; es importante recordar que el pueblo hñâhñú no se constituye a partir de la colonia, por tanto, es una cultura milenaria que no sólo resiste frente a los embates del colonialismo Europeizante, sino también al enfrentamiento contra la civilización de Teotihuacán, así sostiene su existencia histórica. Wright propone que “los otomíes no llegaron de otra región, si no que descienden de los sedentarios más antiguos del centro de México” (2008: s/p) Así mismo, “los registros de orden histórico sugieren que la presencia hñâhñú son antiquísimos en Anáhuac” (Orozco y Berra, 2006: 74), por lo tanto, el idioma y el trabajo en la agricultura permitieron crear sus condiciones de vida en el territorio de manera permanente.

Ante los enfrentamientos, los hñähñú son desplazados hacia el sur de Hidalgo, ahí constituyen otros espacios como Tula, Xilotepec (Bonavente, 1941 cit. en Lastra, 2006). Su presencia ha logrado mantener espacios de reconocimiento lingüístico y cultural en la comunidad de San Idelfonso, Municipio de Tepeji (Lastra, 2006).

Más tarde, tomaron dos rutas; 1) hacia el Valle del mezquital y 2) hacia la región de Querétaro, quizás con el fin de crear otros espacios de sobrevivencia por medio de la agricultura, así es como crearon rutas sobre barrancas con agua. Sobre su paso por los valles representaron gráficamente sus procesos de vida, así se puede mirar con frecuencia en las “escrituras” hechas sobre piedras de las barrancas. En estas escrituras se miran algunos animales de la región, *en esa pintura hay una víbora y uno que parece venado, también hay dos hombres muy altos que les llamaban huemas, eso es lo que se ve y si, esa víbora que aparece ahí todavía existe, le llamamos b’okiä*¹⁴.

Esta interpretación de la “escritura” hñähñú supone un acercamiento de los habitantes del lugar, y en todo caso, no se nombra escritura, sino sólo se consideran “pinturas rupestres”. Sin embargo, “[...] cierta pasión por la escritura, vinculada con frecuencia a la voluntad de sobrevivencia, de salvar la memoria del linaje y de la comunidad, a la intención de conservar las identidades y los bienes...” (Gruzinski, 2007: 12). En ese sentido. “Mesoamérica es una de las culturas originarias donde los sistemas de signos acústicos, es decir las lenguas, generaron sistemas de signos visuales, escritura” (Hernández, s/a, p.25). Así la escritura alfabética se podría considerar la segunda fase de la escritura para los pueblos indígenas.

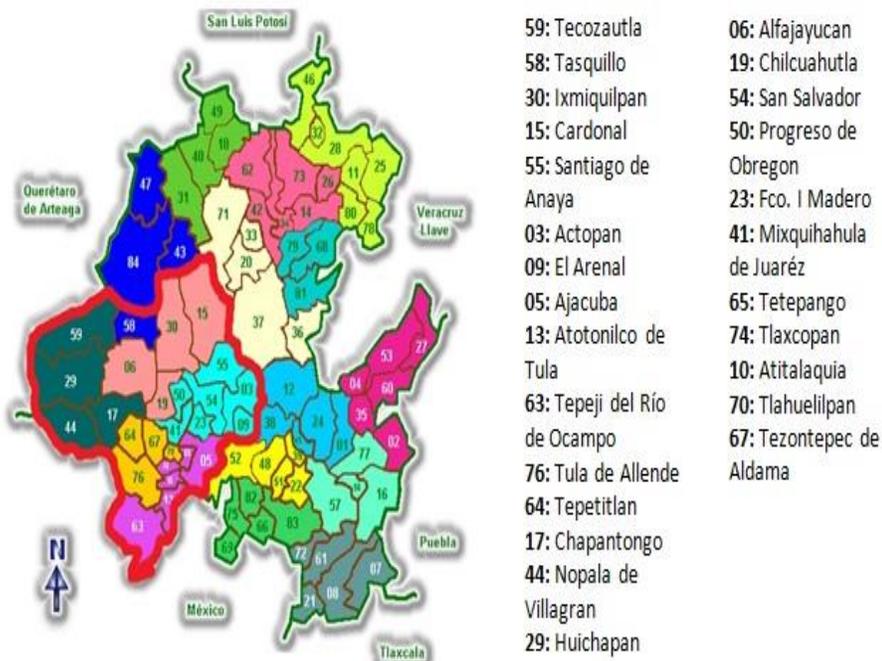
La sobre-posición de la escritura alfabética se basó en la destrucción de las otras escrituras y de las memorias indígenas escritas en diferentes espacios, y por último la imposición de una escritura única para todos los pueblos indígenas. Es así como el pueblo hñähñú se sometió a otra práctica gráfica. De este modo, a partir del siglo XVI se des-configuran y reconfiguran las lenguas indígenas en la escritura alfabética, y empiezan a crear una nueva división lingüística, social, política y económica, que se colocan en la actualidad desde otra perspectiva.

¹⁴ Conversación con un integrante de la comunidad de San Antonio Tezoquipan, Alfajayucan, quién es comunero y guía en las pinturas rupestres.

3.1.2 Ră Bathä ra b’othähi /El Valle del Mezquital.

La región del Valle del Mezquital se sitúa en el occidente del Estado de Hidalgo, es la región más amplia y abarca un área trazada de norte a sur y de este a oeste, geográficamente el Valle del Mezquital es una zona trianguliforme cuyos vértices son Tula, Actopan, e Ixmiquilpan” (Guerrero, 1983). La región la conforma los siguientes municipios: Actopan, Arenal, Mizquihuala, San Agustín Tlaxiaca, San Salvador, Santiago de Anaya, Ixmiquilpan, Alfajayucan, Cardonal, Chilcuatla, Tula de Allende, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Tepeji del Río, Tepetitlán, Tetepango, Tezontepec de Aldama, Tlaxcoapan.

En la lista se mencionan municipios divididos administrativamente, es decir, en función de parámetros geopolíticos y en menor medida se consideran rasgos culturales lingüísticos y culturales. En este caso, podemos traer a discusión la condición de municipios como: Huichapan, Nopala, Tecozautla y Chapantongo. Es al mismo tiempo una región conformada en su mayoría por llanuras, presenta un medio ambiente desértico, el clima varía entre el semiseco templado, el semiseco cálido y seco cálido.



El espacio geográfico del Valle del Mezquital se puede delimitar “tomando en cuenta el criterio hidrológico, con base en los parte aguas de las subcuencas de los ríos afluentes del Tula, ya que así se involucran aspectos medio ambientales y culturales; topográficos y de

vegetación. De esta manera, la conformación espacial está dada por las subcuencas de los ríos Actopan, Alfajayucan, Arroyo Zarco, Rosas, Salado, Tecozautla, Tlautla y Tula.” (López Aguilar, 1991: 60).

El área que conforma al Valle del Mezquital tiene semejanzas culturales, lingüísticas, geográficas, entre otras, sin embargo es importante definir al Valle del Mezquital como un “área de homogeneidad relativa [que] nos permite distinguir una serie de subáreas (subregiones) que se constituyen a partir de un ámbito que no necesariamente corresponden a una homogeneidad territorial” (Sarmiento, 1991: 201)., de esta forma el análisis de la región no se limita solo a las características similares sino también a aquellas diferencias que enriquecen a la región.

En los párrafos anteriores se hace una delimitación de la región de Valle del Mezquital y es importante decir “que esta primera aproximación resulta valida, cuando menos para los fines de la delimitación general del Valle del Mezquital, no sólo como una subprovincia geomorfológica y biótica, sino como un área con elementos de homogeneidad sociocultural” (López Aguilar, 1991: 94). El valle del Mezquital “etnográficamente se extiende mucho más, a lugares situados fuera de los límites señalados, en los cuales se observan muchas analogías etnográficas y folclóricas de vivienda, la indumentaria, la comida, la lengua materna, la música, los cantos, los poemas, etcétera.” (Guerrero, 1983: 120).

La flora de la región esta principalmente constituida por, mezquites, malvas, quelites, verdolagas, cardones, órganos, garambullos, nopales, biznagas, magueyes, pirules, huizaches, entre otras especies de características similares. Entre los animales propios de la región se puede mencionar al conejo, la liebre, el coyote, la zorra, armadillo, puerco espín, ratas de campo, e insectos como los chemicuiles, chicharas o escamoles, de igual forma hay variedad de animales domésticos, borregos, chivos, reses, perros, todos estos elementos conforman las condiciones de Vida del Valle del Mezquital, Sarmiento (1991), lo resume de esta manera: Los hñahñú (pueblo originario de la región) es un pueblo que ha aprendido a vivir lejos del agua, en medio de mezquites, órganos y cardones. La vida en estas condiciones

parecía imposible para muchos, en cambio para los hñahñú ha sido su mejor mecanismo de resistencia.

Sarmiento (1991) de una forma general explica la estrecha relación entre el pueblo hñahñú y la naturaleza, misma que en primer lugar determina los patrones de asentamiento humano de las diferentes comunidades, y provee de lo necesario para satisfacer las necesidades básicas del pueblo, donde todos los recursos son aprovechados para la supervivencia de los habitantes.

La persistencia lingüística guarda una estrecha relación con la fortaleza de la naturaleza, tan fuerte es el hñahñú como el corazón del mezquite o la resistencia de los cactus, así permanece el idioma en una región con condiciones de vida extrema, sin embargo, los hñahñú continuamos fortaleciendo el proceso social a través de las prácticas sociales que animan la reproducción de la memoria colectiva. Los guardianes del idioma han sido las comunidades y junto a ellos, se unen la creación de varias instituciones que han fortalecido y degradado la permanencia lingüística y cultural de la región.

En términos lingüísticos el valle del mezquital ha logrado una continuidad permanente del hñahñú y una intromisión del castellano, de tal manera que, existe una situación de diglosia (Flores Farfán, 1984; Muñoz y Hamel, 1982), basada en la superposición del castellano frente al hñahñú, debido al empleo del español en espacios públicos y el hñahñú en situaciones comunicativas comunitarias. Esta relación de conflicto ha provocado una relación asimétrica permanente que ha permeado en creación de desigualdades sociales creadas a partir de la minorización y de las formas de vulnerar a las formas de vida de las comunidades.

A nivel de comunidades, existen estudios sobre las prácticas sociales, en la cual, se puede observar una asamblea en donde el ejercicio del bilingüismo y la diglosia son constantes. Hamel y Muñoz Cruz (1982), llevaron a cabo un estudio en varias comunidades hñahñú del Valle del Mezquital y al revisar varias situaciones comunicativas lograron encontrar dos procesos fundamentales; 1) Un uso permanente del hñahñú para interlocutores comunitarios y se comunican en español con las personas ajenas a la comunidad, en este caso, al dirigirse

hacia los funcionarios de la Reforma Agraria, 2) en algunas situaciones comunicativas el uso del idioma es vital (Hamel, 1988).

La heterogeneidad de las comunidades en la misma región puede incidir en algunas prácticas comunicativas, así que es necesario ubicar con mayor precisión las prácticas sociales de la comunidad en cuestión. Así, será posible discutir un espacio desde la construcción de una comunidad bajo características particulares, aunque el marco general sobre el Valle del Mezquital es latente, en tanto, el idioma persiste y continúa su cauce a pesar de la dinámica social global.

Otros factores a considerar son; “la organización de la comunidad implica la interrelación de tres factores fundamentales: el patrón de asentamiento, su estructura interna y el gobierno de la comunidad” (Hamel, s/a: 51). Dichos aspectos se analizaran en la comunidad del Boxo, tomando en consideración los procesos lingüísticos y culturales.

3.1.3 R'a B'oxo/El Boxo: Entre montañas en el Alto Valle del Mezquital.

La comunidad de El B'oxo pertenece al municipio de El Cardonal, en el alto Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo. Aquí se generan relaciones sociales asociadas a la vida cotidiana en la familia, la organización, este contacto con diversos actores produce una comunicación intercomunitaria. Económicamente la comunidad mantiene una economía para subsistir a pesar de las condiciones climáticas, una economía que se sostiene por medio del cultivo de maíz, frijol y cebada tierra de cultivo. También obtienen ingresos por la elaboración de carbón, de petacas y de aventadores hechos con palma, estos productos se venden en las comunidades cercanas y en los lunes en la plaza de Ixmiquilpan.

El Boxo se constituye con una organización comunitaria que se sostiene en comités y representantes de proyectos o trabajos a fines para la comunidad¹⁵. Ahí se velan por los intereses y las necesidades de cada miembro de la comunidad y en su conjunto. Y se mantiene una población amplia de hablantes de la lengua hñähñú, y del español, así como

¹⁵ La estructura comunal se conforma por una delegación municipal, un comité de agua potable, un comité de escuela primaria, un comité de escuela preescolar y un comité de la iglesia.

un número reducido de monolingües (hñähñú), también una cantidad de monolingües en castellano. La presencia del hñähñú aún es persistente y se manifiesta en las diversas prácticas sociales de las comunidades. “En ese sentido, la comunidad se entiende como el espacio en que viven las familias y también se entiende como un territorio abarcativo, que la comunidad-las familias que la conforman-posee en común” (Maldonado, 2011: 50-51).

Así, las comunidades indígenas generan sentidos de pertenencia y formas de acciones colectivas que los convocan a un ejercicio constante de reciprocidad para sentirse parte de la comunidad. La colectividad se activa en los procesos de reivindicación étnica a través de la lengua, la cultura y la estructura comunitaria ancestral, aspectos constitutivos de la identidad. Sin duda, el sentido de la colectividad permite la reivindicación de la lengua, la organización comunitaria y la pertenencia a un espacio comunal.

De hecho, la comunidad es un espacio en donde “[...] privilegian la acción normativa sobre la electiva y en la que la individualidad es un producto de la colectividad y su historia pasada” (García, 2006: 74). Desde esta perspectiva, los procesos comunitarios caminan en función de los conocimientos y del idioma del pueblo indígena, en este caso la lengua hñähñú. Para ello, es necesario revisar las prácticas sociales de la comunidad para saber cómo y en qué se emplea la lengua y cuáles son los ámbitos positivos para el uso de la lengua.

3.1.4 Componentes de la organización comunitaria

La organización comunitaria se sostiene en las relaciones sociales y políticas de la comunidad. Los vínculos se establecen en las tareas establecidas por la propia comunidad, en ese sentido, no es necesario cumplir con los requisitos comunitarios obligatorios para poder participar en su calidad de miembro activo o el “ser ciudadano”. Por ejemplo, existen espacios de trabajo común en donde participan jóvenes, mujeres y adultos, pero en términos prácticos sólo los adultos tienen incidencia en la organización de manera directa.

Así, los jóvenes se van incorporando a la organización comunitaria que implica comprender las formas de organizar las actividades comunales y cómo se planea el trabajo en algún área común. Esta es la forma de relación de vida en común, y su posibilidad de participar en trabajos de beneficio común. “El sentido comunitario que se adquiere a temprana edad, nos prepara para contribuir desde joven en el desempeño de cargos o comisiones” (Caballero,

2011: 193). Dentro de la organización comunitaria se ha planteado que el esquema inmediato es el sistema de cargos. Korsbaek (2009), Sierra (1992), y Medina (2007), plantean un esquema jerárquico, por tanto, se piensa en un modelo colonial.

El sistema de cargos sigue siendo para algunas comunidades uno de los armazones principales de la organización y del gobierno local. Sin embargo, el sistema ha sufrido modificaciones y no se manifiesta de la misma manera en las distintas comunidades. Dada la importancia creciente de los cargos civiles para la vida comunal, a través de estos espacios se pone en juego cada vez más el poder efectivo que gozan los distintos personajes y autoridades locales (Sierra, 1992: 55).

El acto comunitario, sugiere llevar a cabo un trabajo responsable y con procesos normativos verticales, en la cual el poder no se aplica por medio de jerarquías. En todo caso, la estructura del sistema de organización comunitaria aparentemente ejerce formas de opresión o fomenta la práctica de la sumisión por medio de hacer valer su poder. Sin embargo, en la comunidad la autoridad es la autoridad máxima autorizado para incidir o decidir sobre la comunidad, eso hace pensar en un procesos vertical del poder, pero en realidad mientras se encuentra al frente del poder, la autoridad tiene que enseñar a la comunidad a hacer por medio del decir/hacer, así concretar sus propuestas en relaciones horizontales, aunque la comunidad exige sostener una relación de igualdad en tanto es necesario atender, de lo contrario no se reconoce y tampoco existe un interés abierto sobre dichos procesos. Los procesos comunitarios en las prácticas sociales se constituyen en faenas, asambleas y actividades escolares.

Por eso, cuando los jóvenes se integran a la comunidad por medio de su nombramiento como “ciudadano” en la comunidad, el sujeto logra enfatizar su condición de ciudadanía, que se otorga a través de las distintas formas de participación comunitaria constituida a partir de toda su existencia en dicho espacio, y al consolidar su participación en la comunidad tienen a ocupar un cargo con la intención de participar en los caminos de la gestión comunitaria. Por tanto, tiene la obligación de organizar y crear proyectos sociales-comunitarios con el objetivo de hacer algo en beneficio común, y la lengua siempre está presente mientras en la comunidad co-existen jóvenes y adultos hablantes del hñâhñú, así que es necesario entender la lengua y sus distintos niveles de inter-relación comunal. En ese sentido, la máxima

“mandar obedeciendo” inicia su recorrido, y por eso no esperas cierto poder para ejercerlo sino es una acción creada para una autor-idad.

3.2 Las escrituras indígenas y la escritura alfabética en el periodo colonial

Florescano (1999), Lounsbury (1992), y Grube y Hoffmann (2002) sostienen la existencia de “escrituras” en Mesoamérica, se trata del reconocimiento de las diversas formas de registrar su organización, su trabajo y sus actividades cotidianas. “La intensa imposición por establecer una sola escritura se ha sobrepuesto a las escrituras de Mesoamérica, que se expresaron en sistemas de escritura tanto glotográficos [...] semasiográficos, y pictografías” (Grube y Arellano, 2002: 42-43), que generaron los pueblos indígenas. La escritura no habría sido el mecanismo de dominación sino fuera por el fenómeno de la expansión del poder de Europa al convertirse en el centro y en el proveedor de las lenguas y de los conocimientos, así la escritura se constituyó en un sistema.

Es entonces a partir de la conquista Europea que se configuran nuevas relaciones lingüísticas y epistémicas (conocimientos) en el continente americano.

Los conquistadores interpretan el Nuevo Mundo según sus propios parámetros; convierten en criterio único su reducido criterio. Y empieza así el proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable: los indios no tienen religión sino supersticiones, los indios no hablan lenguas sino dialectos, los indios no son hombres sino homúnculos, etc. (Garcés, 2007: 220).

Las nuevas formas de nombrar y de distribuir las lenguas y los conocimientos en el área de Mesoamérica, generaron una perspectiva tendiente a desaparecer los idiomas indígenas y empezó a determinar nuevas relaciones sociales entre el viejo mundo y el nuevo mundo. En ese marco, el hñähñú, el náhuatl, el mixteco, por ejemplo, será de menor valor que el castellano.

La fase del colonialismo determinó cómo y en qué lengua se debería escribir los nuevos acontecimientos en los pueblos indígenas. Las lenguas indígenas se volvieron (las volvieron), obsoletas en términos epistémicos. “Las prácticas y dominios epistémicos de los indios [...] se fueron incorporando en la historia universal concebida desde la perspectiva y experiencia cristiana de occidente [...]” (Mignolo, 2007: 46). Además de la incorporación, se

minimizaron las diversas concepciones de los pueblos indios a través de la invención que más tarde se legitimarían, sobre desde la escritura alfabética.

Como lo enfatiza Senner, “para algunos lingüistas e historiadores de la escritura del siglo XX los primeros precursores de la escritura serían las innumerables pinturas y tallas del paleolítico superior (35 000 a 15 000 a.C.)” (1992: 12). Esta idea, sostiene la existencia de las escrituras creadas por los pueblos originarios del área de Mesoamérica, en donde se podían encontrar construcciones complejas de palabras, frases y oraciones representadas por medio de material natural de la región. Son escrituras basadas en un conocimiento sobre sus conocimientos y las formas de interrelación al interior de sus respectivos pueblos.

Sin embargo, la colonización Europea no sólo está marcada por su imposición religiosa y económica, sino por la eliminación de lenguas y de los conocimientos prominentes en los pueblos indígenas. Esto ocurrió con la conquista de los españoles, así España confirma su poder y determinismo en la forma de escribir y de pensar. La vieja España, entonces se convierte en el eje que constituye otras formas de nombrar a las otras escrituras, así comienza la etapa de los glifos, códices y de las pinturas rupestres.

La sustitución de la escritura por las escrituras generó una distancia y una transformación de los pueblos indígenas, una violencia, que ha propiciado la apertura la imposición en la vida de los pueblos. “Así empezaron a nombrar “la escritura antigua” mesoamericana: el de los olmecas que habitaron “el país del hule”, en la costa del Golfo de Veracruz y en otras zonas, el de los zapotecos de Monte Alban, Oaxaca (en el año 600 a.C), el de los teotihuacanos (desde el siglo I o II) y el de los toltecas (en los siglos IX al XI)” (Cifuentes, 1998: 164). Las nuevas formas de nombrar las escrituras de los pueblos indígenas han implicado una nueva forma de ser nombrado en nuestro propio espacio social, en donde, incluso es un territorio que nos pertenece históricamente.

Se trata de un nombrar que pasa por la idea de re-articular las concepciones; indígena y español con el fin de establecer su poder social, religioso-político y económico. En este sentido, la imposición europea haría muestras de reajustes continuos, tomando en consideración los aspectos más relevantes como las lenguas y las culturas indígenas con el

objetivo de comprender sus formas de organización y de vida, que más tarde se constituiría en un mecanismo de control lingüístico y epistémico.

Lo cierto es que a partir de la imposición de la escritura alfabética y de los conocimientos occidentales impuestas a los pueblos indígenas; la relación con la naturaleza, las formas de organización, la estructura de gobierno, las relaciones económicas y los registros gráficos se sometían a un proceso de validación, que marcaron y eliminaron las prácticas sociales de las regiones indígenas. “Y aún más, las lenguas y los conocimientos funcionan como funciona la economía: mediante un sistema valorativo, que clasifica asimétricamente la producción, consumo, distribución y circulación de bienes” (Garcés, 2007: 225). Bajo esta percepción se somete la escritura alfabética en un proceso regulatorio y sometido a una concepción globalizadora.

La escritura alfabética es, entonces, el principio y el fin de la civilización española, pero no cualquier escritura porque es la escritura de todas las lenguas indígenas de Mesoamérica, cuando el proceso de constitución comunicativa y de generación de conocimientos es diferente en cada pueblo indígena) y ahora la escritura derivada de las lenguas romances es el destino de todas las lenguas. La forma de las grafías se ha convertido en la verdad absoluta, como una única forma de representar cada uno de los sonidos de los idiomas, que tiene por objetivo homogeneizar las escrituras.

Los criterios que se emplean para llevar a cabo un estudio sobre la estructura de las lenguas, es el mismo, se basan en el Alfabeto Fonético Internacional y las teorías universales sobre la lengua supone la existencia de las categorías del castellano en las diversas lenguas, por ejemplo, el hñähñú durante mucho tiempo se pensó en que dentro de su estructura existirían las siguientes clases de palabras: los verbos, los sustantivos, los adjetivos y los adverbios, sin embargo en estudios recientes se ha logrado constatar que, no existen los adjetivos sino una clase de verbos y sustantivos adjetivados (Pallancar, 2009). Este proceso de sometimiento lingüístico hacia las lenguas indígenas supone el establecimiento de clasificación universal que se constituye sobre una base de conocimientos occidentales, en donde la escritura del castellano es el centro.

Como se observa, la clasificación establecida omite otras formas de entender y de construir las lenguas indígenas y sus propias formas de generar su condición de vida. “Así se confirma que, los primeros actos que los conquistadores en las tierras apenas “descubiertas” subrayan, en efecto, el prestigio y el poder que aureola, en los ojos de los europeos, la escritura” (Lienhard, 2003: 46). Entender la importancia de la escritura en el periodo de la colonización tiene implicaciones; una de ellas es que los pueblos indígenas si tenían escrituras y la crearon posterior a la oralidad, es decir, siguieron el mismo camino que occidente, en la cual la oralidad abrió la brecha para que la escritura se insertará, de ese modo, implica dejar de pensar a los pueblos indígenas como ágrafos frente a la actual escritura moderna. El haber formado parte de la escritura alfabética desde el momento de su constitución ha hecho que al interior de los pueblos indígenas se sigan creando formas de dominio de manera permanente. La dominación de las lenguas ha pasado por dos procesos: 1) el uso obligatorio de la escritura alfabética en la creación de cualquier sistema de escritura de alguna lengua indígena, es una manera de representar gráficamente los significados y sentidos de un idioma en un solo modelo gráfico. 2) la dominación total de los pueblos indígenas a través de características como el color de la piel, la condición social. Estos procesos han propiciado una constante dominación por medio de las formas de nombrar.

La importancia de la escritura para los españoles se instaló inmediatamente en tierras indígenas, así se utilizó la escritura para asegurar el territorio conquistado y de ese modo entregaban los testimonios sobre las tierras nuevas a los reyes españoles, sin duda, era una de las vías útiles para establecer cierto respeto a sus autoridades. La escritura sirvió para evocar a su dios y la oralidad se concibió en un recurso útil para hablar del pasado. Para Lienhard, en una cultura oral o predominantemente oral, la memoria colectiva da fe de los comportamientos pasados de los individuos. “Desde la edad media, con el prestigio creciente de la escritura y el desarrollo de un verdadero “fetichismo de la escritura”, el testimonio oral deja de tener valor, a menos de aparecer consignado en el papel y certificado por un notario” (2003: 49). Gracias a este proceso clasificatorio se justifica la exclusión por las formas de concebir a los pueblos con prácticas sociales, en donde predomina la oralidad; así se relativizan las oralidades a grado de ubicarlas como un medio necesario para registrar el pasado indígena.

Las lenguas indígenas los han sometido, entonces, a fases de exclusión de diversos grupos humanos, aunque no hay que olvidar que durante todo el proceso colonial los pueblos resistieron y han resistido continuamente usando el mismo espacio y los mismos insumos que se les impusieron, es decir, utilizaron la misma dominación pero a la inversa: buscaron usar el mismo alfabeto para contrarrestar el ejercicio de poder concentrado en un solo idioma y usaron los mismos conceptos para nombrar los conocimientos emergentes. La búsqueda de incorporación hacia la sociedad occidental ha servido como estrategia para escapar de la opresión a la que están sujetos las comunidades.

Uno de los momentos más intensos de la colonización de la escritura en México se generó a través de la religión.

La utilización de la letra fue una condición para que los religiosos aprendieran las lenguas amerindias, aún antes de que circularan las gramáticas definitivas. Y, de igual manera, los niños y jóvenes indígenas que asistían a las escuelas parroquiales pronto se introdujeron en ese nuevo proceso cultural a través de las lenguas vernáculas. La difusión que iba adquiriendo la escritura era un hecho digno de orgullo en los primeros años de la conquista (Cifuentes, 1998: 137).

Desde esta perspectiva, la religión fue el instrumento más fuerte e importante para los españoles, y así fue como se extendieron las misiones en la geografía indígena con la idea de llevar la fe católica. Para eso, primero se esforzaron por aprender el idioma y después llevaron a cabo trabajos relacionados con la escritura de las lenguas indígenas. Sin embargo, los misioneros podrían dominar los idiomas y representarlas gráficamente, pero la reproducción de las formas de representación religiosa no se lograba desarrollar en su totalidad, esta manifestación de resistencia de conocimientos y prácticas obedece a una concepción social y económica diferente a la de los colonizadores. Siguiendo a Cifuentes;

La irrupción de la escritura latina en el ámbito mesoamericano, hace cinco siglos, no constituyó una mera sustitución de un modo de registro por otro, sino que implicó un proceso de incorporación de las lenguas indígenas a la tradición europea de la escritura. Por su naturaleza selectiva, los textos elaborados con una escritura alfabética no reflejan la totalidad de formas de expresión que se hallaban en la oralidad, puesto que en ellos solamente se recogieron ciertos aspectos del habla que la cultura europea considero esenciales: tal es el caso de los discursos

administrativos, históricos y aquellos de carácter moral, como los *huehuetlatolli* y algunas formas de expresión poética” (1998: 173).

A pesar de la incongruencia en la forma de nombrar la cosmovisión indígena por medio del español, el proceso de colonización insistió en generar una escritura de las lenguas indígenas bajo el marco Europeo. Las expresiones indígenas se pretendieron ocultar en una lengua ajena al pensamiento indígena. En este sentido, la colonización religiosa se basó en el uso de las lenguas indígenas para su intervención directa en los pueblos. El estudio del léxico y de la semántica de las lenguas indígenas les ayudaría a comprender cómo se comporta el idioma y el significado que adquiere cada uno en la concepción de los pueblos indígenas.

Es necesario tomar en consideración que los primeros evangelizadores no se preocupaban de la clarificación de los conceptos espirituales indígenas (que esperaban erradicar [sic], sino de la imposición de conceptos cristianos, lo que explica la apropiación de un vocabulario religioso mal asimilado cuyos valores confusos se mantienen en el mundo híbrido del catolicismo [...] hasta hoy (Taylor cit. en Garcés, s/a: 30).

Por lo tanto, las escrituras pasaron por una adaptación cultural o una especie de parafraseo en la escritura y en el significado. La adaptación cultural y lingüística a través de la religión paso por la “*resemantización*” (Lienhard, 2003) y por la sobre-posición de espacios religiosos en espacios ceremoniales de los pueblos indígenas. “Así, ellos adoptan, para nombrar a las divinidades cristianas, el nombre de una divinidad autóctona: tupa-divinidad del trueno- se llamará Dios en el área tupí-guaraní y wiraqucha – nombre de un grupo de héroes civilizadores- en el área andina; en México central, tonantzin- madre de los dioses aztecas- será el nombre de la madre de Dios cristiana” (Lienhard, 2003: 163).

Esta forma de adaptación cultural y lingüística consiste en un proceso de imposición y reconocimiento del significado religioso de los pueblos indígenas y el de los españoles. Sin embargo, la idea de consolidar a la lengua castellana es permanente, la lingüística misma ha abonado en la creación conceptos clasificatorios para las lenguas indígenas, por ejemplo, la idea de préstamos y diglosia. “El préstamo consiste en el desplazamiento de una unidad o de rasgo de una lengua a otra” (Calvet, 2005: 107). Así, los préstamos solapan y sostienen la incapacidad de un idioma para generar sus propios conceptos como si el castellano por sí mismo es capaz de nombrar todo lo que vive y crea su sociedad y hace parecer a las lenguas

indígenas en idiomas con un léxico simple y con una visión simple. Frente a ello, se omite la fuerte imposición generalizada en términos lingüísticos y culturales que sólo se nombran a través del castellano. Por lo tanto, los préstamos se colocan en la necesidad de tomar palabras de la lengua de la cual proviene el vocablo, así confirman el poder de la lengua castellana, y vulneran la lengua indígena, y se califica al idioma como una lengua carente de palabras y sin desarrollo.

Ante la supuesta escases de estudios sobre la escritura en lenguas indígenas, desde el marco del castellano, la iglesia creó una política lingüística basada en la producción de escritos- e impresos- en o acerca de los idiomas amerindios: “gramáticas diccionarios, catecismos, confesionarios, sermonarios, poesía y teatro evangelístico” (Lienhard, 2003: 145). Así la escritura de las lenguas indígenas empezaron a caminar, pero bajo la sombra de la concepción Europea. Otro ejemplo de dominación lingüística se encuentra en el concepto de diglosia, que se utiliza para indicar los usos de un idioma en espacios diferentes socialmente o mejor dicho, es para nombrar los usos socialmente diferenciados o para mayor claridad; “*La diglosia* remite a la coexistencia, en el seno de una formación social, de dos normas lingüísticas de prestigio social desigual” (Lienhard, 2003: 146)

En ese sentido, la diglosia confirma la sobre-posición del español frente a las lenguas indígenas y constituye los espacios de uso de las lenguas indígenas, porque en la mayoría de los casos la lengua A (lengua de prestigio), no se coloca al hñähñú, sólo por citar un caso, la lengua B (lengua de menos prestigio), no se coloca al español o el inglés. Es decir, la clasificación social de las lenguas a partir de la imposición colonial ha generado formas de nombrar a las lenguas indígenas pero por debajo de su poder. Es, sin duda una relación de poder hacia las lenguas indígenas.

Los préstamos y la diglosia son insumos necesarios para la sociolingüística. Sin embargo, se utilizan para la clasificación social de las lenguas indígenas y en la mayoría de los casos, para reafirmar su condición de subordinación. Desde esta perspectiva, es importante anotar que la escritura alfabética proviene del periodo colonial y por medio de la concepción Europea los misioneros se encargarían de imponer la fe católica. Para eso, creó una serie de prácticas de intervención y de invención lingüística que les permitió ordenar la condición de las lenguas indígenas en Mesoamérica, tal es el caso del hñähñú.

3.2.1 La escritura hñähñú en la colonia

La colonia generó una segregación, dominación e imposición lingüística hacia los pueblos indígenas. Así, la intervención Europea inicio un ordenamiento lingüístico y en la organización del pueblo hñähñú, que se encontraba en la región central del Valle de México y a la llegada de los españoles empiezan a ser desplazados continuamente hacia las periferias del centro de México.

Así, los españoles conformaron las congregaciones que se constituyeron en centros de evangelización continua para los indios mal llamados otomíes. “Los frailes vieron la utilidad de las congregaciones [...] y los franciscanos se dedicaron a evangelizar la región del centro de México, lo que después serían los estados de México, Morelos, Hidalgo, Tlaxcala y Puebla” (Lastra, s/a: 115). El territorio se ordenó para los españoles a través de títulos de propiedad, en la cual la escritura fue central para delimitar las propiedades de los españoles.

La intensa colonización lingüística y epistémica hacia el pueblo hñähñú generó la imposición de la escritura lingüística, que ya indique con anterioridad. Esta ruta construida a partir del siglo XV se puede mirar en una serie de documentos coloniales.

Los frailes aprendieron el hñähñú para predicar en las lenguas indígenas, quienes empezaron a producir gramáticas y diccionarios a pesar de las dificultades para representar los sonidos del idioma. Se encuentra la gramática de Fray Pedro de Cárceres de 1580, publicado hasta 1907 por Nicolás León. También se encuentran las Reglas de ortografía, diccionario y arte del idioma otomí de Luis Neve y Molina, publicado en 1767, y el catecismo y declaración de la doctrina cristiana en lengua otomí con un vocabulario en el mismo idioma, publicado por Joaquín López. Entre los diccionarios existen los de Urbano en el siglo XVII, un anónimo, aunque se le atribuye a Carochi, que se ubica en la biblioteca nacional. Y uno de los escritos muy importantes es el código de Huichapan que se le atribuye a Fray Alonso Rangel (Lastra, 2006).

La producción de la escritura alfabética que inicia a partir del periodo colonial oculta el periodo anterior a esta fase, sin embargo, es importante considerar las escrituras de las lenguas indígenas. Es necesario saber, que aunque no conocieron ninguna forma de escritura alfabética antes de la conquista española, se expresaban sin embargo con medios de apoyo

múltiples- el papel amate y de agave, la piel del venado-, que según el caso adoptaban la forma de hojas largas y angostas que se enrollaban o se plegaban como acordeón, o de grandes superficies que se extendían entre las paredes para ser expuestas. “Sobre aquellas bases los indios pintaban glifos” (Gruzinski, 2007: 19).

A partir de la imposición de la escritura alfabética las escrituras indígenas las desvanecieron, sin tomar en cuenta la importancia y la necesidad epistémica de los pueblos indígenas. Su ubicación del tiempo-espacio a través de colores y figuras convertidas en escrituras conformaba la cosmovisión de cada pueblo. Los glifos a través de las pinturas han sido registros con fines comunicativos en donde se expresan las formas de organización social, económica y político de los pueblos indígenas y no sólo se ubican en simples instrumentos mnemotécnicos como han pensado muchos estudios sobre los pueblos aborígenes. La aniquilación de las escrituras indígenas se dio a través de la confiscación de todas las pinturas que les parecían contrarias a la fe, “todo lo que es ceremoniático y sospechoso quemamos” (Gruzinski, 2007: 23).

La dominación colonial surco las concepciones de los pueblos indígenas por medio de la destrucción de varias piezas de importancia expresadas en las pinturas. Sin embargo, la resistencia de los mismos pueblos se ha mantenido en algunas regiones que padecieron de una conquista brutal por parte de la religión, incluso, en los mismos espacios religiosos. Este es el caso de pinturas que aún existen en la iglesia de Ixmiquilpan en la región del Valle del Mezquital.

Wright (2000 citado en Lastra), quien propuso una interpretación refiere la relación de los murales con los que se pueden mirar en Alfajayucan y Meztitlán. Los murales muestran una huella importante de la cultura mexicana.

Hay siete águilas, símbolos solares, siete jaguares, símbolos nocturnos y del inframundo, con las caras orientadas hacia las águilas. Hay un guerrero águila, seis guerreros jaguar, tal vez un guerrero coyote y unas 30 representaciones de guerreros sin insignias. El motivo del prisionero de guerra cogido del pelo por otro guerrero está presente en el friso inferior. Hay armas, escudos, banderas. Tres de las siete águilas solares posan sobre nopales, las tunas probablemente representan *cuauhnochtli*, “tunas del águila” o sea corazones humanos para

alimentar al Sol. Los tres nopales van acompañados de representaciones de la verdolaga (n-c?itk?ani), el topónimo de iztmiquilpan (2006: 128-129).

Los murales las han sometido a interpretaciones, para el caso que me ocupan, tomó la lectura hecha por Wright (2000 cit. en Lastra), quién interpreta que, “los guerreros águila, los guerreros jaguar y los demás soldados sostenemos al Sol, en su lucha cotidiana contra las fuerzas de la noche y el inframundo por medio de la guerra. Nts’utc’ani es el apoyo principal del Sol, reemplazando a Tenochtitlan” (2006: 129). Estas escrituras indígenas sostienen un valor importante al dios Sol y su relación con el coyote, el águila, el nopal y las tunas, a través de ello, se manifiestan las formas de ver la vida del pueblo hñähñú en el Valle del Mezquital.

Siguiendo a Lastra, “los murales son una muestra impresionante de la resistencia ideológica de los otomíes del Valle del Mezquital ante la conquista. Pintaron una expresión de su religión ancestral con el tema de la guerra sagrada para alimentar el Sol con sangre humana. Lograron que los frailes ofrendaran la sangre de un sacrificio humano, Jesucristo, al Sol sin que éstos se dieran cuenta” (2006:129). El traslape cultural y lingüístico se basó en tratar de tomar en cuenta la concepción Europea y aislar la cosmovisión hñähñú, sin embargo las pinturas son polisémicas debido a que expresan una serie de conocimientos lingüísticos y culturales, en este sentido, los tres nopales acompañados de las verdolagas, no sólo es la unión de dos plantas visibles en la región, sino es una representación del conocimiento a través de la cosmovisión.

La resistencia de la cosmovisión indígena continua vigente, a pesar de las insistencias por modernizar las lenguas indígenas a través de la imposición de una espíteme y una lengua Europea. Así fue como se diseñaron estrategias para enseñar las lenguas indígenas en espacios constituidos por sacerdotes o hijos de personas con poder en el país. Para eso, en 1536 se crea el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, que ofreció educación a las elites indígenas bajo la dirección de franciscanos, y ahí se ofrecían cursos en hñähñú (Grizinski, 2007).

La escritura alfabética se ha preocupado por sustituir en su totalidad las escrituras indígenas, que se expresaron en pinturas. Este proceso no sólo representa un ejercicio de traducción o

de transcripción lingüística, pensado así, entonces los glifos, las pinturas y otras formas de escrituras indígenas no son códices, pinturas rupestres o antiguos documentos sino fuentes de base de los pueblos indígenas, de ese modo la oralidad se constituye en un proceso constitutivo de conocimientos y evitar colocarla en una práctica arcaica o ancestral del pueblo hñähñú.

La persistencia del pueblo hñähñú en el valle del mezquital se visualiza en los murales de la iglesia de Ixmiquilpan, en las pinturas llamadas rupestres aún presentes en diversas barrancas de Alfajayucan, de Ajacuba, de El Cardonal, Meztitlán y Nicolás Flores, a estos se suman los códices y otros escritos. Estas escrituras indígenas han revelado las formas de organización política, social y económica hñähñú, se han convertido en huellas permanentes en un territorio que se pretende solapar u ocultar por medio de un sincretismo sometido a una combinación persistente entre una cosmovisión mesoamericana vs. Una cosmovisión Europea. La imposición lingüística y epistémica considera que la adquisición del castellano los induciría a la civilización y las lenguas indígenas no les permitirían ser enseñadas y no les permitiría adquirir la cultura y tampoco tendrían acceso a la cientificidad (Calvet, s/a).

Más allá de las imposiciones ideológicas y político-religioso, lo que he querido mostrar es la forma en cómo la colonización tránsito por la imposición de una lengua y una espíteme Europea a favor de los españoles, lo que ha implicado que los pueblos indígenas y en especial el hñähñú hayan generado instrumentos de resistencia. La primera fase de la colonización insistió en discernir la estructura y el conocimiento por medio de la imposición de la escritura alfabética para lograr la expansión de la fe católica que ha buscado establecer un sistema gráfico en favor de una concepción ajena a la condición de los pueblos indígenas.

3.2.2 Escribir el hñähñú desde el español. De la diferencia a la homogenización lingüística en el Valle del Mezquital.

En general, la lengua hñähñú pertenece a la familia otomame y a su vez, al tronco otomangué, que aglutina las lenguas: pame, chichimeca, mazahua y matlatzinca. Dicha lengua se habla en el centro del país¹⁶, por tanto, mantiene una estrecha relación con el español, el náhuatl,

¹⁶Los estados hablantes del hñähñú son Guanajuato, Veracruz, Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Querétaro, Hidalgo y Estado de México.

el mazahua y el tepehua. A través del tiempo el hñáhñú propicio cambios estructurales y sociales que se manifiestan en el desplazamiento de fonemas y en el uso de préstamos de idiomas con mayor prestigio, asimismo se gestaron cambios sociales que se expresan en el menor uso del hñáhñú en espacios comunitarios.

La imposición de la escritura alfabética inicia en el siglo XVI por medio de grafías del latín. “Uno de los primeros documentos de los que se tiene conocimiento se fecha en 1539 y forma parte del código de Huíchapan” (Caso 1992, Ecker 2001 cit. en Bernabé y Lanier, 2001: 1). La escritura no es fácil para representar las consonantes y las vocales, así como los supra-segmentos (tono, nasalización y diacríticos que indican la apertura vocálica).

Por ejemplo la nasalización en las vocales: Cárceres (S. XVI) representó la nasalización por medio de una (w) sobre la vocal, otros usaron la tilde, en el código de Huichapan se utilizó la diéresis (¨), el circunflejo (^) o algún otro diacrítico; otras vocales se escribieron con alguna consonante española más cercana, sin diacrítico o acento. Los tonos por lo general no se representaban o no se escribían (Ecker, 2003: 13).

Las diferencias fonéticas entre el hñáhñú y el español, se encuentran en la mayoría de las vocales y de las consonantes. Sin embargo, “el fonema /f/ y sus procesos fonológicos se indican *como la fricativa análoga a f?*” (Soustelle, 1993: 228) y en algunos casos “se desconoce la /f/ y se sustituye *la ph aspirada*” (Soustelle, 1993: 229). Aunque en algunas variantes de la lengua se utilizó el fonema correspondiente en palabras como: “*zaafi ‘muela’, tafii ‘aguamiel’, (junto a taphii), yofrii ‘aguja’, ofoo ‘escribir’, damhfri ‘buey’, vifi ‘humo’, pefi ‘trabajar’, tofo ‘manuscrito’, y Yépez da ttofo ‘escritura’, fani ‘caballo’, donfri ‘buey’*” (Soustelle, 1993: 230). Este fonema /f/ ha implicado no sólo la sustitución de una grafía sino una imposición epistémica.

Otro es el fonema /th/, que se presenta como una alveolar aspirada, es decir, se puede pronunciar como la oclusiva /t/, pero con una aspiración al pronunciarla. Sin embargo, se usó desde las primeras gramáticas que aparecieron sobre el otomí, por ejemplo; “*dethä ‘maíz’, tha ‘mazorca de maíz’, thede ‘reir’, thedi ‘tamal’*” (Soustelle, 1993: 228). En los textos de Pérez se utilizó con la j española y se combinaba con la t para representarlo como tj. La falta de precisión en el uso de dicho fonema respondía a una falta de conocimiento de la lengua,

algunos llegaron a escribir la palabra “gatho” ‘todo’ como gassoh, esto aparece en un documento del siglo XX en el padre nuestro de Guanajuato” (Soustelle, 1993: 228).

Actualmente, existen algunas diferencias y cambios de fonemas que han sufrido algunos cambios estructurales del idioma, que obedecen a un proceso social del contacto con el español. “[en] los dialectos actuales encontramos muchos sitios que tienen /d/ en palabras como ‘do’ ‘piedra’ y sólo unos cuantos con /t/, ‘to’. También ocurre en /k/ que se ha vuelto /g/ y /p/ se ha convertido en /b/” (Lastra, 2006: 43).

En el mismo sentido, las vocales han sufrido algunas modificaciones durante el mismo periodo.

Se admitirá así que el sonido que Neve escribe y no es otro que el que nosotros anotamos ö, porque el Arte traduce ‘alacrán’ por penzy (pendö), u ö⊥ ya que allá se transcribe nu⊥ny (nunu⊥). Del mismo modo la letra a invertida que emplea Yepes, y la cual llama “a hueca”, corresponde a nuestra o7, como lo prueba incluso el ejemplo que da el autor: paha (las dos aes invertidas), ‘placer o alegría’ (po7ho7) (Soustelle, 1993: 223).

La nasalización es un rasgo fundamental de la lengua hñähñú y se ha escrito de varias formas, sin embargo, actualmente se representa por medio de una diéresis (¨). Para la vocales semiabiertas se coloca el diacrítico debajo de la vocal por ejemplo ọ. En un estudio reciente se demuestra que, en el habla de los jóvenes, “suelen evitar la nasalización y en algunos casos eliden la glotalización (mänxa = manxa (eltote), T’ abi =Tabi (pala, arado)” (Vargas Garcia, 2011: 41).

Los procesos de los fonemas (consonantes y vocales) cambian constantemente, en general, dependen del contacto lingüístico y cultural con el castellano. Así, “... el hñähñú del Valle del Mezquital cuenta con 9 vocales, diecinueve fonemas consonánticos y un fonema semiconsonántico /y/.” (Vargas Garcia, 2011: 36). En comparación con el otomí clásico que tenía una estructura compuesta por dieciséis consonantes y trece vocales.

Sin duda, el hñähñú tiene tres consonantes distintas al español, cierre glotal o saltillo (ʔ), alveolar aspirada (th) y alveolar africada (ts). La glotalización se define como un proceso complejo con la participación de varios órganos, y en términos generales que es una fuerte

contracción de la glotis antes de pronunciar alguna vocal, este proceso es característico de la lengua hñähñú.

El hñähñú tiene cuatro vocales diferentes al español, la central baja no redondeada nasalizada, ä, la e anterior abierta no redondeada, la o posterior media cerrada no redondeada y la u posterior media cerrada no redondeada. Los tonos alto, bajo y ascendente, “resultan de suma importancia para delimitar el significado de cada palabra de acuerdo al contexto en el cual se inserte, sin embargo el actual sistema ortográfico de dicha lengua no marca los tonos” (Vargas García, 2011: 39).

Así como existen aspectos importantes de la escritura en las consonantes, también se puede mirar la diferencia en las vocales, sin embargo, parece necesario comprender que existen vocales nasalizadas y semiabiertas que indican un rasgo fonético importante, que está de más presentarlas. Las diferencias fonológicas en la escritura y los cambios morfosintácticos¹⁷ del hñähñú obedecen a las transformaciones sociales que se han vivido a partir de la geodistribución lingüística.

3.2.3 La escritura indígena hacia la escritura alfabética. ¿Dos mundos diferentes?

Desde el marco de los procesos coloniales la presencia de la escritura alfabética en el pueblo hñähñú está marcada fuertemente por una imposición lingüística y de los conocimientos. Así, el castellano demuestra su poder frente a las lenguas indígenas convertidas en idiomas dominados. “Las lenguas indígenas buscarán, en un primer momento, ser escrituralizadas según las reglas de juego de las lenguas coloniales de dominación, como ya hemos visto [...]” (Garcés, 2007: 21).

En este sentido, la escritura alfabética ha logrado permear la percepción que se genera sobre la escritura, a grado de sostener que las lenguas indígenas se escribieron a partir del siglo XVI, esto significó una desaparición de las escrituras indígenas. “Así, la diferenciación

¹⁷ Uno de los procesos más significativo de la lengua hñähñú es la ausencia de género gramatical y los artículos definidos *ra* singular y *ya* plural, los artículos indefinidos *n'a ra* singular, *r'a ya* plural; por lo que la clase de palabras que le siguen (sustantivo, adjetivo) no se ven afectadas.¹⁷ Otro aspecto es el sistema de preposiciones tomadas del español como para, hasta y de.

textual colonial instauró la ecuación negativa no tener escritura (alfabética) es igual a no tener inteligencia” (Mignolo, 1995 citado en Garcés, 2007: 21).

Los que sostienen este planteamiento aún continúan nombrando como glifos, pinturas rupestres, y códices a las escrituras indígenas, que sostienen una cosmovisión del pueblo hñáhnú, sin embargo, la insistencia de la religión por establecer documentos escritos con lenguas indígenas con el fin de conservar el pensamiento Europeo, así han logrado establecer el sistema de escritura alfabética para la representación de la escritura.

Las pinturas de la iglesia de Ixmiquilpan, las pinturas rupestres en barrancas del Valle del Mezquital se han consideran registros antiguos memoriales, que proveen cierta información sobre sus condiciones de vida y sus formas de adoración religiosa, pero no se constituyen en la escritura con grafías del alfabeto.

La escritura indígena y la escritura alfabética evidencian dos mundos constituidos textualmente diferentes, en la cual la escritura sagrada religiosa occidental se enfrenta a una oralidad indígena hñáhnú. La sobre-posición del idioma mayoritario se impone a través de los talleres y cursos que ofrecían los sacerdotes en algunas congregaciones y a partir de la incorporación de promotores bilingües y los profesores indígenas. En esta fase inicia la necesidad de una escritura en base a una escuela.

La creación de escuelas y de centros de enseñanza de la escritura alfabética en español y en lengua indígena configuró una escritura con base alfabética frente a escrituras indígenas con una base oral que se sostuvo en una oralidad. Desde esta perspectiva la escritura alfabética se sostuvo en las gramáticas y diccionarios coloniales y más tarde la escuela las retoma por medio de un modelo de educación bilingüe desde el Instituto Lingüístico de Verano, una agencia religiosa con personal capacitado para adquirir los idiomas indígenas y estudiar la estructura de la misma para lograr la aceptación de las comunidades, este fue una acción encaminada a confirmar la colonización en una especie de neo-colonización.

La insistencia por continuar la legitimación de Europa generó la oposición primer mundo/tercer mundo confirmó la distribución geográfica en términos de conocimientos que se nombra “cultura” y en el mejor de los casos se nombran “saberes”. “Se confirma que, [...] la expansión colonial europea es el principal agente de la desaparición de cientos de

comunidades étnicas, de las mezclas raciales y de la expansión lingüística y cultural del pueblo europeo [...]” (Ribeiro, 1992 citado en Mignolo, 1999: 73). La persistencia lingüística y epistémica se vuelve a configurar en los proyectos culturalistas para los pueblos indígenas.

En ese tenor, en México se crea el proyecto tarasco con la idea de alfabetizar a los maestros purépechas (Aguirre Beltrán, 1993), este proyecto institucional generó expectativas para desarrollar la escritura en lenguas indígenas. Más tarde se producen las cartillas en lenguas indígenas, este material pretendió convertirse en un insumo para la alfabetización en las comunidades indígenas. A pesar de este intento, el programa bilingüe descargó la tarea en los promotores bilingües (lengua indígena-español), es decir, la tarea del profesor se traduciría en enseñar a escribir y leer en dos lenguas, pero sin material y conocimientos adecuados, aunque el profesor casi siempre dominaba dos idiomas en el ámbito de la oralidad, y desconocía la escritura del mismo idioma. Esta deficiencia la reclamaron los propios profesores, quienes demandan la creación de materiales escritos en lenguas indígenas, esta solicitud se redujo a sólo comisionar a los profesores con altos perfiles de habla del idioma, pero con un total desconocimiento de la escritura alfabética de la lengua.

Estas condiciones, los condujo a solicitar materiales para la enseñanza de la escritura en lenguas indígenas y una atención más cercana a sus propias necesidades y condiciones, de ahí se crea la Dirección de Educación Indígena con la intención de atender las demandas del sistema de educación indígena. A pesar de la creación de múltiples instituciones para indígenas y no de indígenas se convirtieron en instrumentos de control para lograr la castellanización. Y la escritura alfabética de las lenguas indígenas continuaba en las manos de la religión, pero ahora a través de las propias manos de los indígenas.

Desde la estructura colonial la escritura permanece estática, como una condición del mundo occidental. Por lo tanto, la escritura alfabética se convierte en el único reducto de los conocimientos validados por el sistema y de esa manera la escuela sólo toma en cuenta la escritura ajena a los pueblos indígenas y cierra la posibilidad de tomar en cuenta el conocimiento indígena.

A contracorriente, se crea la necesidad de escribir en lenguas indígenas desde su propia concepción, así surge el programa de formación para hablantes de lenguas indígenas de

México, que se denominó programa de formación para etnolingüísticas impulsado por el ahora Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología Social (CIESAS), el programa formó a indígenas en su propio idioma con el fin de aportar propuestas sobre la enseñanza en educación indígena.

El programa formó a 8 etno-lingüistas hñähñú de la región del Valle del Mezquital. Los etnolingüistas al término de su fase formativa retornaron a la región para integrarse a sus actividades educativas. Las tareas que les encomendó el propio sistema de educación indígena fue apoyar a la DGEI en tareas relativas a la generación de materiales educativos escritos en lenguas indígenas. Las intenciones institucionales pretenden ser una respuesta a las demandas de los propios profesores indígenas, sin embargo el camino y la forma en que se propuso estudiar el idioma para el sistema educativo, no permite pensar a partir de una cosmovisión indígena, por el contrario, las lenguas indígenas se ocuparían sólo del “rescate” de los cuentos, las canciones, y de las narraciones y de la traducción de los libros de texto, una suerte de adaptación cultural.

Por un lado, la colonización se aferra a la imposición y por el otro lado la concepción y resistencia del pueblo hñähñú permanece, estas dos concepciones no son convergentes, al contrario, son dicotómicos. A pesar de las contradicciones, los ocho promotores bilingües retornaron a su región con la idea de construir un trabajo común y con la idea de contribuir al desarrollo educativo. Así empezaron a crear sus propias condiciones de trabajo en donde la escritura del hñähñú se convirtió en el centro de su trabajo.

Su preocupación por generar propuestas sobre la escritura y fortalecer las actividades cotidianas de los hñähñú los llevo a organizar, el Primer Foro regional para la estandarización de la escritura otomí de 1984 “[para] la elaboración de textos de cuentos, historia y vida del pueblo otomí, traducción de la constitución del estado de Querétaro, cartillas del alfabeto otomí, libro de gramáticas del idioma otomí, traducción de medicinas tradicionales del Valle, elaboración de libros de texto gratuitos en otomí [...] y para asesorías escolar [...] en la aplicación de dichos libros” (Nakamura, 2000: 72).

Después del Foro, en donde se discutieron las propuestas sobre la escritura de la lengua hñähñú, “así la Academia fue creada en 1986, no como personalidad jurídica sino en términos

de establecer su oficina en las instalaciones de la SEP regional” (Nakamura, 2000: 72). Sin duda, la propuesta sobre la escritura del hñähñú no se generó armónicamente, quizás porque se trataba de una escritura construida por los propios promotores hablantes de la lengua hñähñú. Tanto el primer foro como la creación de la Academia de la Cultura hñähñú en el Valle del mezquital, se constituyó en un espacio de uso y de revitalización lingüística en tanto se abrieron espacios de discusión sobre cómo representar el habla de la lengua y lograr la difusión del mismo, a pesar del control del español.

A través del tiempo lograron incorporar a otros profesores del sistema de educación indígena con la idea de ampliar su trabajo y de concientizar a sus compañeros profesores. La relación de la academia con la DGEI los obligó a establecer sus objetivos que se anuncian en el siguiente apartado:

A) Objetivos de la Academia:

Contribuir al desarrollo cultural y lingüístico para educación del grupo hñähñú

B) Objetivos específicos

- 1) Asesoría técnico-pedagógica
- 2) Producir materiales bibliográficos y didácticos
- 3) Desarrollar actividades artísticos-culturales
- 4) Traducir textos español-hñähñú
- 5) Producir videos y audicassetts: música, poesía y canto
- 6) Intercambiar experiencias de investigación y producción de materiales educativos con las demás etnias del país.
- 7) Investigar y sistematizar y difundir los valores culturales del grupo hñähñú (Nakamura, 2000: 90-91)

Los objetivos indican el interés por el desarrollo de la escritura hñähñú en espacios educativos del sistema de educación indígenas, en la cual, se sigue pensando en la traducción y en la consideración de cuentos para la elaboración de materiales didácticos sin tomar en cuenta la emergencia de conocimientos por medio de la lengua de los niños de la región. Estas actividades se convierten en el uso de la escritura como un

canal de sujeción epistémica del pueblo hñähñú, es decir, se utiliza la escritura alfabética para intentar llevar a cabo una imposición del español a través de la traducción de escritos pensados en hñähñú y que en reiteradas ocasiones No existen palabras equivalentes de un idioma a otro, así se apoyan de los préstamos del español hacia la lengua indígena, que implica el desplazamiento el idioma subordinado.

Sin embargo, los miembros de la academia han presentado materiales didácticos y algunos métodos didácticos para la enseñanza del hñähñú sin pasar por la traducción literal ni cultural. En su proceso por la Academia los profesores indígenas insistieron en producir materiales bilingües (hñähñú-español), con un énfasis en las formas de vivir cotidianamente a través de prácticas sociales de los hablantes de la lengua hñähñú. Asimismo han sentado la base de la escritura hñähñú, a pesar del sesgo ideológico del español, aunque hay que decirlo, también se han elaborado traducciones de diversos textos que recurren a la adaptación cultural.

La academia en su sentido estricto ya no existe, pero si existe un grupo de profesores que han resistido en su tarea genuina de seguir escribiendo y hablando el hñähñú. En la actualidad existe un grupo de profesores indígenas que se ocupan de asesorías a los profesores que se encuentran en servicio y convencidos de la lengua hñähñú, este grupo participa activamente en una amplia región apoyando en la asesoría lingüística y pedagógica. Estas tareas se concentran en la traducción de símbolos nacionales como el himno nacional, el juramento a la bandera, las órdenes para la escolta y el apoyo en la traducción de algún folleto o insumo de las escuelas. Asimismo participan activamente en la escritura en coordinación con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), y la DGEI.

3.3 Participación política-pedagógica de los profesores en educación indígena en el sistema de escritura del Valle del Mezquital.

Como lo indique con anterioridad, la colonización ha permeado ideológicamente en las comunidades indígenas por medio de la escritura y de una episteme occidental. “Esta imposición, evidencia una trágica ruptura con la oralidad, a la que despoja de sus funciones sociales tradicionales, y hasta cambia los propios contenidos de las lenguas nativas”(Lindenberg, 1998: 83).

En el mismo sentido, Eco y Melia (1995 citado en Rojas Curieux) afirma que, “todos aceptamos sin recelo que la forma oral de la palabra ha servido de soporte a las tradiciones y a la historia de los pueblos hasta cuando apareció la escritura y se creó una oposición entre el texto oral y el texto escrito” (2005: 11). La oralidad es un soporte epistémico de los pueblos indígenas y la escritura se ha convertido en un proceso independiente, limitado y un instrumento comunicativo, aunque es importante enfatizar que la insistencia por escribir no se genera sólo a partir del siglo XVI.

La oposición entre la escritura y la oralidad de los pueblos indígenas se ha colocado en una amplia discusión, en la cual se construyen binarismos (Goody, 2008) y se posiciona en una división o estratificación situada en la modernización, por lo tanto, la escritura se considera un desarrollo civilizatorio (Ong, 2004) y estudios que nombran las otras escrituras como sistemas de los pueblos aborígenes, indígenas o civilizaciones arcaicas (Cardona, 1994). Las diferentes posturas podrían generar un análisis sobre el proceso actual de las lenguas indígenas y de los hablantes del hñähñú.

En este momento, la escritura se ha convertido en un elemento necesario para abrir un mecanismo más de la comunicación y de generación epistémica. Sólo que esta propuesta podría pensarse como otra escritura, sobre una base epistémica de los propios pueblos indígenas, que aún persiste. Es importante, fijar nuestra mirada hacia nuestros pueblos con cuidado para mirar la complejidad de sus procesos, y no sólo documentar y nombrar la historia de la oralidad y la escritura de los pueblos indígenas, en la cual sólo se piensa en grupos sometidos frente a una escritura y un conocimiento ajeno al de su propia condición social. Así muchos estudios han aportado a la desaparición de pueblos enteros, en donde “estudian” y hablan de los géneros de habla y de sus prácticas sociales, pero en el marco del conocimiento y mundo occidental. Por ello, se relativizan sus formas de vivir, organizar y constituir su pensamiento y escritura, a grado de decir, “esa actividad y forma de organizar su comunidad es colonial, o esa forma de ser nombrados es colonial”, sin duda, estoy de acuerdo con esa posición, pero se demuestra un conocimiento que demuestra un desconocimiento sobre la constitución de los pueblos indígenas.

Por tal motivo, es necesario saber qué piensas y cómo están construyendo la escritura en hñähñú y en cómo se piensa la oralidad de los pueblos del Valle del Mezquital.

En un estudio de Nakamura (2000) se interesó por saber cuál era la opinión de los profesores de la Academia con respecto a la oralidad, porque ellos insistían en mayor medida en trabajar la escritura en el ámbito escolar. Ante tal cuestionamiento, se presentaron las siguientes versiones:

No es [tan] necesaria la escritura (...) En un momento dado es importante [la escritura] pero si antes de eso para mí está la oralidad y después la escritura (...) para que no nos metamos a los conflictos también.

En algún tiempo pensé que al escribir los niños iban a aprender el hñähñú, pero ahora me doy cuenta de que no es cierto y que no nos ha dado resultados (...) por el momento, urge más la oralidad (Nakamura, 2000: 115).

La importancia de la oralidad y de la escritura es fundamental para los espacios escolares, y es necesario pensar en la escritura y la oralidad en procesos que constituyen la episteme indígena, porque así es posible situar las escrituras indígenas en un medio necesario para la comunidad y la escuela. Ahí es donde podríamos traer a discusión los contenidos educativos de las escrituras indígenas creadas antes del siglo XV; en el periodo prehispánico para activar la memoria colectiva con un sentido de presente y futuro.

Esto significa reconocer las oralidades-las escrituras en las diferentes sociedades, es decir, que desde la perspectiva actual, es posible considerar el conocimiento de las lenguas indígenas en la escritura como en la oralidad. Para los profesores hñähñú es necesario constituir la oralidad en una base epistémica y la escritura como un proceso necesario. “Los pueblos indígenas [...] en su proceso de apropiación del medio escrito, van dando diversos usos y sentidos a la escritura, sea como arma, sea como ardid” (Lindemberg, 1998: 92).

En la actualidad, los profesores del valle del Mezquital comienzan a percibir un uso acelerado de la escritura y un uso limitado de la oralidad. Y, la escuela, es el espacio en donde se percibe la poca importancia de la oralidad, incluso la práctica de la escritura también se limita sólo al ámbito escolar. “...generalmente los compañeros lo están abordando a nivel de escuela nada más y este, en la comunidad este la oralidad se está perdiendo...” (Entrevista al profesor Diego Olgún, 14 de febrero de 2012).

Se reconoce la pérdida de la oralidad de la lengua hñâhñú en los espacios educativos y también en la comunidad, sin embargo, se tiene conciencia sobre la importancia de la oralidad y también de la escritura, así los propios profesores y personas de la sociedad civil, que la escritura pueden tener la misma importancia. Desde esta perspectiva los propios profesores proponen abrir espacios para reivindicar dicha práctica. “...pero si es necesario que se organicen o que organicemos, campañas sobre esto, como que de otra manera estaría sí decayendo esta práctica, de por sí que está muy mal...” (Entrevista al profesor Diego Olguín, 14 de febrero de 2012).

El reconocimiento de la oralidad ha propiciado, en muchos casos el reconocimiento de la escritura y de la lectura del hñâhñú en espacios escolares y comunitarios, de ahí surge la inquietud por continuar usando el idioma a través de la escritura y de la lectura, pero considerar la oralidad una base lingüística y epistémica.

3.3.1 Profesores hñâhñú en el sistema de educación indígena. ¿Rumbo a la castellanización o al fortalecimiento lingüístico?

Los profesores se han convertido en los actores importantes en el sistema de educación indígena, en general, son los que hablan la lengua hñâhñú, no tienen formación y son los operadores de la castellanización en el Valle del mezquital, así han calificado a los profesores bilingües. Y, muy poco se ha valorado su trabajo y tampoco se ha escuchado su propia voz.

Durante la existencia del Patrimonio Indígena del Valle del mezquital en Ixmiquilpan, los profesores crearon cartillas para la enseñanza del hñâhñú en aspectos como la escritura y la lectura. Aunque la estrategia institucional pasaba por la adaptación o traducción del español para que los profesores enseñaran en lengua indígena.

Sin duda, la tarea del maestro siempre se ha visto como un operario de los enfoques bicultural e intercultural planteado por el estado, así es como se exigía enseñar sólo en castellano con el fin de no confundir a los niños, esto opera bajo la idea de que el bilingüismo representa un obstáculo para la enseñanza de la lengua indígena. Incluso, confirman la eficacia del método de castellanización y alfabetización (Claro y Botho, 1982), al haberse dado cuenta de la pérdida de su idioma materno.

Ante la pérdida del sentido de educación indígena en la región, se buscan las opciones para crear posibilidades para la enseñanza del hñähñú en la escritura, así es como se generan los proyectos sobre los alfabetos presentados en los diferentes talleres y foros regionales y nacionales, de ese modo se propusieron materiales didácticos. En este sentido, un grupo de profesores bilingües plantearon algunos aspectos que a su modo de ver cumplirían con una educación adecuada al pueblo hñähñú.

- 1.- que los maestros aprendan a escribir y leer en hñähñú para poder impartir clases en forma bilingüe,
- 2.- apoyo para los etnolingüistas en la programación de seminarios de lecto-escritura hñähñú con todos los maestros.

Y con ello pretendían lograr;

- 1.-que el educando comprenda la cultura hñähñú para reafirmar sus lealtades étnicas
- 2.- tomar conciencia del desastre cultural de su etnia, provocado por el colonialismo (Huizache, *et. al.*, 1991: 262-263)

La preocupación de los profesores y el desfase lingüístico y epistémico los obliga a replantear una escritura y un sistema de conocimientos que la escuela omite, en esta perspectiva, la oralidad y la escritura del pueblo hñähñú, es posible retomarlo a partir de un reconocimiento de las prácticas sociales en las comunidades, ahí es donde se encuentran los reductos más importantes de lo que he llamado la memoria colectiva. Como se ha observa la generación de la escritura hñähñú se construyó a partir de los propios profesores, por lo menos, para los espacios escolares como la escuela.

Así, la escuela inicio una tarea ardua en la enseñanza del español y una permanente exclusión del idioma materno, el hñähñú; para eso fue necesario contar con el apoyo de los ñähñú-hablantes bilingües con la intención de “ayudar” a traducir el conocimiento de las distintas áreas de conocimiento al español, así el espacio escolar se convertiría en un lugar de “castellanización”. Por tanto, el profesor indígena tiene de frente dos caminos: 1).- lograr enseñar en español en la escuela, donde la lengua de comunicación es el español, y la lengua indígena se convierte en una lengua “reservar”, mientras se encuentra en espacios familiares y comunitarios en calidad de una lengua sin producción y estática; 2).- usar con frecuencia

el español en casa, ahí inicia una castellanización en base a estigmas sociales, que afectan la comunicación y la reproducción de la lengua.

En general, ahora, existen estudios educativos y lingüísticos que demuestran un papel relevante del profesor indígena en la castellanización y a su vez tiene una participación activa en el fortalecimiento hacia la lengua. Sin duda los nudos no nos permiten comprender el papel del profesor indígena en un sistema orientado a la reproducción de una sola lengua y una sola enseñanza. Frente a esa situación, se puede pensar en un profesor indígena sujeto a políticas lingüísticas, que lo inducen a eliminar su lengua en el seno familiar y escolar, de ahí que sus hijos, en la mayoría, ya no hablan hñâhñú, al contrario sólo hablan español, por tanto, los hijos de los profesores se inclinan al español y dejan la lengua originaria de su lugar. Por otro lado, existen profesores indígenas con capacidad de crear una auto-reflexión como un proceso de re-significación lingüística que los lleva a re-plantear la importancia de la lengua en sus actividades escolares. Esta actitud les permite enseñar la lengua hñâhñú a sus hijos y familiares, además participa en actividades de fortalecimiento cultural y lingüística en la región.

Capítulo 4: Situación socio-lingüística actual del hñähñú en la comunidad de El Boxo

Entre la persistencia y el desplazamiento lingüístico

Ya, ya t'ukä bätsi hindi ñä, nsehe ya zi danga jä'i...

Ya, los niños ya no hablan (hñähñú), sólo las personas adultas.

R'a ya tsunt'u hä «ntiende», pe hindi tsa da kots-i

Algunos muchachos si «entienden», pero no pueden contestar, (*regresar la palabra*).

4.1 Miradas sobre el hñähñú: persistencia y desplazamiento

Los habitantes de El Boxo saben quién o quiénes hablan la lengua hñähñú en la comunidad. Es común escuchar a los adultos hombres y mujeres construir interacciones verbales en la lengua local, y también se sabe de la ausencia del hñähñú en niños y niñas. La lejanía del idioma de la comunidad provocará la paulatina separación de los procesos culturales y lingüísticos de su lugar de origen, y en consecuencia dejará de pensar y sentir como hñähñú. Por lo tanto, tiene la tendencia a perder las formas de entender y vivir el mundo, y al mismo tiempo puede dejar de reconocer la trayectoria política, social y cultural de su espacio social.

Las personas mayores comentan: *nu ya tsunt'u ya hindi pâ da ñä* 'esos muchachos ya no saben hablar' (se refieren al hñähñú), *r'a ya jove pâdi ha r'a hindi padi* 'algunos jóvenes saben y otros no saben', *r'a hä ntiende ts'u, pero hindi pa da kots'-i ra noya* 'algunos si entienden, pero no pueden regresar la palabra'. La preocupación se ubica en las niñas y niños, quienes ya no saben hablar la lengua de la comunidad y algunos jóvenes si entienden, pero no puede regresar la palabra. El *entendimiento* es una palabra potencial para abrir el camino

hacia la comprensión de las prácticas sociales comunitarias y en consecuencia fortalecen la posibilidad de comprender los distintos niveles del bilingüismo.

El *entendimiento* permite tener un acercamiento entre el hablante de la lengua hñâhñú frente al hablante del español. Los jóvenes y niños a pregunta expresa: ¿hablas el hñâhñú? Responden: no lo sé hablar, sólo lo *entiendo*. La respuesta genera vacíos en los procesos de transmisión del habla, sin embargo crea espacios de posible re-creación de la lengua en el aprender y el enseñar el hñâhñú. En ese sentido el *entender* el idioma se convierte en un eje articulador de los procesos de revitalización lingüística.

En el proceso de análisis sobre la búsqueda de estrategias sobre la situación lingüística; las conversaciones, las entrevistas y los distintos estudios sobre el bilingüismo en la región del Valle del mezquital encontré la condición del entendimiento de la lengua, esto implica el no saber hablar la lengua, pero si lo entiende. Sin embargo, al aplicar el cuestionario sociolingüístico para conocer la importancia sobre el valor y el uso de la lengua se visualiza la realidad lingüística de la comunidad.

La situación sociolingüística actual del hñâhñú en la comunidad, en cuanto la situación de bilingüismo y monolingüismo, el proceso de transmisión intergeneracional, la adquisición de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, las formas de socialización, el valor lingüístico y la importancia de la lengua a partir de una muestra de sus hablantes. El cuestionario se aplicó a 40 personas; 20 hombres y 20 mujeres con edades de 15 a los 65 años. Esta muestra representa a 25 familias de las 80 que existen en la comunidad; la mayoría de los encuestados viven en la comunidad, por lo que tienen una cercanía y conocimiento sobre la lengua hñâhñú.

4.1.1 Procesos lingüísticos de la comunidad: monolingüismo español-bilingüismo hñâhñú-español-bilingüismo español

El análisis del cuestionario sociolingüístico se demuestra en gráficas y se analiza en función de los datos del instrumento de investigación en cuestión, y también se consideran las observaciones y las conversaciones personales con hablantes de la lengua. En primer lugar, se trata la situación lingüística de los habitantes, hombres y mujeres.

La situación lingüística en términos porcentuales demuestra una concentración amplia en la población bilingüe con un 77%, una población del 22% monolingüe en español y un 1% monolingüe en hñâhñú (gráfica 1). La grafica muestra los efectos posibles de una política lingüística dedicada a la educación escolar de las comunidades, ahí se puede comprender la presencia de dicha población, porque el cuestionario se aplicó a personas de 16 a 70 años, debido a que pasaron por un proceso escolar obligatorio, y por eso, uno de los objetivos es saber cuáles son los efectos de las políticas de educación bilingüe-bicultural y en particular el enfoque de educación intercultural bilingüe, ahí se construyen políticas lingüísticas *para* los pueblos indígenas en donde su intención se focaliza en la castellanización de los niños y niñas indígenas en educación básica y más tarde transitaron hacia las normales interculturales y las universidades interculturales, por lo tanto la intención es convertir a un país con población bilingüe (lengua indígena- lengua español) (López Callejas:2013).

En la comunidad existe una correlación entre la escolaridad y el uso de la lengua: los jóvenes con mayor escolaridad menor acercamiento o uso del hñâhñú y a menor escolaridad mayor conocimiento y uso de la lengua hñâhñú. Los últimos sostienen las distintas prácticas sociales desde el idioma.

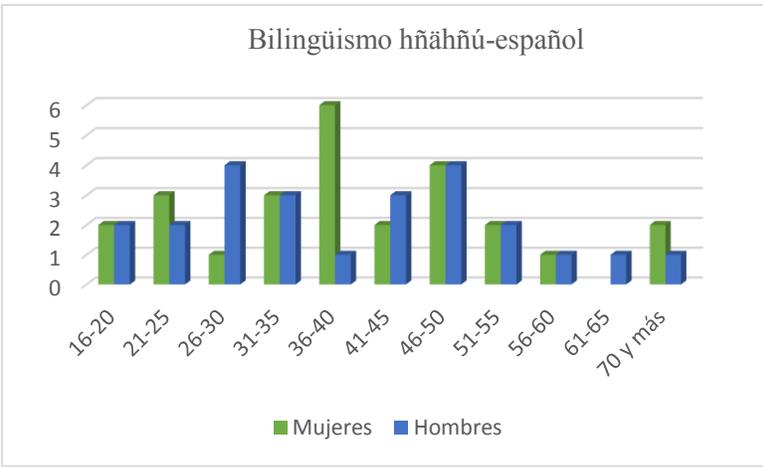


Gráfica 1. Condición lingüística: Bilingüismo (hñâhñú-español) en términos porcentuales

El bilingüismo (lengua indígena-lengua castellana) se define como el uso de dos lenguas, en términos generales, así no es posible mirar las zonas grises del bilingüismo. Las zonas grises

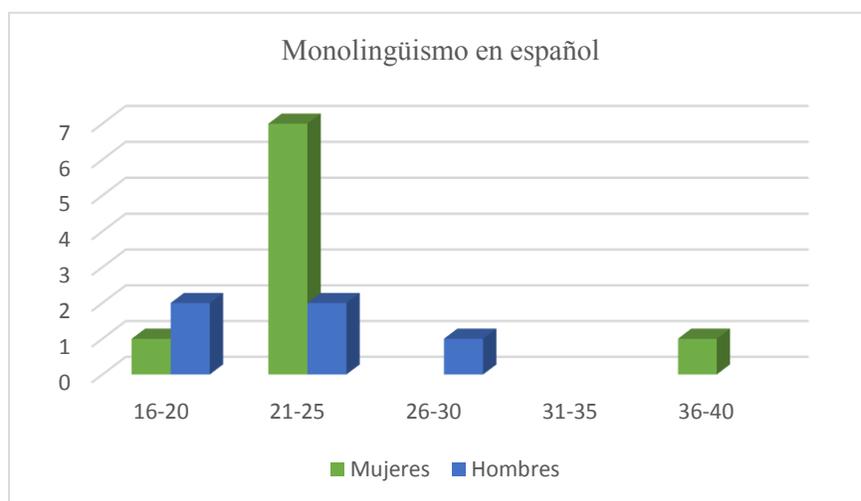
pueden ser detonantes para la comprensión de la distancia creada a partir de saber si habla o no dos idiomas. Sin duda, la distancia se puede reducir si todos pensamos y hacemos posible la cercanía lingüística, sólo así podemos observar el papel de la escuela frente a la condición social de las personas no vinculadas.

En la gráfica 2, los números absolutos nos ayudan a revisar los efectos de la política lingüística por medio de una lectura a la gráfica en donde la población bilingüe se concentra en las edades de 26 a 50 años en términos generales, aunque existen diferencias en los datos de mujeres con respecto a los hombres, sin embargo, la concentración alta se puede mirar en el parámetro de edad ya indicada. De los 16 a los 20 años también existe un bilingüismo alto con una conexión importante hacia las siguientes edades, y una baja importante en los últimos años, entre los 60 y 70 años disminuye, debido a la presencia de un monolingüismo en hñâhñú. El dato relevante, por lo tanto se sitúa entre los 16 y 40 años con la posibilidad de re-estructurar las prácticas sociales comunitarias a través de la palabra *entiende*.



Gráfica 2. Condición lingüística: Bilingüismo (hñâhñú-español) en números absolutos

La palabra “*entiende*” re-estructura la complejidad de la situación bilingüe, en la cual toma en cuenta los diferentes aspectos de interrelación social. “en la comunidad cada día es más común escuchar conversaciones en las que uno de los interlocutores habla otomí y el otro responde en español”. (Martínez Casas, 2007: 197). Esta tendencia es prominente ahora en la comunidad. El monolingüismo en hñâhñú se concentra en las personas mayores de 60 años, el bilingüismo (hñâhñú-español) reúne a personas de 16 a 60 años, y los monolingües en español se encuentran en un rango de edad de 16 a 30 en mujeres y de 16 a 40 en hombres (gráfica 3), la muestra en mujeres puede influir el grado de escolaridad y por eso se concentra en una población joven a diferencia de los hombres que se amplia.

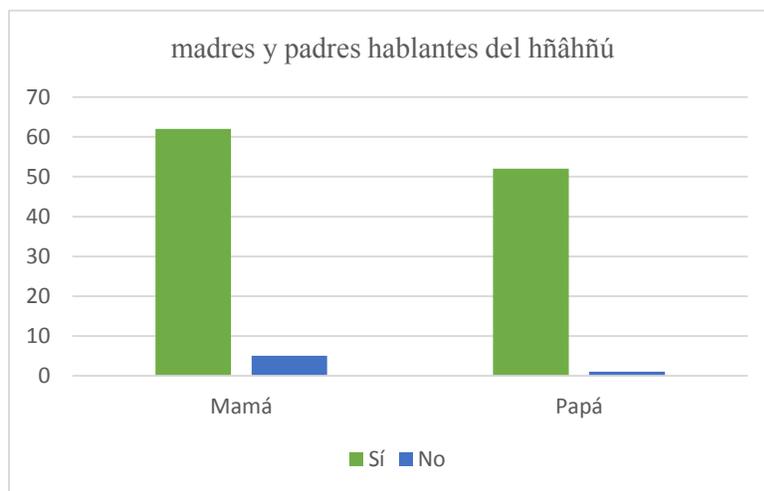


Gráfica 3. Monolingüismo en español

Un porcentaje alto se define monolingüe en español considerando su imposibilidad de sostener una conversación en hñâhñú, es decir, le es difícil responder una conversación en la lengua local. Ahí aparece la palabra “*entender*”, en donde dicen escuchar una conversación en la lengua hñâhñú, y si le *entienden* a todas las palabras, pero no pueden responder o como dicen los adultos *hindi tsa da kots-i ra noya* ‘no pueden *regresar* la palabra’. Ahora, es importante saber que, los niños, niñas y jóvenes “escuchan” y “entienden” el hñâhñú, pero no lo hablan. Los niños y niñas representan una población con una condición lingüística difícil, en la cual sólo saben o entienden palabras sueltas y los induce a fragmentar la función social de la lengua, por lo tanto una conversación en el seno familiar se les complica, y en consecuencia será difícil reproducir el idioma.

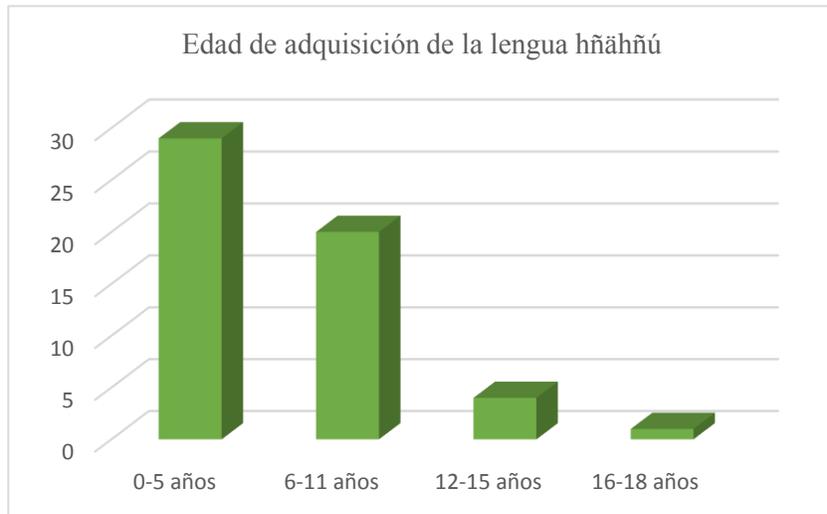
4.2 Transmisión inter-generacional de la lengua hñâhñú

El *entendimiento* de la lengua hñâhñú quizás se construyó de manera natural durante las conversaciones familiares y en la comunidad, así las niñas o niños hablan el hñâhñú por el solo hecho de vivir y *con-vivir* en el espacio social comunitario. Porque se encuentran algunos padres y madres que no enseñan a hablar el idioma del lugar, al contrario enfatizan el uso del español.



Gráfica 4. Transmisión intergeneracional: madres y padres hablantes del hñâhñú

La lengua hñâhñú necesita un espacio social y lingüístico favorable para su enseñanza continua, es importante contar con la voluntad de los adultos y de los niños para aprender y enseñar la lengua indígena. En la gráfica 4, se muestra que la mamá y el papá si hablan el hñâhñú, por lo tanto el nivel de *entendimiento* de la lengua en los niños, niñas y jóvenes se adquirió durante los primeros años, así el aprendizaje del hñâhñú de debe a una estructura de enseñanza construida por el propio sistema familiar o comunitario favoreció su comprensión o habla de la lengua.



Gráfica 5. Edad de adquisición de la lengua hñâhñú

La gráfica 5 muestra los años de adquisición de la lengua hñâhñú y es evidente que, durante los 5 a 11 años se concentran los primeros años de edad de adquisición de la lengua. Los primeros pasos de la socialización lingüística *desde* la lengua o *por* la lengua favorecen la adquisición de pautas culturales y sociales propias de la comunidad, incluso en contextos en donde la condición es bilingüe, los niños logran sostener las prácticas sociales y comunitarias de la región. Por lo tanto, la enseñanza o transmisión de la lengua hñâhñú desde ámbitos familiares y comunitarios se encuentran sostenidos por acciones colectivas de sus integrantes adultos y sus receptores activos, los jóvenes.

En muchas comunidades los sectores monolingües en la lengua india se ubican entre la población infantil, lo que evidencia que la enseñanza exclusiva de la lengua en el ámbito de la interacción familiar responde más bien a una práctica consciente de continuidad de la tradición lingüística y cultural, sobre todo en aquellos casos donde se ejerce el dominio de la segunda lengua (Coronado, 1999:106).

La permanencia de la lengua en la población infantil ayuda a constituir un nivel de persistencia lingüística en los años posteriores de los niños, jóvenes y adultos. Esa es una posible explicación del nivel de *bilingüismo* y de un nivel de *entendimiento* de la lengua, por lo tanto mientras se encuentran en las bases sociales familiares y comunitarias, el idioma reproduce sus valores lingüísticos y culturales, y al mismo tiempo crea la posibilidad de hablar, incluso en algunos casos buscan aprender a escribir la lengua hñâhñû en espacios escolares comunitarios o externos.



Gráfica 6. Concentración del bilingüismo (hñâhñû-español) en cohortes de edad

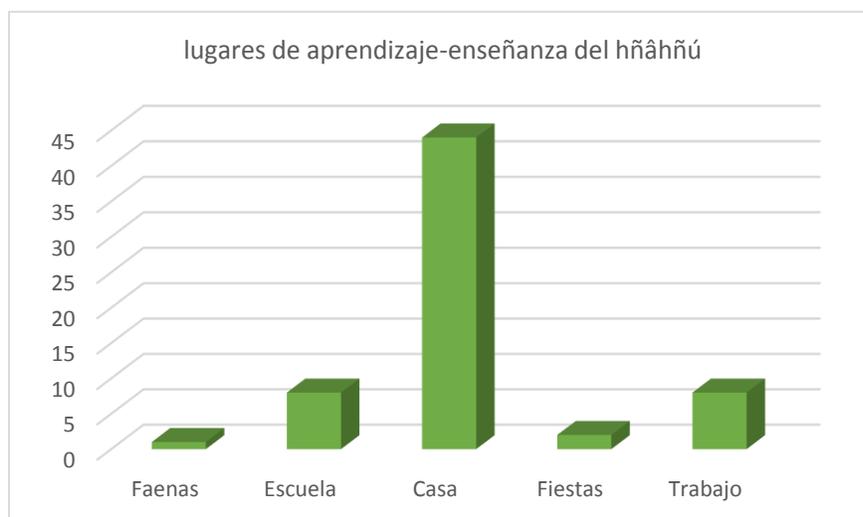
La gráfica 6, muestra la correlación bilingüismo-edad donde se observa un orden ascendente de los 16 a los 40 años y una alta concentración durante los 46-50 años, y un descenso importante después de los 50 años. A pesar de la persistencia lingüística durante los primeros años de edad, es visible que ahora, la adquisición del español se adquiere desde los primeros años de edad, así podemos pensar en un bilingüismo prematuro constituido a partir de la familia y de las relaciones exteriores. Muchos niños y jóvenes salen de la comunidad para estudiar la secundaria, preparatoria y la universidad, en consecuencia adoptan el español como una lengua referente para establecer conversaciones en los espacios escolares y en espacios sociales de la comunidad, así la lengua hñâhñû empieza a ocupar un lugar sólo para espacios familiares y comunitarios restringidos.



Gráfica 7. Procesos de enseñanza de la lengua hñâhñú

La escolarización temprana aleja a los niños, niñas y jóvenes de los abuelos, y puede ser un factor de la pérdida de participación de los abuelos en la enseñanza de la lengua hñâhñú, aunque necesita un estudio a detalle. La gráfica 7 da cuenta del papel de la mamá y del papá en la enseñanza de la lengua hñâhñú, la influencia de los padres ayudan a considerar un proceso positivo en la enseñanza-aprendizaje en el idioma, aunque también existen familias que prefieren usar el español al interior de su familia, incluso los profesores del sistema de educación indígena se inclinan en mayor medida a emplear el español en su familia, y tratan de crear cierta distancia de las escuelas de educación indígena, es sin duda, una negación a la propia condición social, lingüística y cultural.

La familia influye en la enseñanza-aprendizaje de la lengua hñâhñú, así la pérdida y el uso de la lengua tiene una explicación a partir de los procesos lingüísticos en la familia y en segundo lugar incide el contexto comunitario como los maestros, los vecinos y amigos de la comunidad. La transmisión lingüística a través de la casa confirma la importancia del espacio familiar en la socialización de la lengua y la cultura, en segundo lugar el trabajo, y llama la atención la escuela, quizás porque los entrevistados acuden a cursos del hñâhñú o tienen algún acercamiento de la lengua en la escuela y una distancia en el ámbito familiar.



Gráfica 8. Espacios sociales de aprendizaje-enseñanza del hñâhñú

Las faenas y las fiestas no se manifiestan como espacios sociales de aprendizaje-enseñanza de la lengua, sin duda deja a lado uno de los espacios importantes en la transmisión de la lengua y la cultura local. También se puede pensar en espacios sociales donde la lengua sólo funge como un espacio de interacciones verbales con conversaciones en lengua hñâhñú-hñâhñú entre adultos, en hñâhñú-español, en hñâhñú-respuestas en español y en español-español, por lo tanto las conversaciones se construyen por sí mismos, es decir aparentemente no se enseña porque no se dice cómo o qué significan las palabras, sino sólo se escucha y automáticamente se reproduce, por esa razón las prácticas sociales se consideran “secundarias” en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la comunidad.

Ahora, el español tiene un proceso de aprendizaje durante los primeros años, por esa razón en distintos espacios escolares se propone pensar la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua y en consecuencia la lengua castellana empieza a ocupar el primer orden. En ese orden la primera lengua es el español y la segunda lengua el hñâhñú. Las implicaciones en términos sociales son determinantes, porque desplaza la lengua base, la lengua materna a un segundo orden, y su posible enseñanza se traduce en un idioma sin referencia cultural, económica y política. La escuela es el lugar donde el aprendizaje del español es prominente y durante su ingreso a una institución escolar se acelera el uso del español. Pues, la familia trata de integrar a los niños, niñas y jóvenes a la escuela, y ahí es necesario hablar el español para obtener un desarrollo aceptable en los espacios sociales públicos. Por esa razón ahora el

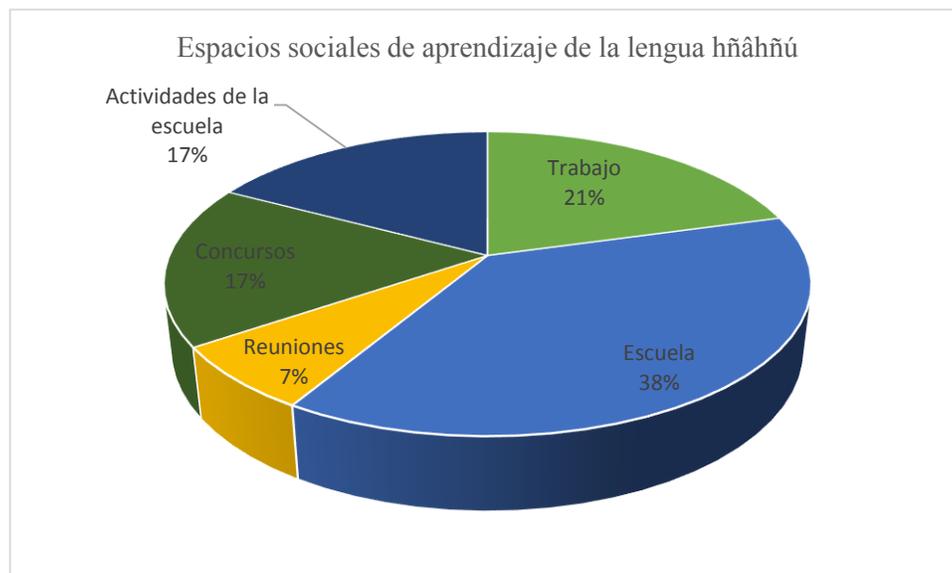
español empieza a configurar los primeros años de vida de los niños y jóvenes, y comienza a ocupar el espacio familiar y comunitario como un espacio de interacción verbal, y el aprendizaje del hñâhñû se traslada al segundo orden donde su aprendizaje se desplaza a edades tardías y en el peor de los casos se deja de aprender. En años anteriores, la gráfica demostraría el nivel alto de aprendizaje del español a partir de los 6 a los 11 años. El desplazamiento lingüístico desplaza de lugar la hñâhñû al español.



Gráfica 9. Procesos de aprendizaje del español

La presencia del español en más espacios sociales familiares y comunitarios provoca el movimiento continuo del hñâhñû a los mismos espacios, pero con funciones diferentes o con una importancia de segundo orden. Así que la condición de diglosia en las dos lenguas (hñâhñû-español) construye relaciones lingüísticas diferenciadas en espacios sociales, en consecuencia el español se coloca en un lugar privilegiado y el hñâhñû en una situación de subordinación. Por esa razón, cada vez más las lenguas indígenas se pueden aprender en espacios sociales fuera del ámbito familiar y otros espacios como la escuela, el trabajo y las reuniones internas y externas se convierten en los espacios de aprendizaje de la lengua, por lo tanto, la secuencia acostumbrada de aprendizaje-lengua indígena y español- ya no tiene lugar. Ahora el proceso es lengua española-lengua indígena/lengua española, es decir se

puede aprender la lengua indígena en los primeros años y más tarde puede ser la misma lengua y otra más.



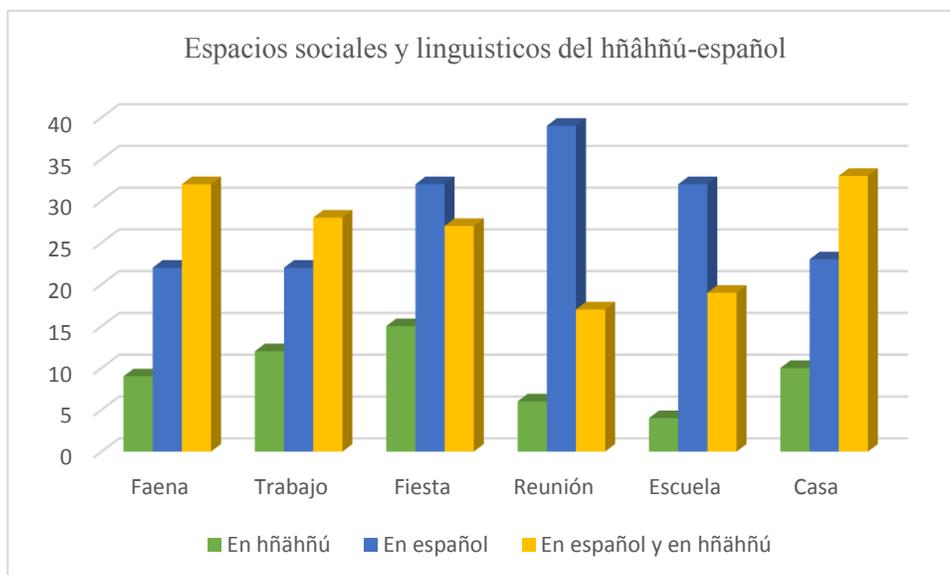
Gráfica 10. Espacios sociales de aprendizaje de la lengua hñâhñú

La gráfica 10 trata de ilustrar en términos porcentuales donde la lengua hñâhñú abre sus espacios de aprendizaje, en primer lugar se encuentra la escuela, quizás porque la escuela se piensa en un lugar de aprendizaje formal del idioma y puede ser porque la escuela ya es un espacio de aprendizaje de la lengua hñâhñú después de la familia y la propia comunidad. El trabajo sigue en un espacio importante de aprendizaje en tanto concentra las diversas prácticas sociales comunitarias. Y las actividades como el concurso del himno nacional, las pruebas de lectura y escritura, las indicaciones escolares en hñâhñú ocupan un espacio importante en el aprendizaje de la lengua local.

4.3 Espacios sociales de uso de la lengua hñâhñú-español

La lengua hñâhñú tienen una tendencia continua hacia el uso permanente del español y un uso *minorizado* del hñâhñú. Es común escuchar la presencia del español en las nuevas generaciones, cada vez más enfatizan su interés en el idioma escolar y existe poco interés en la lengua hñâhñú. El uso *minorizado* del hñâhñú se encuentra en un habla restringido en espacios familiares y en el uso de palabras propia del albur, groserías o algunas expresiones cercanas a las palabras despectivas, al mismo tiempo se encuentra la lengua en espacios

propiamente de los abuelos, quienes tienen una base lingüística, cultural y social importante para la comunidad, pero de poco interés para el grueso de la población, incluso se considera un idioma de los abuelos, un legado de ellos, a veces se refieren a la lengua hñâhñú como una lengua de retraso porque lo poseen las personas que no asistieron a espacios escolares. Por esa razón, pienso el hñâhñú, en un idioma *minorizado* porque no le dan la cavidad suficiente para crear sus espacios de re-vitalización lingüística y no se puede construir tajantemente la idea de una minoría lingüística por ser una lengua indígena o por presentar un número bajo de hablantes. Es una lengua en menor uso, pero no de menor importancia.



Gráfica 11. Las lenguas de uso en espacios sociales comunitarios

La gráfica 11 muestra el uso permanente del español, de las dos lenguas (hñâhñú-español) y del hñâhñú. Es muy claro el papel preponderante del español en la asamblea, en la fiesta, y en la escuela, ahí se puede explicar como uno de los espacios con amplio contacto externo, y donde el interés es emplear un idioma de enseñanza-aprendizaje formal. En casi todos los ámbitos familiares y comunitarios el bilingüismo (hñâhñú-español) es preponderante, incluso por encima del mismo español y del hñâhñú. El bilingüismo es el proceso predominante en sus distintas fases de enseñanza y aprendizaje, y también en las distintas fases de reproducción lingüística, de esa manera podemos explicar el alto nivel de préstamos y de interferencias lingüísticas del español al hñâhñú. Un dato relevante es que, la gráfica 11

ilustra la casa, la faena, el trabajo y la fiesta como los espacios importantes donde a los entrevistados les hablan en hñâhñú-español, dicho dato confirma los niveles de atención y uso de las lenguas en conversaciones familiares y comunitarios.

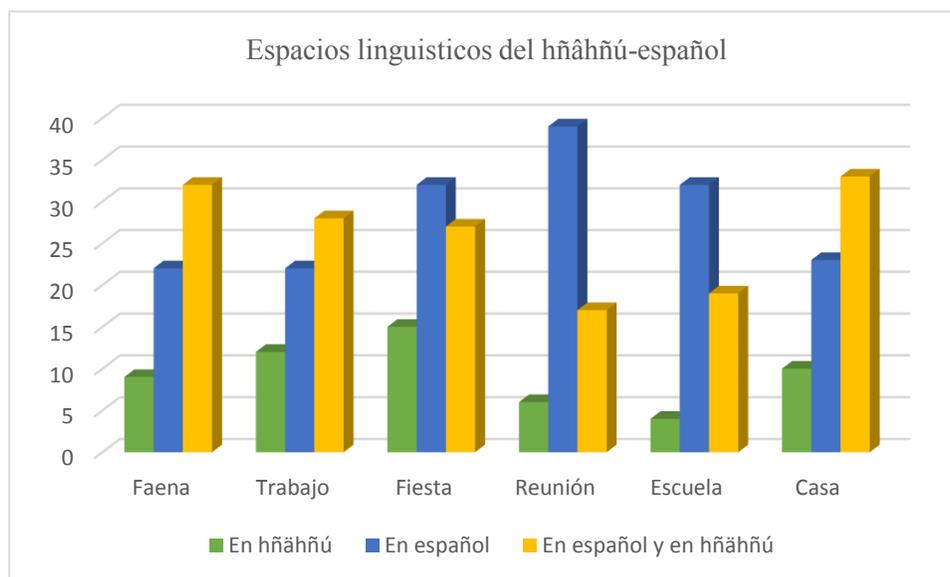
La gráfica 11 y 12 confirma la función del bilingüismo en espacios sociales familiares y comunitarios. Por lo tanto, la comunicación bilingüe es de doble vía, es decir, los jóvenes y adultos *les* hablan y hablan *en* español-hñâhñú o en hñâhñú-español, esta doble vía comunicativa se encuentra cruzada por las distintas condiciones de conocimiento sobre el hñâhñú y español. Para ilustrar a detalle las distintas estrategias comunicativas familiares y comunitarias se muestra las posibles conversaciones entre hñâhñú-español y español-hñâhñú

Esquema 2. Conversaciones lingüísticas bilingües (hñâhñú-español).

Situación lingüística	Conversación (es)	
	Habla= H	Responde= R
Bilingüismo (hñâhñú-español) (español-hñâhñú)	<i>Inter-acción 1</i>	
	Participante 1 H: <i>hñâhñú</i>	participante 2 R: <i>hñâhñú</i>
	←————→	
	<i>Inter-acción 2</i>	
Participante 1 H: <i>hñâhñú</i>	participante 2 R: <i>español</i>	
←————→		
<i>Inter-acción 3</i>		
Participante 1 H: <i>español</i>	participante 2 R: <i>español</i>	
←————→		
<i>Inter-acción 4</i>		
Participante 1 H: <i>español</i>	participante 2 R: <i>hñâhñú</i>	
←————→		

El esquema 2 da cuenta de las opciones comunicativas en el contexto bilingüe de la comunidad. Dichas variaciones tratan los idiomas en situaciones comunicativas en equilibrio en términos de uso de ambos idiomas, eso no significa que existe un bilingüismo equilibrado, sino un equilibrio en las posibilidades de uso de las dos lenguas. La importancia en las diferentes opciones se puede colocar el nivel de *entendimiento* como un gancho de las dos lenguas, porque crea la posibilidad de construir la inter-acción 2 y 4, donde el que habla obtiene una respuesta distinta a la lengua fuente. En distintos espacios sociales tanto familiares como comunitarios se encuentra la palabra “entender”, y en la inter-acción 1 y 3 el habla y la respuesta se construye en una sola lengua a través de una conversación activa.

Las gráficas 11 y 12 demuestran la construcción de conversaciones de doble vía, en términos bilingües se concretan en el esquema 2. Así las lenguas en que *le* hablan y hablan *en* hñâhñú-español se pueden considerar el diseño de estrategias comunicativas capaces de sostener una conversación en los espacios sociales familiares y comunitarios.



Gráfica 12. Lenguas de uso en espacios sociales familiares y comunitarios

Las estrategias comunicativas que influyen en las distintas interacciones comunicativas obedecen a las políticas educativas externas y ajenas al interés de la comunidad. En ese sentido, el español se integra como parte de los recursos lingüísticos de la sociedad nacional. Sin embargo, no podemos plantear una renuncia total, al contrario puede ser una estrategia

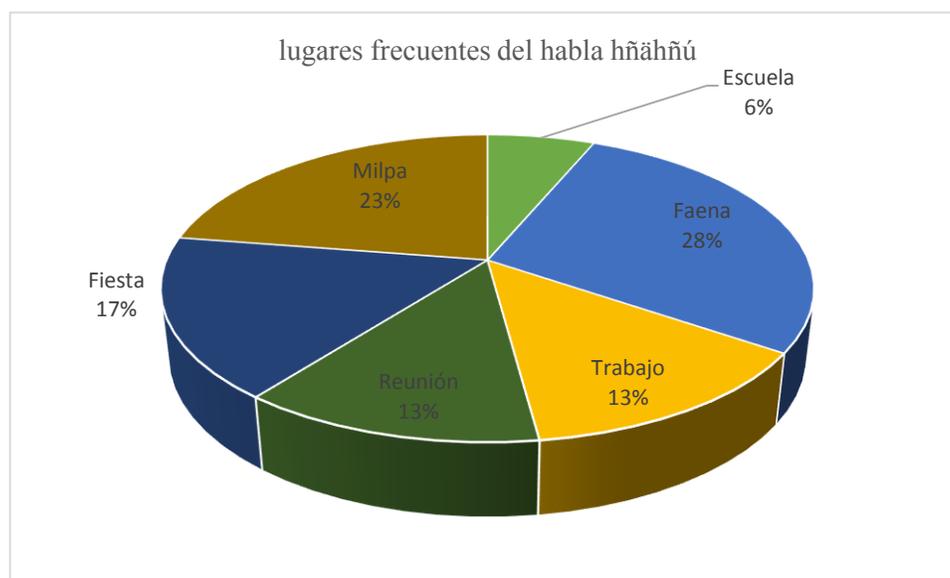
lingüística con posibilidades de continuar persistiendo lingüística y culturalmente en las prácticas sociales esenciales del hñâhñú, en todo caso los hablantes del hñâhñú de la comunidad han optado por la inserción de una lengua más a su repertorio lingüístico con el fin de establecer una vinculación en el interior y al exterior de la comunidad, quizás “(...) requiere de la utilización de dos lenguas para cubrir las necesidades socioeconómicas que les permitan la reproducción del grupo y la vinculación con el resto de la sociedad” (Coronado, 1999:68).

La presencia de las dos lenguas no implica un uso generalizado, ni el dominio amplio sólo de una lengua, sino que existe una combinación lingüística de ambas lenguas para cubrir las necesidades de comunicación de la comunidad. Por eso, podemos encontrar espacios sociales donde un idioma es predominante y en otro espacio es común emplear otra lengua o puede co-existir el hñâhñú-español en distintas interacciones sociales. La variación en el uso de la lengua tiene relación con el contexto comunicativo y la función social de la conversación. Distintos estudios reportan que, existe una tendencia generalizada en la asignación del uso de la lengua indígena en espacios internos y el español para las relaciones externas y de organización comunitaria (Coronado, 1999).

4.4 Espacios sociales de uso de la lengua hñâhñú

En una revisión sobre el uso de la lengua hñâhñú en espacios sociales y comunitarios, donde se propone la lengua local como uno de los hilos conductores de la reproducción social, lingüística y cultural se da por hecho la existencia del español como un idioma predominante en diversos lugares sociales. Es importante destacar que, a pesar de la presencia del español en espacios familiares y comunitarios, aún queremos pensar el hñâhñú en una lengua capaz de sostener y recrear las prácticas comunitarias propias de la comunidad, y se puede intuir en la predominancia de una lengua sobre otra, sin embargo es vital repensar en cuáles son las razones del dominio y cuáles son los factores a favor de la lengua base. En este caso, se puede proponer a la lengua hñâhñú en el idioma base y referente para el trabajo común y para la organización política en los espacios comunales relevantes. A través de la experiencia se puede enfatizar la capacidad lingüística del hñâhñú en ámbitos cercanos a la reproducción social de conocimientos sociales de la familia y de la comunidad, desde ahí se puede hablar

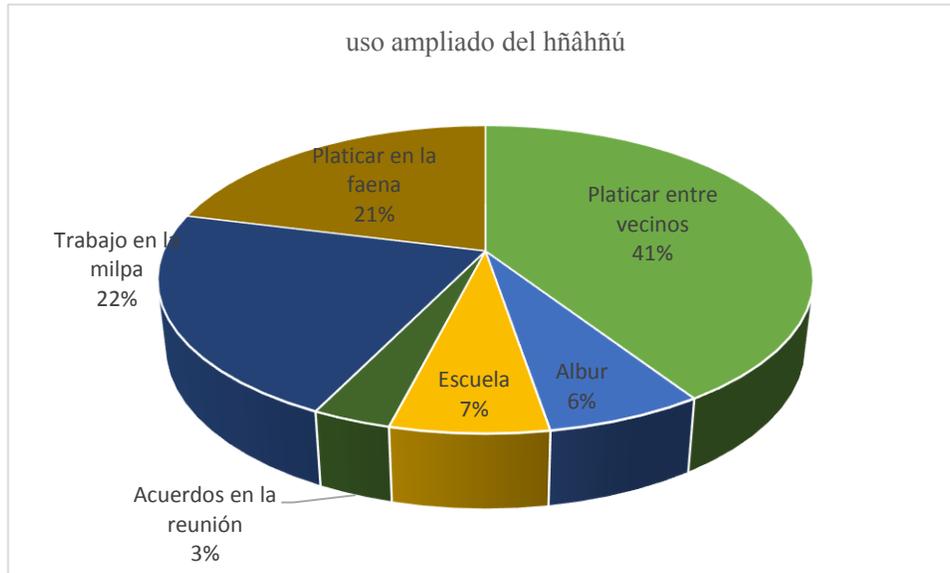
de una lengua base y de una lengua con sus respectivas estrategias y mecanismos de reproducción social del hñâhñú.



Gráfica 13. Espacios lingüísticos de mayor uso del hñâhñú

La gráfica 13 arroja resultados porcentuales donde las prácticas comunitarias de organización y de trabajo común emplean el hñâhñú y en menor medida la fiesta, y la escuela como lugares de interacción lingüística externa o con énfasis hacia el desarrollo del español. La conducción del trabajo en la milpa, en las faenas y en la ayuda mutua se encuentra constituido a partir de un adulto, en consecuencia el idioma base o la lengua de instrucción y de enseñanza del trabajo es el hñâhñú. La lengua primaria es el hñâhñú y la lengua secundaria es el español.

La escuela representa el 6% de la muestra y es una institución escolar ajena al espacio social comunitario, pero es una figura necesaria para la comunidad. En este caso es una de las estrategias comunitarias para la apropiación de instituciones externas para dar respuesta a las necesidades básicas de la comunidad. La tarea de la escuela se cumple en los primeros años, aunque la socialización se extiende más allá de los primeros años de escolarización y depende de la importancia que se otorga a las dos lenguas los conduce a un desarrollo de las lenguas del sistema comunicativo comunal.



Gráfica 14. Uso del hñâhñú en espacios amplios de la comunidad

Una mirada micro-sociolingüístico del hñâhñú se puede apreciar un uso de la lengua local en espacios micro-sociales. En la gráfica 14 la plática o las conversaciones y el trabajo en la milpa representan el 41% y el 22% del uso de la lengua en ámbitos familiares y comunitarios. La plática entre vecinos se construye en el encuentro casual en la calle, en el molino, en la tienda, en el pastoreo, en el transporte público, en la asistencia a las vacunas, a las pláticas del programa PROspera, en la ida a recolectar leña, en la cancha deportiva, entre otros. Cada uno de estos lugares se construye en interacciones verbales en base a la lengua hñâhñú y en algunos momentos en español, la importancia de estos momentos es que, la plática es cotidiana y permite la socialización de la lengua hñâhñú, porque en las conversaciones los adultos se encuentran acompañados de niños y/o niñas.

Otro espacio relevante es el trabajo en la milpa; la milpa considera el proceso de la producción del maíz desde el barbecho hasta la cosecha, por lo tanto durante el barbecho, la siembra, la escarda y la cosecha implican trabajo comunal, a través de la ayuda mutua o el trabajo en “reciprocidad”, en ese espacio de trabajo comunal siempre se encuentra bajo la coordinación de un adulto y en compañía de niños, niñas y jóvenes, en estos espacios es común el habla del hñâhñú, por ejemplo; durante la siembra los señores que asisten a la actividad hablan sólo en hñâhñú y si asisten niños y jóvenes construyen su propia conversación por medio del español, sin embargo escuchan las conversaciones de los adultos,

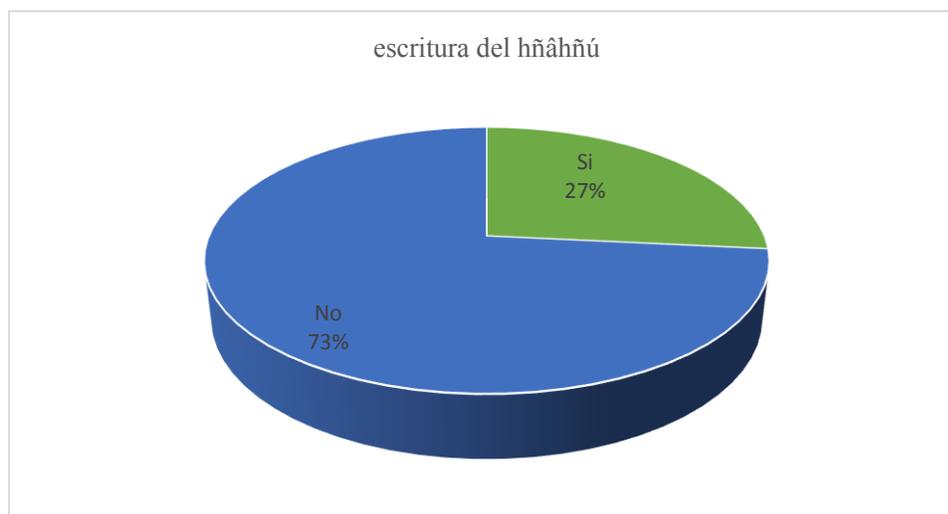
además todas las indicaciones para escoger la semilla, la invitación a tomar agua, consumir los alimentos y en el qué semillas sembrar.

Por esa razón, la importancia del uso de la lengua hñâhñú en esos espacios son necesarios, y quizás son los que conservan un potencial lingüístico en la comunidad a partir de su uso frecuente en espacios familiares y comunitarios, es más se puede considerar un espacio familiar-comunitario porque muchas veces se reúne toda la familia para sembrar y en algunas ocasiones se presentan integrantes de la familia y algunos vecinos de la comunidad, incluso cuando participan varios familiares existe mayor confianza de los niños en intervenir en las conversaciones en hñâhñú y en algunos momentos se disponen a escuchar a los adultos. En esos momentos es común observar a los niños, niñas y jóvenes correr en la milpa, ayudan en llevar el agua o los alimentos hacia el lugar de trabajo y portan pequeñas herramientas para ayudar a sus familiares.

En un porcentaje de 21% la faena se convierte en un espacio de conversaciones en hñâhñú. La “la faina” es un espacio de conversaciones en hñâhñú en los adultos, ellos construyen interacciones verbales entre adultos donde el hñâhñú es predominante, siempre tratan de conformar equipos de trabajo o se juntan personas a fin a la actividad y entre ellos conversan sobre la faena, el tiempo, partidos políticos y acerca del proceso de la siembra, y cercas siempre se encuentra algún joven escuchando la conversación, sin ninguna intervención. Hacia el final de la faena, durante el pase de lista se juntan todos y construyen conversaciones en hñâhñú, sólo se escuchan pocas palabras y en voz baja a algún joven hablando en español, el resto de los adultos continúan la plática hasta despedirse.

La otra parte de la gráfica se encuentra con un 3% los acuerdos de la reunión, debido al desarrollo oral predominante durante la conducción de la reunión y al termino los acuerdos siempre se construyen en escritos o en palabras, pero siempre constatando los consensos por medio de escritos, y la escritura sólo se construye en español. De la misma manera la escuela se configura como un espacio social pensado para desarrollar habilidades orales y escritas en español. Por esa razón la escuela es un espacio con baja importancia hacia del desarrollo del habla del castellano. Existe una hora a la semana para la enseñanza de la lengua hñâhñú, pero las estrategias de enseñanza se basan en las mismas formas de enseñar el español, incluso se enseñan el hñâhñú en español, y en el mejor de los casos sólo se lexicaliza el

idioma por medio de la enseñanza de palabras sueltas y con instrucciones en español. Así el interés por la escritura comienza a tomar un espacio en el camino del hñâhñú.



Gráfica 15. Espacios de la escritura en hñâhñú

La lengua hñâhñú es un idioma con escritura (s) propias en distintas formas, códigos, pinturas rupestres, alfabética entre otras. Sin embargo, su escritura se encuentra limitada a personas especializadas o con conocimientos sobre la lectura y la escritura, en ese tenor la escritura es una práctica lejana de la población en general, aunque de alguna manera no tiene que convertirse en una preocupación desproporcionada, porque tampoco la escritura en español es una práctica social. En los últimos años, la escritura del hñâhñú es alfabética y tiene décadas en tratar de construir un alfabeto “unificado”, para ampliar el uso de la escritura en espacios escolares y comunitarios. En la comunidad la gráfica 15 el 15% de la población dice que sabe escribir la lengua hñâhñú, esa situación se puede referir a las personas con un acercamiento a la escritura a partir de la escuela y/o de los cursos del Instituto Nacional de Educación para los Adultos y del Centro Estatal de Lenguas y Culturas de Hidalgo o de otra institución encargada en la enseñanza de la escritura en lenguas indígenas. En la escuela hay indicaciones escritas en hñâhñú y existen anuncios, carteles y textos escritos en la lengua indígena, que permiten la socialización del idioma.

El porcentaje de personas integradas a la escritura del hñâhñú es mínimo frente a la demanda de la cantidad de hablantes de la lengua. La muestra es en la reunión donde se reúnen los ciudadanos de la comunidad para establecer las estrategias de organización social y política,

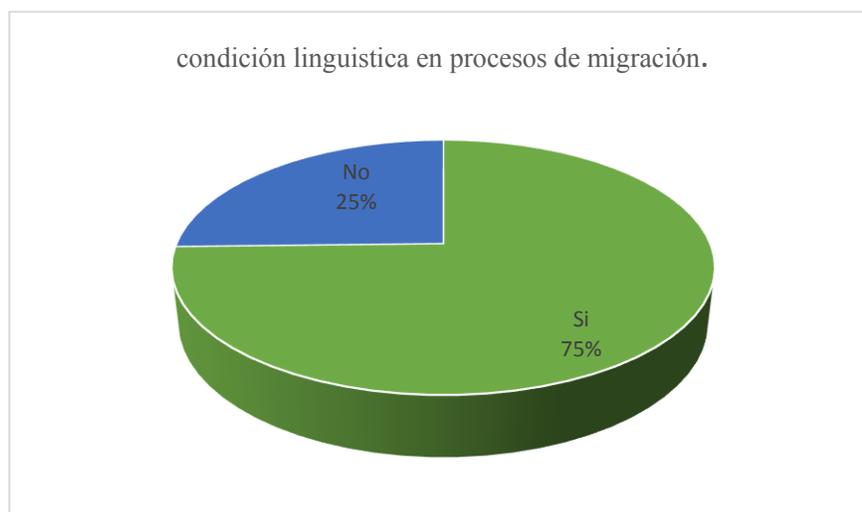
y de trabajo comunal, en ese espacio comunitario, se podría llevar a cabo la práctica de la escritura en náhuatl, pensando en que todos los ciudadanos presentes saben hablar, leer y escribir su lengua materna. La ausencia del conocimiento sobre la escritura no es una condición para comunicarse por escrito, afuera se pueden comunicar a través de la oralidad de su idioma materno. Así sucede con los y las ciudadanas migrantes hacia las ciudades o al exterior del país buscan convivir o establecer comunicación con los hablantes de la lengua náhuatl, incluso varios tratan de trabajar o de vivir en el mismo lugar para construir conversaciones cercanas a su lugar de origen. Dicha situación demuestra el nivel de entendimiento sobre la lengua náhuatl y la importancia de uso en espacios privados y públicos.

4.5 Procesos lingüísticos durante la migración. ¿Y tú paisano no perdió su lengua?

En general, la gráfica 16 busca conocer qué sucede lingüísticamente cuando un integrante de la comunidad sale del lugar de origen y migra a Estados Unidos o a una ciudad del país. El porcentaje de uso de la lengua náhuatl de los migrantes es significativa y es posible reproducir el idioma en espacios externos donde la lengua indígena tiene un espacio significativo. En ese sentido, la lengua náhuatl puede configurar comunidades lingüísticas fuera del espacio comunal y estructurar o re-estructurar una comunidad hablante del náhuatl en otro espacio simbólico.

La conservación de la lengua se puede colocar en la condición bilingüe en los espacios ajenos a la comunidad, dicha situación es predecible en tanto se encuentran en un espacio ajeno a su posibilidad de enseñanza y reproducción lingüística, en esa situación la condición bilingüe es un factor determinante en los procesos actuales de ubicación de las lenguas indígenas en contextos de migración, porque el español es la lengua predominante en espacios públicos y la lengua indígena se reduce a espacios lingüísticos privados. Sin embargo, el uso de la lengua náhuatl en espacio exterior se convierte en un mecanismo de defensa lingüística ante los hablantes del español. Eso sucede con los náhuatl en la zona de Coyoacán donde venden artesanías los niños, las niñas y los jóvenes, emplean su lengua para comunicarse entre ellos y así protegerse de engaños o construyen una negociación en la lengua y más tarde lo plantean

con el fin de construir posibilidades de reproducción social lingüística. (López Callejas, 2008)

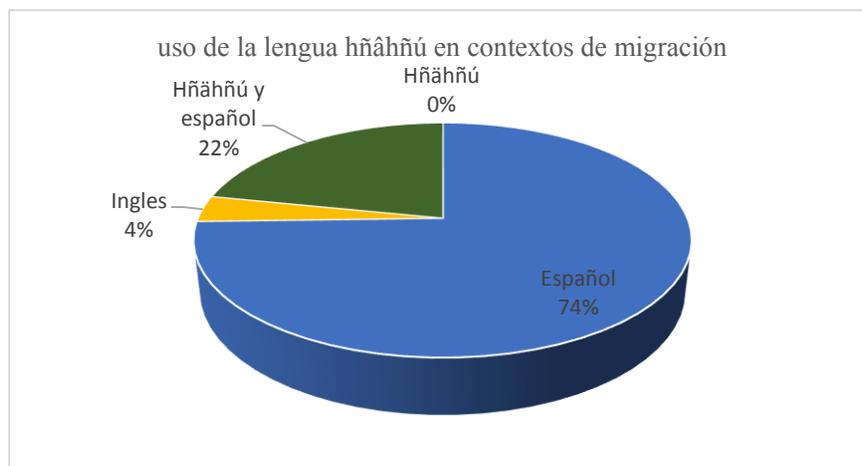


Gráfica 16. Procesos lingüísticos durante la migración

La migración a Estados Unidos es un proceso de reivindicación lingüística debido a la búsqueda continua del uso del hñâhñú durante el trabajo, las actividades sociales (convivios, fiestas, etc.) y eventos deportivos, además se emplea dicha lengua en las conversaciones familiares y comunitarias, debido a que viven aglutinados por familias o por afinidad comunitaria. Así los jóvenes y adultos (hombres y mujeres) emplean el hñâhñú en espacios sociales fuera de la comunidad con la idea de fortalecer la identidad étnica de un estado, una región y de una comunidad.

La condición de bilingüismo (hñâhñú-español) se reproduce fuera de la comunidad, así como lo demuestra en la gráfica 17, el 74% habla en español y el 22% emplea el hñâhñú y el español, en ambos casos el español tiene un lugar preponderante en su uso, en consecuencia es el idioma de importancia fuera de la comunidad frente a un 0% de uso del hñâhñú exclusivamente, dicho dato confirma el idioma de dominio público. La condición bilingüe de los hablantes hñâhñú fuera de la comunidad se reproduce, debido a que la comunidad ahora vive un proceso bilingüe en las personas de la comunidad, en ese sentido es visible la reproducción lingüística en otros espacios sociales donde transitan unos miembros de la comunidad. La lengua hñâhñú se necesita para re-crear o estructurar vínculos familiares, comunitarios, regionales o estatales y el español es importante para la inserción de los migrantes en las ciudades “(...) la necesidad del castellano como parte de su subsistencia en

la ciudad, es frecuente la continuidad de los vínculos mientras está fuera del pueblo, para recrear los lazos de grupo.” (Coronado, 1999:55)



Gráfica 17. El uso de la lengua hñâhñú en un contexto de migración

La migración a los Estados Unidos se concentra en una población de jóvenes mujeres y hombres, en consecuencia los adultos permanecen en el lugar de origen, y mantienen una comunicación constante, dicha comunicación se desarrolla en hñâhñú debido a que la mayoría de los papás y abuelos son monolingües en hñâhñú y bilingües (hñâhñú-español). Por esa razón podemos pensar en un bilingüismo por su condición de ser joven la población migrante y al mismo tiempo emplea el español como idioma de integración. Así, “las secciones de las redes familiares y de migrantes que se encuentran en la comunidad presionan para que quienes viven fuera no dejen de utilizar la lengua indígena” (Martínez Casas, 2007:197). La comunicación y la construcción de redes familiares y comunitarias en espacios sociales fuera de la comunidad, garantizan el uso del hñâhñú en la comunidad, mientras migra y durante su regreso. Por lo tanto, ningún “paisano” ha perdido su lengua durante su estancia de trabajo en los Estados Unidos, al contrario fortalece su identidad cultura del grupo o pueblo hñâhñú como unidad política.

4.6 Medios de comunicación en hñâhñú

Los medios de comunicación ocupan un espacio decisivo en los hogares de la comunidad; la radio domina el lugar, le continúa la televisión y en menor proporción el periódico, revistas y carteles. Todos tienen una función social determinado, y en esa medida cada medio constituye en sí misma un mecanismo de control social hacia la población. En la comunidad la radio siempre ocupa un espacio de reproducción social y cultural de primer orden, así la

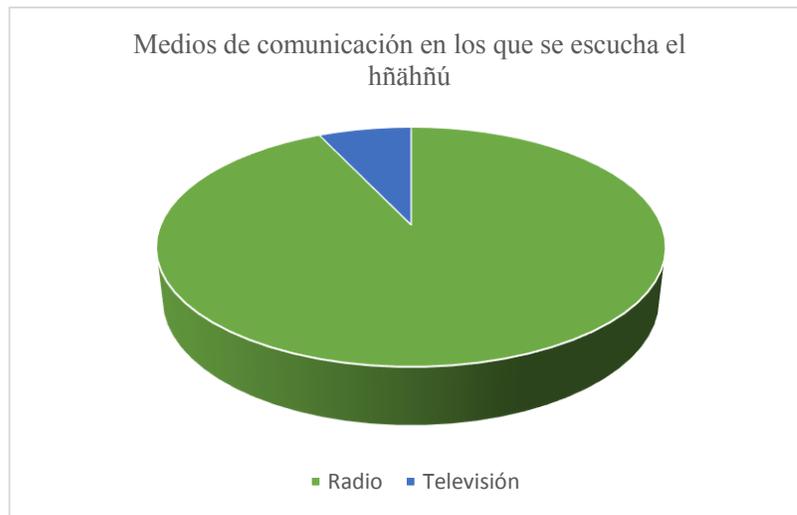
radio mezquital se escucha por su cercanía con los mensajes y por la programación de música regional y huasteca, durante sus transmisiones la lengua hñâhñú se emplea en programas completos o durante capsulas informativas y en la difusión de algún evento lingüístico y cultural.

Ahora, existe la radio “la voz del pueblo hñâhñú”, que se fundó durante la década de los 90s a través de la Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas (CDI), con el fin de dar un lugar privilegiado a la lengua y cultura milenaria del Valle del Mezquital. La importancia de la radio reside en la producción de programas en hñâhñú, en programas bilingües (hñâhñú-español) y en capsulas dedicadas a la difusión de la cultura hñâhñú y al mismo tiempo en palabras o léxico en la lengua local, que tienen como fin difundir y reproducir la lengua y la cultura hñâhñú. Previo a la creación de la radiodifusora indigenista, era difícil escuchar públicamente el idioma, al contrario en espacios escolares y públicos se reprimía y excluía la conversación mínima de la lengua.

La presencia de la radio hñâhñú re-abrió y estructuró bases lingüísticas para su difusión por medio de medios de comunicación capaz de ser escuchado en la casa, la milpa, en las calles de la comunidad y fuera, en algún autotransporte y en espacios sociales amplios. Desde esos lugares se empezó a mencionar *râ nt'oxyabu* ‘la radio’, la palabra se incluye en la creación y difusión de nuevas palabras, neologismos, como palabras necesarias para la revitalización del hñâhñú. La importancia de la radio radica en su presencia cotidiana por medio de sus avisos comunitarios, sus programas de música huasteca, su noticiero bilingüe, y su programa de investigación cultural *ma dângohu* ‘nuestra fiesta, entre otros, permiten trasladarse a hogares de la región del Valle del Mezquital y a casi toda la región hñâhñú.

Ra ndexyabu ‘la radio’ se escucha en toda la región del valle del mezquital y a través del medio de comunicación se le puede atribuir como un espacio de producción y reproducción lingüística en la región. “los escuchas no necesariamente comprenden esta lengua en su totalidad, pero si se familiarizan con ella y refuerzan su uso los que poseen cierto conocimiento” (Coronado, 1999:52). La familiarización hacia la radio se puede mirar durante su aniversario anual donde reúne a grupos culturales y lingüísticos de la región hñâhñú y de otras regiones como la zona náhuatl.

La radio es el detonante para la creación de eventos bilingües y de manifestaciones culturales y lingüísticas referentes a las culturas indígenas del país. Desde temprano se escucha el himno nacional en hñâhñú, durante el día se reproducen los programas en versiones monolingües y bilingües, y cierran con el himno nacional. En cada actividad se encuentran las palabras y los cantos de las lenguas indígenas, y la gente se conecta a través del “escucha” y por medio de la familiarización de la lengua. Así las personas adultas tienen un lugar para la revalorización lingüística y el fortalecimiento del idioma. La gráfica 18 se puede observar la distancia entre la radio en términos del uso de la lengua, y en sentido contrario al uso de la televisión donde no se escuchan programas vinculados a la lengua hñâhñú.



Gráfica 18. Medios de comunicación en la escucha del hñâhñú

La familiarización de la radio tiene una influencia en los niños y niñas hñâhñú de la región, debido a la producción de programas infantiles dedicados a la reproducción y uso del hñâhñú y de sus referentes culturales. Durante todo el día se escucha la voz del pueblo hñâhñú, desde ahí los adultos escuchan las actividades festivas a celebrarse durante los siguientes días, y los niños, niñas y jóvenes en consecuencia escuchan la programación para saber en qué lugares habrá fiesta, baile o evento deportivo. Sin duda, la voz del pueblo hñâhñú es un espacio social de expresión de la memoria del pueblo hñâhñú, porque ahí se reproducen las representaciones culturales y lingüísticas de larga trayectoria donde se reconoce la condición del otro no

hablante del hñâhñú, quien oye las expresiones musicales y culturales ajenas a la situación lingüística de la comunidad.

4.7 ¿Cómo fortalecer el idioma?

La lengua hñâhñú camina despacio del bilingüismo en español, al bilingüismo hñâhñú-español y al monolingüismo español. La transición lingüística abre y cierra coyunturas lingüísticas trascendentes en la situación lingüística de los hablantes del hñâhñú en la comunidad. Son transparentes las intenciones de los sistemas educativos al tratar de “educar” o de “integrar” a los niños a educación inicial para acelerar sus procesos de enseñanza. Sin embargo, se insiste en enviar a los niños, niñas y jóvenes a espacios de formación escolar, y en consecuencia se interesan en dominar el español por ser un requisito para sobrevivir en espacios públicos.

La condición bilingüe (hñâhñú-español) desde los primeros años de escolaridad y de inserción comunitaria nos ayuda a comprender cuáles son los procesos lingüísticos necesarios para re-articular el dominio del hñâhñú frente al español. Así se puede pensar si la escuela funciona exclusivamente para establecer los parámetros del “bilingüismo coordinado”, como uno de los aspectos centrales de la comunidad a participar en la creación de estrategias lingüísticas y pedagógicas cercanas a la enseñanza de las lenguas indígenas.

El bilingüismo y sus variaciones (véase Esquema 2) pueden apelar al uso de la lengua madre, materna o primera, para responder a la restauración o fortalecimiento de la lengua en las actividades familiares y comunitarias. La situación bilingüe trata de sofocar los dos idiomas en cuestión, y evita pensar en cómo se puede pensar en una lengua indígena capaz de sostener vivo el hñâhñú para la creación de estrategias y formas de organización política, por lo pronto la palabra “entender” es vital para la posible re-articulación del hñâhñú frente al español.

El *entender* induce un campo de posibilidades lingüísticas para su enseñanza-aprendizaje o se puede decir es un espacio de producción y reproducción lingüística en campos sociales y culturales de la lengua. La gráfica 19 sitúa el habla del hñâhñú en la familia como uno de los espacios privilegiados de la reproducción lingüística, siempre en cuando existan personas hablantes del hñâhñú en su versión monolingüe y/o bilingüe, el trabajo también se propone para el fortalecimiento lingüístico del idioma, y en contraposición se encuentra la escuela

como uno de los últimos espacios sociales de reproducción lingüística, quizás porque implícitamente reproduce el español y su fin es enseñar a leer, escribir y a hablar el hñâhñú. Por lo tanto, la escuela parece ser la última instancia en cumplir con la recreación y producción y reproducción de los conocimientos de los niños, niñas y jóvenes con un contexto bilingüe en su nombre oficial, y funciona con un sistema monolingüe, donde el español es predominante.



Gráfica 19. Propuestas de fortalecimiento del hñâhñú

El con-texto sociolingüístico de la comunidad demuestra un proceso lingüístico decadente en los espacios comunitarios, y por tanto en los lugares públicos favorecen al español. Así, nos damos cuenta que la relación entre el español y la lengua hñâhñú, se desarrolla en un ambiente de conflicto asociado a relaciones asimétricas enfocadas a condiciones de desigualdad social. Por eso es común hablar de diglosia lingüística en el entendido de que, la lengua indígena es un idioma de segunda importancia ante un español asociado a espacios abiertos o públicos. En consecuencia, la transición del hñâhñú al español transforma las relaciones sociales y culturales a grado de crear un racismo lingüístico, que se justifica en un bilingüismo (lengua indígena-español), donde se cree que el bilingüismo se refiere sólo al uso de dos idiomas, en el mejor de los casos, porque hay quienes piensan que si desarrollas las cuatro habilidades lingüísticas, (escuchar, hablar, leer y escribir), entonces eres bilingüe

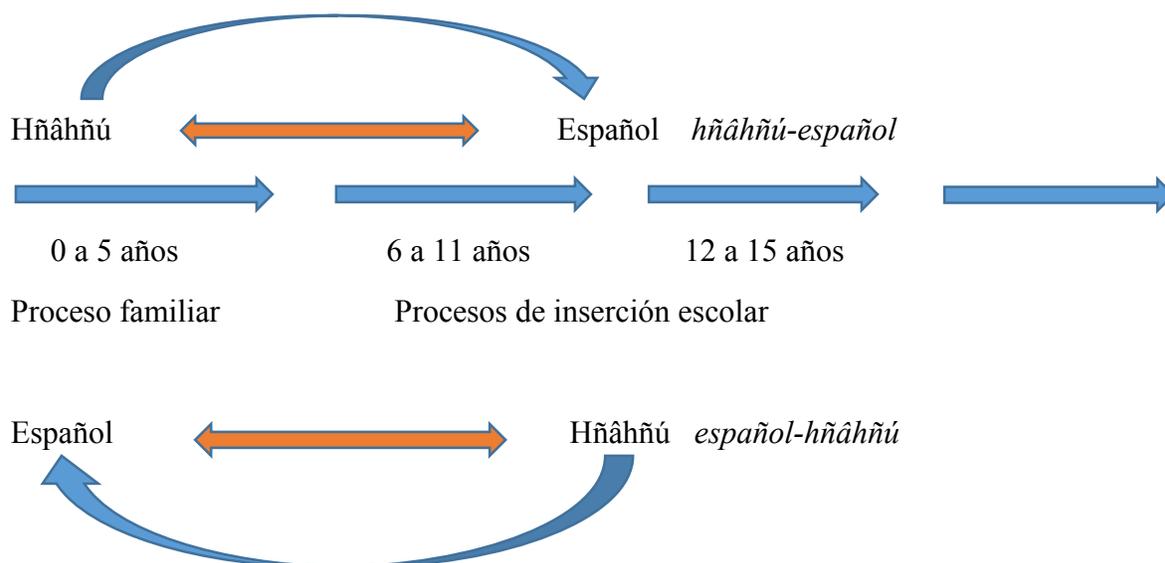
y si no, sólo eres un hablante de un idioma. Si, miramos a detalle nos podemos dar cuenta del creciente bilingüismo en la comunidad, quizás se debe al creciente uso del español en espacios familiares, comunitarios y públicos.

El bilingüismo (lengua indígena-castellano) presenta dos polos opuestos con una tendencia a demostrar los niveles y modelos del bilingüismo a través de una escala lingüística enfocada a medir cuáles es el nivel de bilingüismo de las personas. Sin embargo, es necesario revisar cuáles son las zonas grises del bilingüismo, es decir, es posible pensar qué ocurre entre saber hablar y entender una lengua, o peor aún, hablar frente al no hablar, las dos cosas explican poco la situación lingüística. Por esa razón, en el presente estudio trató de demostrar las potencialidades lingüísticas a través del entendimiento, un proceso constituido en la idea de saber cuáles son los hilos conductores de la persistencia lingüística y cómo se desenvuelve identitariamente y de qué manera ayuda a saber cuáles son las tendencias claras sobre el bilingüismo, porque se puede entender que en algunos momentos el bilingüismo ayuda a re-significar los procesos étnicos y lingüísticos del hñahñú. En ese tenor, la ausencia de un estudio orientado a saber qué ocurre entre el hablar-entender-hablar una lengua. Este proceso ocurre con jóvenes hñahñú, quienes en algún momento niegan su condición lingüística durante los primeros años de escolaridad, en la escuela no habla lengua indígena, y en la casa o en la comunidad trata de hablar o lo entiende, más tarde se va a la universidad y ahí es necesario hablar una lengua indígena, entonces el estudiante re-torna a un idioma que sólo entendía, pero ahora es necesario saber hablar y logra re-encontrarse con un idioma cercano a él. Por tanto, el “entender” logró re-significar la lengua y sus procesos culturales en su lengua materna.

El ir y venir del hñahñú en diferentes contextos sociales abre distintos frentes para su estudio. A pesar de la complejidad a partir de este estudio socio-lingüístico en la comunidad y una lectura rápida sobre los procesos lingüísticos en el Valle del Mezquital podemos pensar que, la lengua hñahñú genera movimientos lingüísticos con una tendencia hacia la pérdida del idioma durante los primeros años en términos de habla, y una reversión lingüística a través del “entendimiento”, sin duda esto último crea huecos en la comprensión lingüística del hñahñú. Así que pienso en un movimiento lingüístico donde el hñahñú se convierte en una segunda lengua y el español se recorre a la primera lengua, esta conversión lingüística

tampoco significa un cambio lingüístico determinante, porque en los siguientes años de vida de una persona puede revertir el proceso lingüístico aprovechando sus conocimientos de una primera lengua.

Esquema 1. Movimiento lingüístico del hñâhñú.



El movimiento lingüístico es significativo en términos de la relación lingüística asociado a una base lingüística, así que la transición de las lenguas tránsito de un bilingüismo, hñâhñú-español a una relación español-hñâhñú. La transición trae consigo una serie de afectaciones directas hacia la lengua y un tratamiento distinto por parte de los modelos de educación bilingüe, donde se supone construir una relación inter- con el otro, incluso inter-lingüístico con la intención de reconocer las condiciones lingüísticas del otro. Sin embargo, la transición lingüística implica pasar de una lengua materna a una segunda lengua, para decirlo en otras palabras, las lenguas dejaron de tener madre, y por lo tanto se escinde una relación materna a una segunda lengua, que no tiene lugar en el reconocimiento lingüístico de un lugar de origen, al contrario se deslocaliza en términos sociales, en otras palabras el hñâhñú dejó de tener madre.

Capítulo 5: Configuración lingüística y cultural en la comunidad de El Boxo a través de la oralidad

Espacios de re-significación lingüística y cultural

Hats'i iho

Hats'i masita

Te manga ra tse

Xa ra tse bya ha nuna gui hindi ne da boni

Hinda ma da boni, petsi da dom'i da su ya zi bâtsi, ha nubyahâ da njutsi nuna zi gui.

Nub'u ma da nde ra gui

Hina, ko na zi hyadi da njuts'i bya, pe dâ penga xudi, komô da kohi ts'u ra xa

Nub'u ma n'a rato ya da bonga ra gui ma n'aki

Ahâ, nunâ zi t'uka xa o ra tse gehni japi da menga ra gui.

Buen día hijo

Buen día abuelita

Qué dice el frio

Hace mucho frio hoy, y esa nube no quiere salir

No va a salir, tiene que esperar va a cuidar a sus hijitos, y de ahí ahora si va a salir

Entonces se va a tardar la nube

No, con el solecito se va a levantar, pero regresa mañana, porque va a quedar un poco de rocío

Entonces al rato se vuelve a extender la nube otra vez

Si, el poquito de rocío o el frio (nieve) es lo que hace que vuelva. (Conversación con mi abuela)

5.1 Procesos lingüísticos y culturales en la comunidad

La comunidad es un espacio social colectivo con normas y estrategias que regulan la organización política, el trabajo comunal y las formas de participación, asimismo crean las condiciones necesarias para la socialización lingüística y cultural. Existen concepciones sobre “comunidad” en donde la territorialidad o el espacio geográfico son las bases de la

comunidad y desde otra perspectiva piensan la comunidad como una “unidad cultural”, en la cual el territorio tampoco es fundamental. (Pérez Ruiz, en Guillen: 2005). Pensar la comunidad en un espacio territorial o asociado a sólo un referente cultural se limita a señalar las condiciones culturales y si algún integrante se encuentra fuera de su espacio geográfico comienza un proceso de des-territorialización, esta idea nos des-ubica y por consiguiente deja a lado a las personas con rasgos culturales diferentes. Por lo tanto, es necesario proponer una comunidad en un espacio social, colectivo y “(...) como unidad moral-va más allá del territorio (...)” (Martínez Casas, 2007:88). La condición social, colectiva y moral abre la posibilidad de constituir una comunidad en distintos espacios geográficos y unidos a una colectividad.

La comunidad estructura constantemente las inter-relaciones intra-comunitarias (familiares y comunales), y extra-comunitarias con el fin de cohesionar las unidades familiares internas y externas de la comunidad. Las inter-relaciones intra-comunitarias familiares se constituyen a partir de los vínculos familiares en donde se encuentran las marcaciones de respeto, por ejemplo; en las formas de saludar en hñâhñú entre iguales un/una joven *juâda* ‘hermano’ y de un joven a un adulto *idâ* ‘hermano mayor’, de un joven a una joven *nju* ‘hermana’, estos marcadores de respeto denotan una función social-lingüística en donde a través del idioma crean una especie de delimitación comunal. También existen palabras como *nana* ‘mamá’ y *dada* ‘papá’ y *nita* ‘abuela’ y *xita* ‘abuelo’ siempre con el marcador de respeto *zi*, que se coloca en frases como *ma zi nana* ‘mi mama-cita’, *ma zi xita* ‘mi abuel-ito’ y en relaciones de compadrazgo cumplen una función familiar; *ma zi madrinâ* ‘mi madrin-ita’. Cada marcador lingüístico-social funciona en distintos momentos de la vida social de la familia, en donde los abuelos y los padres enfatizan a los hijos el uso de palabras para indicar los marcadores de respeto desde la lengua hñâhñú. Las inter-relaciones extra-comunitarias insisten en emplear la lengua local por medio de la comunicación entre los abuelos y los nietos en el exterior del país y hacia las grandes ciudades, cada vez que se comunican usan frases como *te gi pefi iho* ‘qué haces hijo’, *otho di y’ouatho* ‘nada, aquí estoy nada más’. Incluso en el exterior existe una reivindicación lingüística y cultural entre familiares y amigos, “-entre paisanos-la lengua que se privilegia es la lengua indígena” (Martínez Casas, 2007:214).

Las inter-relaciones intra-comunitarias comunales se encuentran en los diferentes niveles de articulación social. Los habitantes de la comunidad en la interacción social entre jóvenes y adultos se produce a través del saludo en hñâhñú en frases como: hats'i 'buenos días', ki de 'buenas tardes', entre adultos hats'i juadâ 'buenos días hermano', hats'i ya ua hâ ra sei 'buenos días ya fuiste a traer el pulque'. También existen conversaciones en hñâhñú entre hombres y mujeres adultas en los encuentros que tienen en el "molino"¹⁸, en la tienda, durante el viaje en el transporte público, en el encuentro en la tienda, y en los encuentros en la calle, en cada espacio de encuentro se convierte en un lugar privilegiado para las conversaciones en hñâhñú. Los espacios sociales con capacidad de reproducción lingüística y cultural también tienen amplia participación en la reproducción lingüística y cultural de la lengua hñâhñú a pesar de ser lugares no instituidos, por otro lado, hay prácticas sociales instituidas y delimitadas por la comunidad, ahí se manifiestan los lugares comunes y con una gran presencia colectiva. Dichas prácticas constituyen históricamente sus procesos de articulación social, política, económica, lingüística, cultural y territorial, entre otros.

... características constitutivas de las comunidades actuales, algunas de las cuales con 1) la relación de un territorio históricamente asumido como propio (...), 2) una organización política propia, con tendencia autonómica propia, que regula la vida social de sus miembros (asambleas, sistema de cargos, etc.), 3) (...) independencia económica, (...) ("modo de producción doméstico"), 4) una articulación con el mercado de trabajo que, si bien modifica las relaciones de producción, no necesariamente transforma de manera radical el "estilo de consumo" social y redistributivo (vigencia de la reciprocidad); 5) existencia de sistemas de trabajo conjuntos orientados hacia obras de beneficio común (tequio, etc.); 6) compartir una religiosidad asumida como propia (...). (Bartolomé en Guillén 2005:105-106)

Las prácticas sociales configuran distintos niveles de articulación comunitaria y al mismo tiempo construyen espacios de socialización lingüística y cultural, desde la faena, la reunión, el trabajo común o de mano vuelta, la fiesta y el propio espacio físico son prácticas en donde la lengua se reproduce a partir de las relaciones sociales y lingüísticas entre niños, jóvenes y adultos. Todos participan directa o in-directamente en las actividades instituidas y en las no instituidas, en ambos lugares se presentan niños, jóvenes y adultos, y a partir de ahí se escucha la lengua hñâhñú y el español. "(...) es la comunidad el espacio físico, social,

¹⁸ El Molino es el lugar en donde asisten a moler el nixtamal para preparar las tortillas.

simbólico donde se generan y reproducen las redes de la interacción entre los hablantes de una o varias lenguas, el espacio en el que la lengua adquiere su funcionalidad no sólo comunicativa, sino socioeconómica, cultural, política y simbólica” (Coronado, 1999:31)

5.1.1 Ha-Ser común-idad

La comunidad necesita miembros activos con responsabilidad y con capacidad de reproducción social, lingüística y cultural. En ese sentido *ha-ser* común-idad implica construir y constituirse en la comunidad por medio de la configuración de prácticas sociales instituidas y no instituidas, y de una permanente participación en las diferentes actividades estratégicas y de trabajo comunitario. El compromiso comunitario trastoca las inter-acciones comunicativas con niños, jóvenes y adultos al interior de la comunidad, así es importante saber cómo se puede construir una conversación con un niño, un joven y un adulto, y al mismo tiempo es necesario reconocer su inserción hacia alguna responsabilidad en la faena, en la asamblea, en el trabajo y en algún encargo en la fiesta.

La mayoría de los ciudadanos son constructores de la comunidad, y la pregunta es cómo se construye o se *ha-se* la comunidad. Desde niños observan cómo los miembros *ha-sen* faena, trabajan en común (ayuda mutua) y desempeñan un cargo, ahí observan los mecanismos de participación social, así el niño se transforma en joven y este a su vez se integra a la faena con la idea de ayudar a algún familiar o desarrolla un trabajo remunerado, pero lo importante es la inserción a la dinámica comunal, más tarde tiene que ser ciudadano y consolida su responsabilidad y su compromiso con la comunidad. A partir de ahí, el “nuevo ciudadano” sólo ratifica su nuevo papel porque ya sabe las implicaciones de hacer faena, asistir a la reunión y cómo se hace trabajo en común.

Los ciudadanos constructores de la comunidad saben y entienden las estrategias comunes útiles, que permitirían tomar en cuenta para generar otras opciones para el bien común y al mismo tiempo podrían construir otros mecanismos capaces de abrir horizontes comunitarios. Para muchos saber trabajar garantiza saber hacer las tareas comunitarias en términos de trabajo, sin embargo necesitan construir estrategias de organización comunitaria. En ese tenor, es importante enfatizar, que buscamos reproducir la capacidad de trabajo y de organización para garantizar el poder *ha-ser* comunidad en un espacio social con influencia

del español, por lo tanto se construyen ideologías orientadas hacia el saber ha-*ser* comunidad.

La integración, la inter-acción y la reproducción social tienen lugar en la lengua hñâhñú. La lengua local es el hilo conductor del saber ha-*ser* comunidad, a partir del idioma se construye una vinculación con el pensamiento de los adultos hacia las formas de pensar de los jóvenes. Sólo a través del habla o del entendimiento de la lengua se puede conocer de cerca cómo se construye una conversación con un adulto o un joven y qué es lo que transmite. Sin duda, la condición bilingüe (hñâhñú-español) crea nuevas conversaciones por medio del uso de otras palabras que nombran nuevas estrategias de trabajo y organización distintos al de la comunidad, sin embargo la dureza del pensamiento del pasado expresado en la lengua hñâhñú aún crea las pautas para la comunidad.

La convivencia del hñâhñú y del español permite reconocer la condición bilingüe y dinámica de la comunidad, por lo tanto está sujeta a cambios y transformaciones en su organización y en su trabajo común. Saber hablar los dos idiomas (hñâhñú-español) ayuda a permear en el fondo del pensamiento comunal y te da la posibilidad de construir una comunidad cercana a las bases de su organización política y de trabajo, y también comprende los argumentos básicos de una comunidad anclada en el ejercicio ciudadano de trabajo y esfuerzo situado en “mucho trabajo y sin recursos económicos”, de ahí que las responsabilidades se tenían que cumplir con trabajo, y sin la inversión de recursos económicos. Existen frases elocuentes que enfatizan la importancia del trabajo en frases como: *petsi gi mpehu hinge seha ra ñahni* ‘tienen que trabajar, no sólo es hablar’, *hinte gi pehu seha ra ñahni* ‘no hacen nada, sólo hablan’. Las frases insisten en ocupar el tiempo en el trabajo y evitar las discusiones comunitarias sin ninguna retribución al espacio común. “Es la comunidad el punto de generación de las lenguas, desde donde se expande su influencia” (Coronado, 1999:31)

La co-existencia de dos lenguas produce distintas formas de entender la configuración comunitaria. Así encontramos jóvenes y adultos constituidos desde un español cercano al ámbito escolar, un nivel de entendimiento simple de la lengua local, y un alejamiento en las actividades comunitarias. Estos ciudadanos omiten continuamente el uso de la lengua hñâhñú y tampoco crean condiciones de trabajo y de organización útil para la comunidad, muchos son ciudadanos porque ya cumplieron con la edad o se encuentran fuera de alguna institución

escolar, así se convierten en un ciudadano, pero no pueden *ha-ser* comunidad porque el idioma de base, el hñâhñú, no existe en ellos y el trabajo que se aprende-haciendo tampoco se posee. Por lo tanto, las condiciones lingüísticas enfatizan la importancia de la comunicación en el idioma base y su integración continua hacia otros procesos comunales.

El bilingüismo reclama el habla y el entendimiento de las dos lenguas en cuestión, si no se coordinan los dos pensamientos en la organización y en el trabajo, será difícil comprender los procesos comunitarios. La comunidad es un espacio social con manifestaciones cotidianas en términos de interacción social de sus miembros a través de las dos lenguas, además definen las inter-relaciones culturales, económicas políticas e ideológicas. Asimismo es básico comprender su naturaleza histórica, que se practican y reproducen continuamente en un espacio social específico, así que aprender a conversar en lengua hñâhñú, saber trabajar en conjunto, conocer los mecanismos de organización y coordinar una reunión por medio del uso del hñâhñú y el español es lograr *ha-ser* común-*idad*.

5.1.2 Ha-ser-ce autor-*idad*

La comunidad necesita caminar para lograr la apertura de proyectos sociales y la construcción de obras de infraestructura a fin de ser un espacio social en permanente construcción. Para eso, es importante constituir-se desde niño a través de la observación y el entendimiento de las prácticas sociales en espacios familiares y en ámbitos comunitarios. Ambos lugares dan cavidad a la inserción comunitaria a través de la ayuda a la familia y a la comunidad en actividades como la siembra de maíz, ir por leña, ayudar en la elaboración del carbón y escuchar las interacciones verbales en hñâhñú en la calle y en las reuniones familiares.

El camino continua y la integración a la faena, y observar el cómo se desarrollan las reuniones son espacios sociales necesarios para empezar a comprender cuáles son las estrategias y las formas de construir un acercamiento hacia las actividades sustanciales de la comunidad, mientras apoyas a una persona ajena a ti y eso demerita la apertura de relaciones sociales externas, incluso internas. Escuchar el cómo la autoridad coordina las tarea inmediatas de la comunidad generan una reflexión o un acercamiento hacia las acciones emprendidas por la autoridad entrante. El uso de la lengua hñâhñú y del español empieza a delimitar las fronteras lingüísticas que se usaran en el momento de definir qué idioma participa en las actividades

sociolingüísticas de la comunidad. Así, (...) “la comunidad, como comunidad comunicativa, lingüística, es en la que sus miembros pueden darse razones unos a otros para llegar a acuerdos” (Dussel, 2010:24).

El ingreso como ciudadano activo implica responsabilidades amplias en el trabajo comunitario y en la organización política. Ahora, necesita participar en el trabajo y si no está obligado a cubrir económicamente dicha falta y tiene que presentarse en la reunión, además tiene la obligación de desempeñar cargos comunitarios en los diferentes comités y en la delegación. Todos participan en sus respectivas faenas y en la reunión, así como en cualquier espacio de organización comunitaria, también necesitan desempeñar un cargo, es tarea de todos los ciudadanos, sin embargo sólo algunos asumen la responsabilidad. Porque para ser miembro de algún comité o autoridad necesitar aprender a ser secretario, a ser vocal a ser comité del agua, de la escuela o de cualquier comité y sólo así lograr ser autoridad. Esto significa que, para ser la máxima autoridad comunitaria necesita haber caminado en cargos previos.

La autor-idad es el representante máxima de la comunidad y tiene el encargo de generar las condiciones sociales y materiales para sostener los servicios comunitarios (agua, luz, alumbrado, etc.) y organizar (reuniones), el trabajo necesario (faenas), y la fiesta para sostener la vida social de la comunidad. La tarea es lograr la mediación entre los ciudadanos por medio de un consenso en cada actividad o proyecto útil para la comunidad. “El consenso debe ser un acuerdo de *todos los participantes*, como sujetos, libres, autónomos, racionales, con igualdad de capacidad de intervención (...)” (Dussel, 2010:25). La exigencia del consenso es la participación, es decir, es *ha-ser* comunidad por medio del cumplimiento de las responsabilidades comunitarias. Al mismo tiempo, la relación entre la autoridad y el ciudadano es simétrico, en tanto ambos buscan estrategias comunes para fines colectivos.

Los participantes en la comunidad solicitan un papel participativo y activo hacia la autoridad a través de la máxima del “mandar obedeciendo” o del “poder obediencial” (Dussel, 2010). Sin duda, es asumir una responsabilidad entre el ciudadano y la autoridad a través del cumplimiento de las responsabilidades de cada uno. En ese sentido es claro que, “el que quiera ser autoridad hágase servidor (...) servidor de todos” (Marcos, 10 cit. en Dussel, 2010:39). Servir es poder dialogar con los ciudadanos en momentos y temas diferentes, y

evitar usar la condición de autoridad para el ejercicio de un poder con fines de legitimidad o para establecer una ciudadanía asimétrica.

La meta es alcanzar consensos por medio del diálogo, en una relación de igualdad, y en el establecimiento de la construcción de conversaciones propositivas y en términos de reconocimiento de la ciudadanía, sin ninguna distinción y siempre pensando en las posibilidades, para eliminar las actitudes negativas situadas en el desconocimiento del ha-ser y del ha-ser comunidad y autoridad. Asimismo es indispensable eliminar las “discusiones” en la organización, en donde desde el español se fomenta en ciudadanos con escolaridad, los temas se usan para emplear un español con palabras lejanas al contexto y sin considerar el contexto de la reunión. En todo caso es necesario transitar hacia un “escucha” permanente y buscar *ya nthe mfeni* ‘el encuentro de pensamientos’, dicho encuentro construye un escucha en función del diálogo y en conciliación constante entre el uso de la lengua hñâhñú y el español.

El encuentro de pensamientos reconoce la condición de las condiciones lingüísticas, económicas, políticas, culturales y sociales de los ciudadanos, ahí es posible situar la naturaleza de ha-ser-ce autor-idad en donde se responsabiliza de los procesos y estrategias políticas y sociales de los ciudadanos. La lengua hñâhñú se consolida desde la idea del participar haciendo de la palabra un factor productivo y entender cuáles serían las rutas de inter-acción verbal en la familia y en los espacios comunales. Así la condición predominantemente oral de las lenguas en el ejercicio de autoridad en la comunidad la visibiliza y al mismo tiempo trata de integrar a la práctica de la escritura como un insumo necesario en la tarea de la autoridad.

5.2 Râ hmunts’-i / la junta o reunión

Râ hmunts’-i “la/el juntar-tú” o ‘juntar-nos’ es una relación social entre el convocante y el convocado, la autoridad convoca y los ciudadanos activos asisten a la *junta o reunión*, es una relación de uno en dos. Por lo tanto, la reunión es un espacio social comunitario en donde se juntan los ciudadanos para deliberar sobre los proyectos sociales y de obras en proceso, asimismo se convierte en el lugar de inter-acción y reproducción social de las estrategias y decisiones colectivas. Ahí, durante la reunión todos transitan a ser sólo uno y los temas se

convierten en el eje de interés común, y el pilar central de la organización es el sentido colectivo.

La reunión siempre convoca a los ciudadanos activos a participar en él y espera congregarse a la mayoría. Así se convierte en una de las actividades relevantes y necesarias para la organización comunitaria, además es un espacio en donde la inter-acción comunicativa ocupa un lugar privilegiado en tanto la reunión se resuelve a través del habla de sus participantes y en menor medida emplean la escritura para el desarrollo del mismo. En la reunión, (...) se ejerce la toma de decisiones del grupo y donde se instrumenta la legitimidad de la organización comunal misma, por medio del nombramiento de autoridades locales” (Coronado, 1999:42). En la toma de decisiones y en el nombramiento de autoridades es en donde la presencia de interacciones comunicativas es densa, porque existe apertura a las conversaciones y a la existencia de opiniones ligadas a aportaciones o conflictos respecto a las posturas sobre los distintos temas y hacia los recién nombrados.

La participación en la reunión crea una relación de igual, horizontal, y abre opciones de reproducción social en los espacios comunitarios. “Las reuniones comunales son uno de los momentos claves de cristalización de la vida comunitaria y de reproducción de la identidad del grupo (...) es en ella donde se discuten y se toman las decisiones colectivas” (Sierra, 1987:21). La participación abre la posibilidad de reproducción social del trabajo, de la organización y de las formas de acción colectiva concretas en el trabajo comunal, la faena. La integración participativa genera mecanismos de socialización del trabajo en conjunto, la convivencia y la integración hacia las prácticas sociales en la comunidad.

La participación se convierte en el hilo conductor de los procesos de enseñanza-aprendizaje del conocimiento. Los ciudadanos comprenden y aprenden que la integración participativa propicia conocer y aprender cómo se trabaja y organiza en la comunidad, así desde muy niño o joven empiezan a observar la participación de sus papás en la faena o su asistencia a la faena, de esa manera se construye una cadena participativa, en la cual el niño mira y escucha el interés de sus familiares hacia la comunidad, más tarde se convierte en un joven y se integra al trabajo y a los temas comunitarios, después se hace adulto y se hace ciudadano activo con ideas claras sobre el trabajo y la organización comunal, y también comprende la importancia

de ser ciudadano y la necesidad de tomar en cuenta las estrategias previas y al mismo tiempo pensar en otros mecanismos de trabajar en colectivo.

La enseñanza-aprendizaje rige la participación de los ciudadanos activos en la comunidad. Por lo tanto, la participación contrae continuamente “cómo se trabajaba antes”, “cómo se trabaja ahora” y “cómo se debe trabajar”, las tres frases tratan de mejorar las acciones de los ciudadanos con la idea de eliminar las dificultades y los vacíos creados por el camino pasado. Las acciones negativas y positivas se construyen continuamente; podemos encontrar ciudadanos con actitudes negativas por medio de la ausencia de una responsabilidad-contribución y del otro lado aparecen las actitudes positivas a través de una participación ciudadana encaminada en asumir cargos y funciones comunitarias abonando a un trabajo y organización política comunal.

La reunión es una práctica social comunitaria con capacidad de enseñar y aprender en el seno de las comunidades, aprender a resolver las tensiones *intra*-comunitarias, enseñar a hacer una reunión, aprender a ser autoridad, cumplir algún encargo comunitario, y crear las condiciones de consenso, ubica a cada integrante a ser ciudadano participativo. La participación-reproducción social del ser ciudadano en la comunidad implica caminar en colectivo y crear condiciones de consenso, y evitar caminar en solitario. (...) “tiene que ver cómo lograr el acuerdo. Es la tarea de la minoría convencer a la mayoría o viceversa. Si la minoría se compone de una sola persona, el convencimiento se puede transformar en presión social de la mayoría” (Lenkersdorf, 2008:82). El consenso es la base de la organización *intra*-comunitaria, aunque es importante señalar el disenso o el no acuerdo, porque en él se encuentra la tensión y también la posibilidad de crear un acuerdo común a través del convencimiento.

La participación, la transmisión, la interacción y la reproducción social de la reunión descansan en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la comunicación oral. Las inter-acciones verbales son la base de las conversaciones durante la reunión, desde ahí se entienden las obligaciones y los derechos de los ciudadanos. “(...) las reuniones comunales constituyen una situación comunicativa clave (Hamel, 1983 cit. en Sierra, 1987:21). La reunión es un espacio comunicativo constituido por medio de la lengua o lenguas de la comunidad, es ahí en donde se puede encontrar un diálogo entre los distintos participantes.

En la comunidad de El Boxo las reuniones aglutinan a ciudadanos con cortes generacionales distantes, en donde se pueden encontrar jóvenes y personas adultas hablantes de la lengua hñâhñú y del español, bilingües, monolingües en hñâhñú y monolingües en español.

La reunión propicia la inter-relación lingüística entre el hñâhñú y el español, por lo tanto existe una variación lingüística permeada por la situación o los temas, por quién desarrolla y quién asiste a la reunión. La variación lingüística tiene una infinidad de variables sociales inter-relacionados, que generan conversaciones distintas y el uso de lenguas diferentes.

Es frecuente encontrar el uso de la lengua del grupo durante las discusiones que se dan en la asamblea y el recurso del español sólo para transmitir a las autoridades externas las decisiones ya tomadas. En otros casos, por el contrario, el recurso de la lengua vernácula aparece solamente por intérpretes en situaciones en que están presentes personas poco castellanizadas, que no pueden participar debido a su poco manejo del español (Coronado, 1999:43).

La variación lingüística creció a partir de la integración de ciudadanos hablantes del español y con un nivel de entendimiento del hñâhñú. Estos jóvenes construyen conversaciones entre pares en español y escuchan a la generación de adultos a través del “entendimiento”, así las conversaciones pueden presentar variaciones en función del nivel de uso del español o del hñâhñú. La mayoría de los ciudadanos jóvenes presentan un nivel de escolaridad mínima de secundaria y algunos con licenciatura, en ese sentido confirman el papel social de la escuela, en la cual se piensa que, a partir de la entrada de la escuela en la comunidad, la lengua indígena se desvanece.

Los ciudadanos activos en la comunidad manifiestan la siguiente situación lingüística: 1) *monolingüismo en hñâhñú*: Asisten ciudadanos con un dominio exclusivo del hñâhñú; son personas con un promedio de edad de 60 años hacia adelante. La mayoría de ellos, representan a sus hijos, que se encuentran en el extranjero y otros, aún son ciudadanos activos, 2) *bilingüismo hñâhñú-español*: Son ciudadanos con un bilingüismo en hñâhñú y en el español. Aquí se concentra la población que fluctúa de 25 a 60 años, 3) *pseudo-bilingüismo hñâhñú-español*: existe una especie de pseudo-bilingüismo que se expresa a partir del uso predominante del español en el habla y un nivel de “*entendimiento*” en lengua indígena, aquí podemos encontrar jóvenes sin un desarrollo oral del hñâhñú, sin embargo si entienden una conversación en la lengua hñâhñú. El nivel de entendimiento permite comprender o “*escuchar*” una conversación en lengua indígena, y así pueden crear una conversación en donde la interacción verbal se construye a partir de un participante en hñâhñú y un participante en español. En esta condición se encuentran jóvenes de 15 a 20 y hasta 25 años de edad, y 4) *monolingüismo en español*: son ciudadanos con un uso exclusivo del español y su asistencia a la reunión se basa en conversaciones exclusivamente en español. En esta condición se encuentran jóvenes de 15 a 20 años en promedio.



Asamblea comunal, 2014.
Foto: Severo López

La situación lingüística de los ciudadanos en la reunión predomina el bilingüismo y en menor medida co-existen el *monolingüismo en hñâhñú*, el *bilingüismo hñâhñú-español*, el *pseudo-bilingüismo hñâhñú-español* y el *monolingüismo en español* se presenta en distintos

momentos de la reunión. El acto de la reunión toma seriedad y al mismo tiempo transita hacia la formalidad, y el uso del español empieza a regir la mayoría de los temas de interés comunal. Desde el pase de lista hasta la lectura del acta se hace en español, sin embargo la presencia de ciudadanos adultos contraen las conversaciones hacia la reubicación de estrategias y de formas de pensar de la comunidad.

En una reunión inicia con la participación de la autoridad con la presentación del orden del día:

Autoridad: (...) hoy el orden del día es el siguiente: 1) pase de lista, 2) proyectos, 3) situación de obra del drenaje, 4) seis de enero, 5) participación del comité de educación y 6) los puntos que tenemos en asuntos generales, si hay algún punto que alguien quisiera incorporar en el orden del día, creo es momento de hacerlo y si no lo hay iniciamos.

La autoridad abre la asamblea en español y habla sobre los temas centrales de la reunión. Los ciudadanos presentes escuchan con atención para iniciar la conversación entre la autoridad y los asistentes y también se construyen conversaciones en sus propios lugares con el vecino sentado en frente o a lado. En este caso se registran las conversaciones de interés común, por lo tanto las respuestas son en español.

Participante 1: este como la señoras de oportunidades mes con mes a ósea les dan unas platicas y ahí pues le comentaba que por que no estuviera un programa de eso de primeros auxilios

En la reunión sólo atienden a los ciudadanos hablantes del español y parece ser que el tema es de interés no abre la posibilidad de integración de vecinos hablantes del hñâhñú.

Participante 2: bueno para funcionar como biblioteca comunitaria hay muchas cosas que hay que hacer, porque requiere este ponerlo a funcionar como varios lo piensan es un tanto difícil (...) como biblioteca este comunitario.

La reunión se desarrolló solamente en español y no existió ninguna intervención en hñâhñú y tampoco se presentan frases o conversaciones con énfasis hacia la integración y participación de los ciudadanos hacia los trabajos o proyectos sociales dirigidos al trabajo comunal. El español limita la participación de la lengua hñâhñú, debido a que, tratan de usar

sólo el español con términos poco entendibles. Así se construye (...) una alta tensión que caracteriza a ciertas reuniones llega a alcanzar puntos de no comunicación entre quienes dirigen la reunión y quienes participan en ella” (Sierra, 1987:22).



Autoridad y ciudadanos en una asamblea comunal, 2014.

Foto: Severo López

La transición del monolingüismo en hñâhñú al bilingüismo hñâhñú-español propicia el uso mayoritario del español. En el ejemplo anterior se mostró una reunión con un desarrollo en español, lo que no excluye el uso de la lengua hñâhñú en pequeñas conversaciones entre los asistentes a la reunión, algunos platican en hñâhñú-hñâhú, en hñâhñú-español, en hñâhú-entiende hñâhñú, y español-español. Las conversaciones pueden potencializar el uso de la lengua hñâhñú y el pensamiento del mismo. Sin duda, se puede mirar la tensión constante entre el uso del español en espacios sociales comunitarios frente a la resistencia social, cultural y lingüística del hñâhñú. La confrontación lingüística parece arrojar un idioma dominante ante una lengua dominada.

En una reunión la autoridad propone hablar sobre los avances y el cambio de comité del pozo profundo, y es importante mencionar que el tema común es el agua y la discusión es qué ocurre con la propiedad en donde se construye el pozo y cómo perjudica a los terrenos la entrada de maquinaria pesada al lugar. A continuación se presenta una conversación en donde el español y el hñâhñú tratan de establecer una inter-acción verbal, cada uno conduce a objetivos diferentes:

Participante 1. Esa no es una calle, es una entrada particular

Autoridad: pero es que no se puede cancelar, **porque es una calle ya reconocida.**

Participante 2: de ahí no hay dueños.

Participante 1: si hay dueños.

Autoridad: vamos al comité y **esa calle no se puede cerrar.**

Autoridad: por ejemplo, **bi b'âi'ra hai** de la calle para acá, **hinbi b'âi ra calle**

Participante 1: es un solo documento

Autoridad: no, pero es que, **pode nui** de esta calle para acá, **ha nu ra** Alejandro de la calle para allá.

Participante 1: es un solo documento

Autoridad: sí, si pero ya vendido es....

El participante es un ciudadano activo de edad adulta bilingüe (hñâhñú-español), su idioma base es la lengua hñâhú y su segunda lengua es el español, mientras la autoridad presenta la misma condición lingüística, sin embargo su condición de autoridad lo obliga a mediar la perspectiva del participante frente a la mayoría presente en la reunión, una mayoría bilingüe con un uso prominente en español. La autoridad trata de explicar en español y se da cuenta que no convence al participante 1, entonces empieza a usar frases en hñâhñú porque considera su condición lingüística y al mismo tiempo la edad, por lo tanto trata de imponer su autoridad a través de la lengua y por su edad. En la misma reunión se presenta una situación similar:

Participante 1:... toda la comunidad debemos de *aprender*, debemos de aprender que para un trabajo, *no nada más uno, sino que todos debemos de estar.*

(...) esa salida Salió cara, es la **verda** yo como comunidad debo de *participar* ... pues *tenemos que participar* y ahora no es porque no quiera *participar*, (...) porque de hecho de cajón tenemos que *participar* todos, no sólo la persona que vaya a estar, tenemos que estar todos y echar para adelante, esa es mi participación y ojala que todos le entremos.

Participante 3: y luego este, nu ra b'ēfi hinga huadi ma da sige entons nuga nada de respuesta gi rakhu, ma da sige da destruyegi por ejemplo, ya za bi thâmi, bi m'ēdi n'a b'ai sabremo habu ri ma, nu ma rà ya xeni bi ts'ogani ma uada, no es la primera ya van dos veces, pero

nada de solución para geke entons kiere decir ke nuga me orillan y nu'u ma r'a hâ bien, bien resibido porke la verda di pâdi xâhño to'o gatho bi m'ui al frente o sea kuando mi b'oni nu'a ra maquina sikiera ke de favor *xa hm-i-ka-gi n'a ra noya* ma di la mita xa nt'aki o algo, pero hinâ para ellos y para uno... y..y ngu ena ra Beto el trabajo *es para todos hinge sehagi*, pero la perjudicada soy yo y nada de ke ga ode n'a ra respuesta menos

Autoridad: De hecho es lo que dije, que el que vaya a quedar, pues que se vaya viendo en cómo solucionar todo esto. Tampoco decir aquí no ha pasado nada, se le va a atender a todos, no tampoco se va a dejar así nomás, entonces seguimos porque...

La participación y el bien común son las palabras rectoras del participante 1 y 3. La preocupación se centra en quién y cómo puede o debe desarrollar el cargo los nuevos integrantes del comité del agua. Ambas palabras tratan de permear en el proceso del enseñar-aprender en la comunidad y así buscar cómo construir una especie de educación continua en donde los ciudadanos adultos tratan de enseñar los caminos del entendimiento hñâhñú, sin embargo desde el español y el papel de autoridad orillan la importancia de lo que se puede expresar desde el hñâhñú.

La lengua indígena está condenada al silencio, se impone, como diría Paulo Freire, la cultura del silencio para aquellos que no disponen de un dominio suficiente de la lengua y el discurso dominantes. (...) Los indígenas en una triple situación de desventaja: en primer lugar, se ven obligados a recurrir a la lengua dominante y tienen que moverse, por lo tanto, en terreno ajeno; en segundo lugar, el representante dispone de la variante estándar del español que le garantiza una serie de ventajas discursivas y tercero, se apoya en el discurso jurídico-discurso dominante por definición-que establece el marco de toda la discusión y de las posibles controversias que pudieran llegar a verbalizarse (Hamel y Cruz, 1988:113)

La participación en hñâhñú demuestra un uso de palabras en hñâhñú y en español, ambas se pueden leer. Sin embargo, la conversación tiene una base en hñâhñú, varias palabras en español se *otomizan* a través de la nasalización y al mismo tiempo recupera los planteamiento básicos de participación y de trabajo común en las formas de entender y trabajar en la vida comunal. En ese sentido es importante recuperar palabras con un sentido social de base en el pensamiento de la lengua indígena local como *xa hm-i-ka-gi n'a ra noya 'me hubiera prestado una palabra'* se refiere a que alguien debió de haber prestado la palabra para

resolver el problema de la persona, eso significa que la reciprocidad en la palabra es importante como un marcador lingüístico en donde el nivel de intersubjetividad a través del sufijo *-i* es prominente en una práctica social como la reunión. En otra reunión la situación lingüística se manifiesta de manera similar.

Autoridad: Independientemente de tu situación de estela platicábamos ayer de que luego a todos nos han echado la mano como estudiantes o los que quieran seguir estudiando...

Participante 1: Pues yo tengo una opinión ósea no me lo vayan a tomar a mal es algo que yo siempre igual de, si estaba pidiendo la oportunidad yo creo que de la autoridad el apoyo...

Participante 1: La verdad igual hubo un tiempo en que yo estuve pidiendo el apoyo de la comunidad de la escuela al comité este igual sigo teniendo el problema de mis sobrinos...

Participante 2: Y eske, eske b'u da sige da njabu ya jâ'i, da ñâ nu te umbi. Maske ga nu, ga batalla donde habu ga tsot'e ma ga embabi,... Porke eske la verda nuga di sentí nu te manga râ jâ'i, este como ejemplo nja ngu ma hose sta p_oni, pero xa hyandi ke sta ensuabi ya gana pa mâ da hyonga ya acta habu da ma, ma ga ñ'ani di gehni haber xahma, xahma da nt'akhe ya acta de nu ya bâtsi porke, eske nugua xi ña ra jâ'i, di coperaha, lo ke di alcansahe, claro ke pâdi ra jâ'i ge embi ke dra jioyahe , lo ke hinge hembi ge ja n'a ra b'efi, di mpefihe pa ga unihe nuna coperacion gatho. Imagínate nuni ma zi nxutsi di mpefi, zeha gehni mpefi to'o hma, di unihe ya coperacion, nunka, nunka gi hehñu ge nunca di uni ra coperacio, di huhñe ya coperacio, imagínate ma r'a hindí uni ra coperacion, pero bus gi ayudabihu ha nukhe bus, (...) mejor ma ga p_oni nu ya bâtsi, y haber habu, habu da otkhe ra fabo da ratkhe ra ayuda.

La palabra del hablante en lengua indígena se somete a los parámetros del español. Los argumentos del participante 1 trata de conciliar la solicitud de la participante 2. La participante 2 es una mujer adulta y monolingüe en lengua hñâhñú, a pesar del uso de préstamos del español. Por su condición de hablante en lengua indígena se manifiesta en una posición de subordinación frente al español. La autoridad busca conciliar todos los planteamientos con el objetivo de atender cada uno de las formas de entender los procesos de la organización comunitaria. Sin duda en la oralidad de la lengua se encuentran condensados cada una de las maneras de pensar de los hablantes del hñâhñú, desde ahí se pueden encontrar conversaciones que tratan de citar cuáles pueden ser las palabras que contraen el pensamiento del hñâhñú en términos del pasado frente a la condición actual y su posible proyección hacia el futuro.

La lengua hñâhñú y el español presentan una tensión permanente en la reunión; es el espacio social relevante de la vida de organización política de la comunidad. El hñâhñú continúa configurando las prácticas sociales de base; es el idioma un hilo contenedor del trabajo comunal, el guía de la reciprocidad, el sostén de la enseñanza-aprendizaje y es el camino de la socialización comunitaria, sin duda co-existe en los espacios colectivos, en las festividades, en las conversaciones sociales y en los rituales comunitarias, por lo tanto el hñâhñú ocupa un lugar privilegiado en las prácticas sociales comunitarias, en particular las personas adultas. En sentido contrario, el español se emplea en espacios sociales formales; en festejos escolares, en asambleas, en conversaciones con personas externas a las comunidades, ahí los jóvenes son quienes hablan en español.

El hñâhñú y el español co-existen en la reunión por medio de préstamos y de interferencias lingüísticas en el ámbito de lo oral. La reunión se desarrolla a través de la oralidad en sus distintos niveles de interacción lingüística, en la relación autoridad-asistente y en la conversación entre los distintos asistentes a la reunión. Los acuerdos sobre el trabajo comunal pasan por hacer valer la palabra del ciudadano y de ahí uno puede opinar sobre los temas o las estrategias de la organización política. Existe una tendencia hacia el hacer cumplir la palabra por medio del trabajo y de esa manera lograr la congruencia o la concreción de lo dicho.

La oralidad es el eje en la construcción de la interacción verbal en la reunión. La palabra de cada ciudadano es el elemento dominante en los procesos de organización. Todas las participaciones se encuentran en el ámbito de la reproducción de la voz, es el hacer valer la opinión por medio de la palabra de cada ciudadano. A la par, la escritura empieza a tomar un lugar relevante en la representación gráfica de lo que se dice y eso implica anotar o escribir los acuerdos de la reunión. Los ciudadanos, en los últimos años reclaman la escritura de los acuerdos internos de la comunidad y a su vez buscan establecer normas en las estrategias del trabajo comunal y en los caminos de la organización como una forma de establecer una memoria colectiva gráfica, porque piensan que la palabra puede ser modificada constantemente y en la mayoría de la veces insisten en establecer actas de común acuerdo para evitar modificaciones o alteraciones al documento original.

La escritura camina con tropiezos, porque en cada reunión tratan de anotar los acuerdos para construir un acta de la reunión, que dé cuenta de los temas de interés y cuál es el rumbo de los acuerdos. Sin embargo, existe una constante deficiencia en la escritura, los miembros de la autoridad en turno tienen una deficiencia en la escritura del español. Así la escritura en español en la reunión sólo cumple la exigencia de los ciudadanos con un dominio en la oralidad y en la escritura del español, y la población hñâhñú le resulta indiferente si los acuerdos se escriben, porque no es una práctica común y tampoco de interés para el cumplimiento de sus responsabilidades, a ellos le es suficiente plantear los mecanismos de trabajo y de organización a nivel de la palabra o de la oralidad.

5.3 Râ fainâ/ La faena

Râ fainâ¹⁹ es un espacio en donde se constituye el trabajo comunal y colectivo, ahí se reúnen las familias a través de la participación de sus miembros. Por medio del trabajo comunal se construyen proyectos y de infraestructura social como la construcción de la escuela, la ampliación de la luz eléctrica, la apertura de calles, la distribución de despensas, la construcción de edificios públicos y la gestión de apoyos sociales. Su fin es, crear las condiciones necesarias de reproducción social y material de trabajo en términos de intercambio.

La reproducción y el intercambio social del trabajo comunal generan posibilidades para la socialización de las formas y estrategias de trabajo creadas por la comunidad. Primero, en el espacio comunal se aprende-enseña que es necesario participar en la faenas, para garantizar el acceso a los servicios comunitarios. Segundo, en el trabajo comunal se aprende-enseña cómo desarrollar cada actividad de trabajo. Tercero, durante el trabajo comunal se aprende-enseña a las nuevas generaciones a aprender a *hacer* la faena. Cuarto, en el trabajo comunal se aprende-enseña a cómo se pueden integrar al trabajo comunal. En los cuatro puntos se crean las condiciones de reproducción-intercambio social del trabajo comunal, esta relación se establece porque la integración al desarrollo del trabajo comunal implica reproducir dicha práctica y el mismo tiempo crea las condiciones para el intercambio por medio del beneficio al miembro de la comunidad.

¹⁹ Râ fainâ es un préstamo del español y se convirtió en una palabra que se otomizo a través de la nasalización de la última vocal, así es como la palabra se emplea en el hñâhñú.

Las comunidades indígenas reproducen distintas expresiones del trabajo comunitario, así el tequio, la minga y otras formas de nombrar el trabajo comunal siempre crean y sostienen un sistema propio capaz de cimentar las bases necesarias de una comunidad. En la región hñâhñú, el trabajo comunal es la “faina” (Coronado, 1999), para algunos [el tequio] o la faena es el trabajo gratuito que todos los ciudadanos tienen la obligación de dar para realizar obras de beneficio comunitario” (Maldonado, 2011:70). El “trabajo gratuito” y obligatorio exige cumplir con la responsabilidad mínima de cada ciudadano, y al mismo tiempo otorga la oportunidad de continuar con una organización y un trabajo colectivo.



Faena en el centro comunitario de El Boxo.
Foto: Severo López

En el seno de la faena el trabajo común rige la actividad. Hombres, mujeres, jóvenes y niños asisten a la faena, aunque sólo hombres, jóvenes y adultos trabajan y los niños observan mientras trabajan. Esta relación comunal abre la posibilidad de comprender cómo, dónde y por qué trabajan “juntos” en una obra o en alguna actividad para el beneficio de la comunidad. Los niños observan y empiezan a plantear interrogantes como qué hacen y a qué hora termina la faena, mientras los adultos establecen conversaciones en hñâhñú y en español, ambas lenguas co-existen durante el trabajo, y siempre prevalece el uso del hñâhñú debido a que, los adultos hombres son los constructores de las conversaciones, por lo tanto la lengua hñâhñú no sólo existe en la faena si no prevalece por encima del castellano.

La faena se convierte en un espacio de integración comunitaria a través de las conversaciones en la lengua hñâhñú y en español. Las estrategias de integración dependen de la organización

del trabajo; en algunos casos el trabajo requiere el apoyo de todos los ciudadanos y en otros casos se arman equipos de trabajo para desarrollar una actividad en particular. La dinámica de trabajo comunal se define en función de la actividad a desarrollar y de la afinidad de los “faeneros” en el trabajo común. Además dicho espacio social propicia un diálogo entre los participantes, por lo tanto el hñähñú tiene un papel preponderante mientras establece un vínculo permanente en los asistentes a la faena, así el idioma local tiene un lugar privilegiado en la articulación del pensamiento comunal.

La faena (...) representa un elemento práctico y simbólico de la integración comunal de manera que en este espacio de trabajo y reunión social se ponen en práctica las estrategias de comunicación del grupo y así el uso de la lengua vernácula o del español forma parte de las normas establecidas colectivamente para el conjunto además de que manifiesta la estrategia comunal de expresión de identidad colectiva (Coronado, 1999:40).

La organización y el desarrollo del trabajo se desarrolla por medio del hñähñú, porque supone una comunicación directa entre adultos, quienes asumen la responsabilidad directa en términos de acuerdos, con esa idea, los encargados de cada tarea se coloca en el adulto, hombre o mujer, con el fin de realizar la actividad de manera adecuada, sin duda, los acuerdos se establecen sólo a nivel de la oralidad, en la cual la palabra construye un relación mutua, en donde el responsable de la comunidad apela al entendimiento del otro por medio de una lengua común, de ahí que siempre se utilizan palabras como: *njabu ga jabu-hu* “así, yo, lo hacemos”, esta frase se refiere a un acuerdo mutuo.

Los niños y los jóvenes *observan-escuchan-hacen*, esta triada genera condiciones necesarias para el *ser-estar* de los niños y jóvenes con la posibilidad de re-producir el hñähñú y los procesos de organización social y de trabajo con la comunidad. Este proceso se reproduce continuamente en función del propio uso continuo del idioma y también se debilita frente a la eliminación de la faena.

Primero, se reproduce mientras los adultos usan el hñähñú en la organización y en el desarrollo del trabajo. Actualmente, se puede mirar el uso del hñähñú entre adultos, en la cual el intercambio de ideas y conocimientos fluyen en un ambiente común y en un nivel de comprensión de vida de ambos. Por ejemplo,

Participante 1. *Ma ga tsi ra hme-hu madi ko ra zi u n'e ra zi ñ'i,*

Vamos a comer tortilla, aunque sea con sal o con chile

Participante 2. *Jamädi. Ñuni tzunt'u, nu-i ma gi tu ra thuhu.*

Gracias. Come muchacho. Tú te vas a morir de hambre

Participante 3. O gi ne ra sei.

¿o quieres pulque?

Participante 4. No.

No.

La conversación se desarrolló en una faena mientras se tomó un descanso y en ese espacio un compañero compartió a todos la comida que traían consigo. Los dos adultos participantes invitaron a un joven que comiera y lo único que hizo él, fue escuchar lo que le decían y respondió negativamente la última invitación, que fue, si quería tomar pulque, y sólo respondió; No. Lo importante en esta conversación es que el joven si *entendió* toda la conversación y en ese momento procedió a comer, y empezó a construir una correspondencia directa entre lo que uno come durante una faena como “tradicón”, que es consumir lo que se tiene en la comunidad y se dialoga en hñähñú, así el joven busca estrategias de comprensión desde la lengua.



Faena 2014: consumen alimentos durante un descanso.
Foto: Severo López

Así, los jóvenes y los niños *observan-escuchan-hacen* a través del hñähñú las formas de organización, de trabajo y los alimentos que se consumen durante ciertas prácticas comunitarias. Por lo tanto, el hñähñú tiene la capacidad de potenciar el significado de la palabra por medio de una relación entre los adultos y los jóvenes, a grado de constituir un proceso *inter-generacional*, que genera el sostenimiento de las prácticas culturales y lingüísticas en la comunidad.

La reproducción del hñähñú y de los conocimientos emergentes en la comunidad se puede sostener por el uso continuo de la lengua en la faena. Por ello, se puede explicar cómo existen tres generaciones, adultos, jóvenes y niños, que siguen usando el idioma en la organización y en la reproducción de las formas de trabajo, así el idioma se constituye como eje central de la persistencia lingüística.

5.3.1 El ha-Ser faena en la comunidad.

El ha-Ser faena implica participar y apropiarse del trabajo comunal y generar la reproducción social del mismo en términos culturales y lingüísticos. La participación representa *co-responsabilidad* durante el trabajo comunal, y crean posibilidad de reproducción e interacción social en las formas de entender la faena, por lo tanto el trabajo y el beneficio adquieren un valor social y comunitario. La presencia del ciudadano en la faena abre las siguientes opciones: 1) asume el trabajo comunal en términos de una responsabilidad comunitaria, 2) crea la posibilidad de estructurar y re-estructurar los procesos del trabajo común, 3) crea las condiciones sociales para la reproducción de las estrategias y las formas de organización de la faena, 4) construye una participación activa frente a las necesidades comunitarias, por lo tanto estructura procesos de socialización comunal en términos de participación, y 5) estructura en espacios de comunicación social por medio de relaciones inter-lingüísticas a través de las estructuras lingüísticas y semánticas de la lengua hñähñú.

.El ha-Ser faena genera ciudadanos productores o ciudadanos activos con capacidad de sostener el trabajo comunal y de cohesionar colectivamente las familias. Por lo tanto, el ciudadano activo siempre trata de construir cierta coherencia en el *ser* integrante de la comunidad y eliminar la distancia entre el dicho y el hecho, entre el decir y el ha-Ser, en las asambleas y en el momento de la faena siempre tratan de enfatizar la diferencia del ha-Ser y

el mandar hacer la faena o como reiteradamente recalcan “*no es lo mismo venir a trabajar, que estar en casa*”, y otros dicen: “*para valorar el trabajo deben de venir porque para hablar son muy buenos*”. Ambas frases buscan evitar la contradicción entre el decir y el ha-ser.

El ha-ser faena tiene una decadencia permanente en la comunidad. Dicha decadencia provoca debilitamiento y una ausencia de valor hacia el trabajo comunal, además evita la reproducción social de las estrategias de organización y elimina la construcción de espacios de conversación dialógica entre los propios habitantes de la comunidad. Por lo tanto, la capacidad de enseñar-aprender sobre la función, el beneficio y el valor del trabajo comunal pierden fuerza frente a la posibilidad de abrir un horizonte capaz de reivindicar el camino de las prácticas comunitaria.

La faena presenta una transición del ha-ser al hacer el trabajo común en la comunidad. La transición es inevitable si reconocemos la condición dinámica de todos los procesos sociales comunitarios, esto significa comprender la naturaleza de todas las manifestaciones humanas. Sin embargo, el cambio presenta efectos negativos en el proceso de organización comunitaria. Los ciudadanos prefieren “pagar” a un obrero una faena y evitan participar en el trabajo comunal, para ellos, usar su condición ciudadana como una membresía que se paga y de esa manera obtiene el beneficio comunitario les resulta rentable el espacio comunal. Tal postura, crea grietas en la participación activa de los integrantes de la comunidad y disminuye la reproducción social y dialógica de los conocimientos sobre la faena.

Los cambios en la faena se manifiestan de la siguiente manera: 1) El hacer faena para recibir una retribución económica, 2) El hacer faena para cubrir una responsabilidad a través de una retribución económica, esta situación ocurre cuando un ciudadano activo ocupa o contrata a otra persona para trabajar por él y así cubrir su faena, 3) El hacer la faena a través de un trabajo que realiza un familiar directo. Las tres formas de hacer faena propicia un trabajo comunal *in*-directo, en la cual el ciudadano genera una distancia entre la situación real y las posibilidades de reproducir socialmente el trabajo comunal en la comunidad.

Las tensiones en la manifestación de los cambios y transformaciones se concentran en los ciudadanos de reciente integración, en los ciudadanos con una escolaridad en espacios universitarios y los ciudadanos migrantes a grandes ciudades al interior y exterior del país. Estos sectores de la población, en su mayoría, tratan de cubrir su responsabilidad por medio

de una cuota económica y así evitan asistir al trabajo comunal. Aunque es importante indicar que, aquí existe una generalización, por lo tanto existen ciudadanos con las condiciones antes señaladas y participan como ciudadanos activos, es una minoría, pero existen. A pesar de los cambios y transformaciones, los ciudadanos activos aún sostienen los hilos conductores del trabajo comunal por medio de la palabra, “diciendo-haciendo”, o como lo manifiestan continuamente, “ b’u ma ga ma ga pefi b’u hinâ pa te’ si voy a hablar lo voy a ha-ser sino para que’, y algunos ciudadanos activos durante más de veinte años en la comunidad dicen: ma met’o ra b’efi hinga ra ñâhni ‘antes era el trabajo, no sólo se hablaba’ y “antes la reunión era en el trabajo y no en la asamblea. Ahora primero hablamos y luego queremos hacer”. La palabra establecía el compromiso en la organización y construía rutas hacia la concreción del trabajo comunal. Así la insistencia de los ciudadanos activos es el ha-ser valer la palabra a través de la organización y trabajo de la vida comunal para garantizar su reproducción social.

5.4 Râ mfats-i/ la ayuda mutua

Las prácticas sociales comunitarias incluyen el trabajo como sostén de la vida de los habitantes de la comunidad. Ahí el trabajo se convierte en una actividad con la capacidad de establecer redes de interrelación comunitaria e inter-comunitaria. La palabra *mfats-i* no sólo significa ‘ayuda’, tiene una función social amplia y profunda en el pensamiento hñâhñú, en la cual *m-fats-i* indica ‘estar ayudar-tu’ o ‘ayudarte a ti’, el prefijo *m-* es el estar, la raíz verbal es *fats-* ‘ayudar’ y el sufijo *-i* señala la interrelación entre los distintos participantes. La existencia de dos participantes en la acción se encuentra en la función social del sufijo *-i*, este marcador lingüístico-social permite construir relaciones sociales y de trabajo en un contexto comunitario en donde a través del idioma se entiende cómo convertir el trabajo.

Las palabras *gí faxk-i* ‘me ayudas’ (se refiere al ahora), *gí faxk-i/a-hu* ‘me ayudan’ (se refiere al ahora), *ga nfats-i-hu* ‘nos ayudamos’, son formas de nombrar las relaciones de trabajo en el barbecho, en la escarda, siembra y en la cosecha de maíz, en la elaboración del carbón, en la construcción de una casa o en la preparación de una fiesta. Así la ayuda no es cualquier ayuda, no es una ayuda sólo a uno, sino es una ayuda mutua porque busca involucrar a muchos miembros que se identifican al interior de la comunidad, y en algunos casos integran a personas de otras comunidades cercanas con quienes construyen una inter-acción lingüística y cultural afín.

La presencia de la lengua hñähñú define el trabajo y su forma de crear interrelaciones sociales. Por eso, la invitación siempre es por medio de *n'a ra noya tho* 'una sola palabra', esto significa que en las palabras dichas en la lengua contiene un mensaje capaz de permear en el sentido social de un miembro de la misma comunidad lingüística. Sin duda, *rä mfats-i* implica entender y explicar las manifestaciones sociales, educativas, culturales, económicas y lingüísticas del trabajo por medio de los siguientes aspectos:

1.- Hacer un trabajo en colectivo con un conjunto de personas de la comunidad y posiblemente de otra comunidad, y quizás será necesario ayudar a todos para que a su vez pueda recibir el mismo apoyo.

2.- Es necesario integrar a miembros de tu familia, por ejemplo, tus hijos para que aprendan a trabajar y a establecer las mismas interrelaciones en el ejercicio del trabajo comunitario. Aquí la palabra *bäd-i* 'aprender' es vital, porque en él siempre va a existir la necesidad de entender una serie de actividades que involucran el acto del aprender en una actividad como trabajar en la siembra del maíz. Ahí, los niños o jóvenes necesitan saber cómo y qué sembrar, cuántas semillas de maíz, de frijol y calabaza se van a incrustar en la tierra, a cuánto de profundidad se tiene que dejar las semillas, qué se tiene que comer en una actividad como la siembra, a quiénes de los asistentes al trabajo sostienen un parentesco y a quiénes debes de respetar. En este proceso siempre se sugiere *hand-i pa gi päd-i gi hok-i* 'observa para que lo sepas hacer' observar-saber-hacer es la relación, es la indicación común para trazar el camino del 'aprender'.

3.- El trabajo común es trabajar con el otro y es prestar la fuerza. La mayoría comprende la necesidad de trabajar en colectivo y sus implicaciones económicas. Cada trabajador sabe que no va a existir remuneración alguna por su tiempo y trabajo, sino sólo será una co-contribución hacia otra persona y en otro tiempo su ayuda retornara hacia sus propias necesidades.

4.- Los miembros de la comunidad saben la función del hñähñú en las distintas actividades de trabajo. Durante la actividad los niños y jóvenes necesitan usar o saber el hñähñú para su integración al mundo del trabajo comunitario. Todas las conversaciones se construyen en hñähñú entre adultos, los niños y jóvenes demuestran cierta resistencia hacia el uso del idioma, sin embargo el con-texto social del trabajo los obliga a tratar de comprender la lengua

sin emplearla como medio de comunicación permanente. Las indicaciones son *bäe-hu gi ñuhñú* ‘vengan a comer’, *ts-i ri sei-hu o ri dehe-hu* ‘tomen su pulque o su agua’ y las conversaciones entre adultos son en la lengua hñähñú, y estas conversaciones son comunes entre ellos, debido a que es una mayoría, porque el resto son niños y jóvenes con una tendencia hacia el uso del español, y en menor medida se integran al trabajo comunal.



Ayuda mutua: siembra de maíz.
Foto: Severo López

El uso del hñähñú, las formas de transmisión del conocimiento, los procesos de socialización lingüística y cultural, y las formas de producir en el campo son distintas fases sociales integradas entre sí. El despliegue de la oralidad permite establecer redes de entendimiento social y cultural en la lengua hñähñú, así *rä mfats-i* ‘la ayuda mutua’ encierra una amplia gama de sentidos sociales integrados en la práctica de la comunidad. Por eso, “quienes procedemos de esta cultura oral nos damos cuenta desde temprana edad de que los conocimientos que se van construyendo en la práctica son un todo integrado” (Caballero, 2011:269). La integridad abre espacios sociales articulados con las actividades cotidianas de las comunidades, y es ahí en donde se pueden encontrar los distintos cambios sociales y económicos penetrantes en la comunidad propia. En ese tenor, se pueden encontrar las distintas transformaciones sociales, lingüísticas, económicas y culturales de las prácticas sociales de las comunidades.

La idea del todo en las prácticas sociales comunitarias se encuentra en constante movimiento y transformación en tanto tiene interrelaciones con el exterior. Por lo tanto, los cambios se manifiestan mientras los sujetos sociales comunitarios tratan de crear opciones de vida en la comunidad y al mismo tiempo adaptan otras formas de entender la ayuda a través del trabajo, así la comunidad introduce nuevas formas de trabajo y en otros casos adapta otras prácticas a la misma concepción de trabajo comunitario, es decir yuxtapone ciertas actividades diferentes a las re-creadas con anterioridad.

Los cambios en la ayuda mutua se encuentran en la necesidad de una remuneración a cambio del trabajo. La introducción de ganar dinero por un jornal de barbecho o de siembra demuestra la imposición de un sistema económico operante por medio de dinero, en lugar de intercambiar la fuerza de trabajo, en una conversación con un compañero ñähñú dice: *nubya gatho ya zi b'ego ne da tähä, ya b'e mä pa ya hindi ne, ma n'a nuyu ya jove* 'ahora, todos los peones quieren ganar, ya el trabajo de día ya no quieren, más estos jóvenes' (conversación personal con don Atilano). Los cambios se propician en relación a la comprensión del trabajo desde el exterior, porque al interior de la comunidad tratan de propiciar una interrelación en las formas de entender la ayuda. Sin embargo, existen adaptaciones a las prácticas de la ayuda, por ejemplo, ahora en la escarda o barbecho se trabaja a través de **tareas**²⁰, esto implica dividir el trabajo y así repartir a cada trabajador un tramo y entonces ya no trabajan en colectivo, esta idea trata de agilizar el trabajo, aunque es claro que se individualiza la ayuda, entonces si un integrante de la ayuda sólo trabaja una tarea, la respuesta será de sólo una tarea. Los cambios y las adaptaciones propician transformaciones en las formas de entender la ayuda mutua.

La transformación hacia la individualización de la ayuda crea condiciones para el menor uso de la lengua y por lo tanto propicia la ausencia del reconocimiento hacia las prácticas culturales de la comunidad. Y, en este momento la ayuda mutua se sostiene a través del retorno de un sector de jóvenes hacia la siembra del maíz y la elaboración del carbón, ambas actividades se re-activan a partir del retorno de la migración a Estados Unidos. El retorno y el desempleo en las ciudades propicia reconocer y fortalecer la ayuda mutua como un

²⁰ La tarea se refiere a un tramo del terreno, esto implica trabajar sólo sobre un tramo de la milpa de acuerdo a las medidas establecidas. Las medidas son brazadas, esta brazada es una medida de palo que se mide en función de lo ancho de los dos brazos estirados.

mecanismo de trabajo capaz de crear condiciones de subsistencia, porque existe una escases de recursos económicos, aunque es preciso indicar que la gente adulta siempre ha reproducido esta forma de trabajo y ahora, continua reproduciendo la lengua, la cultura y las interrelaciones sociales en la comunidad.



En la escarda²¹: adultos, jóvenes y niños trabajan en colectivo
Foto: Severo López

Los adultos durante la siembra, la escarda y la cosecha usan la lengua hñähñú mientras se reúnen para tomar pulque, ahí los niños y jóvenes también se integran, y no emplean el idioma de las personas adultas, sólo escuchan atentos a la conversación, y existen momentos en que se ríen, pero no intervienen, entonces se puede interpretar que sólo están “entendiendo”. Lo mismo sucede mientras comen, cada uno trata de participar en la conversación, pero la gente adulta impone su plática y los niños y jóvenes nuevamente intentan integrarse a las historias a través del “escucha” un escucha con posibilidades de sentir-se parte de la narrativa. De la misma manera sucede mientras trabajan; niños, jóvenes y adultos tratan de trabajar en su respectiva tarea, pero por necesidad terminan trabajando juntos, porque a la mejor algún compañero aún no concluye con su tarea.

²¹ La escarda es deshierbar el maíz o arrancar la hierba que estorba el crecimiento de la planta.

La resistencia lingüística y cultural quizás pasan por el “*entender*” la lengua hñähñú. El *entender* es un interlocutor oral de la lengua, ahí encuentra su lugar de la inter-acción entre el que habla hñähñú y el que solo lo entiende. Para muchos jóvenes y niños se les hace muy fácil *entender* el idioma porque escuchan a sus abuelos, a sus papás o incluso a sus hermanos y porque existen muchas palabras del español en la conversación, y por eso logran entender la lengua. Es una especie de oralidad desde el pensamiento interno, una oralidad a través del sentido social, una conexión transitable desde el ser-hñähñú constituido por todo su proceso en la comunidad, es decir una oralidad cuasihablada, esta oralidad incursiona cada momento de la siembra, la escarda, la cosecha, a la hora de compartir los alimentos y del *escucha* en las distintas conversaciones entre los adultos. Aquí podemos remarcar el cruce de un camino de las diferentes expresiones de la enseñanza-aprendizaje del mundo hñähñú.



En la comida: Es el punto de reunión entre adultos, niños y jóvenes durante el trabajo
Foto: Severo López

Los espacios de inter-relación social crean condiciones de entendimiento desde el idioma a través de la materialización del mismo. En ese entramado se encuentran las inter-acciones culturales y lingüísticas ilustrados por medio del contacto directo con las distintas vidas y con los diversos contextos sociales. Ahí la comunicación se produce mediante una relación dialógica construida desde el idioma propio en una inter-relación entre uno y otro. La comunicación tiene un lugar privilegiado en las inter-discursividades proveedoras de

espacios de intersubjetividad. Cada momento de discursividades cuasi-orales los distintos actores sociales se encuentran al pendiente de su integración a los dichos por los adultos.

La ayuda mutua crea y recrea niveles de oralidad, y de cuasi-oralidad en las siguientes situaciones sociales:

1.- Entre adultos se comunican en hñähñú para hacer la invitación, en frases: gí faxk-i ‘me ayudas’ o gí faxk-i-hu ‘me ayudan’, y durante el trabajo se comunican sólo en el idioma propio. Las conversaciones tienen la capacidad de socializar las prácticas culturales y sociales de la comunidad.

2.- Existen adultos que se dirigen en hñähñú a jóvenes, ahí se usan frases como:

hand-i ha gri mpef-i tsunt’u pa gi päd-i

‘observa como trabajar para que aprendas’

Y el joven responde:

Hä

‘si’

Los jóvenes generan una mínima conversación en hñähñú, es decir, tratan de responder o de devolver la palabra en frases concretas para responder a una plática en lengua indígena. Aún se pueden mirar procesos de valoración y revalorización lingüística.

3.- Los adultos tratan de comunicarse con los jóvenes:

Gi ts-i ra sei tsunt’u

‘tomas pulque muchacho’

El joven responde:

No, no tomo eso (el pulque).

La comunicación se limita hacia un “entendimiento” sobre el líquido que le ofrecen al joven y en general sabe o conoce las frases en hñähñú, pero sólo responde en español, y evita usar el idioma de la comunidad.

4.- La participación de los jóvenes y niños se sitúa en conversaciones en español y la base de su pensamiento se encuentra en hñähñú, ejemplo:

¿Vas a sembrar maíz?

Si,

¿Y si sabes?

Sí, he visto como le hacen, pero también me enseñó mi papá, no es como sea.

¿Entonces si sabes?

Si, pues por eso vine.

La lengua hñähñú es necesaria para una comunicación dialógica entre los distintos hablantes del *hñähñú*-hñähñú, *hñähñú*-mínimo hñähñú, *hñähñú*- entiende el hñähñú, *hñähñú*- piensa en hñähñú, español-español. Los diferentes niveles de inter-relación entre los hablantes del hñähñú hasta el uso exclusivo del español, aunque es preciso indicar que la base de las interdiscursividades es el hñähñú y de ahí se desprenden las variaciones en las escalas de comprensión en los dos idiomas, hñähñú-español. Así que la lengua originaria de la comunidad otorga el sentido y significado social de las prácticas sociales.

La lengua es sin duda una dimensión fundamental de la comunidad. El hablar con otros la misma lengua, el compartir un mismo registro lingüístico es un hecho que crea y recrea la comunidad humana. Nosotros y los otros, la pertenencia a un grupo y la alteridad de otros, se definen mediante el lenguaje. Ser, pertenecer a un lugar, es algo que se expresa y que reconoce mediante formas específicas de hablar (Alejos García, 2010:89).

La oralidad se encuentra en distintos niveles de relación y de inter-relación social en la comunidad, por eso las actividades de siembra o en cualquier otro trabajo se pueden encontrar niveles distintos de comunicación, desde una población de adultos que se comunican sólo en hñähñú hasta jóvenes y niños creando formas de comunicación en base al español, pero con una base de pensamiento hñähñú, esta condición última se puede convertir en un detonante para re-usar o re-aprender la lengua propia en diferentes espacios sociales.

5.5 Rã dängo/ la fiesta

Rã dängo ‘la fiesta grande’, dā- ‘grande’ –ngo ‘fiesta’ se refiere a un espacio de interrelaciones sociales construidas por miembros de la comunidad y fuera de ella. “la fiesta constituye un espacio muy importante para la interacción social que rebasa sus límites espaciales y temporales específicos” (Coronado, 1999:43). Ahí se estructuran y reestructuran elementos de vida y sus formas de reproducción en la comunidad a través de la puesta en práctica de las estrategias de organización para preparar la comida, atender las manifestaciones religiosas de los visitantes y crear el respeto hacia las expresiones culturales y lingüísticas. Es un espacio para el re-encuentro, el convivio y el intercambio social entre los integrantes de la comunidad y de otros espacios sociales comunitarios.

La fiesta es una manifestación religiosa, cultural, lingüística y natural, en donde se concentran diversos grupos sociales capaces de crear todas las condiciones económicas, sociales, políticas y morales a través del intercambio de conocimientos sobre el diseño y elaboración de insumos para la fiesta. Las actividades como: la “amarra flor”, “la elaboración del arco, preparar la comida y colocar el adorno en la iglesia o en las calles implican una co-participación de los integrantes de la comunidad y de comunidades vecinas. La participación de los miembros de la comunidad obedecen a un mandato comunitario en función de sus responsabilidades comunitarias y la inter-acción de miembros ajenos a la comunidad corresponde a una participación “voluntaria”, de compromiso o por promesa. Ambos actores sociales responden a una dinámica social, cultural y lingüística con la posibilidad de dialogar o por lo menos “platicar” sobre la acción en el campo.

Los integrantes de la comunidad tratan de establecer niveles de comunicación durante el desarrollo de sus actividades. Cada tarea tiene un espacio social durante la fiesta, por lo tanto construir el arco, preparar un chivo para la barbacoa, atender a las personas que entregan su promesa, amarrar la flor representan un espacio de uso y de reproducción social de la lengua hñähñú. La lengua tiene su campo de sentidos y significados sociales con capacidad de responder a procesos culturales complejos, así cada actividad se nombra desde la lengua hñähñú, por lo tanto la lengua local tiene resonancia en las actividades cotidianas de los miembros de un grupo social lingüístico.

La fiesta tiene una composición religiosa y una relación cosmológica anclada en las actividades agrícolas y en las distintas acciones de sus habitantes. Por lo tanto, siempre se cumplen las tareas en función de la búsqueda de un beneficio o en agradecimiento a las buenas acciones hacia la vida familiar de alguien. Así tratan de crear una relación entre las prácticas religiosas de los antepasados con las nuevas formas de pensar de las nuevas generaciones, es sin duda una especie de re-articulación entre el pasado-el presente-el futuro, es situar el presente como un tiempo permanente y ahí es en donde el futuro construye su espacio.



La “amarra flor” para la fiesta 2013: Participan adultos y jóvenes
Foto: Severo López

La fiesta tiene un proceso continuo con conexiones hacia el pasado-futuro, esta relación se encuentra en un constante recordar a través de frases como “antes la fiesta se hacía en casas particulares y ahora es en la iglesia”, “antes en el arco le ponían flores y pajaritos o palomas”, “siempre se le da de comer a los visitantes”, “vamos a aprender a armar el arco y a amarrar la flor porque después ya nadie nos va a enseñar”, “debemos de aprender cómo se hace todo lo de la fiesta porque si no después no vamos a saber qué hacer”. Cada frase estructura el pensamiento y el hacer de la fiesta, en tanto trata de integrar elementos necesarios en la elaboración de la fiesta en base a la construcción de una base estructurante en donde el pasado-presente-futuro se estrechan para crear caminos de interrelación de tiempos, que permite generar y regenerar otras condiciones de organización y de hacer la fiesta.

La relación entre el pasado-presente produce procesos de socialización lingüística y cultural de generación en generación. Así durante la elaboración del arco y la amarra flor se integran las generaciones recientes y continua una generación con capacidad de permanencia en la enseñanza-aprendizaje, por lo tanto el proceso de enseñanza se da entre generaciones y de una generación adulta a una generación joven, es decir, se construyen espacios de enseñanza horizontal y vertical con posibilidades de reproducción social del conocimiento. Sin duda, la articulación entre el pasado-presente genera las condiciones necesarias de reproducción social del conocimiento para el futuro, así es posible continuar con la fiesta.

La amarra flor²² reúne a integrantes de la comunidad y a vecinos de las comunidades cercanas. La mayoría sabe amarrar la flor y otros ayudan en ordenar la flor, el hilo y facilitar lo necesario para los participantes de la actividad. Ahí se encuentran personas adultas, jóvenes y niños, la conversación es en hñähñú entre adultos; los jóvenes y niños sólo escuchan porque lo entienden y el resto trata de comprender la plática. Durante la conversación se construyen frases sobre el tiempo, la actividad de ciertas personas, sobre cómo y dónde se consiguió la flor, y también comparten el albur o los chistes en hñähñú.



La amarra flor para la fiesta 2014: Participan jóvenes y adultos.
Foto: Severo López

²² La amarra flor es unir a través de un amarre la flor chocolatera o romerillo, la nochebuena por medio del Xanthe “santhe” o hilaza. La unión de todos los componentes se convierte en la reliquia

Las bases del conocimiento sobre la “amarra flor” se construye por medio de la oralidad de la lengua hñähñú, en ese sentido todas las conversaciones se sitúan en los conocimientos que tienen sobre el proceso de la actividad, ahí surgen frases como: *petsi da bädi b’u hina mefa to’o ma da mefi* ‘tienen que aprender, si no después quién lo va a hacer’, ‘da joni ma r’a ya becino pa dä bädi’ ‘que se acerquen otros vecinos para que aprendan’ o *te mänga ma ndohño ra rifle, pode nkue* ‘qué dice mi suegro el rifle, creo que está enojado’. Las conversaciones buscan estrategias de sobrevivencia de la práctica de la amarra flor en el uso permanente del idioma. Por eso las instrucciones y el pensamiento se encuentran en la práctica misma del hacer en base a la lengua. Por un lado, existen palabras con la insistencia en el recordar y otras permiten reivindicarla capacidad del idioma. Recordar y saber cómo se tiene que amarrar la flor para Santo Reyes, y para el señor de santuario, san José y otros santos son una tarea de los que amarran la flor, ahí reside la importancia de la práctica social como un referente de la cultura, y se nombra en hñähñú cada una de las relaciones sociales.



Arman el arco para la fiesta 2012: participan adultos, jóvenes y niños.

Foto: Severo López

El arco frontal para la iglesia reúne a miembros de la comunidad y vecinos de las comunidades aledañas. Para la actividad el encargado de la iglesia y el delegado convoca a personas que saben elaborar el arco y para eso busca a personas de comunidades en donde

desarrollan dicha actividad. Ambos tratan de asegurar una buena elaboración del arco y para eso siempre insisten en hacer con cuidado cada pieza. Cuidar el proceso implica conocer el sentido social de la actividad y por eso siempre se tiene que hacer con devoción o con buena voluntad, por lo tanto saber tejer la palma o crear una flor o figura no es cualquier cosa, en todo caso es un buen saber o un don de las personas en tanto sirven a una buena causa. Es común saber que, no cualquier persona conoce cómo y por qué se hace el arco, incluso esa es la preocupación, “ya no existen personas que sepan hacer el arco”, “yo no sé cómo se hace o nadie de aquí sabe”. Por esa razón se recurre a personas de otras comunidades con el suficiente conocimiento sobre la elaboración del arco, en una conversación con un conocedor en el armado del arco dijo:

Pregunta: hanja ga pahu nunā b’efi

‘cómo aprendieron este trabajo’

Respuesta:

Nuje da pahe ngea n’a ra nxita de nuni texcado ba ehe bi utkeni ha ma haihe hange da pâhe. ‘nosotros aprendimos porque un señor de allá de Texcado vino a enseñarnos a nuestra tierra y por eso aprendimos’

Ha nubya di tsihe nuya t’ukā bâts’i pa dâ bādi, porke mahioni da bādi

‘y ahora traemos a estos niños para que sepan, porque es necesario saber’

Pregunta:

nub’u hixki pahu nunā bādi ha ri hninihu

‘entonces no sabían ese conocimiento en tu pueblo’

Respuesta:

Hā b’upu to’o mi pādi, nek’e sti pâhe pe da mpunfrihe hange mefa da ne da pâhe ma n’aki

‘si, había quien si sabía, nosotros también sabíamos pero se nos olvidó, por eso después quisimos aprender otra vez’

La socialización del conocimiento se construye y re-construye a través de las distintas interrelaciones comunitarias. “Ligada a la fiesta se desarrolla una interacción de la comunidad con otras unidades sociales de la región por medio del intercambio recíproco de danzas, música, fuegos artificiales, productos rituales, etcétera” (Coronado, 1999:44). La inter-acción social propicia la transmisión de conocimientos en la fiesta, así participar en el armado del arco y el amarrar la flor son prácticas sociales, que nos permiten co-construir la fiesta en determinada comunidad. Ambas prácticas se sostienen desde la lengua hñähñú y en constante relación con el español, las dos lenguas se emplean en situaciones comunicativas específicas. La lengua hñähñú tiene lugar en las interrelaciones sociales comunitarias y en su relación con “otras” personas hablantes del español sólo se usa el idioma predominante.



Terminación del arco de la fiesta de enero 2015.

Foto: Severo López

5.5.1 Zi nänä/ zi dada-madrecita/padrecito. Marcador de inter-relación lingüística y cultural.

La fiesta reúne a las personas cercanas a la religión católica. Todos tratan de hacer un acto de voluntad con la idea de desarrollar una actividad hacia un ser especial, por lo tanto las tareas se hacen con “ganas” y siempre en función de la posible retribución de un santo. Durante la fiesta se puede notar la estrecha relación entre los procesos de producción agrícola

y el ciclo de los santos, las dos cosas hacen de los santos reyes un espacio de reconocimiento hacia la posible creación de retribuciones en el ciclo agrícola en especial.

La retribución se piensa en función de la devoción hacia una madre y un padre, la correlación se manifiesta a través de la dualidad padre/madre. “La pareja primordial está conformada por un hombre y una mujer: *ci dada* (aire y sol) y *ci nana* (virgen de Guadalupe, luna)” (Lastra, 2006:328). La relación hombre-mujer (...) “*zi dadá*, *zi naná*, son los encargados de asegurar la permanencia humana y resguardar el orden natural y cósmico” (Vázquez en Aviña y Wiesheu, 2009:130). Las dos palabras (*zi naná* y *zi dadá*) enfatizan respeto, aprecio y reconocimiento hacia las personas y al orden cósmico. En ese tenor, las personas buscan el respaldo, el acompañamiento y la retribución en virtud de la entrega durante la fiesta.

La fiesta se convierte en un espacio de reconocimiento para los santos reyes y al mismo tiempo un lugar de inter-cambio. El *reconocimiento* se genera a partir del agradecimiento por continuar con vida y se da por medio de la entrega de veladoras, aportación económica, la ayuda en las actividades de la fiesta como hacer la comida para los visitantes o aportar cohetes, toritos o alguna cosa en especie que contribuya a los gastos de la fiesta, por otro lado, el *inter-cambio* se da a través de la entrega de maíz, frijol y flores de temporada con la idea de recibir algo a cambio del Santo. El reconocimiento y el intercambio propician desde *zi naná* y *zi dadá* las condiciones para *hacer* la fiesta y para *recibir* la visita y apoyo de las comunidades vecinas.



Presentación de imágenes de comunidades vecinas, que acompañan la fiesta de enero 2015.

Foto: Severo López

El *hacer y recibir* tienen lugar en el *zi* ‘aprecio, respeto y reconocimiento’, en muchos casos el *zi* se puede indicar por su función como diminutivo de cualquier sustantivo. Sin embargo es un marcador social, lingüístico y cultural con capacidad de interrelación entre las personas y las divinidades. Por esa razón, durante la fiesta la partícula *zi* tiene un énfasis en el uso en frases como: *maha ra zi dângo* ‘vamos a la fieste-*cita*’, *ra zi dada Rey* ‘el San-*tito* de los Santos Reyes’, *maha ra zi thet’i* ‘vamos a la procesión-*cita*’, *siempre da ehe ra zi dângo* ‘siempre vine a la fieste-*cita*’, *da hâ tsu ra zi doni para zi papà* ‘traje un poco de flor para el papa-*cito*, *bâ ehe gi tsi ra zi hme* ‘ven a comer una tortill-*ita*’. Las palabras enfatizan la existencia de respeto, aprecio y reconocimiento hacia un Santo y crea las condiciones sociales para la palabra *zi*, aunque se puede usar para cualquier palabra como *tsi ra zi sei* ‘toma el pulqu-*ito*’ por su contexto social no tiene el mismo sentido social, en esta palabra se puede referir estrictamente a un diminutivo. Pero la fiesta bajo un contexto de devoción señala un sentido social particular.

La palabra *zi* tiene una connotación lingüística y cultural anclada en un pasado-presente, en la cual representa la vida familiar y colectiva de las personas a través de sus prácticas culturales. El acto reverencial tiene una base agrícola, cosmogónica, y una estrecha vinculación con el mundo natural, por lo tanto la lengua hñâhñù por medio del *zi* crea una

condición necesaria de conexión entre los hablantes de la misma lengua y al mismo tiempo marca la “otredad” con la población hispanohablante.

Llevar a cabo una práctica ritual cualquiera significa mantenerse dentro de una tradición histórica propia y puesta fuera del alcance de la sociedad dominante. Cumplir con la costumbre implica poner en acción el poder liberador de la memoria, el que otorga un mundo propio para contrastar al del dominador (Bartolomé y Barabas, 1982:89 cit. en Corona, 1999: 45)

Las palabras en hñahñu generan la capacidad de recordar y de nombrar prácticas comunitarias constitutivas. Esas formas de nombrar permiten a los hablantes de la lengua entender y reproducir socialmente una expresión de la vida individual y colectiva de los pueblos indígenas. En ese tenor la palabra *zi* es una marcación necesaria para la veneración de un santo, es un registro lingüístico específico, que responde a una necesidad cultural cercana a las exigencias sociales de los hablantes de una lengua indígena. Sin duda, el registro base es oral, es una práctica de la oralidad con caminos hacia la reproducción de conocimientos lingüísticos y culturales. “Por medio de la tradición oral se refuerza el sentimiento de unidad del grupo, se transmiten las formas de organización, las normas de comportamiento y finalmente se reproduce la continuidad grupal en términos históricos como memoria colectiva” (Corona, 1999:46)

La lengua sostiene conocimientos de un grupo social y a su vez las reproduce por medio de sus prácticas sociales en ámbitos de inter-relación comunitaria e inter-comunitaria. Ahí podemos encontrar información sobre la naturaleza, la relación entre lo humano y lo cosmogónico y sobre las distintas maneras de contener las inter-acciones culturales y lingüísticas. “En todos estos casos se manifiesta una percepción cultural específica expresada y transmitida por medio de la terminología lingüística, en la que podemos encontrar formas particulares de concepción espacio-temporal y de campos-sociosemánticos relacionados con las prácticas y concepciones culturales (...)” (De León, 1987 cit. en Coronado, 1999:47)

El hñahñu contiene una serie de términos constitutivos en distintos espacios sociales, estas palabras cruzan los ejercicios de reproducción social del conocimiento. Es la palabra por medio de la oralidad como se ejerce el derecho a reproducir socialmente las exigencias del propio idioma, que trata de hacer notar la función social de la lengua, en ella existen las distintas manifestaciones del sentido social de un idioma. El eje oral articula continuamente

las inter-relaciones e inter-acciones humanas desde las prácticas sociales humanas capaces de articular la memoria colectiva de los pueblos indígenas.

5.6 Tipología de la oralidad: los espacios de reproducción lingüística y cultural

La participación continua y permanente en la comunidad permite comprender los distintos niveles de aproximación y distancia hacia las prácticas comunitarias a través del uso de la lengua hñâhñú y del español. Ha-ser comunidad a partir de la integración en base a la observación ayudó a comprender las conversaciones familiares y comunitarias acerca de las tareas de los ciudadanos, así se empieza a dar cuenta de la existencia de un encargado del agua, de la luz, de las calles y de la presencia de una autoridad, de esa manera transita hacia el ser ciudadano y después se hace autoridad. Como autoridad corresponde construir una cercanía con los ciudadanos, y eso implica el uso del hñâhñú y del español en espacios familiares y comunitarios, porque es importante dialogar con los jóvenes y con los adultos.

La participación y revisión a detalle del proceso de oralidad de la lengua hñâhñú. Primero, en la integración a partir de la observación, en la cual un individuo construye acercamientos en espacios familiares y comunitarios reconociendo cuáles con los niveles de relación de cada uno y el papel que desempeña en la familia y comunidad. Segundo, los primeros pasos en la incorporación al trabajo comunal y a la organización in-directamente por medio del hacer faenas para algún familiar en el ámbito comunitario, y en al ámbito familiar la participación en el trabajo ‘ayuda mutua’ se desarrollaba a través de la ayuda hacia un vecino de la comunidad en la siembra del maíz. Tercero, la integración al ser ciudadano, ahí se trata de asumir directamente la responsabilidad de construir espacios de trabajo y de reproducción social del mismo en los distintos espacios sociales de la comunidad. Cuarto, el ser autoridad, esta fase permite entrar a la comprensión, construcción y reproducción social de las prácticas sociales comunitarias, por lo tanto obliga a la autoridad a mantener un contacto directo y permanente con las personas adultas y jóvenes ciudadanos con el fin de configurar los procesos lingüísticos y culturales en la comunidad. A través del análisis de los cuatro niveles de participación, inserción y reproducción social se construye la tipología sobre oralidad.

a). Dominio del hñâhñú

Se emplea en actividades que sostienen la vida cotidiana de la comunidad.

1.- *Trabajo comunitario: râ mfats'i* 'préstamo de fuerzas' o ayuda mutua para trabajos en el proceso de siembra, en el mantenimiento de sembradíos de plantas frutales, en la construcción de una pequeña casa, trabajo en el ejido, en las faenas, mientras desarrollan la yunta.

2.- *Trabajo al interior de la familia:* la recolección de la leña, la ayuda en el barbecho, escarda o cosecha en poca proporción-ahí participan sólo la familia, acarrear agua, y ayudar al cuidado de los chivos o borregos (al pastoreo)

3.- *Conversaciones cotidianas en la comunidad:* reuniones informales entre vecinos en la escuela, en la cancha de basquetbol, en el molino mientras muelen el nixtamal las señoras, en los encuentros en la tienda, y en los encuentros en el camino o calle.

4.- *Conversaciones cotidianas en la casa:* en las instrucciones sobre cómo desarrollar las actividades, enseñanza sobre como saludar a sus familiares adultos en una visita, y los consejos que otorgan los abuelos hacia los hijos o nietos.

b).- Tensión hñâhñú ↔ español

Co-existen ambas lenguas en donde la base del pensamiento es hñâhñú y su interlocutor el español.

1.- *Reuniones al interior y exterior de la comunidad:* Reunión de la autoridad comunitaria para la organización política de la comunidad, reunión del programa de Prospera, asistencia a las pláticas de salud a la jurisdicción sanitaria, reunión para la entrega de dinero del programa 60 y más, reunión interna de autoridades, etc.

2.- *Actividades sociales:* Fiesta comunitaria (fiesta del pueblo), convivios y fiestas comunales, convivios y fiestas familiares, actividades deportivas, conversaciones informales entre adultos y jóvenes, y actividades políticas.

3.- *Inter-relaciones externas:* Trabajo fuera de la comunidad, compra-venta de productos al interior y exterior de la comunidad.

4.- *Medios de comunicación*: radio local (la voz del pueblo hñâhñú, una radio indigenista), la radio del valle del mezquital y la radio de Hueyacocotla de Veracruz.

5.- *Espacios escolares y talleres en la escuela*: la escuela primaria, los concursos de lectura y escritura en hñâhñú, del himno nacional en lengua indígena, el himno nacional en hñâhñú que se entona todos los lunes en los honores a la bandera, los cursos en la enseñanza de la lectura y escritura del hñâhñú.

c).- Dominio del español:

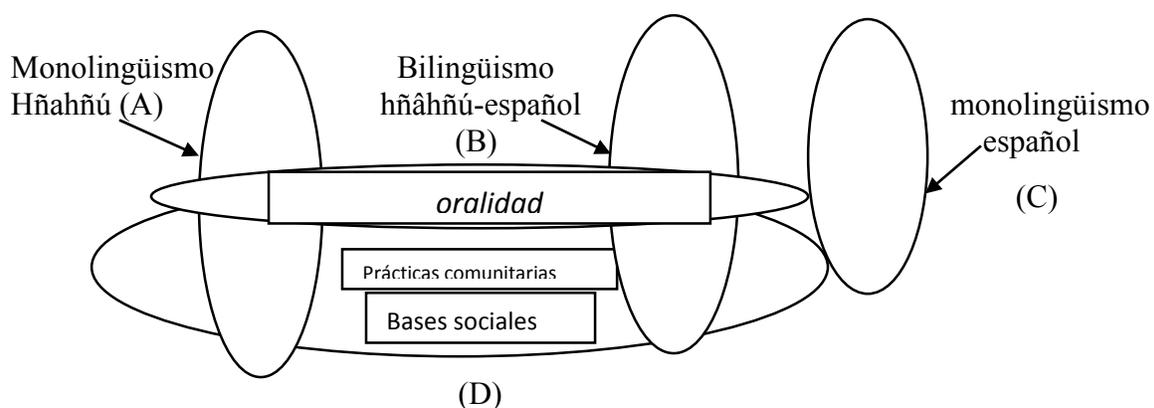
Se emplea en actividades externas en donde participan los ciudadanos de la comunidad.

1.- *Reuniones externas*: Reuniones de autoridades comunitarias en el municipio, reunión de los profesores.

2.- *Visitas de externos*: Presencia de personas ajenas a la comunidad a una asamblea y a una convivencia social y cultural, desarrollo de un taller, desarrollo de proyectos de investigación y visita del presidente municipal o de algún funcionario municipal, regional o estatal.

La estructura muestra los espacios y niveles de la oralidad hñâhñú y de su interrelación con el idioma en tensión, el español. El camino de ambas lenguas configura un proceso continuo en el desplazamiento y persistencia lingüística, entre ambas lenguas, así se puede apreciar una transición lingüística del monolingüismo en hñâhñú- al bilingüismo hñâhñú-español- al monolingüismo en español, sin duda es una manifestación lingüística, que obedece a factores sociales externos y se padece en el espacio interno de la comunidad. Para visibilizar los puntos de intersección de algunos ámbitos y factores de uso oral de la lengua hñâhñú, trataré de presentar un esquema.

Esquema. 2. Procesos de la oralidad hñâhñú y las transiciones lingüísticas del hñâhñú al español.



El esquema 1 explica los procesos de la oralidad en hñâhñú y los desfases a partir del español. En (A) se encuentra el monolingüismo en hñâhñú y tiene una base social comunitaria anclada en el pensamiento de la lengua local y una permanencia lingüística que rige la vida comunitaria. En el (B) el idioma transita hacia el bilingüismo hñâhñú-español, aunque es importante indicar que su base continúa en las formas de organización y de estrategias de vida comunal. En el (C) el camino del hñâhñú llega al límite a la frontera lingüística en donde la práctica oral de la lengua castellana ocupa el terreno del hñâhñú y al mismo tiempo el español pierde el contacto con la base comunitaria. La transición lingüística siempre encuentra una base social y comunitaria cimentada por (D) y se encuentra cruzada por la permanente oralidad hñâhñú, que tiene una serie de articulaciones en la base comunitaria, es sin duda el eje articulador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la vida comunitaria en el espacio social hñâhñú.

Capítulo 6: La escuela y la radio “la voz del pueblo hñähñú”. Otro(s) espacio(s) de re-significación lingüística y cultural

Espacios sociales de re-significación. De la oralidad a la escritura

*“ma met’o yage mi pa ra hñamfo ra jä’i, bi badi nubu
bi nja na skuela. Desde ge b’u ya bätsi ya bi nja ya tsa
da ña ra hñähñú n’e nu ma pädihe” (BR)*

*“Antes la gente no sabía el español, lo aprendieron
hasta que llegó la escuela. Desde entonces los niños
tienen pena hablar el otomí y nuestros conocimientos”*

6.1 La escuela. Un espacio de la oralidad y la escritura.

Antes de iniciar un análisis sobre los procesos de la oralidad y la escritura en la escuela, es necesario revisar los caminos que ha seguido las políticas culturales-lingüísticas en la región del Valle del Mezquital. Como veremos, la misión de las políticas educativas hacia las escuelas de educación indígena es “castellanizar” a comunidades monolingües en español, es una tarea evidente en una población vital en lengua indígena.

La permanencia de la lengua y cultura hñähñú se percibe como un “problema complejo” en el terreno educativo para la consolidación de un programa educativo nacional con pretensiones homogéneas. En este espacio, la idea de configurar a individuos lejos de su condición étnica se ha expresado por medio de la operación de programas educativos inducidos para las poblaciones indígenas. A pesar de las intenciones de situar al sistema de

educación indígena en un programa educativo con pertinencia cultural y lingüística limitado a la condición étnica de los pueblos indígenas. En general, se define a partir de un idioma y prácticas culturales “diferentes” al castellano.

La operación de “proyectos” educativos para la región del Valle del Mezquital inicia en la conformación del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), a partir de la institucionalización de la educación en las comunidades indígenas de la región se esperaba a un profesor con habilidades básicas en el manejo de la escritura y con conocimientos en la lengua materna (lengua indígena), “así la función del promotor cultural bilingüe, sería la de enseñar en lengua materna el castellano y promover el desarrollo de la comunidad” (Claro y Botho, 1981:36). Sin duda, la idea de mantener la lengua indígena como fuente de “desarrollo” de la comunidad o como puente para el aprendizaje del español tenía sentido, en tanto las comunidades presentaban un alto dominio de la lengua materna, así los jóvenes de las comunidades se integraron a los proyectos de educación para las comunidades de la región con la idea de superar las desigualdades sociales y económicas de sus lugares de origen, sin embargo, las comunidades no mejoraron su condición de vida (Claro y Botho, 1981).

Mientras los profesores bilingües sostenían una discusión frente al estado, las condiciones sociolingüísticas de las comunidades de la región se mantenían en las prácticas sociales comunitarias. “De hecho, el otomí conserva gran importancia en la interacción verbal cotidiana, como también en las actividades culturales tradicionales (fiestas, mayordomías, ritos, literatura oral, etc.)” (Hamel, 1984: 119), la pervivencia del hñähñü en la comunidad sostenía su vitalidad anclada en la vida cotidiana de los espacios comunitarios, esta situación lingüística establece una de las contradicciones del espacio escolar frente a la comunidad, es decir, la comunidad necesita de su idioma en el desarrollo de sus diferentes actividades educativas, sociales y productivas en los espacios constituidos por la comunidad, y la escuela se preocupa por el uso de la escritura y el habla de un idioma ajeno a su lugar de ubicación. Esta situación deja evidencia de los intereses opuestos de la escuela y de la comunidad. De este modo, discursivamente se constituye lo que debe entenderse por la educación indígena, y el Estado “(...) impone así una homogeneidad verbal externa sobre las etnicidades heterogéneas y diversas y, por supuesto, en la lengua dominante” (Farfán, 2009:124).

“La situación sociolingüística del Valle del Mezquital en la década de los ochentas se ubicó con el concepto de diglosia, concebido como una relación de conflicto lingüístico entre una lengua dominante (español) y una dominada (otomí)” (Farfán, 1982: 20), más tarde transitó hacia una *diglosia sustitutiva, (con bilingüismo parcial)*, (Hamel 1987; Hamel y Muñoz 1988). “La relación diferenciada socialmente de los dos idiomas (hñähñú-español) en el uso cotidiano en la región indica una asimetría lingüística, social y económica, que implica un constante conflicto lingüístico con dos tendencias: por un lado, la creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí como tendencia principal; y por el otro, factores de resistencia lingüística y cultural del grupo otomí como tendencia subordinada” (Hamel y Muñoz, 1988: 102).

La tendencia lingüística y cultural de las comunidades se inclina hacia una *necesaria* relación comercial en la región, esta relación mercantil se genera en una ciudad céntrica, (Ixmiquilpan), en donde se reúnen todas las comunidades periféricas a la ciudad con el fin de intercambiar productos producidos en las respectivas comunidades, todas ellas usan el hñähñú en sus diversas prácticas cotidianas, sin embargo al buscar un trato con los comerciantes que les provee de productos mercantiles, el español se convierte en un idioma de relación comercial dominante (Farfán 1982). Dicho desplazamiento lingüístico no sólo sucede en las relaciones comerciales, también se encuentran en ámbitos políticos, sociales, culturales y educativos, en la cual se suponen espacios importantes para los hablantes de la lengua indígena.

La superioridad del español en los diversos espacios sociales se impone bajo el acompañamiento de las políticas de homogenización lingüística-cultural puestos en la idea de “*castellanización*”, estos proyectos se inclinaron en dos aspectos fundamentales:

- a). la destrucción de las antiguas relaciones sociales de producción [...] acompañada por la destrucción progresiva de las lenguas y culturas autóctonas,
- b). el intento de integración de los “marginados” a la sociedad y cultura nacional (Hamel y Muñoz, 1981: 131)

La intención de las políticas lingüísticas-culturales es constituir una sociedad imaginaria (Anderson) en la región hñähñú con énfasis en la subordinación de la lengua en cuestión. De ahí el interés por establecer la escuela como un espacio de castellanización, y por lo tanto, se

constituye en un objetivo lingüístico enseñar el español a los niños otomíes para que puedan seguir los programas nacionales de primaria que se desarrollan íntegramente en español” (Hamel y Muñoz, 1982: 103). Esta perspectiva coloca al español en una lengua de prestigio y de mayor importancia en los espacios sociales de la región, frente al hñähñú que se ubica en una lengua de uso doméstico y comunitario y sin importancia para los espacios urbanos-públicos. La condensación de los planteamientos de la política educativa culturalizada se puede visualizar en los primeros estudios sobre los procesos de educación bilingüe y bilingüe-bicultural en escuela de educación indígena en los municipios de El Cardonal e Ixmiquilpan.

La vitalidad del hñähñú *versus* los procesos de castellanización resaltaron las contradicciones históricas de los modelos educativos (bilingüe y bilingüe-bicultural) en el terreno de la educación en el Valle del Mezquital. Entre los factores notables se encuentran: la ausencia de un programa realmente bilingüe, los textos están diseñados lingüísticamente para la enseñanza del español (Hamel 1984), estos aspectos resultaron ser complicaciones para los propios profesores indígenas, quienes pertenecían a la misma región, debido a la falta de una formación propicia para enseñar a leer y escribir en lengua indígena, y por lo tanto las escuelas de educación indígena empezaron a arrojar datos negativos con respecto al bajo rendimiento escolar, de alfabetización. “Así los profesores empiezan a usar la lengua hñähñú como lengua de instrucción sólo mientras sea necesario (la función “muleta”), caracterizando así el programa bilingüe en las comunidades [...] como de *sumersión relativa*” (Hamel, 1992: 16).

El papel del profesor se somete a una constante contradicción mientras su idioma materno sea el hñähñú, ante estudiantes en la misma condición lingüística. Sin embargo, las ideas de *progreso* sostienen una estrecha relación con el español en espacios sociales urbanos y públicos, que inducen al profesor a adquirir mayores habilidades en el manejo de estrategias didáctico-pedagógicas encaminadas a colocar el español como una lengua de enseñanza-aprendizaje. Esta situación provoca que la mayoría de los profesores abandonen su interés por mantener su idioma materno (lengua indígena) y por lo tanto, empiezan a separar su condición cultural como el eje de configuración comunitaria y, se inclinan hacia la

confirmación de un proceso de castellanización, que confirman el cumplimiento de su misión establecido por el marco de una política lingüística-cultural ajena a su condición étnica.

Esta situación induce a la educación para la población indígena a establecer como prioridad la enseñanza del español y la lengua indígena confirma su papel de subordinación. Así las comunidades empiezan a sentir las diferentes expresiones de racismo y de estigmatizaciones sembradas a partir de la poca importancia de las lenguas y culturas presentes en las comunidades. Estas actitudes negativas hacia los miembros de las comunidades confirman el supuesto “problema indígena”, es decir, se comienzan a naturalizar las deficiencias educativas en las escuelas indígenas asociadas a la deserción escolar, al bajo rendimiento y al poco interés hacia la escuela. Así el sistema educativo responsabiliza a las comunidades de las deficiencias propiciadas por un sistema de educación *para y sin* las comunidades indígenas.

La apuesta de la educación indígena para las comunidades de la región se centra en la enseñanza de la lectura y la escritura del castellano, ésta a su vez se convierte en la primera lengua y la lengua indígena, en la segunda. Esta situación permea en el pensamiento de los hablantes de una lengua indígena, en la cual priorizan la lengua de “dominación” para su aprehensión y someten constantemente la posibilidad de mantener el idioma subordinado, tal afirmación coloca el bilingüismo en tensión entre el castellano y la lengua indígena. La supuesta problemática del bilingüismo (lengua indígena-español) propicia estigmatizaciones lingüísticas en el proceso de enseñanza bilingüe y enfatiza la idea de enseñar primero el idioma castellano y en segundo orden la lengua indígena, así se confirma el dominio del castellano. Frente a dicha suposición, existen pruebas sobre la escritura en hñähñú en algunas escuelas indígenas del Valle del Mezquital, en la cual se evidencian las ventajas del bilingüismo.

Los alumnos redactaron en hñähñú utilizando una “ortografía propia”, y construyeron hipótesis, sobre la marcha de la tarea, acerca del sistema de escritura en su lengua. Como han señalado varios investigadores, estas construcciones, lejos de representar elecciones al azar, forman parte de un proceso evolutivo en la apropiación de la escritura. Algunos estudios sugieren que los beneficios del bilingüismo y el manejo consciente de dos códigos se extienden al desarrollo de una orientación hacia el lenguaje que promueve su conceptualización

como un objeto independiente de la intención, un artefacto con estructura y compuesto de unidades discretas. (Hamel, 1992: 27).

Sin duda, el bilingüismo (lengua indígena y español), propicia una comprensión sobre sus procesos de vida en la comunidad y un nivel de entendimiento en la formación de otras miradas en un mismo contexto. Es pensar en un reconocimiento a la diversidad lingüístico-cultural y en sus formas de constitución de otras realidades constituidas en un marco de pensamiento heterogéneo. De hecho, este planteamiento puede generar una re-construcción de los procesos de la oralidad y de la escritura en el espacio escolar, que permitan la reconstitución identitaria de los habitantes de los pueblos indígenas, en este caso de los hñähñú.

De hecho la tensión entre la oralidad y la escritura se sitúa en los primeros pasos de las políticas lingüísticas-culturales, (bilingüe, bilingüe-bicultural e intercultural), en las escuelas de educación indígena en las comunidades, es decir, cuando las escuelas llegan a las comunidades y a la par se constituyen los enfoques educativos, ahí la escuela confirma su papel de castellanizador o mejor dicho la escuela empieza a priorizar el español por encima de la lengua originaria de las comunidades, la cual representa una ofensiva para los niños y niñas indígenas.

Ubicar la lengua hñähñú en un idioma de apoyo para los profesores en la enseñanza y priorizar el aprendizaje de la lectura y de la escritura en castellano rompe con la posibilidad de potencializar los conocimientos de la lengua materna de los niños indígenas, constituidos a través de una gama de vivencias configurados en las prácticas sociales comunitarias. Estas prácticas sociales tienen sentido en tanto disponen de una lengua y de una cultura anclados en espacios de práctica comunitaria, ahí la cotidianidad cobra relevancia en los procesos de educación originados en el seno familiar y comunitario.

La posible *continuidad* entre la oralidad y la escritura ha perdido sentido en el camino del monolingüismo al bilingüismo, esta situación se ha puesto en una serie de afirmaciones inducidas hacia el desplazamiento y pérdida de la lengua indígena. Así es común afirmar: “acá ya no se habla la lengua indígena”, “sólo algunos lo hablan”, “ya se perdió la lengua”, “en la escuela no se enseña el hñähñú”, estas suposiciones encuentran eco en los espacios comunitarios a grado de dejar de hablar el idioma y en consecuencia se practica una escritura

y un habla alejada de la realidad comunitaria. Dicho proceso se encuentra en comunidades indígenas de la región, en la cual su condición de oralidad y de escritura se ubican en el castellano, y al mismo tiempo existe una negación hacia la posible articulación entre la oralidad y la escritura hñâhñú en los espacios escolares.

6.1.1 Nuna skuela bi uta ya bâtsi da ña ra ñamfo ha bi zohni ra hñâhñú/ Esa escuela le enseñó a los niños a hablar español y dejaron el hñâhñú.

Ante el imperante panorama nacional sumergido en las políticas educativas empeñadas en consolidar un proyecto nacionalista con énfasis en la homogenización cultural y lingüística, se enfocan en someter a las comunidades indígenas a aprender el castellano con el fin de integrarlos a la “modernización”, es así como se constituye la escuela primaria *bilingüe* Guadalupe Victoria en la comunidad de El Boxo. Dicha escuela se configura bajo los modelos de educación para las comunidades indígenas. En ese tenor se confirma que la escuela cumplirá su función; enseñar el castellano (Farfán 2009).

Importancia hacia la escuela es evidente, y así se logró construir durante la década de los sesenta, después de la conformación del PIVM, de hecho el espacio escolar es la primera obra en la comunidad.

...hicimos mucho trabajo [...] la primera obra, la escuela en el 67 por que el 66 nada más fuimos a solicitar y a dejar la solicitud a Pachuca por que el patrimonio también se abrió en Ixmiquilpan en el 55, pero tenía que cualquier obra, agua potable o cualquier obra tenía que ir hasta Pachuca porque en Cardonal en ese tiempo no había nada, nosotros nunca nos daban nada en la presidencia... (Entrevista. Patricio Salas).

Cabe aclarar que la construcción de dicha escuela se lleva a cabo durante la fecha antes citada, sin embargo, años previos a la consolidación de ésta ya se había conformado un comité de educación encargado de iniciar las primeras gestiones para el funcionamiento de dicho lugar. Ya había [...] un comité de la escuela y un representante de la comunidad, pero estaba duro porque el fin de año [...] tenías que indicar que se hizo *en* todo el año, yo estuve tres años (entrevista. Patricio Salas). Aunque antes, durante el inicio y después de la conformación de la escuela había estudiantes que asistían a la escuela en la comunidad de Santuario, esta comunidad está a 3 kilómetros de la comunidad de El Boxo.

Paralelamente a la gestión de la comunidad, el papel ideológico-político de la escuela empieza por tomar en cuenta los contenidos escolares establecidos por la sociedad nacional y *para* la población indígena, así los primeros estudiantes empezaron por aprender las primeras letras en español y la lengua indígena se convertiría en un idioma doméstico y comunitario. A pesar de la omisión de la lengua de base comunitaria, la comunidad disponía de su organización comunal para ofrecer las mejores condiciones de trabajo para el profesor que se encargaría de brindar una enseñanza ajena a la condición lingüística de los estudiantes en ese momento. La intención fue; “lograr que la gente de la comunidad aprendiera a leer y escribir porque nosotros no sabíamos nada, no tuvimos escuela”, (conversación personal. PA. CAL.). Por esa razón se empeñaron en hacer las gestiones necesarias para lograr obtener un espacio escolar, que se ubicaría en el centro del pueblo. Durante la gestión, siempre estaban dispuestos a caminar durante más de 6 horas y sin consumir alimentos, es decir, anteponían su situación de pobreza ya de por sí vulnerado por parte del Estado y, su supuesta *ignorancia*, por no saber leer ni escribir en español. Sin duda, esta situación se sitúa en los procesos de colonización interna (Casanova), que se produce en la cadena de comunidades céntricas que se van descentralizando conforme se constituyen en lugares de poder político, religioso y económico.

Sin duda, el interés y la importancia por instituir un espacio educativo en la comunidad más allá de enseñar a leer y escribir en español, se ubican los objetivos comunitarios como el de desarrollar habilidades comunicativas y para mejorar económicamente, así como el poder defender y gestionar las necesidades de la comunidad. En general, llevar a la comunidad hacia el *progreso*. En contraste el uso del hñāhñú en la comunidad iniciaría con rapidez su descenso o su desplazamiento, porque mientras los estudiantes asistían a la escuela, abandonaban sus prácticas sociales cotidianas en donde el idioma presentaba un asidero fundamental para su reproducción.

En general, hacían carbón y había minas, el que le gustaba la mina o el que le gustaba hacer carbón, pues se dedicaban a eso, porque si el carbón se compraba mucho, ahí en la fundición donde están los alemanes, ahí se compraba el metal, ahí se quemaba o quien sabe qué le hacían, ahí había mucho trabajo, pero se pagaba muy poco y el plomo se quemaba lo hervían como agua y antes se compraba mucho ese metal. (Entrevista, Patricio salas).

La desarticulación entre las prácticas sociales comunitarias y la escuela propició el abandono de los procesos de producción de la oralidad de la lengua hñähñú. Así los estudiantes asistían a la escuela y abandonaban durante la mayor parte del día el acompañamiento con sus padres en las actividades de trabajo en la milpa, en la producción del carbón, en el pastoreo y en las reuniones eventuales, en las fiestas y en los espacios de ayuda mutua, entre los miembros de la comunidad y/o de otras comunidades vecinas, en la cual las relaciones intercomunitarias se desarrollaban.

Aunque es preciso indicar que la asistencia a la escuela por parte de los estudiantes no se hacía continuamente, es decir, los padres de familia detenían a sus hijos en casa mientras debían de apoyar al trabajo en la milpa o en alguna otra actividad de importancia para la familia. Así existía una regulación sobre la vinculación entre la escuela y la comunidad. La permanente interrupción de los procesos escolares de los estudiantes permitían la continuidad de las prácticas sociales como fuentes de la oralidad, a través de esta situación es como en la escuela los estudiantes usaban el hñähñú en los espacios de comunicación entre pares o cuando el maestro necesitaba saber sobre algún aspecto en particular de algún padre de familia o con respecto a una actividad o trabajo relacionado con la comunidad. Es importante resaltar que los profesores *bilingües* pertenecían a las comunidades cercanas a la comunidad en cuestión, tal característica nos permitió sostener conversaciones cortas en hñähñú.

La permanente relación entre las actividades de trabajo comunal y la escuela creó las condiciones necesarias para las primeras generaciones que asistieron a la escuela. En esta relación se gestan los primeros profesores indígenas de la comunidad, quienes se encargarían de llevar a cabo los procesos de castellanización en otras comunidades de la región y en otros estados vecinos, Querétaro, Puebla y Estado de México, en donde la condición sociolingüística presentaba las mismas circunstancias. Esta generación de profesores y otros compañeros de la comunidad que ya habían adquirido las habilidades básicas, leer y escribir, comenzaron a usar con frecuencia el español en diversos espacios sociales de la comunidad, sin embargo las formas de trabajo y de organización comunitaria se sostenían en los propios padres de estos primeros *letrados* de la comunidad. Sin duda, los primeros resultados de la educación bilingüe y de la educación bilingüe-bicultural se podía percibir en el uso frecuente del castellano en espacios comunales y en mayor medida en espacios familiares, así impulsan

a más integrantes de la comunidad a incorporarse a la escuela primaria y a la secundaria, posteriormente al colegio de bachilleres, el fin es lograr “ser alguien”, esta situación llevó a muchos jóvenes abandonar lentamente sus actividades comunales y la comunidad para continuar estudiando.

En esta relación asimétrica entre las prácticas sociales comunitarias frente a los procesos de educación indígena en la comunidad y la incorporación de estudiantes a la escuela secundaria de la comunidad de Santuario, siempre se mantiene en tensión social debido a la construcción de ideologías lingüísticas vinculadas al poder y a las condiciones socioeconómicas, por lo tanto se han construido una serie de estigmatizaciones culturales y lingüísticas asociadas al “indio”, bajo esta construcción ideológica se nombra o se nos nombraba mientras asistíamos a la escuela o en las calles de esa comunidad. “En este caso la ideología ha permitido [...] promover el poder de un grupo, mediante la naturalización de estas creencias como si fueran hechos objetivos” (Villoro, 1985, cit. en Avilés, 2011; 186).

La continua estigmatización lingüística construido por otras comunidades de “poder” y por los procesos de castellanización escolar genera un impacto en las relaciones sociolingüísticas de la comunidad. Por medio de esta construcción social los individuos llegan a establecer relaciones dicotómicas a grado de propiciar contradicciones entre su condición social comunal y su proceso individual, con ello la exclusión y las actitudes negativas se ponen al servicio de las ideas integracionistas, y eliminan al grupo de base o de origen. En este caso, existen compañeros que han negado su pertenencia a la comunidad y se han ubicado en espacios sociales en donde suponen discursivamente un imperante uso del castellano, así se fragmenta la situación de los individuos generado por medio de un estigma social, y este, “se convierte en un *sujeto escindido*, que en su forma más bizarra disocia, proyecta y rechaza las cualidades que odia de sí mismo” (Avilés, 2011:187).

La permanente estigmatización hacia lo indígena, en particular la lengua y cultura indígena, ha funcionado para materializar y legitimar la subordinación social, económica y política de la comunidad hñähñú. Como he indicado, el proceso de discriminación en su forma más fuerte produce un autorechazo, la cual no se le puede atribuir a la ausencia de autoestima o de un problema psicológico, sino es necesario pensar en las condiciones estructurales

históricas, sociales, económicas y políticas que han otorgado sentido los individuos hñähñú, que los ha llevado hacia la pérdida de la lengua y la cultura hñähñú.

Ahora, la tensión entre los procesos de oralidad y escritura se han colocado en una amplia brecha. La escuela bilingüe en la comunidad de El Boxo sostiene a una pequeña población de estudiantes con una condición lingüística y cultural con tendencia hacia el uso mayoritario del español. Esta situación no demerita la posibilidad de ubicar a la escuela como un espacio de vitalidad que fortalece constantemente el uso del hñähñú en sus diferentes actividades bajo su propia dinámica.

La escuela en si misma manifiesta la composición heterogénea entre los estudiantes y los profesores. Así encontramos a veintinueve alumnos, cinco de ellos son monolingües en español, dos bilingües español-hñähñú y dieciocho de ellos tienen una competencia lingüística receptiva en hñähñú. La condición bilingüe y receptiva de la lengua indígena se puede entender a partir de la existencia de una población adulta que no se incorporó a la escuela y por lo tanto no absorbió las políticas de castellanización. En general, los abuelos y bisabuelos de estos niños son monolingües en hñähñú y algunos son bilingües funcionales, es decir, utilizan el castellano para establecer relaciones económicas, políticas y sociales con individuos fuera de la comunidad o al interior de la misma.

Los profesores son dos, cada uno atiende tres grados escolares, uno le corresponde atender de 1ro. a 3er. Grado y el otro, atiende a 4to, 5to. Y 6to. Grado. Estos a su vez, manifiestan mayor interés hacia los primeros grados debido a que se encuentran en la adquisición de la lecto-escritura, mientras el resto de los estudiantes se les otorgaba otra tarea porque ya son más grandes y ya entienden mejor. Los profesores son bilingües (lengua indígena-español), sin embargo, durante los dos últimos años han presentado una rotación permanente, sólo uno de ellos se mantiene desde hace más de tres años, este es de la comunidad y es como lo mencione con anterioridad, es uno de los primeros profesores de la comunidad, en la cual inició sus actividades en el estado de Querétaro y de ahí se trasladó a “Hidalgo a atender estudiantes en comunidades ajenas a su condición sociolingüística. Es la desubicación lingüística y cultural que practica la Secretaria de Educación Pública, (SEP) constantemente, como sucede en otras zonas indígenas, el sistema bilingüe ha representado una nueva estrategia de castellanización forzada, porque los maestros indígenas son enviados a zonas

donde no se habla su idioma materno y deben de enseñar en español” (Hernández, 2012: 129). El otro profesor que recién se incorporó pertenece a la misma región, sin embargo práctica el mismo papel, castellanizar.

La sobre-posición del castellano se concentra en su uso constante durante la enseñanza de las diferentes asignaturas, en contraposición con la enseñanza de la lengua hñahñú que se concibe sólo como una asignatura y no un medio de construcción de conocimientos. Una profesora comenta: “Bueno al hñahñú le dedicamos dos horas a la semana y antes por ejemplo lo daba en viernes y en viernes que tenemos reunión o cualquier cosa y entonces no se da como es, como debe ser y pues eso también afecta mucho” (Ramírez, 2006, cit. en Vargas 2011: 57). Esta situación manifiesta el poco interés hacia la lengua de la comunidad y en consecuencia los niños enfatizan la omisión hacia la lengua comunitaria. Una profesora reconoce el nivel de desuso lingüístico y cultural de los niños en la escuela, “los niños ahora ya no hablan tanto el hñahñú, sólo alguno que otro si lo hace o hasta escribe algunas palabras que trabajamos acá en la escuela, pero nada más” (conversación personal).

De alguna manera la escuela se ha ocupado de la escritura y en menor medida de la oralidad de la comunidad, esto ha propiciado un desencuentro permanente entre la escuela y la comunidad, sin embargo su subsistencia se puede encontrar en la constante tensión entre la lecto-escritura del castellano y la permanente acción de las prácticas sociales comunitarias. Hasta ahora podemos ver cómo la escuela fragmenta la concepción holística de la lengua por medio de la enseñanza del idioma sólo a nivel léxico y por otro lado, la comunidad mantiene un nivel de bilingüismo recepcional constituido en el nivel de “sólo entienden, pero no hablan el hñahñú”. Apelando a esta condición en las aulas de la escuela primaria se encuentran palabras en hñahñú y sus respectivas imágenes en cuadros de cartulina en la pared o en otro espacio, asimismo podemos visualizar la escritura del himno nacional en dicha lengua. Al mismo tiempo el profesor en una de sus clases en hñahñú pregunta a los niños cómo se dice en hñahñú una casa, una petaca, entre otras imágenes, algunos niños nombran las imágenes y otros sólo escuchan mientras sus compañeros nombran las imágenes, más tarde todos hacen eco de las palabras dichas por los primeros niños.

El fortalecimiento del hñahñú en la escuela se promueve por medio de la repetición del himno nacional, de los cantos como *ra may' o tsati' o*, el perro pastor, *zi doni san jua*, flor de san

juan, entre otras, así como la recopilación de los cuentos e historias de la comunidad, el concurso de lectura y escritura en lengua indígena, y otras actividades que se han promovido a partir de los proyectos de revitalización lingüística en el mejor de los casos, porque en otras visiones pasan por programas de *rescate* de la lengua y cultura hñähñú. Cada una de estas actividades apoya a los procesos de reivindicación lingüística y cultural del hñähñú, pero no toman en cuenta los procesos de re-significación de la oralidad desde el seno comunitario, es decir, desde las prácticas sociales vigentes en la comunidad.

6.2 La comunidad. Proyectos de re-significación lingüística y cultural comunitaria

Los proyectos tienen un interés en la re-ubicación de los espacios de reproducción lingüística y cultural de la comunidad. Es un esfuerzo por fortalecer la memoria colectiva por medio de la socialización de conocimientos constituidos en los “abuelos”, en los jóvenes y en los niños, cada uno de ellos tiene un reservorio de conocimientos configurados por la lengua materna, y por las expresiones culturales, sin duda, es un ejercicio para recobrar el valor de las actividades sociales en puntos estratégicos de la sobrevivencia económica y política de los miembros comunitarios. Por lo tanto, el re-significar busca confirmar las relaciones sociales en un proceso continuo compartido entre los seres humanos. Así, la realidad comunitaria “... es instituido como tal en el mundo de significados comunes propios de una colectividad de seres humanos. Es decir, en el marco y por medio de la “intersubjetividad” (Vázquez, 2001:28).

En la comunidad se encuentran espacios de inter-relación, inter-comunicación y de inter-conexión sujetos a la dinámica interna de los diferentes espacios comunitarios. Así la vida comunitaria tiene una estructura política, sus lugares de reproducción económica, sus manifestaciones culturales, una educación, una forma de convivir y una forma de ser y de estar en la comunidad. Cada una de sus estrategias de vida se reproducen en el ámbito colectivo, con otros en la comunidad, así que la relación no sólo se da entre seres humanos, también existe la naturaleza, ahí no se puede tratar la tierra, el agua, el aire, las plantas, y los animales como seres separados de los humanos, siempre se insiste en respetar lo natural porque el “agua y la tierra te puede regañar” y te puede “dar un mal aire”, y los animales también se les cuida y participan en las actividades de la comunidad. El espacio comunitario

es un lugar concéntrico constituido por el humano, la cultura y la naturaleza donde las interrelaciones abren su camino hacia un todo. La comunidad, no es el número de sus constituyentes individuales, sino que es el todo interrelacionado (Lenkersdorf, en Pitrou y Ma. Del Carmen Valverde, 2011:311).

Las interrelaciones producen espacios vivientes en todo el espacio social comunitario con un nivel de articulación tendiente a saber las escalas dialógicas de los habitantes del lugar (humanos, naturaleza, cultural). Las escalas obedecen a las formas de diálogo de un humano hacia la naturaleza, por ejemplo; cuándo se puede castrar un maguey para producir pulque, es sólo por el grado de maduración o tiene que ver con el tiempo; otro ejemplo es cómo se prepara la semilla del maíz, cómo se trata a la milpa durante su crecimiento, qué tipo de comida se debe preparar para la fiesta, para la siembra o cosecha. Cada una de las actividades construye un tipo de diálogo sustentado en la oralidad, desde aquí en hñâhñû se puede explicar cada interrelación que se establece en la construcción del conocimiento. Es una interrelación cotidiana con la capacidad de reproducir las prácticas sociales de la comunidad, en donde se genera de adultos a jóvenes y niños, este proceso de enseñanza logra articular la memoria colectiva en un proceso social que re-articula los conocimientos ancestrales con las nuevas formas de entender las prácticas sociales. “La memoria no es, entonces, una restitución anacrónica del pasado, sino que es una reconstrucción del presente realizada y actualizada a través del lenguaje y las prácticas sociales” (Vázquez, 2001: 29).

La memoria social comunitaria construye configuraciones de formas de entender la vida a través de la producción del conocimiento social. Así, se “accionan las memorias colectivas de los pueblos originarios (que) se establecen en determinadas prácticas sociales que anidan como sedimentos que se recrean en diferentes dimensiones del actuar colectivo” (Medina, s/a: 6). Sin duda, el hñâhñû teje con sus palabras sus sentidos y las convierte en acciones producentes por medio de sus prácticas sociales colectivas. En ese sentido, cada una las acciones se convierte en el saber/hacer concreto en el proceso de siembra, en la elaboración del carbón, en la elaboración de aventadores y petacas, en entender lo ciclos de la luna y su relación con el tiempo, ahí es donde se condensan la memoria colectiva hecha social. Por eso, el interés en trabajar en la comunidad alguno de los caminos de la oralidad hecha práctica y también tratamos de pensar en la escritura como una caja de resonancia de la oralidad con

la idea de concentrar los conocimientos comunitarios en un reservorio lingüístico desde la memoria de los abuelos en conjunción con el pensamiento actual.

6.2.1 Oralidad hñâhñú a través del saber/hacer. La emergencia de conocimientos hñâhñú.

En la comunidad algunas personas saben hacer petacas, aventadores, petates y otros insumos para la casa que se elabora con una planta habitante de la comunidad y región. La planta se llama en hñâhñú *tihñâ* ‘palma’, está siempre se encuentra entre los árboles en el bosque. Las personas que saben hacer este tipo de insumos comunitarios, en general son señoras, ahora, los señores sabedores de esta práctica ya fallecieron, se les invito a enseñar a los jóvenes el cómo hacer petacas y aventadores, así que la primera reacción de las señora fue “mmm...pe ma da ne da bâdi nuya batsi” ‘mmm...pero van a querer aprender los niños’, ha *petsi ma ga hohñu ra tihña, ha n’e ga jahu ha ra dehe pa da tum’i, nuyu ne ngu goho o kut’a ma pa pa ya da za da pet’e, ha nuge hindi padi b’u ma ku da za da maxki, di ne to da nfaste* ‘ y tenemos que buscar la palma, y colocarla en el agua para que se ablande, eso quiere como cuatro o cinco días para que se pueda tejer, y no sé si mi hermana va poder ayudarme, necesito que alguien me ayude’, después de la conversación, las señoras aceptaron asistir, pero el material lo tenían que buscar los niños y jóvenes, así que confirmaron: *ha ga mahe nzai* ‘ si vamos yo creo’.

Las señoras son monolingües en hñâhñú, quizás entienden palabras en español, pero son mínimas, la mayoría de su léxico se basa en el hñâhñú, desde la oralidad hñâhñú pusieron a la disposición de los jóvenes y niños su saber/hacer. La enseñanza se socializo a través del hñâhñú donde las señoras suponen que los niños y jóvenes entienden lo que ellas explicaban a través de su lengua cotidiana, y si, los niños y jóvenes entienden el hñâhñú, así que las señoras explicaron el por qué es necesario llevar en orden el tratamiento de la palma y cómo se hace cada proceso. Los jóvenes y niños pensaban que se tejía rápido y sin ningún tratamiento a la planta, y las señoras enfatizaban: *petsi gi jabuhu b’u hina hinda hogi, nehe nuna zi planta ne da tsu* ‘tienen que hacerle así sino no se compone, también esta plantita necesita cuidados’, esta sugerencia creo un ambiente de respeto hacia la planta y al mismo tiempo comprendieron las dificultades del saber/hacer un aventador.

La señoras iniciaron con las siguientes palabras: ma gi handihu ha ma ga pet'ehe nu ra tihña pa gi jabuhu, 'van a observar cómo vamos a tejer la palma para que ustedes hagan lo mismo', mientras eso ocurría, su vista y sus manos se preparaban para enseñar a tejer cada pieza de la palma, se podía observar cómo se concentraban y su tranquilidad hacían de su acción un tejido de piezas, en donde hacían notar un conocimiento hecho práctica en su fase del hacer. Los niños y jóvenes miraban con atención y centraban su pensamiento en la posibilidad del hacer, y en sus primeros intentos se notaba la idea del se hace rápido como subvalorando el conocimiento de unas personas monolingües en hñâhñú, que posiblemente sabían hacer sólo cosas "simples". Sin embargo, en ese momento la "complejidad" se presentaba y por lo tanto el saber/hacer un aventador se hacía difícil, incluso se vertían comentarios como: "creo que no voy a hacer ninguno y se veía fácil". Para las señoras saber/hacer un tejido con piezas de palma, es un re-encuentro con el pasado porque es una enseñanza de sus padres y se re-articula con el presente mientras puede enseñar cómo se hace.

Las señoras en el tejer consideran la textura, el tamaño, el color, y adecuan cada pieza según el tiempo y las condiciones de uso que se le pueda dar. Por lo tanto, su acto de tejer construye teorías semánticas donde otorgan sentido y significado a cada una plantas y la utilidad del ser humano. No sólo es la habilidad o la memorización sobre cómo hacer cada aventador, sino el pensar cómo hacer cada pieza porque las formas de las piezas no son las mismas, así que cada petaca o aventador es una sola. Quizás los niños y jóvenes no alcanzaban a entender el mensaje de las señoras y sólo se basaban en la observación, en una mirada concentrada, pero con poca comprensión sobre particularidades específicas de la planta como: textura y forma. Sin embargo, las señoras insistían: handihu n'e odehu xahño ha gi japihu, b'u hina hinda boni 'observen y escuchen bien, y lo hacen, sino no va a salir'. La oralidad hñâhñú en la mayoría de los casos se entiende el significado, pero el sentido social no, por esa razón es previsible la ausencia de la comprensión sobre la elaboración de ciertas piezas. Aquí se comprende el escuchar como un acto de reconocimiento sobre su espacio social en términos contextuales y se expresa desde el hñâhñú.

Los niños y jóvenes demuestran una observación y un escucha parcial, es una especie de "casi" no se entiende cómo se hace cada tejido o por qué esta pieza a veces va aquí y a veces va en otro lado, eso no se entiende. Bajo su racionalidad transita la explicación metódica y

memorística, y en la elaboración de aventadores y petacas existe otra racionalidad, y se basa de acuerdo al material natural de la región – el tejido es otro – es decir, se hace de acuerdo a las condiciones del propio acto del hacer, la complejidad se da en el proceso del tejer una práctica hecha memoria desde las prácticas concretas, desde el pensamiento de las señoras. En ese sentido, la memoria no almacena y se convierte en un proceso con distintos niveles de articulación. “es el lápiz que subraya acontecimientos, momentos, personas que nos han hecho ser quienes somos y que han hecho de nuestro mundo lo que ahora es.” (Cruz, 2005:155).



Bernarda y doña facunda: Las maestras del saber/hacer
Foto: Severo López

El proceso del saber/hacer a través de la enseñanza se convirtió para las señoras en una valorización hacia sus conocimiento, porque ellas pensaban en el deterioro o en la poca importancia hacia el saber/hacer una petaca, y es que ellas comentaban: ya kasi hindi hokihe porke ya hinto ne da tai, ha ma met'o mi thai hange nub'u sti hokihe, ha ga mahe mohai, nuni tai o nugua hnini ha r'a b'u sti pathe te sti pathe, ga umphe n'a ra thiti ha da rakje n'a kilo ra dothui o te ra za, ' ya casi no hacemos, porque nadie quiere comprar, y antes lo compraban y

por eso lo hacíamos, y nos íbamos a Cardonal, Ixmiquilpan o aquí a santuario y a veces lo intercambiamos, les dábamos un aventador y nos daban un kilo de azúcar o algo'. Por eso, para doña Bernarda y doña Facunda enseñar a hacer petacas y aventadores se convertía en una revalorización sobre sus conocimientos, y por lo tanto el taller logró fortalecer las epistemologías hñâhñú (Vargas, 2014), no sólo por el colorido o lo “bonito” de la artesanía, sino por el proceso de re-activación de un conocimiento que transita desde la palabra y al caminar la palabra se concreta en una acción comunitaria. Desde entonces, se comprendió la complejidad del tejer las historias de vida en el saber/hacer una petaca o un aventador, y en ese momento se presenta una valorización de la memoria colectiva.

6.2.2 Enseñar el hñâhñú a los niños. *Sólo un poquito de lo que yo sé*

En la comunidad se sabe sobre el uso oral del idioma y también se sabe sobre la ausencia de la escritura del mismo idioma. Ambas cosas sirven para entender la función social y el lugar que ocupa cada lengua, por lo tanto, pronto reluce la diferenciación social de las lenguas, el español se emplea en la escuela y en lugares públicos, el hñâhñú es para espacios restringidos como la casa. La afirmación nos induce a naturalizar las rutas de las lenguas con una tendencia hacia la desaparición del idioma minorizado.

La minimización de la lengua obliga a pensar a los propios hablantes en poseer un idioma de menor importancia, por eso hablar hñâhñú no tiene relevancia social, al contrario provoca una permanente exclusión. Cuando se decidió enseñar en hñâhñú a los niños de la comunidad se pensó en dos aspectos: 1) casi todos los niños entienden el hñâhñú y si no pueden aprender rápido en su casa, 2) el maestro que impartirá el taller sabe hablar el mismo hñâhñú y conoce la dinámica y las necesidades lingüísticas de la comunidad. Sin embargo el profesor siempre se colocó en un discurso sub-diferenciado socialmente, que cuando nos comunicamos con él nos comentó: quién sabe si los niños quieren o los dejen asistir a clases estas de hñâhñú, pero de todos modos voy a asistir, y **enseñaré sólo un poquito de lo que yo sé.**”

Su vasto conocimiento sobre el hñâhñú en la oralidad y en la escritura se convertía en un excedente en la enseñanza de la lengua materna en la comunidad. Los niños cursaban la primaria, así que sus edades oscilaban entre los 6 y 12 años, la mayoría de ellos entiende el hñâhñú porque en sus espacios familiares y comunitarios escuchan el idioma, en la escuela

sólo es el intento en la escritura pensado desde el léxico. Así que los niños tienen ventajas dos ventajas, 1) entienden y conocen un amplio léxico en hñâhñú, pero no construyen frases y oraciones, 2) saben escribir en español. Los dos aspectos ayudan a escribir en la lengua hñâhñú. El conocimiento sobre la oralidad del idioma genera una conciencia fonológica en la pronunciación de las palabras y su acercamiento a la escritura propicia el desarrollo de una estructura alfabética cercana al sistema de escritura de la lengua indígena. Por lo tanto, el (...) proceso es más simple para el niño si lo lleva a cabo en una lengua que él entiende y habla, que si lo hace en una lengua que apenas está aprendiendo ya que le implica un doble esfuerzo en la medida en que tiene que aprender al mismo tiempo los sonidos que son representados si estos no existen en su lengua y los significado de palabras que desconoce. (Pérez, en Pérez y Fanny Cruz 2011: 19-20).

La ventaja lingüística se convierte en un referente de los niños y del maestro, ambos conocen las palabras comunes en sus funciones comunitarias, así toma en cuenta el conocimiento oral del hñâhñú y escrito del español. En las clases de hñâhñú el interés del maestro es enseñar a escribir, donde toma como base las ventajas lingüísticas del niño, así que la complejidad se centra en convencer a los niños en la importancia de la oralidad y su representación en la escritura. En ese sentido la oralidad es un potencial lingüístico en la construcción de sentidos y significaciones sociales de la lengua, además es posible pensar al maestro como un factor positivo en tanto pertenece al mismo espacio social y lingüístico.

El piso común entre los niños y el profesor tiene lugar en el desarrollo de la enseñanza de la escritura del hñâhñú, y en atención a la condición “bilingüe” de ambos, construyen sus sesiones con instrucciones en español y el hñâhñú es la lengua a traducir o traducida. En primer instancia es una enseñanza similar a los procesos escolares, en todo caso es viable construir una interrogante asociada a cuestionar por qué se enseña desde el español, si ambos agentes hablan y entienden la lengua enseñada, la respuesta no la tengo definida, pero puede responder a la imposición lingüística o a la naturalización de una lengua, es decir, quizás se entiende de facto que la lengua de instrucción en un espacio instituido debe ser en español, y la lengua minoritaria socialmente sólo es una lengua sometida a “reposo”, es más se puede entender a las lenguas indígenas, en “lenguas en reposo” mientras se van secando o mejor dicho desapareciendo.

Las sesiones de las clases en hñahñú el maestro diseña los mecanismos de enseñanza y se entiende que las formas de enseñar son una calca de las estrategias de enseñanza, que se recibió durante los primeros años de escolaridad. Así que inicia por enseñar las vocales y su asociación dibujo-palabra con la intención de identificar la letra inicial como una forma de representar la imagen-palabra.

Maestro: el maestro está enseñando las vocales **a a e e i i o o u u**

Maestro: si haber o través todos, pero con ganas, entonces ya no se van a olvidar de las vocales

Alumnos: no

Maestro: el maestro les enseña una imagen, les pregunta que es

Alumnos: los alumnos le dicen que es un conejo

Maestro: y en hñahñu como se dice

Maestro: se dice **banjua**

Maestro: el maestro pega la imagen en el pizarrón, el maestro pregunta de nuevo como se dice en hñahñu

Alumnos: responden que **banjua**

Maestro: vamos a escribir su nombre en hñahñu

Maestro: así se escribe conejo en hñahñu **banjua**

La clase se concentra en enseñar las vocales y cómo se representa cada una en palabras comunes al maestro y al estudiante. La palabra anunciada en hñahñú, su traducción y su escritura se convierten en los procedimientos para la adquisición de la escritura en hñahñú. La lucha entre la oralidad y la escritura desde la concepción occidental siempre se han pensado en función a una dicotomía donde la oralidad se asocia a la lengua hablada y se nombra “tradición oral”, en consecuencia la escritura se convierte en la herramienta de poder con la intención de establecer una sobre-posición lingüística en la oralidad. Sin presentar una postura negativa se puede pensar en la construcción de clases en hñahñú, pero con una base de pensamiento del español. Frente a esta situación se pueden trancar los esfuerzos de la enseñanza de la lengua indígena, porque aparentemente es igual. Sin embargo, existe un diferencial sustancial porque el profesor es de la comunidad y su condición social, política y económica lo orienta a tomar en cuenta a otros compañeros y a una lengua común para su familia. “la distinta y limitada funcionalidad de la escritura en tales situaciones nos plantea retos igualmente serios y nos pone ante la necesidad de abrir la escuela y (otros espacios públicos) de sensibilizarla respecto a las prácticas y necesidades específicas de los educandos indígenas” (Jung y Luis Enrique López, 2003:20)

La escritura trata de alejarse de la oralidad a través de una legitimidad escolar. Por lo tanto, la escuela se convierte en un lugar que privilegia la escritura y minimiza o construye otra oralidad, una oralidad centrada en la repetición del mismo idioma, el español. De ese modo se entrega un dominio hacia el campo del conocimiento por medio de la producción de material en un solo idioma con validez frente a una lengua en reposo. Existen planteamientos que proponen una relación estrecha o complementaria entre la oralidad y la escritura de una lengua indígena, y en el mejor de los casos se plantea en (...) hablar más bien de un continuum entre oralidad y escritura para evitar la construcción de oposiciones (Hamel, en Jung y López, 2003). El maestro del hñâhñú busca las construcciones de palabras usuales o comunes para los niños en términos de contextualización social, donde se pueda hablar de palabras-contexto y evitar la pronunciación de léxico ajeno a la condición social y cultural de los niños. La palabra-contexto b'anjua 'conejo' tiene significados sociales en el espacio comunal, no sólo es un animal, sino es un animal comestible, y se conoce dónde habita, cómo vive y cuáles son sus características físicas y de comportamiento, tienen los niños un nivel de percepción propia a partir de entender a qué se refiere con la palabra conejo.

La intención de construir una relación continua entre la oralidad y la escritura, asume construir un léxico con palabras-contexto en el momento de analizar cada uno. Así se reubica el sentido social de las prácticas de oralidad y de la escritura, de lo contrario vamos a continuar suponiendo que la escritura es social, en tanto se produce una mínima difusión de la lengua escrita y también cuando se recuperé la función social de la lengua. Esta característica se puede encontrar en una convergencia lingüística entre los habitantes de una comunidad para fortalecer las estrategias comunicativas interconectadas en las prácticas concretas de la sociedad. Sin embargo, el interés del maestro se inclina hacia una adquisición de la escritura como mecanismo de defensa por el reconocimiento lingüístico.

Maestro: Alexis pasa a escribir en el pizarrón, cómo dice

Estudiante: sombrero-**fui**

Maestro: haber Susana te toca pasar

Alumna: Susana pasa al pizarrón y escribe

Maestro: haber que dice

Estudiante: **ximo**-jicara

Maestro: bueno es todo por hoy solo quiero que me digan que aprendieron el día de hoy pero quiero que me lo digan todos

Estudiantes: **banjua, ximo, xano, kâha** y **fui**

Maestro: está bien es todo por hoy.

Las palabras-contexto reivindican la oralidad hñâhñú por medio del uso de las palabras comunes en la casa y en la comunidad, además son palabras frecuentes en el vocabulario cotidiano. Este es el ejercicio útil para conciliar la relación oralidad-escritura donde el sentido social de las palabras se puedan representar gráficamente en la escritura del idioma, no sólo es la función social de la escritura, que supone un uso ampliado y con reconocimiento de la comunidad, sino tiene que ver con el contexto social de las palabras, es una consideración amplia de la palabra, no es sólo el significado. Para este ejercicio comunitario, pensamos en la escritura de la lengua como un proceso de revitalización lingüística donde el insumo necesario es la oralidad con base en una vivencialidad lingüística, por eso el maestro emplea palabras situadas en un contexto de uso común y cotidiano, al mismo tiempo emplea la imagen como un recurso pedagógico para los niños que aún no asocian la palabra con la imagen. La estrategia comunitaria considera la oralidad-escritura en un proceso continuo y tampoco se reduce a la escolarización de la enseñanza, “pues estos elementos históricamente han contribuido más bien a los procesos de asimilación y destrucción del patrimonio intangible de las comunidades” (Farfán, 2009:167).

6.3 Râ nt’oxyabu/la radio. Un espacio de la oralidad y la memoria del pueblo hñâhñú

Los medios de comunicación desde los cuales nos comunicamos, son construidos por otros que nos nombran, de ahí que la pregunta permanente es ¿cómo nos vamos a comunicar entre nosotros a través de un medio de comunicación?

Los espacios sociales de comunicación siempre definen sus funciones y exigencias en razón de una política con tendencias hacia la “atención” lingüística y cultural de un determinado lugar. Desde ahí se rompen con los caminos históricos, sociales, políticos y lingüísticos de la región. Porque inevitablemente se establece un idioma, una cultura y una forma de entender el proceso histórico y social de determinado lugar, colocando bajo relaciones de diversidad la existencia de otras lenguas y culturas en el mundo como un hecho natural.

En consecuencia: ¿por qué construir un modelo de radio-escuela orientado a otorgar un espacio comunicativo en zonas indígenas? ¿Por qué la radio indígena se apoya en los

profesores de educación indígena para producir programas bilingües (lengua indígena-español)? ¿Por qué necesita emplear las lenguas indígenas en un marco de desplazamiento de las lenguas indígenas? ¿Cómo la radio nombra la vida cotidiana de los habitantes indígenas y cómo los sitúa en el escenario nacional educativo? Las interrogantes tratan de conocer las paradojas de la existencia de una radio en un espacio social indígena bajo la intención de hacer valer la palabra de las lenguas indígenas en un espacio social público.

El derecho al acceso a la información y el fortalecimiento de las lenguas indígenas son los ejes de la creación de las radios indigenistas, más que generar un medio de intercomunicación indígena o de reconocimiento social, político y económico de las diferencias en donde se pueden encontrar las profundas desigualdades en la atención lingüística y cultural, sobre todo en el terreno de la educación, se busca confirmar la acción de la escuela que es caminar hacia la construcción de un bilingüismo con tendencias hacia el monolingüismo en español.

El bilingüismo nos coloca en el terreno de la diglosia entendida como la marcación diferenciada socialmente de lenguas, que producen acciones verticales en tanto existe una sobre-posición lingüística en espacios sociales privados y públicos. Lengua indígena o la lengua española, generan formas de comprender el mundo estableciendo pautas regularizaciones lingüísticas para la normalización de una lengua sobre otra. Dicha jerarquización de las lenguas genera una relación de importancia y desplazamiento de la lengua de menor uso. Por lo tanto, “los programas dedicados a las comunidades indígenas apenas transmiten unas pocas horas al día en las lenguas respectivas. La mayor parte del tiempo transmiten en español, para un público bilingüe, que es el mayoritario.” (Ávila Raúl, en Barriga y Butragueño 2010: 1232). Sin duda, la lengua de prestigio se impone y por lo tanto la lengua indígena se convierte en un “apoyo” para convertir a la radio en un medio de comunicación en español.

Las radios indígenas se convierten en una extensión de la escuela para el tratamiento de la lengua y la cultura. Así la escuela y la radio buscan ampliar la cantidad de personas bilingües en las comunidades por medio del uso prioritario del español y de la lengua indígena en menor grado. Dicho proceso arreció durante la década de los 60 y 70 cuando la población indígena aún presentaba un alto porcentaje de hablantes de la lengua indígena, en la región

del Valle del Mezquital el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital se encargó en abrir espacios educativos y comunicativos para la población hñâhñú.

La radio-escuela y la radio del Valle del mezquital son los antecedentes de la creación de la radio indigenista de El Cardonal, “la voz del pueblo hñâhñú”, la intención de cada radiodifusora fue y es abrir una relación directa entre la radio y la escuela con el fin de generar proyectos radiofónico relacionados a las “necesidades educativas y lingüísticas” de las comunidades indígenas. En un principio el objetivo se abre paso hasta que se encuentra con las líneas políticas globales en donde la necesidad de una nación pasa por la construcción de una sola lengua, para cumplir con su máxima que es: una nación una lengua una cultura, sobre estos referentes emergen las tensiones lingüísticas que se convierte en un punto de divergencia entre la lengua indígena y el español.

Frente a la inexistencia de espacios comunicativos indígenas y a la exclusión social hacia las comunidades surgen “otras” voces tendientes a reclamar un espacio pertinente con las necesidades comunitarias. En ese sentido los movimientos sociales indígenas reclaman la resonancia de sus voces a través de su propia palabra, así el zapatismo se hace escuchar por medio del reclamo hacia el derecho a construir espacios comunicativos propios en los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, que permitan expresar a partir de su palabra las formas de entender el mundo que se manifiesta en su cotidianidad. Más tarde se hacen escuchar las voces del agua “en la radio Ñomdaa” desde las montañas de Guerrero, (Montejano del Valle, s/a), sin olvidar sus raíces profundas en radio Hueyacocotla que inicio sus trasmisiones en 1965 (portal electrónico de la radio) y radio Teocelo de Veracruz. La sobrevivencia y existencia de la búsqueda de voces indígenas en las diferentes regiones del país y de América Latina se debe a una persistencia comunitaria, porque las instituciones las asedian continuamente a través de la búsqueda de la cancelación de sus voces, la cual implicaría callar a las comunidades.

En ese sentido, las comunidades han buscado espacios comunicativos en las radios indigenistas o en otros lugares con posibilidades de reproducir las lenguas y sus formas de vida. Porque la radio representa un espacio comunicativo capaz de crear relaciones inter-comunicativas al interior y exterior de las comunidades y lenguas, de ese modo existe una comunicación cercana desde su idioma y desde su propia cultura.

“Para los indígenas, este tipo de radiodifusión es, más que una vía de comunicación, un puente entre los individuos. "La radio forma parte de su vida cotidiana, no solo como un elemento de enlace entre individuos, familias, pueblos, sino también como el principal vehículo donde se ve reflejada su forma de ser y de pensar. No existen festejos, actos cívicos, comunicados personales y de denuncia, donde las radios no estén presentes." La tradición oral es compartida y la voz es comunitaria no solo por el hecho de que las emisiones de programas se transmiten tanto en español como en las lenguas propias de las etnias que habitan las zonas geográficas en las cuales están instaladas.” (Camacho, s/a: 5)

Así, podemos entender que la toma de la palabra en los espacios posibles de la radio se convierte en un espacio social comunicativo tendiente a crear una inter-comunicación con los otros iguales y con los otros diferentes. En ese tenor, la apropiación de la palabra a través de la emisión de las voces indígenas como uno de los canales de comunicación viables para ejercer el derecho a un medio de comunicación presente en las comunidades indígenas.

6.3.3 De la comunidad a la radio. Procesos de re-apropiación lingüística y cultural

Râ nt’oxyabu/la radio o radiodifusora²³ es un espacio comunicativo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), transmite en las lenguas hñâhñû, náhuatl y español, y tiene audiencia en los estados de: Querétaro, Veracruz, Estado de México y San Luis Potosí (p.CDI)²⁴. La radio se instituye en un marco institucional y en un espacio lingüístico y cultural regional con una transición lingüística del bilingüismo (hñâhñû-español) al monolingüismo (español), como es el Valle del Mezquital, y para confirmar su filiación y contradicción se ubica en la cabecera municipal²⁵ como una señal de centralidad y con una tendencia hacia la confirmación de las formas y abuso a las lenguas indígenas en los espacios públicos.

La radiodifusora se encuentra en una modalidad “comunitaria” en tanto se encarga de atender las necesidades comunicativas de las comunidades indígenas, opera sin fines económicos, y

²³ Inició pruebas de transmisión el 16 de julio de 1998, después de un mes, el 1 de agosto de 1998, se dio a conocer como emisora del Instituto Nacional Indigenista hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en la región del Valle del Mezquital. Tras un proceso de investigación y consulta que corrió paralelo a las actividades de la instalación, selección de personal y capacitación, la radio fue inaugurada oficialmente el 12 de enero de 1999. (página electrónica.CDI)

²⁴ Página electrónica: <http://ecos.cdi.gob.mx/xecarh.html>, consultado el: 25-04-2015.

²⁵ La XCARH. La voz del pueblo hñâhñû se ubica en la colonia Buenos Aires, s/n Cardonal, Hgo.

se considera una radio indigenista. “Estas emisoras son las únicas que emplean cotidianamente los idiomas indígenas y cuya programación está estructurada en buena medida a partir de la información estrechamente vinculada con los contextos locales” (Del Val y Pérez, 2010:11). Su característica central es emplear la lengua indígena de la región o de las regiones donde tiene alcance su señal y son únicas en todo el país con la intención de conservar las lenguas indígenas.

“Las emisoras del SRCI son las únicas, en todo el país, que transmiten en 31 lenguas indígenas, en cumplimiento del derecho de los pueblos indígenas a ser informados en su propio idioma. Durante este cuarto de siglo los radios indigenistas han sido facilitadoras de *procesos educativos*, del *uso de las lenguas* y de su *fortalecimiento*. Pero, sobre todo, se han convertido en un puente de comunicación entre el mundo indígena y el no indígena” (las cursivas son mías) (página electrónica. CDI).

Las radios indigenistas tratan de convertirse en espacios de atención lingüística para las comunidades indígenas, en ese tenor la información supone circular en lengua indígena con el objetivo de dar cavidad a la palabra del grueso de la población hablante de lengua indígena, que se considera “analfabeta”. También se convierten en los espacios vivos de la comunicación intercultural por medio de la traducción de todos los programas “en lengua indígena” o más bien son programas contruidos desde la concepción indígena con el uso de la lengua indígena, pero con su respectivo proceso de traducción lingüística. Y como es costumbre por ser institución siempre se construye o se fija desde el supuesto centro, en este caso, desde la cabecera municipal.

La radio se sembró en un área desértica en términos lingüísticos y culturales, en la cabecera municipal, quizás para continuar confirmando la centralidad de las instituciones o peor aún para seguir haciendo hincapié en el control sobre el uso de la lengua indígena en espacios privados y evitar la “toma de la radio” por parte de la comunidad, porque para que *la palabra del desierto florezca* necesita habitar en un espacio fértil en lengua y cultura. Así la palabra puede trascender espacios de subordinación y control que se reproducen en espacios centralizados. La des-ubicación lingüística de la radio crea una distancia entre la lengua hñâhñú y sus comunidades, no sólo por la distancia geográfica, sino por el contexto lingüístico y cultural de los hablantes, y además la institución se convierte en un espacio exclusivo y ajeno a los procesos comunitarios de la región. Dicha distancia evita el contacto

continuo entre las comunidades y la vida cotidiana de la radio. Entonces para reproducir la voz hñâhñú desde el seno comunitario sólo es posible si la comunidad visita la radio.

La comunidad camina siempre a la radio para dar a conocer algún aviso sobre una fiesta patronal, un evento deportivo, enviar saludos a sus familiares y amigos, a entrevistarse y al aniversario de la radio, para cualquiera de estas actividades se acercan las personas de la comunidad a la radio. Sin embargo desde el inicio de la radio los locutores de la comunidad asisten todos los días para hacer posible “la voz del pueblo hñâhñú”, es otra vez “la comunidad va a la radio”- “la radio no quiere ir a la comunidad”, ellos re-producen la voz de las comunidades desde la radio, a través de los locutores se hace ra nt’oxyabu/la radio. La concentración de las voces en una sola voz por medio de la radio construye una unificación lingüística y un proceso de inter-comunicación en base a una lengua común.

Los locutores hablantes de la lengua hñâhñú desde el inicio de la radio abren todos los días la posibilidad de ser escuchada la voz del pueblo hñâhñú. Cada uno de ellos tienen una inter-relación lingüística y cultural con sus respectivas comunidades, así lograron su integración a la radio indigenista, incluso atendieron la convocatoria por la condición de ser hablante de la lengua hñâhñú, para considerar uno de los preceptos institucionales, que es atender la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas según se establece en el art. 2º constitucional y en la Ley General de los Derechos de los Pueblos indígenas (LGDLPI), publicado en el Diario Oficial de la federación en 2003. Su acercamiento a la radio implica ha-*ser* la radio hñâhñú, son el eje central del espacio comunicativo donde la voz de todos-se hace-uno y la voz de uno-se-hace-un-todo.

El ha-*ser* de la radio hñâhñú se configura desde la comunidad, ahí es el espacio concéntrico capaz de orientar las formas lingüísticas y culturales de la lengua común con la idea de encontrar una lengua receptora-emisora de mensajes. La palabra no se hace y tampoco se reproduce desde la cabecera municipal²⁶. La comunidad enseña a los locutores desde sus primeros años a hablar la lengua de enseñanza-aprendizaje, es su lengua materna.

...si de hecho la *lengua hñâhñú*, pues mi lengua materna, este mi mamá es monolingüe, (...) habla nada más la lengua hñâhñú, mi papá pues si tantito entiende el español porque en su

²⁶ La cabecera municipal, El Cardonal, es un municipio donde se emplea a baja escala el hñâhñú, sólo se puede escuchar en las personas adultas y en los visitantes de otras comunidades aledañas.

juventud estuvo trabajando un tiempo en el D.F., me platica y de ahí se empapó tantito del español, pero nunca me enseñó el español así desde chiquillo, siempre me enseñaron la lengua... (Se refiere la ñâhñú, las cursivas son mías). (Pejay, 2012:1)

El seno familiar construye representaciones sociales *con* la lengua ñâhñú y re-crea continuamente la valoración del idioma a través de los abuelos y abuelas de la comunidad, ellos sostienen las piezas de la memoria de sus propios ante-pasados donde existe una continua re-articulación del pasado desde el presente y su posible vinculación con el futuro. Reconocer los distintos niveles sociales de articulación comunitaria permite comprender los procesos de construcción de conocimiento desde su génesis. “En ese sentido es necesario saber de dónde y cómo se producen los elementos referenciales del conocimiento de la comunidad, (...) lo que implica la comprensión de la experiencia cultural de las “voces” surgidas desde la memoria colectiva como pueblos y objetivadas en sus prácticas materiales de existencia” (Medina, 2007: 14)

La oralidad de la lengua ñâhñú es el lugar de anclaje de la memoria colectiva de las comunidades de la región del Valle del Mezquital. Es la oralidad el hilo conductor de las enseñanzas de las “epistemes indígenas” donde la lengua del lugar configura la memoria colectiva desde sus palabras que se materializan continuamente en un diálogo entre los humanos y la naturaleza, así se puede entender por qué el “*agua regaña*”, “*el cerro te regaña*”, “*te pegó el aire*”, “*la milpa está triste*”, entre otros procesos indican la concreción de los conocimientos ancestrales. Por lo tanto, “la memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña” (Walsh, 2015: 26). Por esa razón, la inter-relación lingüística con los ancestros propicia una conexión inmediata con los conocimientos de la comunidad.

(...) con los abuelos, con los tatarabuelos, quienes aún tenemos esa fortuna de tenerlos, yo creo que hay que sacar muchas experiencias de ellos y como lo hablan, originalmente como lo hablaban ellos y como lo hablamos ahorita ya como está más mezclado con el español y pues con los abuelos, con las abuelitas, de ahí adquirimos el ñâhñú, con los papas también, por supuesto. (Trejo, 2012:1-2)

La re-producción social de la lengua ñâhñú en el espacio comunitario genera posibilidades en la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos ancestrales por medio de diferentes actores

de la comunidad. En ese tenor, la memoria colectiva se activa en tanto se construye en el grupo comunitario y no sólo en aislado o en lo individual, por lo tanto es importante reconocer una memoria social de larga duración y como un espacio de re-articulación entre el pasado, presente y futuro (Cuevas Marín, en Walsh 2015). Las voces construidas desde espacios sociales comunitarios encuentran un lugar en los locutores a través del idioma, que lograron configurar en comunidades con autores lingüísticos transmisores de palabras hechas prácticas en cada uno de los procesos sociales de los abuelos, abuelas, papás, jóvenes y niños hñâhñú en la comunidad.

La persistencia lingüística de los transmisores de la palabra tiene lugar en las inter-relaciones lingüísticas y culturales en las comunidades a través de las interacciones verbales en diversos espacios sociales en la comunidad. La oralidad es el eje de reproducción y producción de las prácticas sociales comunitarias, es ahí donde existe una interrelación con los abuelos, padres, hermanos y amigos con la idea de continuar configurando nuevas formas de transmitir la lengua hñâhñú. La comunicación oral de la lengua hñâhñú se recrea en la familia y en los lugares de las actividades cotidianas de las comunidades, y ahora se pueden encontrar espacios sociales donde el uso del español prevalece.

Los locutores se convierten en transmisores de la palabra de los hablantes de la lengua hñâhñú a los hablantes del español y de otras lenguas, a su modo tratan de traducir los mensajes hñâhñú al español, donde reafirman su condición de hablantes de dos lenguas, lengua indígena y el español, el bilingüismo que representan es el gancho comunicativo entre la comunidad indígena y la comunidad no indígena. El bilingüismo se construyó en la escuela, es un espacio instituido, ahí se sabe de la importancia del español en la escuela y cómo empieza a ganar terreno en las actividades escolares y públicos de la comunidad. Y la radio no es una excepción, es un espacio institucional con sus propias reglas y estrategias de operación que reduce las posibilidades de construir un espacio autónomo de reproducción social de las lenguas indígenas.

El bilingüismo se da a partir de la escuela y sirve para comunicarse con los profesores, y para establecer una relación social con hablantes del castellano. En la radio el bilingüismo sirve para hacer traducciones del hñâhñú al español, donde el hñâhñú es la base comunicativa y el español se convierte en la lengua de segundo orden. La relación lingüística es asimétrica

mientras existe un ambiente lingüístico asociado a una lengua indígena frente al español, una lengua se encuentra en los dominios de un grupo dominante y el otro idioma en la subordinación social y lingüística. “como consecuencia, hay también situaciones “diglósicas”, en que prevalece una u otra lengua, en consonancia con su particular relación con la estructura de poder, dentro de una sociedad global” (Albo, 1998: 129)

La base lingüística de los locutores busca trascender las relaciones diglósicas y colocar en primera instancia el idioma local para tratar de construir un espacio comunicativo con bases comunitarias, a pesar de establecer el bilingüismo como una condición necesaria de la misma programación. En ese sentido los locutores indígenas están conscientes de la imposición de una lengua sobre otra, pero siempre buscan evitar la imposición lingüística por medio de la traducción de la programación y con un uso amplio del hñâhñú.

(...) tengo un programa que se llama “galería” es una miscelánea de información, entonces he tenido la oportunidad de meter varios temas (...) he tenido la oportunidad de salir a la comunidad a hacer entrevistas para conocer la vida cotidiana de la gente ¿no?, por ejemplo, con un artesano, con el delegado, cuáles son sus funciones, por ejemplo, lo hago en hñâhñú, *en bilingüe, pues en hñâhñú y español*, entonces es la producción de los programas (...) (Las cursivas son mías) (Trejo, 2012:5).

La presión externa exige la presencia del español en los programas radiofónicos y de todos los medios de comunicación en el país. Frente a esa exigencia, se encuentra el ha-*ser* de la radio asociada a una condición lingüística, cultural, social, económica y natural de una región indígena representada por medio de sus locutores, los que hacen posible la re-producción social de la lengua a distintos rincones de varios estados con población hablante del hñâhñú, del náhuatl y del español. “para los pueblos indígenas que hablan una lengua indígena de bajo prestigio social, encontrarla en los medios de comunicación les hace crecer en su propia autoestima (...)”. (Albo, 1998:130). Quizás la actitud positiva de los hablantes del hñâhñú permite la reproducción del idioma en diferentes espacios sociales como la radio.

La actitud positiva hacia el hñâhñú se re-activa a partir de la creación de la radio “la voz del pueblo hñâhñú”, los hablantes de la lengua local empezaron a buscar la señal en varios lugares de la comunidad para saber qué dicen o si realmente se va a escuchar el hñâhñú desde un lugar cercano y también necesitaban saber quién o quiénes iban a hablar en hñâhñú desde

una radio. Las interrogantes buscaban encontrar un lugar simbólico en la radio a través de la lengua, y cuando la radio se nombra “la voz del pueblo hñâhñú” las comunidades se apropian del espacio comunicativo por medio del envío de solicitudes de saludos para sus familiares, amigos o conocidos. El escuchar la radio inicia una actitud positiva hacia la lengua por parte de las comunidades.

(...) y entonces cuando escuchan la radio hablar en hñâhñú y la gente como que, pues esto cambia mucho la región, todo en el Valle del Mezquital, ¡! *Una radio hablando hñâhñú!!*, ¡una radio transmitiendo canciones en hñâhñú! Entonces, este la gente no lo podía creer, yo recuerdo que los primeros meses, los primeros años, pues como que no, no creían en la radio, recuerdo que algunas personas dijeron: no, va a pasar como radio mezquital de Ixmiquilpan, va a estar unos años transmitiendo en hñâhñú, ya después se les va a olvidar, la van a convertir en una radio comercial, en una radio como la, las que escuchamos todos los días. (...) (Trejo, 2012:7-8).

La lengua hñâhñú re-encuentra un lugar para la reproducción de su voz y su escucha en los rincones de la vida cotidiana de las comunidades, por lo tanto la lengua local se puede oír en un espacio público y evita confirmar su aparente agonía. La re-significación lingüística y cultural del hñâhñú empieza a transitar en la ubicación de “un pensar en lengua” capaz de configurar ‘un pensamiento otro’, donde el camino a seguir es la re-activación del idioma a través de las prácticas sociales comunitarias. Cada entrevista, palabra y canto de las comunidades permiten re-crear las lenguas como hilos conductores del pensamiento indígena, y así evitar pensar las lenguas indígenas en “lenguas silenciadas”, quienes se atreven a hablar, pero no son escuchadas en su diferencia (Mignolo, 2003).

Su diferencia radica en escuchar su propia música, sus palabras, sus vivencias, los sucesos de la región para saber lo que sucede en las otras comunidades, transmitir otras noticias, y saber la hora de nosotros. El interés se centra en hacer una radio inter-comunicativa entre las comunidades hñâhñú y los hablantes de otras lenguas distintas a la propia. Sin embargo, la radio se sitúa en un contexto lingüístico y cultural español y con una dirección sin conocimientos sobre el hñâhñú y tampoco pertenece a una comunidad ligada a la lengua tratada.

Los locutores hñähñú son el componente sustancial de la radio y paralelo a ellos coexisten los directivos y las políticas de la CDI. Estos últimos inciden en la definición de los programas de la radio a partir de los supuestos objetivos de la radiodifusora. La atención a la lengua indígena y no indígena obliga a los locutores a pensar la producción en lengua indígena y en su respectiva traducción de la lengua indígena al español.

“bueno yo puedo decir que en lo personal, aquí en el área donde yo trabajo, todos mis programas son en *bilingüe*, todos mis programas que he tenido la oportunidad de poder trabajar con gente también, siempre los invito a que hablen en hñähñú, incluso he llegado a las comunidades hablando hñähñú, así como la gente les das más confianza, - a pues es que llego aquí Maribel, pero hablando hñähñú, no llego hablando español- y así no, en algunas comunidades, sé dónde puedo llegar así y se dónde no, entonces como que la gente les das más confianza, y depende de la gente también incluso ¿no?, si vez así a la abuelita, al abuelito, y ya son gentes grandes, ha pues les hablas en hñähñú porque se va dar la comunicación más fluida, mucho mejor ¿no?, con el abuelito, la abuelita ¿no?, recuerdo mucho a dos personas en este 2011 que paso, tuve la oportunidad de entrevistar a un señor que sabe hacer artesanías con ixtle, con los lazos estos de lechuguilla, entonces llegue y luego luego me percate que era monolingüe que habla puro hñähñú, digo pues bueno, digo, entonces no voy a poder hacer ninguna pregunta en español, en mi entrevista, dije, pues me la voy a echar todo en hñähñú, (...) y digo, -ahora como le digo en hñähñú para que me entienda, la siguiente pregunta que le voy a hacer ¿no?- entonces es algo muy rico enserio, trabajar con la gente, trabajar así el hñähñú, hablarle la gente en hñähñú, eso le das más confianza y hasta incluso te invitan a pasar a su casa, siéntate en mi mesa, porque te voy a invitar un vaso de agua ¿no?, porque vas a otros lugares pues no, no, no porque como que no se da esa cercanía si tu no le hablas en hñähñú, pero si en hñähñú le hablas pues sí, (...) estamos trabajando con ellos, trabajo con psicólogas, para trabajar estos problemas de salud mental, que muchos no conocemos qué es salud mental y que tal vez nuestras comunidades están sufriendo, son unos términos como la discriminación que dicen que -me da pena hablar hñähñú- pero no saben que eso es discriminación o que van a sufrir discriminación entonces eso, son algunos términos que luego nuestra gente no conoce qué quiere decir ¿no?, o por ejemplo, salud mental, entonces este, y yo lo que hago es, hacer la traducción, la traducción cuando yo estoy platicando con la doctora o con el doctor, hablando de estos temas, hago la traducción simultánea al hñähñú para que la gente entienda y sepa de qué estamos hablando, claro que hay algunas palabras, algunos términos que no los puedo traducir, pero trato de que la gente me entienda qué es lo que les quiero transmitir. (Trejo, 2012:10-12)

La lengua hñâhñú permite un acercamiento continuo entre el locutor de la radio y las comunidades. Cierta proximidad es positivo mientras crea las condiciones básicas de cercanía hacia la comunidad por medio del habla hñâhñú y en el último de los casos necesita hacer un ejercicio de traducción continua sobre la producción oral de una lengua indígena ante el español. “Cuando los pueblos tomamos los medios de comunicación en nuestras manos, reconocemos lo que está sucediendo, y nos gusta. Nadie está hablando por nosotros. El lenguaje es fácil de entender puesto que quienes se expresan son quienes viven los problemas, gente como nosotros” (Montejano, s/a cit. en Gasparello y Quintana, 2009: s/p). En sentido contrario, la producción de los programas siempre son *bilingües* y tratan de atender la amplia diversidad de dificultades sociales, culturales, educativos y económicas en su ejercicio continuo de atención a las comunidades.

(...) seguimos desarrollando programas educativos, con el apoyo de otras instituciones, este como, el Centro Estatal de Lenguas Indígenas, este tiene poco que dejo de difundir este programa, ¿cómo se llama?, “la unidad radiofónica *bilingüe*” bueno también programas culturales como: el de las fiestas patronales, el de las costumbres y tradiciones que está a mi cargo se llama “nuestra fiesta” también hay programas de migración, de equidad de género, este muchos programas. (Pejay, 2012: 8).

La atención a la población indígena del Valle del Mezquital es *bilingüe*, por lo tanto la transmisión de los programas “deberán ser” en los dos idiomas; la lengua en atención (lengua indígena) y la lengua nacional (el español). La política lingüística nacional enfatiza su interés por construir un país *bilingüe* (lengua indígena-lengua española), con la intención de minorizar el papel necesario de la lengua indígena en la construcción de su propio proceso social. Los programas radiofónicos con fines educativos confirma el papel de la escuela en un espacio instituido para reconocer y fortalecer las lenguas indígenas según su concepción de atención a lenguas indígenas. Por esa razón hablar dos idiomas se convierten en la puerta de entrada hacia la transmisión lingüística de un idioma indígena, así la radiodifusora solicitó como requisito hablar dos idiomas.

(...) cuando entro a esta radio nos dicen –es que aquí el requisito, el requisito para trabajar en esta radio, es hablar hñâhñú, es hablar hñâhñú- y claro que la radio debe *ser bilingüe, español y hñâhñú*, claro después se agrega el náhuatl, pero ya muy después, pero aquí debemos hacer

nuestros programas, debemos hablar pues al cien por ciento hñâhñú, porque dice que es la voz del pueblo hñâhñú, es la radio hñâhñú y mucha gente así lo conoce (...) (Trejo, 2012: 12).

El bilingüismo garantiza la permanencia de la lengua hñâhñú y la dominación del español. En un principio se insistió en generar prioridad hacia la lengua hñâhñú como un idioma base de la transmisión de los conocimientos y las posibilidades de vida lingüística se prolongan mientras existe un esfuerzo por conservar la lengua de las comunidades. En la apertura de la radio existía un exhorto hacia el uso de la lengua hñâhñú.

(...) en un inicio... insistía, que la lengua, la lengua, la lengua.... “Un directivo” estuvo insistiendo y él estuvo aquí 9 años a cargo de la radio y pues si utilizábamos te puedo decir un 70% en lengua... yo me acuerdo antes pues yo tenía hasta 4-3 horas diarias entonces como que últimamente se ha llenado de muchos programas y también parte de dirección no dicen: “oye échale más ganas a la lengua” (...), te decía -oye no maches dale más lengua- y ahorita pues no, no dicen nadan los directores, entonces como que se ha dejado pues, de insistir en esa cuestión. (Pejay, 2012:9)

La importancia de la lengua en el diseño de programas de la radiodifusora tiene una estrecha relación con el interés y las formas de entender la lengua indígena de la otra parte de la institución radiofónica como lo son las autoridades locales y regionales del espacio de la radio. El ímpetu de los locutores hablantes del hñâhñú se basa en su “integración lingüística” continua a partir de los esfuerzos por saber más sobre la lengua indígena, y tratar de entender cómo transmitir la palabra de las comunidades a través de su “voz”. (...) “al principio estaba esa espinita, ¡ha pues vamos a hacer programas! ¿No? y vamos a hablar más el hñâhñú, o porque estaba el otro director, si nos pide que hablemos un poco más el hñâhñú (...)” (Trejo, 2012:21).

El interés de los locutores hablantes de la lengua hñâhñú y el de los directivos permitió impulsar una actitud positiva hacia la lengua hñâhñú en la región. Así el hñâhñú inició un proceso de revaloración cultural y lingüística desde la creación de su propio nombre “nt’oxyabu/radio” en frases como: “ma ga ode ra nt’oxyabu/voy a escuchar la radio”, si necesitas saber sobre la fiesta de alguna comunidad sólo es suficiente sintonizar la voz del pueblo hñâhñú para saber lo que ocurre, desde ahí la importancia de la lengua encuentra un

camino de revalorización. Al mismo tiempo la radio difunde capsulas en hñâhñú que recupera en las actividades cotidianas de la región, en las vivencias comunitarias y en las manifestaciones culturales conectadas a las danzas, música y expresiones sociales propias de la región para lograr un reconocimiento lingüístico y cultural de las comunidades hñâhñú.

La re-significación lingüística y cultural de la radio se traslada en la recuperación de las experiencias histórico-políticas del pueblo hñâhñú desde su representación en las formas de nombrar el mundo, de pensar, de sentir y de reflexionar sobre las ideas, valores, y los conocimientos que se poseen. Sin duda, la lengua oral es el reducto privilegiado para el sostén y reproductor de las experiencias comunitarias condensadas en la memoria colectiva de las comunidades hñâhñú. Desde el inicio de la radio se empezó a escuchar con fuerza el himno nacional en hñâhñú durante las mañanas y las tardes, “ra may’o tsati’o/ el perro pastor”, “ra doni san jua/ flor de san juan” entre otros cantos dirigidos a la vida de los hñâhñú en la región. La palabra hñâhñú encuentra resonancia en el escucha de las comunidades hablantes y no hablantes de la lengua hñâhñú, la lengua con cimientos y raíces profundas en sus hablantes que les permite nombrar el tiempo y espacio de su vida.

Los locutores hablantes de la lengua hñâhñú en la radio emplean el hñâhñú en distintos momentos que permiten construir una inter-relación entre la voz de su audiencia con su propia voz para hacerla una a la vez, es una relación intersubjetiva cimentada en el sentido de las palabras constituidas en la lengua hñâhñú, que se configura en la comunidad y al transitar hacia la radio la hace posible, para convertirse en una voz que camina a través de los vientos de la región. Son ellos, los locutores, los “oídos” y “las voces” de las comunidades hablantes del hñâhñú, son los portadores de un idioma hecho corporalidad capaz de configurar continuamente su *ha-ser* en un espacio público instituido, que puede generar momentos de obscuridad en el camino de la comunicación entre las comunidades hñâhñú.

6.3.2 Palabra y canto. La voz del Valle del Mezquital

La palabra y el canto en el Valle del Mezquital se concentran en las “voces” representadas en el sentido social de la música, de bailar y de las formas de nombrar las actividades cotidianas de los hñâhñú. La radiodifusora todos los días reproduce palabras producentes en tanto genera comprensión y entendimiento en los hablantes de la lengua local, asimismo da

a conocer los cantos de la región donde se pueden escuchar narrativas sobre la vida comunitaria y algunos de los cantos tienen representación dancística por medio de la muestra de actividades representativas de la región.

El pueblo hñâhñú ha encontrado una vereda por donde caminar con su lengua y así hacerle frente a los caminos digitales encaminados a ganarle el paso a las lenguas indígenas. Ese camino es un reducto que atraviesa los vientos de las montañas y de los valles donde la voz de las comunidades encuentran resonancia en el pensamiento de los ancestros, en unos momentos, parece encontrar interlocutores sólo en las expresiones del viento, de la milpa, de los árboles, del agua y de la tierra. Su voz necesita transitar más allá de las veredas y de las montañas, es necesario escuchar “en la lengua que habla el monte” (Aguilar Sahagún en Xikó, 2014: 6). Esa lengua es el hilo conductor del pensamiento hñâhñú con incidencias en los procesos de educación familiar y comunitaria.

En la radio se encuentran narrativas encargadas de describir cómo se hacen ayates con ixtle, cómo se elaboran artículos de palma, y cómo se desarrollan actividades dancísticas desde la lengua hñâhñú. Dichas narrativas demuestran una lengua y cultura dinámica en tanto existen facetas de intercambio continuo entre los hablantes de la lengua y no indígena, así como agentes externos, la inter-comunicación por medio de diferentes medios comunicativos como la radio y la televisión propician cierta influencia lingüística y cultural, por esa razón los diálogos y las manifestaciones culturales representan modificaciones y adecuaciones correspondientes a los cambios sociales. Sin embargo, la comunicación con la lengua entre los hablantes del hñâhñú encuentran una conexión intersubjetiva en función de cierta emotividad (Orihuela Gallardo en Alejos, 2012), en ese tenor las palabras y el canto en hñâhñú tiene recepción social en términos de la función social de la lengua.

La transmisión de la palabra hñâhñú ayuda a reproducir el conocimiento sobre el origen de los cantos, de la representación corporal y de las actividades cotidianas de la comunidad. Es preciso indicar que, la palabra genera, transmite y reproduce el conocimiento condensado en los procesos de inter-relación social con las comunidades hablantes de la lengua común. En ese sentido, “a través de la palabra es posible conocer los pensamientos del individuo, pues no hay otra forma de acceder a ellos. Las relaciones sociales permiten la interacción verbal. Así, la palabra dialogizada permite transmitir los signos que forman el conjunto de creencias

de una sociedad” (Orihuela Gallardo, 2012:168). Las relaciones sociales generan cambios lingüísticos y culturales significativos en las manifestaciones actuales de las prácticas comunitarias a grado de crear una desvalorización hacia las lenguas indígenas siempre que reclaman “originalidad” en sus actividades donde apelan al “purismo” lingüístico y cultural.

Los cambios lingüísticos y culturales se manifiestan en una amplia cantidad de préstamos de palabras provenientes del español y del inglés, en consecuencia se manifiesta en las actividades dancísticas y corporales de la comunidad hñâhñú. En las conversaciones construidas en las entrevistas, en pequeñas capsulas informativas y en la traducción de información para la audiencia indígena de la radio se encuentran diversas palabras de otras lenguas, en ese espectro comunicativo es posible encontrar palabras base de la comunicación conectadas a un sentido social propio de los hablantes de la lengua hñâhñú. Por lo tanto, la posibilidad de inter-comunicación es amplia en términos sociales y lingüísticos del hñâhñú.

La adaptación de palabras “otras” sirven para hacer un enganche entre el conocimiento hñâhñú frente al conocimiento desde el español. Ante un proceso de adaptación de palabras surge la integración de cambios en los movimientos corporales, en los discursos y en las vestimentas. Las modificaciones se encuentran en la sustitución de un tipo de calzado en la danza del ixtle, por ejemplo, en un principio no usaban zapatos y ahora usan huaraches, el calzoncillo era de manta y en los últimos años sólo interesa el color de la prenda y no el material. La dramatización de la elaboración de ixtle integra movimientos y artículos de acuerdo a las nuevas formas de tallar la lechuguilla en los años recientes. Los cambios no significan la pérdida de la representación dancística en la región, en todo caso representa modificaciones hechas por la colectividad hablante de la lengua hñâhñú que practican la danza del ixtle, y su posibilidad de reproducir una danza representativa de la vida cotidiana de los habitantes hñâhñús del valle del mezquital.

La conservación de las palabras y la adopción de “otras palabras” generan la yuxtaposición de dos maneras de entender las prácticas sociales de los individuos. En ese sentido los hablantes de la lengua hñâhñú propician estrategias propias de adaptación y de rechazo de las otras prácticas sociales ajenas a su propia condición. Por esa razón, la palabra y el canto hñâhñú se configura en un proceso social abierto a los cambios sociales y al mismo tiempo conserva su condición esencial donde la palabra estructura las formas de concebir sus

procesos de interrelación comunitaria. El camino de la re-significación cultural y lingüística del pueblo hñâhñú obliga a las distintas “voces” a re-construir y a re-activar los componentes significativos de las comunidades hñâhñú por medio de su palabra y de su canto, de ese modo la radio activa la palabra hñâhñú desde su propio modo y con sus condicionantes sociales y políticos.

La ubicación de la palabra hñâhñú en espacios sociales permite comprender la incidencia lingüística en la población hablante y no hablante de la lengua. De esa manera por medio de sus servicios comunicativos colabora en la conservación y revitalización lingüística en la región del Valle del Mezquital. Entendiendo que, la lengua no sólo es un instrumento comunicativo, sino va más allá de la comunicación donde reconoce su papel en la configuración de génesis del conocimiento y su proceso hacia la necesaria socialización en los espacios sociales comunitarios. Podemos hacer énfasis en que, “la lengua hñâhñú no es sólo un instrumento de comunicación, sino un medio fundamental para la trasmisión de la sabiduría del pueblo: su historia, su memoria y su forma de vida” (Medina, López *et.al.*, 2011:28)

La *integralidad* de la lengua concentra las actividades cotidianas de los individuos en los espacios familiares y comunitarios. La transmisión de mensajes relacionados a los avisos, los mensajes a familiares, y las dedicatorias musicales en un formato bilingüe (lengua indígena-español) hace notar la premisa de la lengua local en un espacio geográfico predominantemente hñâhñú. “Con la radio se desarrolla la oralidad, se recupera el uso del idioma, se incide en los ámbitos escolar y comunitario, sobre todo si se considera que los jóvenes y niños han dejado de usar el hñâhñú” (Medina, *et.al.*, 2011:28). Los efectos de la radio trascienden el espacio familiar, se instala en los rincones comunitarios y en la escuela con la posibilidad de incidir en los jóvenes y niños de la región.

Un estudio sobre la radiodifusora demuestra una recepción positiva de la audiencia donde en la región la radio más escuchada es la “voz del pueblo hñâhñú” y la población receptiva se concentra en los adultos y en menor escala, los niños y jóvenes, incluso el uso de la lengua hñâhñú es baja y se concentra en la combinación o alternancia de distintas lenguas como el español, náhuatl y hñâhñú, a decir del estudio se considera multilingüe. (Del Val y Pérez

Martínez, 2010). El multilingüismo se convierte prioritariamente es un espacio comunicativo bilingüe (hñâhñú-español).

La condición bilingüe es un reducto oportuno para la lengua hñâhñú, porque ahí encuentra un camino suficiente para dar a conocer a su audiencia en dónde se van a desarrollar las siguientes fiestas, las plantas medicinales, las formas de organización de las comunidades y las festividades relevantes de la región. Desde estos espacios se aprovecha para dar a conocer cómo se conciben los habitantes de una región y cómo establecen las relaciones inter-comunitarias y sus formas de percepción del mundo, por ejemplo, en días recientes la radio se dio a la tarea de entrevistar al organizador de una feria del nopal de una comunidad en el Valle del Mezquital, durante la entrevista se hizo la narración de su comprensión sobre el nopal y su relación con la comunidad, y al ser interrogado sobre la lengua indígena, él lanzó una invitación hacia la población infantil y juvenil donde insiste en hablar la lengua de los abuelos, de los ancestros como una herencia cultural.

El reducto permitió saber sobre una planta alimenticia de la región y al mismo tiempo dio a conocer su pensamiento sobre el nopal y el interés hacia la lengua. A través de las entrevistas y del acercamiento a la comunidad por parte de la radio ayuda a conocer las formas de vida desde diversos espacios sociales. En ese sentido la radio busca construir formas de fortalecer la lengua y la cultura hñâhñú con la idea de establecer una relación inter-lingüística en el pensamiento hñâhñú. Uno de los programas retomó el léxico de la lengua para sembrar palabras que germinaran más tarde a través de la valoración lingüística.

“las 5 palabras de la semana” ahí si era, mita y mita este, era la traducción prácticamente de 5 palabras, por decir este, ojo *da*, cabeza *ñaxu* y así nariz *xiñu*, todo eso y eso pego mucho, también en las comunidades como pedían. (Pero se perdió el proyecto debido al cambio de directivos). Ahí quedo el proyecto de las 5 palabras de la semana, no lo hemos vuelto a retomar, pero pues si estaría volverlo a retomar, porque si estaría bien retomar, porque si las peticiones de las comunidades de que les gustaba mucho ese proyecto. (Pejay, 2012:11-12)

Las palabras en su expresión oral tratan de encontrar una recepción lingüística vía la vida cotidiana de las personas en una región indígena. La tarea parece difícil mientras la conducción de un espacio comunicativo es puesta en las manos de una agente externo al pensamiento hñâhñú, la generosidad y el desconocimiento de la lengua, no ayudan a

potencializar el reclamo continuo de las comunidades hacia la atención lingüística y cultural de una sociedad cimentada en un espacio milenario.

La radio, (...) pues es un instrumento muy importante, de verdad muy, muy, importante en la región, yo invitaría a la gente que hagan suya la radio, que se apropien de la radio, ¡no que vengan y tomen la radio!, que vengan y que, que, puedan hacer uso del micrófono, que puedan este transmitir su sabiduría, todo lo que saben en hñâhñú (...) lo que quieran transmitir en hñâhñú, no tanto proponer, sino que, yo regreso mucho a que hay que trabajar y que hay que, trabajar en el idioma ¿no? a eso me refiero a trabajar en el idioma, seguir, pues no sé a lo mejor regresando un poco a unos espacios que teníamos, que dábamos, no tanto clases en hñâhñú, pero, hacíamos algunas frases en hñâhñú, palabras en hñâhñú, lo transmitíamos, como que regresar un poco igual a eso, para que igual la gente diga, a pues el día de hoy aprendí como digo sol en hñâhñú, por ejemplo ¿no? o cómo digo mesa en hñâhñú hoy (...) (Trejo, 2012:22-23).

La enseñanza de palabras en hñâhñú representa un esfuerzo de los locutores hablantes de la lengua, en tanto ellos reproducen la lista de palabras y al mismo tiempo exhortan a los niños y jóvenes sobre la importancia del conocer el idioma desde palabras de uso común en las comunidades. Las palabras se encargan de re-estructurar las piezas básicas de la memoria colectiva del pueblo hñâhñú, desde ahí las piezas léxicas se convierten en los componentes de un rompecabezas histórico condensado en el presente por medio de las prácticas sociales comunitarias, que concentran el acervo lingüístico de las lenguas indígenas. Cada palabra perdida significa el olvido del sentido social de una parte de la vida del colectivo y cada palabra re-estructurada implica la recuperación de una pieza constituyente del rompecabezas. La voz de los hablantes del hñâhñú que viajan todos los días a través de ondas en el aire seguro logra penetrar en el oído de los escuchas en los distintos espacios sociales de los hablantes y no hablantes de la lengua hñâhñú.

6.3.3 *Râ ña ya jâ'i hñâhñu*/La voz del pueblo *hñâhñu*. Del olvido a la re-significación de la lengua *hñâhñú*

Râ ña ya jâ'i hñâhñú/La voz del pueblo hñâhñú elimina las geografías y mantiene un territorio cultural y lingüístico con una trascendencia histórica tendiente a cohesionar las voces de una región inter-relacionada por configuraciones lingüísticas que se recrean, a pesar de “las

buenas intenciones”, algunos las reproducen con pretensiones políticas y en la construcción de identidades estratégicas, las cuales son usadas por sujetos públicos *visibles*. Por lo tanto, las funciones de la lengua generan un proceso vinculado a usar la lengua como un instrumento de poder y sumisión hacia los hablantes reales, así se produce en proceso contrario, donde la supuesta valoración lingüística pasa por hablar públicamente el hñâhñú en actos públicos a las comunidades indígenas, para explicar desde su idioma lo que no pueden comprender en español, y para establecer una cercanía con las comunidades.

En este contexto de estos procesos lingüísticos, el objetivo de la radio y su origen no son neutrales, su génesis como medio de comunicación indígena se vincula a la idea de fortalecimiento y unificación lingüística del hñâhñú, desde una perspectiva de *reconocimiento* de las lenguas indígenas y *acceso a los medios de comunicación*, donde la posibilidad de revitalizar el hñâhñú es un camino posible. En palabras de Ernesto Zedillo durante la inauguración;

Por este medio podrán comunicarse mejor y así estarán más unidos. La radio es un medio muy valioso para que ustedes mantengan y fortalezcan sus tradiciones; *para que su lengua*, esa hermosa lengua de ustedes, *se mantenga viva*. Con la radio, ustedes podrán inculcar en sus hijos el orgullo de pertenecer a este gran pueblo indígena. Con la radio tienen ustedes *un nuevo y poderoso instrumento de educación para sus niños y jóvenes*, y de capacitación para sus actividades productivas²⁷ (las cursivas son mías) (Zedillo, 12 de enero de 1999).

En este sentido, las intenciones sobre la *revitalización* y *fortalecimiento* de las lenguas requieren del entendimiento y acercamiento de la lengua hñâhñú, entendidas estas como fines educativos de la radio que posibilitan ubicar los procesos lingüísticos de las comunidades y así precisar las prácticas educativas de la radiodifusora en los programas radiofónicos tendientes a establecer las dimensiones pedagógicas de la enseñanza de una lengua. Así, los programas y sus contenidos en términos lingüísticos pueden ser básicos como hasta hoy día, que se demuestra en una lista de palabras en lengua hñâhñú comparativamente desde las variantes lingüísticas de la misma región, el problema reside en la articulación de los diferentes actores sociales y sus fines, como por las posibilidades y la iniciativa de los

²⁷ Versión estenográfica de las Palabras de inauguración del entonces presidente de la republica Ernesto Zedillo Ponce de León.

hablantes del hñâhñú que contienen la radio, en este caso las facilidades y las voluntades, que ayudarían a abrir un abanico lingüístico asociado al sentido social de la lengua. Situación que siempre se mantiene en espera mientras se crea una grieta en el pensamiento de los directivos.

De ahí que cobren vigencia discusiones sobre el rescate, fomento, revitalización y enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas con distintos signos, pues parecen ser referentes para lograr el reconocimiento, y en términos políticos se pretende lograr un consenso incorporando a los indígenas a nuevos espacios comunicativos en espacios locales. La idea de rescate lingüístico se utiliza ahora para nombrar los procesos de enseñanza de las lenguas indígenas como primera y segunda lengua en espacios institucionales como una *panacea* que busca resolver la pérdida del idioma frente a los cambios continuos de los países, procesos que ahora nombra a las lenguas indígenas como “lenguas indígenas nacionales” en un contexto trasnacional, que históricamente los re-ubica con signos distintos y con pasados de opresión; es decir, se trata de enfatizar los procesos históricos sociales que siempre recrean los mismos rostros de la diferencia lingüística en el escenario nacional.

“La concepción de fortalecimiento lingüístico nombra un proceso de intervención a los problemas relacionados con las comunidades de una región indígena “(...) con una larga trayectoria histórica de diferencias culturales y lingüísticas, (...)” (Medina, 2009:156). Así las comunidades indígenas se convierten en objetos receptivos de la “atención lingüística”, tendientes a ser sometidos a una idea distinta de mantenimiento o fortalecimiento de la lengua, que muestra una intención permanente hacia la salvación de la lengua y la cultura indígena. Frente a esa situación las propias comunidades indígenas reclaman su derecho a un proceso histórico fundado en un recorrido social a través de las demandas constantes al uso de su lengua materna en espacios sociales con trascendencia social y política.

La radio construye mecanismos de fortalecimiento lingüístico en ámbitos educativos comunitarios, donde refuerzan las inter-relaciones inter-comunitarias y comunitarias, que buscan emplear la voz del pueblo hñâhñú, en un eje de articulación cultural y lingüística continuo en los procesos de educación, configurando la existencia de sujetos sociales constituyéndose en nuevas formas de identidad lingüística en la región del Valle del Mezquital, y en otras regiones indígenas del país, pues el rompimiento de geografías hacen de una región un pueblo.

Las relaciones lingüísticas intercomunitarias y comunitarias resultan significativas, debido a que estas interrelaciones configuran procesos de comunicación oral y escrito con tendencias hacia el fortalecimiento de la lengua hñâhñú, a pesar de ser el mismo hñâhñú, se reproduce en función de un sentido social del idioma y de una reproducción de significados propios de la lengua, las cuales otorgan posibilidades de conducir el hñâhñú hacia una lengua de larga duración. Por lo tanto los esfuerzos de la radio crean espacios de reproducción social o construyen procesos de re-significación lingüística y cultural del pueblo hñâhñú.

En las dos décadas, la radio ha creado programas bilingües (hñâhñú-español) con una amplia cobertura regional con el uso de la lengua hñâhñú y con la recepción de otras lenguas distintas a las lenguas que se transmiten en la radio, que se encuentran en el ámbito de la oralidad y en menor medida en la escritura. Ahí, en la oralidad se condensan los conocimientos de las comunidades indígenas y es la lengua la proveedora de las manifestaciones hacia la vida construidas por medio de un proceso educativo anclado en las prácticas sociales de la comunidad. En ese sentido siempre plantean el vivir en convivencia porque esa idea se encuentra en la voz de cada hablante hñâhñú y al mismo tiempo abre la posibilidad de establecer otras interrelaciones lingüísticas con la pretensión de compartir a los otros, lo no hablantes del hñâhñú, una inter-acción social y lingüística entendiéndose que existe una producción de conocimiento desde diversos grupos sociales.

La tradición oral es compartida y la voz es comunitaria porque las emisiones de los programas se transmiten en español y en las lenguas de los pueblos receptores de la señal. Pero además, se comparte “la voz del pueblo hñâhñú” con la escucha de otros pueblos indígenas de la región, como los nahuas y tepehuas, lo cual convierte a la región en un espacio intercultural e interlingüístico, pues también hay hablantes de español, que al mismo tiempo se “alfabetizan oralmente (Medina, *et.al.*, 2011:28-29)

En consecuencia se estructuran interrelaciones culturales y lingüísticas en condiciones de des-igualdad, donde por un lado, los diversos actores reconocen la existencia de diversas lenguas y culturas que proveen conocimientos capaces de transitar en distintos espacios sociales, y por lo tanto emplear la lengua y representar culturalmente un proceso de vida tiene cavidad mientras sea sólo una manifestación ajena; por otra parte, si la pretensión es ejercer un dominio lingüístico público y resaltar los conocimientos “universales” la lengua dominante busca oprimir un ejercicio lingüístico en términos sociales, políticos y

económicos. Frente a esas dos situaciones las comunidades ante la persistencia lingüística y cultural busca *ha-ser* florecer los conocimientos a través de la palabra situada en la voz del pueblo hñâhñú.

“El pueblo hñahñu se ha apropiado de un proyecto indigenista, pero desde una movilización social cotidiana y comunitaria, que busca activar procesos comunarios en la preservación de la lengua, así como en la expresión de los conocimientos del pueblo indígena hñâhñú. Esto va construyendo las formas culturales de resistencia insertas en las prácticas cotidianas; se va revitalizando no sólo la lengua, sino también el territorio como espacio común y forma de vida.” (Medina, *et.al.*, 2011:29).

La expresión de procesos de persistencia lingüística *con* la lengua como un hilo conductor de la generación de conocimientos condensados en las formas de vida, en el pensamiento, en el sentimiento, en la forma de organizar y en el trabajo a través de la creación de estrategias sociales de vinculación entre los sujetos sociales comunitarios vigentes en la capacidad humana y en su relación con la naturaleza se concretan en la voz hecha palabra hñâhñú. Por lo tanto el espacio de la lengua es el espacio común, el de la vida. Ahí se encuentran intersubjetivamente los sujetos sociales encargados de re-construir las piezas de la memoria colectiva articulando los procesos sociales comunitarios en un presente capaz de articular el pasado con el presente y el mismo presente con el futuro con el fin de ir construyendo un horizonte desde el sentido de la lengua.

Capítulo 7: Pedagogía(s) participativa(s): pensar los procesos educativos comunitarios con las lenguas originarias

nu di pâhe r'a nt'uti xa rakje ma nanâhe, ma dadahe, ma xitahe o ya zi j'i sta b'ujue, ngu ra thoka hme, ra nthoka thohña, ra t'afi, ra b'ot'i, ra b'anthuani, gatho nu di pahe, pus hâ bi t'utkje ndesde sti notsihe, pe nub'u sti y'ohe ha ra b'efi ha njani da hanthe hanja da mpefi un sti y'ohe, b'u ma nana, ma nana, ha b'u ma dada, ma dada, mi xikje hanja ga pehe n'a ra b'efi, ha njani ya ga pehe zehahe. Gea ra nt'uti, hinge ngubya hinto ne te da mpefi, ya zi dâhñe.

Eso que sabemos, es la enseñanza que nos dio mi mamá, mi papá, mis abuelos o con las personas que vivíamos como: hacer tortillas, hacer carbón, raspar, la siembra, el pastorear becerros, todo eso que sabemos, pues nos lo enseñaron desde pequeños, pero en ese entonces andábamos en el trabajo y así vimos cómo se trabaja en donde estábamos, si era mi mamá, mi mamá, si era mi papá, mi papá, nos decía cómo hacer un trabajo, y así ya aprendíamos a hacerlo solos. Esa es la enseñanza, no es como ahora nadie quiere trabajar, son flojos. (JRG)

7.1 Pedagogía(s) participativa(s) en procesos de educación comunitaria en lenguas originarias

Las comunidades indígenas configuran continuamente sus procesos educativos anclados en prácticas sociales comunitarias, y constituidos por medio de las lenguas originarias a través de los sentidos y los significados, que otorga el uso social y la estructura lingüística de las diferentes lenguas originarias. Así la vivencia de las comunidades genera formas de crear y

transmitir conocimientos y comunicaciones en sus actividades sociales. Frente a ello, la pregunta es ¿Cómo las lenguas originarias configuran sus propias pedagogías a través de sus oralidad-es y de sus escritura-s desde sus prácticas sociales comunitarias?

En el presente trabajo, primero, exploraré cómo la idea de participación cruza los procesos de enseñanza en la lengua hñähñú, así las formas de integración a alguna actividad comunitaria se dan desde la participación y por esa razón propongo hablar de pedagogía(s) participativa(s) en los procesos de educación comunitaria. En segundo lugar, pondré en el centro del análisis la importancia de la oralidad y el diálogo en la configuración de los procesos de educación comunitaria. En tercer lugar, centraré la atención en el sufijo -i como constructor de relaciones intersubjetivas en la lengua hñähñú y su potencialidad en la creación de procesos comunicativos y de la generación de conocimientos. Finalmente, prestaré atención a los caminos que se han construido de la oralidad a la escritura hñähñú en los procesos de normalización lingüística, en la cual se plantea como un derecho del ejercicio a la escritura y como una posibilidad de comprender la oralidad-escritura en los espacios educativos.

El planteamiento central es que la oralidad es el eje central para comprender los procesos educativos y para revalorar el sentido y significado en las lenguas originarias. Inicio con la premisa en la cual las subjetividades y las relaciones inter-subjetivas son condiciones necesarias para la socialización, recreación y transmisión de las prácticas comunitarias en las comunidades indígenas. Así podríamos pensar que la oralidad constituye las prácticas sociales de las comunidades como figuras colectivas y la escritura es, en todo caso, una co-extensión de la misma. En los siguientes apartados hablaré al respecto con más detalle.

7.1.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje en educación comunitaria

Los procesos de *enseñanza-aprendizaje* y de *aprendizaje-enseñanza* en las comunidades indígenas se configuran desde las lenguas del lugar, es decir, por medio de las lenguas indígenas se producen formas de comprender las relaciones entre humanos, con el medio natural, con el medio físico, lo cual también genera caminos comunicativos. La lengua es el eje constitutivo de la realidad cultural, económica, social y política en los espacios sociales de los pueblos indígenas es, sin duda, una forma de mirar y nombrar al mundo (Medina,

2006). Por ello, es vital reconocer y pensar el papel de los idiomas indígenas en el contexto comunitario, para comprender y ubicar el modelo educativo propio.

La organización comunitaria propia, la configuración identitaria, el fortalecimiento de una economía basada en sus bienes naturales, la forma de sostener su orden político, sus actividades culturales y sus prácticas de trabajo logran construir una educación propia *entre* ellos o *con* ellos mismos. Así evitan hablar de una educación basada en el *para* o en la supuesta *pertinencia*, que los lleva a construir un modelo educativo con base en un diagnóstico sobre un *problema* que en este caso se refiere a la población indígena. Desde esa perspectiva se busca añadir un anexo al programa para remediar las inconsistencias del enfoque educativo. Por lo tanto, son las prácticas sociales de la comunidad quienes generan *otros* procesos educativos cercanos a los procesos vivenciales de hombres y mujeres al interior de la comunidad.

La colectividad, la reciprocidad, la complementariedad y el diálogo constituyen los ejes fundamentales de la educación y que giran alrededor de la lengua originaria del lugar, además cada uno propone una relación simétrica y horizontal en las maneras de pensar y de actuar en su respectivo espacio.²⁸ El diseño, la articulación y la evaluación se construyen durante el proceso y la elaboración de los componentes de las pautas educativas. Ahí, la participación es activa, y en ella se reconoce la trayectoria permanente de cada miembro de la comunidad. Es un espacio social continuo, horizontal y dialógico en donde los sujetos se configuran como sujetos participativos.

En la comunidad, la participación implica la inserción del sujeto en los procesos sociales, culturales, económicos y lingüísticos; asimismo sugiere comprender los ejes necesarios para la educación en dicho lugar. En ese sentido, la idea de participación logra establecer las condiciones mínimas de reconocimiento al interior y exterior de la comunidad. Por esa razón,

²⁸ Para el presente trabajo las relaciones simétricas y horizontales tienen lugar en las relaciones sociales concretas, aunque es importante reconocer que al interior de la comunidad existen procesos asimétricos y verticales en su estructura y en su funcionamiento. Sin embargo, la idea es dar a conocer la potencialidad de las lenguas originarias en sus distintas formas de enseñanza-aprendizaje en contextos vivenciales de los pueblos indígenas. Es una discusión que busca remarcar las distintas interrelaciones sociales, lingüísticas y educativas en las prácticas sociales comunitarias a través de la experiencia comunitaria con [...] la necesidad de reconocer el carácter histórico de sus prácticas como colectividades sociales (Medina, 2007: 14).

durante la trayectoria educativa de los miembros de un pueblo, la pedagogía participativa se presenta en cada uno de los momentos en que se construye comunitariamente el sujeto. Las formas de conocer y de reconocerse al interior de la comunidad a través de la lengua indígena definen cuáles son los mecanismos de incidencia hacia los otros-mismos del lugar. Por ello, la pedagogía participativa logra construir sujetos actuantes y productores en el interior y hacia el exterior de su espacio social producto de pensamientos y miradas horizontales y dialógicas.

En la comunidad se producen relaciones sociales entre iguales en las actividades comunitarias; ahí el individuo comunal sostiene una vinculación estrecha con las actividades de la comunidad. Así, desde muy temprana edad, la persona comprende y realiza prácticas comunes como: llevar a cabo todo el proceso de siembra, cuidar animales (pastoreo), ayudar en las actividades domésticas y apoyar a sus familiares en las faenas, cada tarea constituye una comunidad, una totalidad, en donde sus componentes obligan a establecer una articulación *entre* las prácticas sociales comunitarias. Las interrelaciones verticales y horizontales al interior de la comunidad exigen a los ciudadanos a participar en sus prácticas sociales activamente. Así, la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aprendizaje-enseñanza es vital en la re-producción de los conocimientos comunitarios.

En los procesos de educación comunitaria, la lengua indígena es el núcleo, es la herramienta básica de la pedagogía participativa. La lengua es un insumo necesario en la enseñanza-aprendizaje de manera directa y por medio del fortalecimiento o revitalización del idioma se permite ubicar los niveles de uso oral y escrito del idioma. En la mayoría de las comunidades indígenas predomina la oralidad de las lenguas indígenas, por lo tanto, es importante considerar que el uso del idioma al interior de la comunidad propicia la cohesión lingüística y el entendimiento de las prácticas sociales y culturales.

La oralidad en las lenguas indígenas es el eje de las prácticas sociales en las comunidades. Así, el idioma sabe cómo nombrar las actividades en el ámbito familiar y las acciones comunitarias, ambas prácticas generan la reproducción del conocimiento comunitario. Desde niño, la persona comprende cuáles son las tareas que le corresponden y qué papel va a desarrollar en sus próximas etapas, así transita sus periodos de vida vinculados a adquirir los

conocimientos necesarios para su desenvolvimiento como individuo colectivo. Por lo tanto, la oralidad integra el pensamiento y la visión de los niños, jóvenes y ancianos; los conocimientos se constituyen a través de un todo que se va configurando a partir de las prácticas de vida de la comunidad.

Ahora, es necesario reconocer la relevancia de las lenguas indígenas en los procesos de educación en las comunidades. Pensar en que, “[...] la lengua constituye el eje central a partir del cual se construyen conocimientos” (Caballero, 2011: 269) implica entender que cada pueblo tiene sus propias palabras para nombrar los lugares simbólicos, sus actividades, la naturaleza que los rodea y sus cotidianidades; se establecen significados, sentidos y conocimientos a través de la lengua. Esto sucede porque son lenguas maternas y constituyen su propio entendimiento (Abadio Green, cit. en Medina, 2009).

Las lenguas indígenas nombran procesos reales comunitarios. Estas formas de nombrar encuentran lugar en la manifestación de la experiencia y en la proyección de vida comunal. Ambos procesos revelan la existencia permanente de los conocimientos comunitarios en constante cambio o transformación en sus formas de concebir y de actuar. “La epistemología de los conocimientos ausentes parte de la premisa de que las prácticas sociales son prácticas de conocimiento” (Sousa Santos, 2009: 88). Así, la valoración y reconocimiento de los conocimientos comunitarios se sustentan en las prácticas sociales que la comunidad practica activamente, en donde la participación activa logra socializar los conocimientos de distintos pueblos.

La comunidad construye su esquema de transmisión, re-valoración y fortalecimiento de conocimientos socialmente constituidos. En ese sentido, la lengua por sí misma toma en consideración las formas de *aprender-enseñar* y de *enseñar-aprender* a través de prácticas sociales pensados desde la totalidad del pueblo. De este modo se puede establecer que las comunidades establecen su propia teoría y práctica con base en una participación activa. La participación activa implica *vivir* en relación con el otro-mismo en las diferentes actividades, eso genera un diálogo y significa escuchar, interrogar, responder, co-responder y acordar, así, cada sujeto-persona con toda su condición social entrega su palabra, la palabra que representa su vida.

La palabra es acción y en esa dirección nos induce hacia el decir-hacer en una relación que implica participar en las acciones sociales comunitarias. Por esa razón, los modos de compartir los conocimientos en la comunidad encuentran una correspondencia entre el decir-hacer, relación que abre el camino hacia la construcción de una pedagogía participativa. Una pedagogía capaz de reconocer al otro-mismo en los procesos de educación comunitaria.

Pensar en los procesos de educación comunitaria implica transitar por el reconocimiento social de las lenguas ya que varias lenguas indígenas configuran formas pedagógicas que logran transmitir y transformar los conocimientos presentes en las comunidades. Conocimientos constituidos por las propias prácticas sociales y por las relaciones económicas, culturales y políticas externas. Ahora, es importante ***identificar cuáles son los puntos de inter-sección lingüística que ilustran los procesos de la pedagogía participativa y cuáles son las otras pedagogías planteadas para las comunidades indígenas.*** Las lenguas indígenas mesoamericanas demuestran sus propias formas de enseñanza-aprendizaje/aprendizaje-enseñanza. Entre las pedagogías relevantes se encuentran la pedagogía crítica (Freire, 1970), la pedagogía de-colonial (Walsh, cit. en Medina, 2009), las pedagogías insumisas (Medina, 2013), la pedagogía del estar (Torres, cit. en Bertely, 2006). Cada pedagogía expone su interés hacia las diferencias culturales y lingüísticas de contextos socialmente diferenciados. Sin embargo, es importante saber cómo se sitúan los procesos de aprendizaje *desde* y *con* las lenguas indígenas.

Las experiencias documentadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje/ aprendizaje-enseñanza en espacios indígenas, ponen énfasis en pensar las pedagogía(s) en una estructura social y culturalmente constituida. La idea del saber-hacer implica un proceso teórico para activar la práctica; en ese sentido “el aprendiz debe observar con cuidado los gestos que tienen que hacerse, el orden, los efectos que producen sobre el material con que se trabaja y conocer cuáles son los indicadores evidentes del estado del material. Todo esto requiere [...] observación y [...] memorización, y las consignas de [...] adultos a jóvenes son “fijarse bien” y “concentrarse bien” (Chamouex, 1992: 84). El observar, el saber y el hacer ubican a la educación en un proceso continuo desde el nacimiento hasta la vejez (Arias, 1975, cit. en Chamouex, 1992), y eso sucede en las comunidades tzotziles y tzeltales.

La *observación*, el *escuchar/saber* y el *hacer* pueden construir el aprendizaje sustentado en las prácticas sociales comunitarias donde se puede reconocer un aprendizaje vivencial (Vargas-Vázquez, 2008). Dicho aprendizaje reconoce cuáles son las diferentes etapas de una persona y cómo se va des-envolviendo socialmente en su comunidad de origen. Un ejemplo está en cómo los niños purépechas aprenden a usar la leña:

“los niños y niñas aprenden la labor cuando van con sus padres; de pequeños recogen ramas o piñas, cuando crecen un poco más (a partir de los 10 a 12 años) ya deben saber qué hacer y participan activamente al lado de otros hombres o muchachos de la comunidad en el caso de los varones, o con sus madres y abuelas cuando se trata de las niñas” (Argueta, *et al.*, 2012: 70-71).

Su participación es relacional e integral, es decir, los niños y las niñas extienden su aprendizaje del hogar a la comunidad y en un todo integrado socialmente.

Las pedagogías indígenas (Chamoux, 1992) tienen variaciones en los procesos de aprendizaje; esto significa que en algunas lenguas indígenas es relevante la observación, la escucha o el hacer y todo ello depende de los conocimientos en cuestión. El caso de los nahuas serranos demuestra que, “la mayoría de los serranos aprende sobre los *ahuaques* escuchando los relatos que otras personas les refieren acerca de estos seres, es decir, oyendo anécdotas, fragmentos, historias completas [...] testimonios verbalizados” (Lorente-Fernández, 2012: 202). El caso demuestra la importancia de la oralidad y la escucha, sin embargo, no podemos omitir la observación como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje.

La relación de los componentes del *aprendizaje-enseñanza/enseñanza-aprendizaje* en lenguas indígenas sugiere considerar las lenguas indígenas como un eje central en la pedagogía participativa, en la cual se encuentran relaciones horizontales con la posibilidad de establecer niveles de interrelación intracomunitaria y extracomunitaria. Se busca identificar y establecer los lugares de inserción del uso de los idiomas indígenas en su modalidad oral con la idea de valorizar el uso de las lenguas indígenas en el proceso de aprendizaje. De ahí surge la necesidad de pensar en donde están las relaciones de diálogo a

través de la inter-subjetividad que continuamente se va configurando por medio de palabras que visibilizan los pasos de la educación indígena.

7.1.2. La oralidad y el diálogo en la educación comunitaria

La oralidad en las lenguas indígenas se sustenta en sus palabras, y éstas generan significados y sentidos en tanto delimitan las prácticas sociales de las comunidades. Así, el acto del escuchar/saber resuena y hace presencia en los procesos de aprendizaje; coloca las primeras palabras en el pensamiento y sentimiento, que invitan a la acción de sus primeras actividades cotidianas.

Durante milenios, la oralidad ha sido el vehículo fundamental utilizado por la humanidad para la producción y reproducción de la cultura. La tradición oral es “una institución humana tan antigua como el lenguaje mismo, cuya función primordial ha sido la transmisión oral de las ideas, conocimientos y valores de una generación a otra (Alejos, 2012: 9).

Los procesos de la oralidad aparentemente sólo sirven como transmisores culturales de una generación a otra, recalando la reproducción del conocimiento en un sentido vertical; el camino de la oralidad en las lenguas indígenas no es totalmente así, porque las lenguas indígenas re-producen sus prácticas sociales en co-participación, es decir en una relación entre iguales (horizontal), en tanto la oralidad es un eje de re-creación social y cultural. Desde esta perspectiva, la oralidad es un discurso social capaz de establecer relaciones inter-comunitarias y extra-comunitarias. Por ejemplo, en el pueblo *hñähñú*, la reproducción y transmisión de conocimientos en la elaboración de figuras de palma para la fiesta, se invita a la gente adulta y a jóvenes de la comunidad y de otras comunidades para elaborar las figuras, y ahí, entre adultos y jóvenes aprehenden la forma de construir el arco o las flores para la Iglesia. De esta manera la oralidad en *hñähñú* al interior y exterior de la comunidad tiene relevancia. Por lo tanto, propicia cierta relación y cohesión social entre sujetos-personas con una misma práctica lingüística y cultural.

La relación social, cultural y lingüística por medio de la oralidad implica establecer una comunicación activa, en la cual el que habla constituye al otro que escucha y ambos son agentes activos en tanto *entienden* el discurso social. Ninguno de los dos participantes es

pasivo. En este sentido, la oralidad genera voces en uno mismo en el proceso comunicativo. Las palabras se dirigen a alguien y éstas necesitan respuesta; así, la oralidad propicia un acto dialógico.

El proceso de comunicación oral genera la interacción con el otro que al mismo tiempo se coloca como uno mismo. “El yo sólo existe en la medida en que está relacionado a un tú” (Bubnova, 2006: 102). La interrelación con el otro se construye a través del sentido de la palabra, es ahí donde emerge el otro (tú); aparece la co-dirección discursiva en donde un hombre se comunica con otro hombre, ambos abren el camino al sentido de la palabra que nombra procesos concretos de su cotidianidad. La concreción emerge en las actividades de los sujetos involucrados en actividades comunes en un espacio social determinado. Bajtin propone que, “ser es comunicarse dialógicamente” (Bajtin, 2012: 37); dicha perspectiva proviene de la creación literaria.

El diálogo es portador de concepciones, lingüísticas, sociales y culturales de distintos espacios; de esta manera los procesos dialógicos transitan hacia la pregunta y la respuesta. Reconocer los componentes de este tipo de diálogo implica pensar en la palabra como el eje articulador en la construcción del pensamiento del ser humano y a partir de ahí colocar a la lengua como un instrumento integral de la vida humana.

La palabra siempre se dirige hacia alguien, orientada hacia el exterior. La palabra necesita ser escuchada y al mismo tiempo necesita una respuesta. En un estudio sobre la lengua tojolabal se sostiene que, “las lenguas son diádicas”, [...] [por] ejemplo. En lugar de decir yo te dije, dicen, yo dije tú escuchaste” (Lenkersdorf, 2011: 13). El escucha es fundamental en el momento de intercambiar palabras, así el *escuchar* es un canal necesario para conocer el pensar y sentir del humano. Por lo tanto, “el escuchar es uno de los pilares del diálogo” (*ibidem*: 43) y es en este momento cuando intentamos encontrarnos por medio del escucha hacia el otro-mismo, el que nos *entiende*, porque el Otro sólo nos habla.

La posibilidad de ubicar la oralidad y la escucha como bases del diálogo nos permite comprender las múltiples formas de construcción del conocimiento y de interrelacionarse. Así, es posible conocer cuáles son las relaciones de aprendizaje-enseñanza/enseñanza-aprendizaje en las distintas lenguas indígenas mesoamericanas. En la lengua *hñähñú* la

oralidad y la escucha constituyen el camino para la transmisión de conocimientos a través de **la construcción de un campo semántico** entre el **hand-i** “observar”, - **ode** “escuchar”, - **ot’e** “hacer”; esta tríada constituye el ciclo de aprendizaje-enseñanza en la lengua *hñähñú*. Las tres palabras (*handi – ode – ot’e*) componen un solo campo semántico porque la palabra *ode* presenta el mismo sentido de *ot’e* por medio de la raíz (*@*), vocal que indica el escucha y el hacer, y la palabra *hand-i* se integra al campo semántico del escuchar-hacer en tanto indica una relación con el otro-mismo.

La tríada (*handi – ode – ot’e*) rige la vida cotidiana de los *hñähñú* en la comunidad para aprender y enseñar las prácticas sociales. Aprender a cuidar los animales para el pastoreo, saber sacar el aguamiel para el pulque, ir por leña al cerro, conocer todo el proceso de cultivo del maíz, (sembrar, escardar y cosechar), producir carbón, asistir a la asamblea, hacer faena, ayudar en las actividades de la fiesta, entre otras actividades sociales, sólo se aprende y se enseña por medio del observar-escuchar-hacer. No existe ningún manual escrito sobre los pasos para desarrollar estas prácticas sociales. La palabra es el eje de la transmisión social de los conocimientos en la comunidad.

Las tres palabras (*handi – ode – ot’e*) constituyen el ciclo del diálogo con base en la oralidad. Asimismo la tríada sustenta la pedagogía participativa comunitaria por medio de las palabras en *hñähñú*. El *handi – ode – ot’e* implica la existencia del yo y el tú en el proceso de aprendizaje-enseñanza, en *hand-i* ‘observar-tú,’ el sufijo indica la relación intersubjetiva entre el que hace la actividad y el que observa, al mismo tiempo se relaciona con el *ode* ‘escuchar-tú’ y el *ot’e* ‘hacer’, ambas pertenecen a la misma raíz semántica, por lo tanto el *escuchar* conduce al *hacer*; así, al conformar el ciclo del diálogo el *hand-i* necesita del *ode* y del *ot’e*, y de ese modo cada palabra se convierte en un elemento necesario y participativo.

Los niños en la comunidad se involucran en las actividades de la casa y del campo, ahí participan en el pastoreo, en ir a buscar leña, y al mismo tiempo ayudan a la limpia, la siembra, la escarda y la cosecha del maíz, en estas tareas los niños observan, escuchan y hacen lo que sus papás, abuelos y adultos desarrollan. Los jóvenes se involucran en la faena, la asamblea y en las actividades comunitarias y en ese espacio continúan con el **ciclo comunicativo del observar-escuchar-hacer**, así empiezan a involucrarse en las formas de

organización comunitaria. Los adultos enseñan continuamente las prácticas sociales a los niños y jóvenes en la comunidad. La mayoría de las prácticas se transmiten desde las palabras en *hñähñú*, en las cuales el pensamiento propio es importante.

Las prácticas sociales comunitarias logran re-ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua *hñähñú*, a pesar del continuo desplazamiento lingüístico. Sin embargo, las palabras aún tienen la posibilidad de reproducir las actividades a través del “entendimiento” ya que los adultos lograron aprender y enseñar desde el idioma propio; algunos jóvenes y niños sólo entienden la lengua propia. El entendimiento “tiene capacidad” para saber qué dicen las palabras. En ese sentido el bilingüismo (*hñähñú*-español) no es un obstáculo para pensar desde el español. Aunque es frecuente saber que un niño o joven no logran establecer una conversación o como dicen “no puede regresar la palabra”, pero sí puede llevar a cabo la acción establecida por la palabra del otro. Así, hay niños y jóvenes haciendo carbón y faenas.

En la comunidad, una señora de más de setenta años de edad, en una conversación dice: *‘nuga da parānthokanthitin’eranthokabithi de mā dada, habunsehast-inut-i ha r’abu mi xik-i ha gajap-i’*: ‘yo aprendí de mi papá a hacer aventadores y petacas, en donde sólo lo observaba y a veces me decía cómo hacerle’ (conversación personal con Bernarda Roque). El proceso de aprendizaje se basa en el observar-escuchar-hacer, y cuando quiso enseñarle a su nieto, la señora comenta: *nunatsunt’uyagepä da ñārahñähñú, nuähä b-iodebihok-inuyäthiti, ha nu ya bithihints’ä b-ibäd-i’*: ‘este muchacho no sabe hablar el *hñähñú*, lo que sí escuchó y aprendió a hacer son los aventadores, lo que no aprendió fue a hacer petacas” (*ibidem*). La enseñanza se basa en el entendimiento de la palabra, aunque es predecible que los conocimientos comunitarios no logren re-producirse más tarde a través del idioma por la ausencia verbal del mismo, es decir, por su falta de uso en la oralidad.

La palabra abre el diálogo y estructura el pensamiento de los hombres. Por esa razón el entendimiento es vital en la relación entre el otro-mismo que habita en un espacio social con la comunidad. Los niños y los jóvenes encuentran un nivel de reciprocidad en la palabra mientras entienden lo que dice el otro, así la “acción y reflexión” (Freire, 2008: 105), entran en el pensamiento de los sujetos. La palabra les permite pronunciar el mundo, por eso a través

de ella logran la existencia y esta existencia logra la permanencia de los hombres en un espacio social que los invita constantemente a la praxis, al hacer y al estar en la comunidad.

El ser y hacer invita a participar en el proceso educativo comunitario a partir del diálogo humano. En palabras de un educador popular: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo [...]” (Freire, 2010: 107), por eso, el encuentro humanizado implica eliminar las asimetrías sociales, económicas y valorativas, y al mismo tiempo es indispensable reconocer las formas distintas de tratar al ser humano.

Alguna vez un compañero me decía: “fui a una comunidad *hñähñú* a grabar cómo hablan aún su lengua y me invitaron de comer y pulque, te ofrecen las cosas aunque ellos no tienen todo” (conversación personal). Su pensamiento pareciera decirnos que *todavía son buenas personas*. Sin embargo, en la comunidad ese acto no indica ser buena persona, sino que esa actitud es una forma del ser de la comunidad en donde la condición más importante es el ser humano.

En la cotidianidad de la comunidad existe una insistencia por aprehender a respetar al ser humano. Cuando un vecino llega a la casa se dice, por ejemplo: *zenguañ'enähistäütä-i*: ‘saluda, parece que no te he enseñado’. El verbo *utä-i* señala la relación directa entre el que enseña y el que aprende, entendiendo que quien enfatiza el saludo es una persona que da el saludo inicial y así se inicia una forma de establecer una relación dialógica. No es una imposición sino una práctica vivencial, en tanto se hace de una manera horizontal, en una relación de iguales. En palabras de un estudioso del tojolabal “la educación no es unidireccional del educador que sabe hacia los educandos que no saben, sino que es bidireccional entre educadores que, a la vez, son educandos y viceversa” (Lenkersdorf, 2005: 64).

La práctica de la educación comunitaria transforma el papel del que enseña y del que aprende, así, el proceso necesita de dos actores y de una pedagogía participativa capaz de coparticipar en la educación. Necesita una educación vivencial y esto significa un proceso educativo creciente en tanto establece vinculación con otro(s), entre dos sujetos, es decir, ambos hacen la *vivencialidad*. La *vivencialidad* constituye a los sujetos en sus campos de acción, abriendo camino continuamente hasta lograr construir una experiencia que más tarde

servirá para guiar a otros. De este modo, la tarea de ambos sujetos no se agota, porque la educación se concibe como un proceso y por lo tanto no existe un conocimiento terminado que sirva para un solo fin.

La pedagogía participativa envuelve la *vivencialidad* en sus distintas fases con el ser humano y con la naturaleza. El proceso pedagógico *hñähñú* involucra las distintas prácticas sociales comunitarias en una relación constante. Esta relación genera una forma de entender y de vivir el mundo entre los que conforman la comunidad de manera colectiva. En la lengua *hñähñú* es evidente que la educación se configura a través de una relación inter-subjetiva que indica el idioma en sus distintas prácticas sociales comunitarias. De acuerdo con Freire: “una educación autentica [...] no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo” (Freire, 2010: 113).

7.1.3 La intersubjetividad *hñähñú* en la educación comunitaria

Las lenguas indígenas cuentan con palabras capaces de propiciar relaciones sociales en el ámbito educativo. Estas relaciones implican a dos actores constituidos por una sola visión y pensamiento del mundo: “Las lenguas originarias no han dejado de acompañar al sujeto en la construcción de su subjetividad [...] nos enseñan a sentir y pensar en y con el otro, mueven y a la vez nos colocan ante las realidades que nos constituyen” (Gutiérrez *et al.*, cit. en Zemelman, 2012: 9). El proceso comunicativo requiere de un diálogo de sujeto a sujeto, y no de uno de sujeto a objeto. Desde esta perspectiva, la direccionalidad aparece en tanto existe una complementariedad, un intercambio entre iguales que genera una relación intersubjetiva.

La intersubjetividad construye una relación entre sujetos sociales por medio de la palabra que genera el diálogo y elimina la vinculación de sujeto a objeto. Así, la educación en la comunidad piensa en un educador-educando y viceversa que evitan una educación basada en la comunicación lineal o vertical. Esta perspectiva es contraria a la visión unidireccional de la escuela en un salón de clases, en donde “por un lado, los sujetos-maestros-educadores dicen su palabra para que, por el otro lado, los alumnos-objetos-educandos la repitan. Este proceso se llama educación. Por informativa que sea, no es comunicativa, no es intersubjetiva” (Lenkersdorf, 2008: 31).

El proceso educativo en las comunidades se basa en la inter-subjetividad que se produce en la comunicación diádica, ya que, como dice Lenkersdorf, “la comunicación es intersubjetiva o no es comunicación” (*ibidem*: 32). Es por ello que se habla de un sujeto social activo frente a otro sujeto social activo, y esto implica reconocer la existencia del otro a través de la comunicación verbal; sólo así entendemos que nos comunicamos con alguien, con el otro-mismo, con un igual.

En la lengua *hñähñú* existen palabras con una marcación morfológica que indica intersubjetividad. Dicha marca reconoce el proceso social y lingüístico del idioma más allá de la estructura gramatical de la lengua. Estas palabras se encuentran documentadas desde la colonización del país. En uno de los primeros diccionarios del *hñähñú*, se encuentran palabras intersubjetivas, como los siguientes ejemplos:

1a) *hibit-i* (Neve-Molina, 1975: 24)

1b) *Oph-i* (*ibidem*: 46)

‘bañar a otro’

‘escribir a otro’

En los dos ejemplos anteriores, el sufijo *-i* indica intersubjetividad, aunque la vinculación es del yo y del otro en una misma acción. En el ejemplo de (1b), la raíz verbal es *ophó* ‘escribir’, y al modificar el sufijo con *oph-i*, cambia el sentido de la palabra. En esta palabra, la existencia del sufijo *-i*, indica su funcionamiento más allá de las estructuras lingüísticas. En otras palabras con el mismo sufijo también se mantiene la relación entre uno y otros sujetos en la comunicación. Algunos ejemplos son:

2a) *ñun-i*

2b) *mpef-i*

Comer-tú

trabajar-tú

‘come’

‘trabaja’

2c) *dí ma-i*

2d) *gazof-i*

te quiero-tú

te hablo-tú

‘te quiero’

‘te llamo la atención’

En los datos de (2a) y (2b) se pueden ver verbos con el sufijo **-i** que indica una interrelación entre dos sujetos activos desde la palabra misma. En (2c) ante un proclítico **di** de primera persona del presente, se encuentra el sufijo **-i** con la misma función de relación, y en (2d) la raíz verbal *zofo* se sufixa con **-i** para señalar la composición de los agentes participantes. La relación semántica yo-tú establece un diálogo activo entre un sujeto-sujeto y esta diada promete establecer la importancia del idioma en prácticas concretas. En la comunidad se sufixan algunas raíces verbales para dar a conocer cómo se integran los elementos lingüísticos en un ciclo comunicativo cotidiano como en el albur, por ejemplo:

3a) ¿Te mǎngamandohño?

¿qué dice mi suegro?

3b) ndohño-i

‘suegro-tú’

En la conversación se demuestra cómo el sufijo **-i** señala la relación entre el que inicia la comunicación, el primer agente, y el segundo agente, que es quien responde. En las prácticas sociales comunitarias existen formas de comunicarse con la intención de obtener una respuesta implícita en la propia palabra.

4a) ¿magiñun-i?

‘¿vas a comer?’

4b) ¿g-i ts-i rasei?

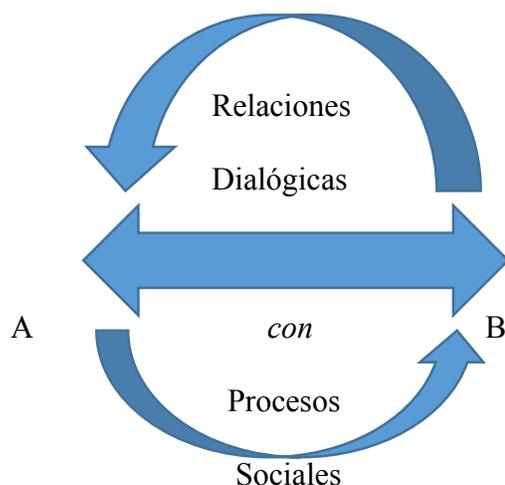
‘¿Tomas pulque?’

4c) thog-i gits-i radehe

‘pasa a tomar agua’

La función del sufijo *-i* es la de indicar una relación intersubjetiva en *hñähñú*. Esta marcación tiene una carga semántica necesaria, porque en ella se expresa la relación de sentido entre los que se comunican, y no sólo se basa en el significado de la palabra. En el siguiente esquema se pueden mostrar cómo pensar la generación de las relaciones intersubjetivas mediante la lengua.

A). Ciclo comunicativo



El esquema (A) ilustra las relaciones dialógicas producidas en los procesos sociales comunicativos. El ciclo comunicativo se constituye entre dos sujetos activos, *A con B*, en donde su co-existencia se sostiene por medio del reconocimiento de lo humano; es decir, la humanidad en su propia lógica de co-relación con la vida cotidiana. “Las relaciones dialógicas son relaciones (de sentido) entre toda clase de enunciados en la comunicación discursiva” (Bajtin, 2012: 306). Es en ese momento en que el sentido de una palabra permea en el interior de la persona, en su subjetividad, configurando sus vivencias *con* el otro.

Las vivencias humanas encuentran lugar en el cuerpo, en la corporalidad donde existen procesos interiores y exteriores de los seres humanos. Ahí la subjetividad encuentra un camino hacia la construcción de los sentidos de las palabras a través del reconocimiento de la vida de las comunidades. Por lo tanto la ubicación del sufijo *-i* en la lengua *hñähñú* sólo se puede comprender si reconocemos los procesos vivenciales del idioma que logran

establecer una relación subjetiva por medio de la dialogicidad que se establece entre A *con* B, en donde ambos necesitan comprender el sentido y significado de las emisiones discursivas.

La subjetividad hñähñú exige *ser* y *estar* en el idioma construyendo los procesos sociales lingüísticos a partir del reconocimiento de la condición humana, por ello necesitamos ser conscientes de las formas de vida y de sus facetas en nuestra relación con la familia, amigos y/o instituciones. La existencia del sujeto hñähñú es en la comunidad o en el espacio social, un actor central en sus distintas relaciones sociales en o entre lenguas originarias.

La “vivencia” es un término útil para entender cuál es la importancia de una lengua en las acciones de cada idioma. Así, el vivir la lengua permite saber a través de ella sus componentes semánticos y léxicos, en el habla o en la relación con otros hablantes de las lenguas indígenas, por lo tanto, la subjetividad de una lengua indígena no se reduce al colorido de sus palabras o de su pronunciación, en todo caso es necesario pensar que “la subjetividad es un «hecho» interior por excelencia por el que la corporalidad se sitúa como una «perspectiva» vivida sobre vivencias, cosas, objetos” (Dussel, 2001: 323).

La subjetividad del hablante de la lengua hñähñú se construye a partir de las vivencias comunitarias y de los espacios familiares. De este modo, las distintas expresiones de las relaciones comunitarias y extracomunitarias se generan por medio de las intersubjetividades culturales y lingüísticas. La enseñanza-aprendizaje no está exenta de las actividades comunitarias en el interior y exterior de la comunidad, incluso, durante la estancia de distintos miembros fuera de la comunidad, como por ejemplo, en la ciudad.

En una experiencia sobre educación para indígenas en la ciudad de México, construimos una propuesta educativa en hñöhñö²⁹ y en español. Nos centramos en pensar cómo establecer una relación cultural y lingüística entre la casa y la escuela, y para eso se empleó lo oral y lo escrito en lengua indígena y en español con el fin de sostener una política educativa intercultural, aunque el interés se centraba en construir contenidos culturales y lingüísticos

²⁹ *Hñöhñö* es una variante lingüística del hñähñú correspondiente a la región de Santiago Mexquititlán, en el estado de Querétaro.

cercanos a las vivencias de los propios hablantes del idioma. “Hicimos un programa alternativo procurando representar las culturas mediante algunos contenidos que nos parecían podían servir de marco diferenciador, abordando temas como recetas de comida, herramientas de trabajo, formas de vida, vestidos, fiestas, etcétera,” (Rebolledo, 2007: 167).

En las prácticas escolares no interculturales, la intención de incorporar los procesos sociales de los niños y niñas en la escuela se subordina a otros intereses educativos que se sobrepone a la vida de cada estudiante. Por esa razón, el uso oral de la lengua indígena siempre se encontraba por debajo del porcentaje de uso del español, y de la misma manera ocurría con los contenidos de las distintas áreas del conocimiento, incluso el registro de sus formas de vida comunitaria basada en sus actividades económicas, políticas, religiosas y de trabajo, siempre se empleaba como un anexo del programa o sólo para saber cómo se vive en su comunidad. La exclusión permanente omite las relaciones comunitarias y escolares centradas en la interrelación de las distintas perspectivas lingüísticas y culturales.

7.2 Aprendiendo *con* la(s) forma(s) de participación: entretejiendo la enseñanza-aprendizaje en los caminos de la vida comunitaria.

Aprender a “hacer” *con* la-s forma-s de participación comunitaria implica entretejer la enseñanza-aprendizaje en caminos con escalas continuas hechas en las prácticas sociales. Por ello, resulta importante conocer los niveles de articulación del proceso de participación como eje donde se entretejen los conocimientos a socializar en un *ir y venir* en los actores sociales. Estos actores se encuentran en constante movimiento, en consecuencia los niveles de articulación son permanentes, con secuencias y con ciclos orientados hacia el aprender-enseñar-aprender, en niños, jóvenes y adultos en relaciones horizontales y verticales.

El proceso educativo comunitario se preocupa en “aprender a vivir” o en “aprender lo que va ser útil para la vida”, ahí es donde se focaliza la experiencia y la vida diaria de los sujetos en relación a construcciones epistémicas propias. Por eso, es necesario conocer la génesis de la emergencia y construcción de los sentidos y significados sociales puestos en la escena cotidiana condensada en las prácticas educativas de la comunidad. Es ahora, colocar en el centro de los modelos educativos, un modelo asociado a la constitución de sujetos sociales referentes a saber los mecanismos de transmisión social de los conocimientos cimentados en

una realidad con sus dimensiones política, social y económica suelto en los márgenes de la política educativa del país.

Los niños, los jóvenes y adultos en la comunidad piensan la madurez como una etapa de acumulación de conocimientos construidos durante su vida. Así se comprende el recorrido de una vida con sus respectivas fases en espacios socio-culturales concretos, ahí donde la práctica se hace; en un espacio familiar o en espacio comunitario, en estos dos espacios se configura la socialización continua del “aprender” y en consecuencia el “enseñar”. En la comunidad la casa y el pueblo se convierten en el campo de enseñanza-aprendizaje con una serie de articulaciones continuas y es difícil separar las funciones específicas de cada lugar. Aunque es previsible marcar tareas específicas para cada lugar, y así marcar la diferencia, pero es difícil saber los límites de la enseñanza-aprendizaje en cada espacio. Existen prácticas sociales inter-relaciones entre la casa y la comunidad, porque la mayoría de las veces las actividades y los procesos de transmisión del conocimiento se generan en colectivo.

Los estudios sobre los procesos de socialización infantil hacen énfasis en las fases de transmisión del conocimiento con una distinción entre la casa y la escuela, entre el espacio comunitario y el espacio institucional, así que es primero una socialización primaria y una secundaria, (Berger y Luckmann, 2006), ahí el lenguaje crea las pautas de aprendizaje y de transmisión de una realidad específica. En contraste, los estudios en contextos sociales y culturales diferenciados como los pueblos indígenas se encuentran otras formas de construir la socialización, donde los niños inician su “participación” desde sus primeros años con una socialización *con* la lengua. Ambos procesos son distintos, y es importante distinguir la diferencia entre niños urbanos y niños indígenas. Por esa razón, es necesario comprender las tramas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con una participación continua de niños, jóvenes y adultos.

Sin construir una línea divisoria en los procesos de socialización en los integrantes de la comunidad y sin diluir las tareas de la casa, la comunidad y la escuela, se puede pensar en cuáles son los espacios sociales comunitarios donde se entretajan los caminos de la enseñanza-aprendizaje significativos en términos de utilidad y necesidad. Incluso se puede plantear una educación comunitaria en términos amplios, y en su interior se desenvuelven las

relaciones familiares y las inter-familiares que se construyen en base a una serie de múltiples relaciones sociales en la comunidad. “Las formas que adquiere la familia indígena dependen del pueblo y sector de pertenencia, de las relaciones de parentesco, de la estructura de participación de la comunidad y de sus lazos territoriales y políticos” (Medina, en Lesvia Oliva, 2006:369).

Llamaré educación comunitaria a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se entretengan en la comunidad. A continuación ejemplificaré algunos procesos de enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana de la comunidad de El Boxo. En las actividades cotidianas es necesario participar en las tareas domésticas en casa y en las acciones encausadas al trabajo. En la casa tienen que participar en el acarreo de agua, en barrer, en dar de comer a los animales, en ir por la leña, ir a pastorear, en quebrar el nixtamal, en ir por algún mandado, y si es periodo de siembra, entonces es indispensable ir a barbechar, ir a sembrar, ir a escardar, ir a cosechar, ir a levantar el zacate, y también es necesario formar parte del equipo de trabajo según la actividad de la familia, si se dedican al carbón, pues tienen que ayudar en cortar madera, cuidar el horno, y sacar el carbón; si se dedica a la albañilería también tienen que ayudar a trabajar en la obra en construcción, y si produce pulque, también tiene que apoyar en la raspar, extraer, el aguamiel y cuidar del proceso del pulque. Cada una de las actividades familiares tiene un acto de socialización al interior de la familia, pero constantemente se construye una relación interfamiliar o intercomunitario en las actividades.

Frente a las actividades comunitarias existe una premisa, “gatho petsi ga nfatsihu” todos tenemos que ayudar-nos”, la enunciación convoca a crear condiciones necesarias de vida y de crecimiento familiar y comunitario, al mismo tiempo genera responsabilidades en el aprender a colaborar en la sobrevivencia comunitaria. En el proceso de la construcción de la responsabilidad participan los integrantes del núcleo familiar, papá y mamá, los hermanos, los tíos, y los abuelos, en el ámbito comunitario, participan los familiares cercanos, y los miembros de la comunidad, cada uno tiene una co-incidencia en las acciones construidas en base a la idea de colaborar con las actividades de casa y de la comunidad. Por lo tanto, la participación de los sujetos sociales se configura en función al papel a desarrollar en ese momento, así que en algunos momentos tiene cavidad en las actividades enfocadas a ayudar a dar de comer a las gallinas y a pasar la masa para las tortillas hasta actividades de mayor

responsabilidad como cuidar a su propia familia, mientras se camina en los laberintos comunitarios se van complejizando las relaciones sociales y los niveles de participación se van ubicando en responsabilidades comunitarias amplias.

La idea de “todos tenemos que ayudar-nos” invoca a “todos tienen que hacer algo”, así que la participación inicia en las tareas básicas del hogar. En una familia existe una niña de 3 años, y la abuela le solicita a apoyar en actividades que ella considera simples, entonces le dice: gunt'â ra tsat'io, ma di gea gi nfaste ‘corre el perro, aunque sea en eso ayudas’ y más tarde la mamá le dice: “ve a tirar el maíz a las gallinas y le vas a dejar un poco de comida a tu abuela”, y al mismo tiempo la mamá comenta: por lo menos que en eso nos ayude, porque si no, no hacen nada y sólo se dedican a jugar o a ver la tele”. La integración de la niña se encuentra en la fase de aprender con una participación en las actividades domésticas de la familia. Sin embargo, los familiares cercanos de la comunidad se dan cuenta de su ayuda, entonces en otro día uno de sus tíos le pide a la niña lo siguiente: “hija llévale un suéter a tu tía”, y él dice: ma di geâ da mēfi b'u hina te ra bēfi ‘aunque sea que haga eso, porque si no que va a hacer’. La intención es crear pequeñas responsabilidades que después se convierten en funciones a desempeñar mientras aprendiendo con una primera forma de participación familiar. El proceso de la enseñanza se construye en el ámbito familiar en inter-acción con los papás y con los familiares cercanos. En un espacio más amplio en donde la interacción se configura junto a los familiares y a los miembros de la comunidad. Ahí las personas buscan integrar a los niños con el objetivo de saber-hacer en cada una de las tareas a realizar durante la vida. Así, en una faena andaba un niño observando a los faeneros en la construcción de una obra comunitaria, y en eso el niño decide agarrar una pala y jugar con él cuando un señor le dice: tsunt'u bâte gi mutsâ nâ hai, ma di geâ dâ mēfi ‘muchacho ven a juntar esa tierra, aunque sea eso que haga’, otro señor comenta: njabu da bâdi da mpefi desde gepiâ b'u hina ntsokâ ra nte'eni pefi ‘así aprende a trabajar desde ahora, sino sólo se dedica a jugar’, responde el señor que inicio la conversación: ha nde, b'u hina tsoka bahni ha nuni xa ñ'angi pa xa ehe nzai yage xa e nseki ‘si, sino solo está ahí parado, y él se ha escondido para estar yo creo no creo que haya pedido permiso’, el niño sólo contesta: si y empieza a acomodar la tierra con la pala que traía, de esa manera el niño permaneció durante toda la jornada de la faena, los faeneros lo integraron al trabajo a partir de su participación en el trabajo comunal y el niño sintió confianza y cierta receptividad en el trabajando participando en él, seguro esa

es la forma de integrarse en el trabajo familiar. La comunidad participa en la educación de los niños y niñas de la comunidad con la intención, primero de “hacer algo” y luego “entender” el trabajo en un medio de integración necesaria para la comunidad, en el entendido de que el trabajo no es una obligación y tampoco un castigo, al contrario el trabajo es un proceso natural de la comunidad.

Otro proceso de participación se da en las actividades relacionadas a la creación de los medios de sobrevivencia como: la siembra del maíz, la elaboración de carbón, la elaboración de petacas, aventadores, en la albañilería y en el pastoreo. En estas actividades cotidianas se generan procesos de enseñanza-aprendizaje continuo y con sus respectivas complejidades en las formas de enseñar y en los sujetos que intervienen. En cada una de las actividades se llevan a cabo con la familia y con los integrantes de la comunidad, porque aún existen formas de ayuda mutua, con sus respectivos matices en los mecanismos de organización porque ahora las acciones colectivas se reducen en la familia y en otros casos aún existe una relación familiar e interfamiliar y hasta comunitaria.

En las tareas de sobrevivencia siempre se encuentran niños y jóvenes de las diferentes familias. Un ejemplo, en una siembra de maíz donde ayude a sembrar se acercó un joven y se le interroga ¿sabes sembrar? Y responde; “más o menos”, cómo que más o menos, le preguntan y él contesta: “sí, es que sólo me enseñó mi abuelita una vez y nosotros no sembramos”, “y entonces sabes poco”, le dijeron, y él dice: “sí, pero si tengo idea, si puedo ayudarles, los voy a seguir y ya rápido puedo acordarme”, la respuesta del señor fue: “pues, entonces ayúdanos”, así el joven se integró y volvió a recordar las enseñanzas de la abuela en ese acto del hacer. Sin duda, la familia, los familiares y la comunidad van creando las formas de participación comunitaria a través de su integración a las actividades del hogar y de la comunidad como dos espacios en continuo diálogo.

El diálogo en las interrelaciones sociales en la comunidad se tejen continuamente, por lo tanto siempre existen relaciones sociales entre niños-jóvenes-adultos, en esta relación la articulación de conocimientos y pensamientos se hacen presente en cada actividad. Esto se puede visualizar en la escarda o el deshierbar el maíz, ahí asistimos alrededor de veinticinco trabajadores donde participan mujeres, niños, jóvenes y adultos, todos conforman la acción

de trabajar colectivamente haciendo “la ayuda mutua”, ahí cada uno sabe cuál su papel; el dueño de la milpa lleva el agua y el pulque, la esposa y los hijos llevan la comida, y los trabajadores se ocupan en desarrollar la actividad, y algunos trabajadores llevan a sus hijos para hacer doble jornal, para sacudir la hierba y a veces para buscar quelites, en ese proceso hace acto de presencia el enseñar en cada actividad con énfasis en el saber hacer. Así que un joven ayudaba a su papá, pero con ciertos problemas porque no colocaba suficiente tierra al maíz y tampoco quitaba toda la hierba, hasta que su papá le dice:

mmm...po hingi pa ra befi bâtsi, hândi hanja di ja, modo gi handi hindi japa ra hai ra zi dethâ..., handi gi jabu gi muntsâ ra zi hai ha gi japa ha gatho ra hua ra dethâ pa hinda bunthâ ra ndahi o ra dehe hinda duts’i, petsi gi pa ra befi b’u hina te ri befi mefa.

‘mmm...creo que no sabes trabajar muchacho, fijate como le hago, a poco vez que no le pongo tierra al maíz..., fijate así le vas a hacer, juntas tierra y le pones en todo el pie del maíz para que no lo tire el aire o el agua no le lleve, tienes que saber trabajar sino que vas a hacer después’.

El muchacho responde: konke di japa ra hai.

‘conque le estoy poniendo tierra’

El papá insiste: ha n’e gi haka gatho ra ndapo pa hinda te besto b’u hina di ua’a, ha n’ehe gi xaka nua ra ndapo gi tami, b’u hina ko n’a ra zi muxmi da fotse ma n’aki.

‘y también quita toda la hierba para que no retoñe pronto, sino de nada sirve, y también sacude la hierba que estas tirando, sino con una llovizna crece de nuevo.’



Trabajo en la milpa: señores, señoras y niños en la escarda.
Foto: Gerardo López

La enseñanza del trabajo se sustenta en el observar-escuchar-hacer con la intención de crear responsabilidades y formas de participación desde niño hasta su integración a la comunidad como ciudadano y en su tarea de ser el encargado de su familia, por eso, el trabajo colectivo permite abrir un espacio de participación continua con la posibilidad de encontrar un nivel de madurez sujeto a poder orientar a sus hijos, familiares o niños y jóvenes de la comunidad, en una especie de *aprender-enseñar-aprender* en el afán de constituir-se en base a las relaciones sociales comunitarias. Sin duda, es en este proceso “lo social (...) juega un papel estructurante en el relato de vida de los sujetos, lo que le otorga a esos saberes status distintos y por supuesto una productividad distinta” (Gómez y Puigross, en Marcela Gómez, 2009:31).

En algunos casos, los niños-jóvenes-adultos construyen formas de enseñanza-aprendizaje situado en la *vivencialidad* haciendo las actividades en casos concretos, es decir en el lugar de la práctica social, y es ahí donde la relación joven-adulto, niño-adulto, joven-adulto, y joven-joven, adulto-adulto y niño-niño se hacen de manera vertical y horizontal. Sin

embargo, existen procesos de enseñanza-aprendizaje contruidos a partir de la observación y la imitación del hacer. Para eso voy a hablar de un caso específico:

En una actividad relacionada a la escarda (deshierbar la milpa), dos niñas acompañan a sus papás a desarrollar la actividad. Ese día asisten vecinos y familiares directos de los niños (abuelos, tíos, tías y primos), su presencia en la milpa siempre se les insiste en no entrar a la milpa porque pueden pisar los maíces o van a “estorbar” a los que trabajan, esa advertencia se plantea, porque existe la idea de un desconocimiento total sobre dicho trabajo. Sin embargo, no es la primera vez en la milpa. Una niña tiene cuatro años y la segunda siete años, ambas siempre están en las actividades que desarrollan sus padres en el proceso de siembra. Las dos niñas omiten las indicaciones de sus papás y entran a la milpa a ayudar a sacudir la hierba, pero la abuela se da cuenta y les dice:

Abuela: Habu gri mahu gra mañahu ‘A dónde van son mañocitas’

La niña mayor contesta: aquí nomas, vamos a ayudar.

Abuela: Da handahu ri nana ma da chingaihu ‘las va ver su mamá y las va a chingar’

Las niñas: no responden y continúan escogiendo hierba, pero al mismo tiempo juegan.

Por las risas de las niñas, la mamá las escucho, entonces la mamá interviene con un grito desde el extremo de la milpa enfatizando sus indicaciones iniciales.

Mamá: qué hacen ahí, les dije que no entraran a la milpa, ahorita voy para allá.

Las niñas responden: Ni estamos haciendo nada

La abuela insiste: ponihu zeha gi memihu ra hai ‘sálganse nada más están apretando la tierra’

Una niña dice: no, ni estamos haciendo nada, mejor vamos a buscar “chilitos”³⁰

³⁰ Chilitos, es un camote de una pequeña planta que se desarrolla en las milpas en temporadas de escarda.

En ese momento el abuelo deja la coa (herramienta para escardar), y la niña mayor aprovecha para tomar la herramienta y empieza a escardar, imita a los adultos que observa, así la niña trata de arrancar hierbas para acomodar un maíz, pero le sale mal en ese momento, alcanzo a tirar un maíz, por lo tanto la abuela interviene.

Abuela: da xi'i, ya ga tama n'a ra zi dethâ salada. Bâ faxa ri nanâ da hoka ra hñuni.

‘te lo dije, ya tiraste un maíz salada. Ve a ayudar a tu mamá a hacer comida’

Contesta una niña: no nosotras vamos a ayudar.

Más tarde las niñas deciden abandonar la milpa para ir a jugar en las orillas, sin embargo, durante la comida trataban de jugar con la herramienta dispuesta en ese momento para tratar de escardar a través de la imitación. Durante su estancia en la milpa se inclinó hacia la imitación en el hacer y desobedecer las indicaciones hechas por la abuela y por la mamá, quizás su presencia en la escarda se podría percibir como un acto pasivo en tanto su supuesto papel es solo jugar mientras los adultos desarrollan su actividad, sin percibir que el “observar” se convierte en un instrumento determinante para su aprendizaje-enseñanza. Las lenguas de rigor son el hñâhñú y el español, ambos crean sus propias sugerencias y tratan con palabras distintas a la hora de establecer su pensamiento situado en las tareas comunes. Desde el español insiste la mamá en salir de la milpa y se dediquen a jugar o a hacer otra cosa para no intervenir en la tarea de los adultos. La abuela, sugiere que se salgan de la milpa y se vayan a ayudar a la mamá a hacer la comida, su idea es hacer algo y no sólo se pueden dedicar a jugar. La lengua genera otras formas de comprender las relaciones sociales por lo tanto inducen a procesos distintos, aunque pueden existir puntos de convergencia.

La educación comunitaria muestra la enseñanza-aprendizaje en el observar-escuchar-hacer en donde los sujetos sociales hacen acto en el hacer por medio de un entendimiento en base a la lengua de base sustentada ahora en los abuelos y en menor medida en los padres de familia. La situación lingüística crea otros caminos y otras maneras de entender la vivencialidad comunitaria. En los ejemplos anteriores se pueden encontrar casos con un dominio del hñâhñú y en otra situación se inclinan al español como un idioma rector en la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad. El bilingüismo modifica el sentido social

de los niños y jóvenes en las acciones orientadas a las labores de la familia y en la comunidad, por esa razón las interrelaciones comunitarias presentan cambios en sus prácticas sociales, porque ahora la relación niño-adulto, adulto-joven en su mayoría se rige a través del “entendimiento” a diferencia de la “comprensión”.

La “comprensión” logra re-producir las prácticas sociales considerando el sentido social de cualquier proceso de enseñanza a grado de continuar reproduciendo la lengua de la comunidad. Ahora, el “entendimiento” logra saber lo que dice el hablante de la lengua hñâhñú, pero no puede regresar la palabra, sin embargo puede sostener la práctica social en tanto trata de reproducir parcialmente la actividad en cuestión, desde ahí el bilingüismo genera posibilidades de revitalización lingüística y cultural de cada una de las prácticas comunitarias, aunque al mismo tiempo inician las rupturas en el pensamiento hñâhñú y sobre todo en el hacer de los espacios comunales.

La diferencia se puede mostrar por medio de una conversación con dos mujeres de aproximadamente 70 y 80 años, quienes son monolingües en hñâhñú con un entendimiento mínimo en palabras del español, quizás saben decir “buenos días, buenas tardes y gracias”, estas palabras son reiterativas, por esa razón se entiende. A pregunta expresa: ¿cómo aprendieron a hacer aventadores y petacas? Contestaron lo siguiente:

Mi padi ndu ma zi mama, mi padi ndu ma zi papa nua ma papa nua gea mi padi, (...) da hyandi pa da padi ngu nu ma r’a.

‘lo sabía la difunta de mi mamá, lo sabía difunto de mi papá, mi papá es el que sabía... lo observe para aprender como los otros’ (Bernarda, Entrevista...)

Ko mi padi nua ndu ma mama ma papa hange ya ko n’a zi handi embi hanja da nxadi da hoki da hoki, ngu ja nu ya bâtsi bya ya da xudi n’a ya da hoki ya da xudi ya da hoki nepu patho xi da pâdi (...).

‘como sabía la difunta de mi mamá y mi papá y por eso con una miradita es como aprendi, lo hize, lo hize, como le hacen ahora los niños ya lo destruyen ya lo vuelven a hacer, ya lo vuelven a hacer, hasta que lo hacen’ (Facunda, entrevista...)

En los dos casos las dos mujeres dan a conocer el papel determinante de los papás en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí el hñâhñú es determinante en su forma de transmitir

y socializar el conocimiento. Su fuente de reproducción se basa en la mamá y en el papá a diferencia de los ejemplos anteriores donde los abuelos se convierten en los agentes reproductores de una memoria colectiva hecha práctica social, en ese sentido los pequeños cimientos que existen ahora son resquicios básicos de la base comunal anclada en los adultos de la comunidad, y el entendimiento cimentado en algunos adultos, jóvenes y niños se convierten en huellas permanentes que ayudan a fortalecer el pensamiento hñâhñú con sus respectivos cambios y transformaciones.

Frente a los cambios y transformaciones lingüísticas y culturales en la comunidad los procesos de enseñanza-aprendizaje inician desde la infancia de los hombres y mujeres en espacios del hogar, de la familia y de la comunidad. Las actividades comunitarias (...) son las que moldean el comportamiento del sujeto observado y, en la medida de lo posible, a temprana edad se le van asignando ciertas responsabilidades que más tarde se pueden traducir en cargos de mayor relevancia al interior de la comunidad” (Caballero, 2011: 109). Su constante inserción en los distintos niveles de la vida comunitaria se construye en función de una permanente adquisición progresiva y sistemática con la posibilidad de demostrar su interés por abrir espacios participativos.

Las forma-s participativas se constituyen en la trayectoria de los niños-jóvenes-adultos, en ese caminar cada actividad social en la comunidad representa una forma de participar, así que dar de comer a las gallinas, deshierbar, juntar la tierra, pastorear animales, hacer carbón, entre otras actividades orienta a los sujetos sociales a aprender a participar en la familia y en actividades de trabajo interfamiliar y comunitario, más tarde la participación trasciende su actuar en las responsabilidades comunitarias donde ser ciudadano y cumplir con las responsabilidades en la organización y en el trabajo permite consolidar un entendimiento del ser y hacer en la comunidad. Por esa razón ocupar un cargo comunitario implica asumir responsabilidades y al mismo tiempo aplicar la enseñanza-aprendizaje constituido desde la infancia hasta el ser joven o adulto, es ahí en donde exigen hacer uso de su camino hecho en las distintas fases de participación familiar, interfamiliar y comunitaria en la adquisición de valores culturales, en el conocimiento sobre la lengua y en el desenvolvimiento del trabajo comunal. Cada una de las actividades supone la adquisición de “(...) diversos conocimientos de su entorno mediante la lengua materna, y quienes intervienen en este proceso son sus

padres, sus abuelos, y sus familiares cercanos.” (Caballero, 2011:110). La lengua hñâhñú enseña cuáles son los tiempos o turnos de participación en la familia y en la comunidad, por lo tanto la responsabilidad transita siempre en compañía del mensaje de los abuelos y de los padres en cada una de las fases de la vivencialidad.

En la edad temprana se cimenta una educación a través del hñâhñú en palabras como: “ntsu’ ‘cuidate’, p_{etsi} gi n_{zengu}ate ‘tienes que saludar’, gi ode nu’a ma ri nana n’e ri dada ‘obedece lo que te dice tu mamá y tu papá’, ahí mismo inician la distinción semántica de las palabras en la búsqueda de plantas medicinales o en hierbas útiles para la comida como: el epazote, la hierbabuena y la manzanilla, desde ese momento empiezan a ampliar sus conocimientos hacia el para qué sirve cada planta, eso mismo sucede con la clasificación de los hongos comestibles, del tipo de leña útil o necesaria para la casa. El conocimiento tiene sus propias fases de transmisión y se adquiere sólo en la vivencialidad transmitidas por los abuelos, los padres, los hermanos y otros agentes comunitarios. Sin duda, las palabras tratan de orientar la vida cotidiana de los niños y niñas, así configuran su propio proceso educativo anclado en la voz de los padres, de los abuelos, incluso en de los miembros de la comunidad.

La enseñanza-aprendizaje tiene guías que orientan el camino de los niños, los jóvenes y adultos, cada uno adquiere y reproduce distintas expresiones de la vida cotidiana con la pretensión de elegir lo “bueno” y desechar lo “malo” de la existencia. Sin embargo, los padres o los adultos siempre se convierten en los portadores de los conocimientos a transmitir durante la infancia y juventud de sus hijos, en ese sentido es predecible encontrar al trabajo y la organización en los conceptos base de la enseñanza de los padres, desde ahí comprender que si participan en la recolección de la leña, en el pastoreo o en otra actividad relacionada a la familia, entonces tienen derecho a comer tortillas calientes, hasta comprender que si participan en las faenas, en la asamblea y en la fiesta comunitaria tienen derecho a contar con los insumos básicos como agua, drenaje y educación. Como miembro de la comunidad; tengo “(...) la posibilidad de entender el mundo, que veo que se construye, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial, interviniendo en él, y, en consecuencia, de comunicar lo entendido (Freire, 2006: 41).

Pensar los procesos de educación comunitaria en su fase social e histórica implica mantener una constante articulación entre el pasado-presente-futuro con la idea de establecer una comunicación fluida con las realidades presentes en la educación comunitaria y en la otra educación. La apertura a lo nuevo, reconoce a los distintos sujetos sociales en distintos campos de acción constituidos por procesos culturales y sociales. En ese sentido es necesario tomar en cuenta las distintas racionalidades relacionados a universos propios o configurados por sus pautas lingüísticas y culturales. En ese tenor, el desafío se encuentra en enriquecer el camino de la realidad y en considerar la teoría en un insumo necesario, pero no determinante para comprender la actuación de los sujetos sociales.

La capitalización de la experiencia y del sentido del hñâhñú ayuda a crear una conciencia en la trayectoria de los propios sujetos participantes. Así las prácticas sociales son la expresión de la vida cotidiana de las personas, donde la generación de conocimientos en sus diferentes dimensiones sociales, económicas y políticas centran lo nuevo para envolver los significados y sentidos con la perspectiva de crear espacios posibles con la capacidad de re-crear realidades interconectadas en los procesos de socialización comunal. La propia realidad exige re-pensar las relaciones teóricas y los datos empíricos con la intención de re-ubicar los caminos de la enseñanza-aprendizaje en tanto construyen relaciones iguales, en términos del diálogo constituyente de múltiples realidades, sin el objetivo de relativizar la presencia de la realidad, sino es un ejercicio de reconocimiento social sobre la existencia de manifestaciones de la racionalidad desde la diferencia.

La diferencia, en el terreno educativo comunitario permite articular una serie de aspectos relacionados a conocimientos relacionados con la pedagogía participativa, asociada a identificar los matices de la-s forma-s de participación a través de toda su trayectoria desde la niñez hasta la edad adulta, a partir de sus niveles de inclusión en la vida del hogar y la vida comunitaria, que permiten saber los procesos de la experiencia en la configuración se sujetos sociales y educativos constituidos por una posibilidad en la enseñanza-aprendizaje, sin perder de vista las particularidades del mismo proceso, en la intención de integrar lo nuevo u otras racionalidades hechas en una diferencia palpable. Así que es factible saber la diferenciación en la construcción del conocimiento social con sus posibles espacios de reproducción.

El reto es mantener siempre un diálogo continuo en la construcción de los conocimientos comunitarios, con la intención de pensar la construcción de pedagogías basadas en cómo generar una transformación social y educativa con la capacidad de superar las propias expectativas sobre la construcción de un entendimiento amplio sobre sus actividades cotidianas. Así que reflexionar pedagógicamente nos induce a establecer una estrecha relación entre el conocimiento dado y el construido con la idea de no perder de vista las distintas particularidades del contexto social de la diferencia. En el acto del hacer a través de la participación bajo la diferencia supone una idea particular de enseñanza. “la enseñanza, como acción y no como reacción, supone el ejercicio pedagógico de lo posible, de ser enseñado. Supone la posibilidad misma de que este acto se realice y de que algo de lo que esperamos a través del mismo se produzca” (Gómez, en Gómez Sollano, 2002:284).

Capítulo 8: El alfabeto “unificado” del hñähñú para escribir el habla ñuhu-ñöhño-ñuhmu-yühu-hñähñú...

Nunâ b'efi ya da hokihe desde el 80, ha njani sta ofohe ra hñähñú habu di y'ohe, pe nubya nunâ b'efi petsi da hogi pa gatho ga ofohe mahyagi, porke r'a ya xahnate ofo nuâ ra za o ngu ne ha njabu hinâ, porke mahyagi nu mâ hñakihu. (PT)

'Este trabajo, ya lo hicimos desde 1980, y así hemos escrito el hñähñú donde andamos, pero ahora este trabajo sirve para que todos escribamos igual, porque algunos profesores escriben como sea o como quieren y así no, porque nuestra lengua es igual'

8.1 Re-memorización sobre la normalización de la escritura del hñähñú. Intentos de unificación lingüística.

La “confrontación de los alfabetos”, se convirtió en el emblema de cada organización educativa, religiosa y/o política. “Existía el alfabeto de la Academia; el de algunos supervisores; el de Radio Bilingüe de Ixmiquilpan y el del ILV” (Nakamura, 2000: 93) revisar donde empieza cita. Sin duda, su objetivo era unificar la escritura.

Para ese entonces el foro se convertiría en el punto de partida para una batalla constante con las grafías que buscarían concluir en un alfabeto *práctico* para el pueblo hñähñú. Esta primera reunión pretendía establecer el punto de llegada y no el punto de partida, en ese sentido, se discutieron temas como el uso de los fonemas (vocales y consonantes), como el tema esencial. “Además agregaron la oficialización del idioma, la creación de materiales didácticos y de propuestas sobre “el rescate y difusión de la cultura otomí”, y la consolidar

un espacio para el centro-lingüístico” (Nakamura, 2000: 94). Las expectativas de los profesores y de las autoridades del sistema de educación indígena se plantearon altas expectativas sobre la unificación de la escritura.

El foro permitió una discusión inicial, que permitió un avance sobre la escritura creada y propuesta por la escuela. Discusión, que en cierto sentido se desarrolló sólo por algunas comunidades, a pesar de ello, las propuestas se han convertido en el punto de arranque de las reuniones, cursos, talleres posteriores. Así se realizaron cursos de lectura y escritura para los maestros bilingües de la región. Dichas actividades se impartían en los centros escolares con un promedio de media hora, una hora o más. Asimismo, en 1990, se promovió la música para “rescatar” las manifestaciones culturales, para el siguiente año, en abril de 1991, se organizó un taller para traducir el Himno nacional (Nakamura, 2000).

Desde mi perspectiva, el proceso de la escritura hñähñú vivió tres fases: 1) la primera fase consiste en el trabajo arduo que crearon y desarrollaron los profesores bilingües del Valle del Mezquital a partir de la creación de la Academia de la Cultura Hñähñú y se desembocó en las reuniones tranestatales, 2) la segunda fase comprende las reuniones coordinadas por la Academia en coordinación con la DGEI, INALI, CELCI y otros actores interesados, estas se ubicaron dentro de las reuniones interestatales. 3) la tercera fase fue un proyecto reciente sobre la normalización lingüística coordinado por el INALI.

Es así como en 1991 se realizó el primer encuentro y en 1992 el segundo Reencuentro Nacional de hñähñú, ambas reuniones se convirtieron en encuentros “tranestatales” en donde asistieron los estados de Michoacán, Puebla, Querétaro, Hidalgo y Estado de México (Nakamura, 2000). La convocatoria buscaba compartir los avances del alfabeto hñähñú, en especial las reglas ortográficas y su posible difusión.

La lucha por lograr una escritura unificada se intensificó, por lo tanto se promovieron más proyectos sobre la lectura y la escritura de la lengua hñähñú. En ese sentido, la tarea de la Academia por concientizar a los profesores bilingües para lograr la enseñanza de la lengua materna en las escuelas y su interés por la difusión de la escritura del mismo idioma, los llevó a promover escuelas piloto y escuelas de asesoría, con el fin de generar una serie de narrativas que servirían de material de apoyo para la enseñanza del hñähñú. Más tarde, las instituciones

se dan cuenta de los avances en la escritura y de ahí se propone la elaboración de los libros de texto gratuito del otomí para primero, segundo y tercer ciclo, esta acción los llevaría a producir materiales de apoyo para la enseñanza de la lengua indígena.

La producción de material didáctico, pedagógico y lingüístico ayudó a hacer ajustes en la escritura. Aunque también abrió la discusión hacia otras grafías emergentes durante el ejercicio de investigación y de trabajo, así que el diálogo entre los hablantes del idioma en las reuniones tomó un tono alto en términos de des-acuerdos. Sin embargo, los disensos ayudaron a concluir un documento sujeto a una constante modificación y reestructuración. En ese tenor, se constituyó siempre el ejercicio de co-construcción en el reconocimiento al hablante de la lengua hñähñú, con la posibilidad de diseñar su propia forma de escribir.

8.1.1 Rã hñähñú: de su oralidad a su escritura

Los hablantes de la lengua hñähñú³¹ de los ocho³² estados del país, entre profesores del sistema de educación, traductores, interpretes, literatos, líderes políticos, autoridades comunitarias, niños, jóvenes y adultos de las regiones de dicho idioma, demuestran interés en aprender-enseñar la escritura de la lengua, y al mismo tiempo mantener las distintas formas de habla hñähñú. Proponen hablar el hñähñú para escribir el ñuhu-ñähñú-ñöhmo-ñuhmu-yuhu.

La lengua hñähñú, como la mayoría de las lenguas mesoamericanas se mantiene *en y por* la oralidad. Dicha lengua se sostiene a través de varios siglos desde la voz y la palabra de los abuelos que re-crean continuamente la lengua y la cultura de generación en generación, ahí los conocimientos se materializan por medio de las prácticas sociales en las comunidades.

El trabajo comunal, la producción de pulque, la siembra del maíz, el uso de la medicina tradicional, las formas de organización social, la transmisión de valores y de conocimientos, se sostiene por medio del uso permanente de la lengua hñähñú en su oralidad. Así es posible encontrar espacios sociales comunicativos en hñähñú, que enseñan a entender el sentido

³¹ Hñähñú es la auto-denominación del grupo otomí, así se nombra genéricamente a los hablantes del idioma.

³² Los estados hablantes de la lengua hñähñú son: Querétaro, Hidalgo, Tlaxcala, Estado de Hidalgo, Michoacán, Guanajuato, Veracruz y Puebla.

social de cada palabra y no sólo su significado, este proceso permite tocar la importancia de cada palabra en un diálogo.

La distinción entre el sentido y el significado de la palabra se encuentra en la función social de los participantes en el diálogo, por lo tanto, *haxä-juä*, la raíz *ha* se deriva de *hatsi* ‘amanecer’ y *juä* del sustantivo *dios*, entonces *haxä-juä* significa ‘buenos días’ y su sentido social es amanecer con dios. También ocurre con la palabra *jamadi*; *ja* ‘haber’, *mad-i* ‘querer-tú’, su función social es ‘existe aprecio/amor hacia ti’, y su significado es ‘gracias’. La distancia entre el significado es distante y próxima a la vez, depende de la palabra, sin embargo es necesario hacer la distinción sobre la función y el significado social de las palabras con el objetivo de entender cuáles son las representaciones sociales de cada palabra en el idioma.

La preocupación de los hablantes de la lengua *hñähñú* siempre se ubicó en la creación de un alfabeto capaz de registrar las palabras en la escritura, tal y como se pronuncia, es decir hacer un inventario de consonantes y vocales siempre cercanos a la forma de hablar. La propuesta intenta crear una relación cercana entre la oralidad-escritura con la posibilidad de encontrar un camino hacia la enseñanza-aprendizaje de la lengua cercana a las distintas prácticas comunitarias, y así evitar confusiones a la hora de tratar de transmitir la escritura en un espacio educativo. La idea era: si decimos “*hñets’i*” entonces tenemos que escribir la palabra así como se escucha, porque así lo decimos”. Es una manera de tratar de conservar el habla en la escritura. Incluso, en un momento se habló de la glotal (‘) y su función en palabras, ahí la discusión se centró en, si la glotal se escribía antes de una consonante oclusiva como la /b/, /t/ o /k/, en palabras como *k’ani*, *t’afi* y *b’ui*, aquí se llegó a proponer que, la glotal debería ir antes o después de la consonante porque así lo pronunciaba. La propuesta tomó importancia por la prominencia de la glotal en el idioma, y más tarde se convirtió en un tema central de la normalización debido a la ausencia de la consonante en el alfabeto, hasta ese momento, era sólo un rasgo de la lengua *hñähñú*.

La alineación de lo oral hacia lo escrito en la lengua *hñähñú* y en las diferentes lenguas indígenas es un reto constante. El *hñähñú* no es la excepción, al contrario existe una preocupación constante sobre cómo escribir la forma del habla, sin duda esa preocupación es uno de los ejes del proceso de normalización desde su inicio y hasta el cierre de la primera

fase de la normalización. A pesar de ello, la norma de escritura se sometió a un análisis lingüístico fonético y fonológico con la intención de crear una economía lingüística capaz de aglutinar las distintas formas de habla del idioma.

La idea de escribir una lengua implica considerar los procesos fonológicos, gramaticales y semánticos. Estos aspectos se convirtieron en un reto constante en los talleres interestatales³³ y en los talleres estatales³⁴. La materia prima del análisis fonológico fue la creación de pares mínimos para constatar la existencia de un fonema, por ejemplo; la oclusiva bilabial sonora [p] vs., la oclusiva bilabial sorda [b], en palabras /**p**eni/ ‘lavar’ vs., /**b**eni/ ‘recordar’, son un par mínimo diferenciado por la [p] y la [b], ese es el caso de las consonantes y para las vocales se usó la [a], en la palabra /**da**/ ‘ojo’ vs., /**do**/ ‘piedra’, este es un par mínimo diferenciado por la [a] y la [o], en donde se contrasta la altura vocálica. Estos ejercicios se convirtieron en la base del trabajo fonológico para ubicar los fonemas prominentes en la lengua hñähñú. Asimismo se buscó ubicar las categorías gramaticales del idioma a través de la definición de un verbo, un sustantivo, un adjetivo o un pronombre con la idea de identificar la función de las palabras. Y en menor medida se revisó la semántica de la lengua, ahí se buscó comprender cuál es la función de la palabra en términos de su significado y de su función social, o más bien a qué se refería la palabra.

La morfología y la sintaxis se encontraron en la revisión de marcadores del plural, el singular, la marcación de la negación, la flexión de los verbos, la identificación de los clíticos y de algunos auxiliares. Así el prefijo **hin-** es la marcación del negativo, el sufijo **-he** indica la primera persona del plural exclusivo y el orden canónico del hñähñú se estableció en un secuencia sujeto+verbo+sustantivo, es una estructura cercana al español y por consiguiente confirma el grado de desplazamiento lingüístico que existe del español hacia el hñähñú. Los componentes fonológicos, morfológicos y sintácticos del idioma siempre exigían un análisis mínimo para establecer reglas de uso gramatical cercanos a la condición de los hablantes. Y al mismo tiempo la preocupación era: esto que estamos haciendo se va a comprender en las escuelas y en las comunidades? Existía una intención por analizar a fondo el idioma, pero

³³ Los talleres interestatales se refieren a las reuniones que se llevaron a cabo entre los ocho estados.

³⁴ Los talleres estatales se llevaron a cabo en los estados. Estas reuniones se derivan de las reuniones interestatales con el objetivo de acercar los acuerdos de escritura a los maestros de base y para abrir espacios de documentación lingüística por medio de la recopilación de datos y de la elaboración de material didáctico para el trabajo escolar.

aparecían dos retos: 1) la difícil transmisión de los rasgos estructurales (fonológico, morfológico y sintáctico en el momento de enseñar el idioma, y 2) la ausencia de una comprensión sobre la importancia de la escritura del idioma en las escuelas y en las comunidades.

El diseño de la norma de escritura reunió actores y estudios cercanos a los procesos lingüísticos de la lengua. Por lo tanto, los componentes estructurales del idioma, la fonología, la morfología y la sintaxis, se convirtieron en caminos difíciles de abordar mientras se sometían a estudio por medio de la recopilación de datos y justificación de sus procesos en el uso mismo, estos no son los únicos procesos difíciles, existen otros ámbitos sociales en relación a la lengua que representan ciertas dificultades. “Entre ellas se encuentran los aspectos pedagógicos y psicolingüísticos de la lectura y la escritura y la situación sociolingüística” (Seifart, cit. en Haviland y Flores Farfán, 2007: 321). Ambas situaciones se atendieron a través de reflexiones colectivas con el objetivo de crear un alfabeto cercano a las formas de hablar la lengua. Sin embargo, la base del trabajo lo conformaban los profesores del sistema de educación indígena, por lo tanto la preocupación y el interés se ubicaba en qué grafías enseñar en las escuelas³⁵.

Los profesores del sistema de educación indígena son los primeros en hacer énfasis en la creación de un alfabeto único para escribir la lengua hñähñú y así crear material didáctico para enseñar la lengua. Aunque es necesario reconocer que previo a estos esfuerzos ya existían propuestas sobre la escritura y ya había cartillas bilingües (lengua indígena-español). La preocupación de los profesores se centró en proponer un “alfabeto práctico”, al principio era difícil entender a qué se referían con la creación de un conjunto de grafías en términos prácticos, sin embargo durante la discusión se logró comprender la demanda constante de los profesores.

³⁵ La presencia de los profesores de educación indígena existió porque ellos fueron lo que iniciaron con la demanda de la normalización de la escritura a través de la elaboración de material didáctico en sus respectivos lugares. Más tarde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tomó la dirección de las reuniones por medio de una convocatoria a todos los estados hablantes del idioma a asistir a reuniones de discusión para la escritura, sin embargo, la DGEI cimentó uno de los pilares que después se encargaría el Instituto Nacional de Lenguas indígenas (INALI), retomó para cumplir con las demandas de los maestros y la obligación del estado. Así el grupo de trabajo se convierte en un espacio de trabajo heterogéneo en tanto empezaron a asistir profesores, traductores, intérpretes, locutores, y personas interesadas en saber sobre la lengua hñähñú.

El alfabeto práctico hacía alusión a una convención ortográfica con las siguientes características:

- 1.- Usar en menor medida grafías complejas para la representación ortográfica, por ejemplo; evitar el uso de dígrafos /th/, /hm/, la representación tonal a través de diacríticos y el uso de fonemas con glotal /pʔ/, /tʔ/.
- 2.- Emplear grafías “fáciles” para la escritura y la lectura de la lengua.
- 3.- Crear una convención ortográfica que ayude a construir métodos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de la lengua,
- 4.- Tomar en cuenta las grafías que usan los hablantes para que la convención ortográfica sea aceptada en las comunidades y por los profesores.

La preocupación se ubicó en cómo construir un alfabeto capaz de responder a los procesos de enseñanza-aprendizaje y sociales de la lengua, así que, el reclamo tiene dos aristas: 1) construir un alfabeto de uso viable en las escuelas de educación indígena, y tomar en consideración la condición lingüística de los niños, y 2) Hacer una revisión sobre los procesos sociolingüísticos de los hablantes en las distintas comunidades. Ambas aristas enfatizan un reclamo permanente de los profesores interesados en hacer una revisión sobre la enseñanza de la lengua y su uso en espacios educativos y sociales.

La “demanda” de los profesores trata de evitar el des-uso del alfabeto advirtiéndolo que es importante saber sobre las necesidades lingüísticas de las escuelas y las comunidades. De ahí que su propuesta de trabajo siempre se basó en “*que trabajen los que hablan y viven la lengua desde un salón de clases o desde la comunidad, porque los lingüistas sólo están preocupados desde la pura teoría*”, esta afirmación buscaba “...un alfabeto [...] que se adapte a las posibilidades, necesidades y expectativas de comunicación del grupo social que deba usarlo” (Albo, 1987: 239). Por esa razón, la advertencia fue evitar continuamente el uso de la teoría lingüística en exceso y tratar de caminar sobre una realidad lingüística, cultural y pedagógica propia de las diferentes regiones hñähñú.

Las premisas de los profesores van más allá de simples observaciones sobre el proceso y forma de construir un alfabeto, al contrario ellos colocan los condicionamientos sociales y al mismo tiempo disponen de su experiencia en la escritura y la lectura de la lengua, hacen notar

sus aspiraciones sociales y culturales, así como una lealtad étnica. Cada componente nos permite saber la radiografía lingüística construida a partir de una experiencia en el campo educativo y comunitario. Así podemos comprender cuál es la situación actual de la lengua hñähñú en las distintas regiones del país.

La radiografía lingüística de los profesores y hablantes de la lengua hñähñú (traductores, literatos, interpretes, otros), ayudan a entender los vacíos del monolingüismo en lengua indígena, el bilingüismo en lengua indígena frente al español y el monolingüismo en español, estas tres condiciones co-existen en distintos espacios sociales y educativos. Las tres situaciones lingüísticas exigen un tratamiento particular, porque los monolingües en lengua indígena son escasos y aparecen en la generación adulta; el bilingüismo (lengua indígena-español), aquí se concentra una alta cantidad de población que ahora se ubica en escuelas de educación media superior y superior, y los monolingües en español, estos se encuentran en los niveles de educación básica y presentan una alta tendencia hacia el incremento de estos niños y niñas indígenas.

En las escuelas y comunidades indígenas hñähñú existe esta triada lingüística (*monolingüismo en lengua indígena-bilingüismo lengua indígena/español-monolingüismo en español*), la cual representa una transición lingüística mediada por la escuela. Ahora, replantear el retorno de esa transición nos obliga a re-pensar otras rutas lingüísticas posibles para re-vitalizar y fortalecer el idioma. En ese tenor los profesores y hablantes del idioma proponen retomar la enseñanza de la lengua de una manera emergente por medio del uso de una escritura práctica y de acuerdo al uso social de la lengua. Así que la idea es crear condiciones sociales de uso de la escritura.

La escuela propicia la pérdida de la lengua y también puede crear espacios de enseñanza. Así es como los profesores y los hablantes del hñähñú crean, diseñan y proponen diccionarios, libros de texto, libros de literatura, narrativas y material didáctico para revitalizar la lengua en espacios escolares y comunitarios³⁶. El ejercicio continuo sobre la escritura de las lenguas indígenas se puede amparar en el trabajo co-laborativo entre hablantes de la lengua y actores interesados en el fortalecimiento de la lengua.

³⁶ Anotar la producción de material didáctico del valle del mezquital, de Querétaro o lo que exista.

El papel de los profesores y de los hablantes del hñähñú se encarga de abrir las posibilidades de enseñanza de la escritura y las instituciones como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), las direcciones de educación indígena de los estados y las instituciones interesadas en lenguas indígenas, apoyan en el financiamiento, publicación o difusión del sistema de escritura. Así tanto las instituciones y los hablantes del idioma buscan construir caminos comunes para redefinir los procesos lingüísticos, sin embargo la preocupación sobre cómo escribir la lengua inicia en la tarea continua de los profesores en el ámbito educativo y en el espacio comunitario y social el resto de los hablantes del idioma. Por lo tanto, existe una participación política-pedagógica de los usuarios de la lengua en tanto generan, diseñan y tratan de transmitir el idioma en distintos espacios sociales.

Ahora, la paradoja se encuentra en el enfoque intercultural bilingüe, porque esta corriente política hacia la educación propone una inter-relación lingüística y cultural de las lenguas indígenas, pero las condiciones de la política educativa castellanizante oprime la posibilidad de pensar en un modelo de educación intercultural bilingüe, al contrario el ejercicio educativo se inclina hacia un proceso de educación intercultural monolingüe. Esta situación, evita crear condiciones de enseñanza de la lengua y la cultura en contextos educativos y comunitarios. Dicha inter-relación permite tomar en cuenta la diversidad lingüística al interior de una lengua, es decir en el reconocimiento de las variantes lingüísticas del hñähñú, porque en el ejercicio de trabajo colectivo del pueblo hñähñú, emergen las distintas formas del habla, que en muchos casos se anulan en tanto existe una variedad alta del mismo idioma.

8.1.2 Variación lingüística. Si se entiende sólo cambia una letra.

La variación lingüística es uno de los factores sociales en el proceso de la normalización lingüística. Todas las lenguas tienen variedades lingüísticas. Dicho factor propició una discusión amplia en términos “geopolíticos³⁷”. La existencia de las variaciones dialectales tomaban un papel secundario mientras la representación vía delimitación geopolítica era

³⁷ Por variación geopolítica me refiero a las variantes lingüísticas determinadas por una representación estatal, es decir “la variante del Estado de México” como si toda la delimitación geográfica correspondiera a una variante lingüística. La mayoría de los Estados no representan una variedad de un idioma, al contrario en un solo espacio geopolítico co-existen una amplia variedad lingüística.

constante. Así las maneras de entender las distintas variantes correspondían a una representación estatal

La variación lingüística fue uno de los ejes a tratar en cada reunión a partir de las siguientes preguntas: “¿cómo dicen ustedes piedra, do o to? Para distinguir el cambio de sonorización de una vocal, y en otros casos trataban de hacer distinciones en las formas de percibir la escritura de una consonante o vocal en determinadas palabras, por ejemplo: ¿cómo escriben ñ'u, ‘camino, los del estado de Puebla?, ¿la glotal la escriben antes de la consonante /ñ/ o después?, ¿cómo han trabajado el tono los del estado de Querétaro, son tres o encuentran otros tonos para que lo expliquen? Cada interrogante buscaba encontrar las divergencias y convergencias lingüísticas de cada variante lingüística, y así cada representante estatal buscaba explicar los hallazgos o el uso histórico de una determinada consonante o vocal. Así las variedades se inclinaron hacia la definición-creación de variantes lingüísticas asociado a un estado, por lo tanto el Estado de México representa una variante y Puebla otra variante, en ese tenor pensaríamos en 8 variantes del idioma. Mientras avanzaba el trabajo se integraron más hablantes de la lengua con el interés de saber qué ocurría con la escritura, entonces la variación se extendía hacia las regiones de amplio reconocimiento sociolingüístico y por la existencia de distintos estudios en la comunidad o región, así el Valle del Mezquital, Santiago Mexquititlán, San Pablito Pahuatlán, San Andres Ixtenco, Tolimán, San Idelfonso Amealco, Ixhuatlán de Madero, San Idelfonso San Juan del Rio, se colocarían en otro paso de la variación, es decir, de una variación estatal se convirtió en una variación regional, este paso logró situar las distintas variantes locales y al mismo tiempo rompió con la variación lingüística a través de una representación estatal.

La normalización creó un espacio de discusión a través de la representación estatal y más tarde llegó a una discrepancia regional, en donde los yuhu, hñöhñö, hñähñú, yühmu confrontaban sus palabras para encontrar la diferencia en la pronunciación y por consiguiente identificar las distinciones fonéticas/fonológicas y también semánticas, sin embargo siempre se rigió por saber ¿cómo lo pronuncias? La pregunta buscaba hacer una marcación sobre ¿cómo lo escribes o con qué letras escribes la grafía que es diferente a la mía. Las preguntas hacían el esfuerzo de establecer la relación entre una representación fonética [] a una representación ortográfica () sin pasar por el análisis fonológico / /, por ejemplo, la palabra

[p^f] hacia /f/ y después transita a una (f), para ello es necesario hacer un contraste por medio de pares mínimos³⁸. El análisis ayudaba a sintetizar la escritura y en algunos casos a ampliar la cantidad de fonemas. Aun así las auto-denominaciones regionales como *hñähñu ñuju, ñoju, yühu, hñähñho, ñathó, ñöhñö, hñähñú, ñänhú, ñändú, ñóhnño, ñanhmu, yühmu, ñü'hü, hñöñho, ñühú, ñanhú, ñöthó, ñható, hñothó*, (SEP-INALI, 2014:5), trataban de demostrar la variación en el habla, incluso a remarcar la diferencia dialectal a partir de su denominación regional.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) distingue 9 variantes lingüísticas denominadas 1) otomí de Tilapa o del Sur, 2) Otomí de Ixtenco, 3) Otomí bajo del noroeste, 4) otomí del centro, 5) otomí del noroeste, 6) otomí del este, 7) otomí de la sierra, 8) otomí del Valle del Mezquital, y 9) otomí del oeste del Valle del Mezquital (marco Geoestadístico Nacional, INEGI 2009, y del Catálogo de las lenguas indígenas nacionales, INALI 2008). La distribución dialectal obedece a marcos geopolíticos construidos por algunos hablantes y a partir de estudios hechos sobre el idioma, sin embargo aún se encuentran debilidades en la ubicación geopolítica, pero la situación geo-lingüística demuestra ciertas inconsistencias, por ejemplo, el otomí de una zona de la región serrana se ubica en el otomí del Valle del Mezquital. Dicha inconsistencia lingüística genera efectos negativos al momento de intervenir en políticas públicas para la atención de los hablantes de lenguas indígenas. Un caso elocuente fue: durante mi estancia en el INALI me solicitaron diseñar y aplicar un peritaje lingüístico a un compañero hñähñú preso en el reclusorio sur de la ciudad de México, él es originario de la comunidad de El Hongo del municipio de Tenango de Doria Hgo., es una región serrana cercana al Estado de Puebla. La variante lingüística es distinta a la mía, manifesté desde el principio, pero el INALI consultó su catálogo de lenguas indígenas y encontró que, el habla de Tenango es igual al del Valle del mezquital, región a la que pertenezco, por lo tanto tenía que ir a cumplir con la aplicación del peritaje; la sorpresa fue que el habla de ambos no coincidió y así la institución se dio cuenta de las debilidades en la definición de las variaciones lingüísticas de la lengua hñähñú.

³⁸ Un par mínimo se construye a través de una palabra en donde la diferenciación se encuentra en una letra; ejemplo, **pa**.la vs., **ba**.la, aquí la distinción se encuentra entre la consonante **p** y **b**.

Las palabras *to* ‘piedra’, *do* ‘piedra’, *pädi* ‘saber’, *pödi* ‘saber’, *behñä-bohñä-behyña* ‘beñä ‘mujer’, permitían encontrar variaciones lingüísticas marcadas por cambios estructurales propios del idioma como la sonorización de las oclusivas /t/ vs., /d/, la marcación alofónica entre la /ä/ y la /ö/ y las variaciones fonéticas en el redondiamiento vocálico entre /o/ y /e/ y el uso de la glotal /ʔ/. Las variaciones se encuentran en menor medida, es decir, existen ahora una especie de aglutinación fonética/fonológica de la lengua en tanto sostienen mayor contacto lingüístico con el español. Por lo tanto, las variaciones lingüísticas se reducen continuamente, de *to* pasan a *do* así el uso de los fonemas se generaliza, aunque al mismo tiempo se incluyen préstamos, nuevas palabras o nuevas formas de construir las frases y oraciones.

Ahora, la variación lingüística tiene nuevas vertientes y caminos distintos con ánimo de transformar la lengua *hñähñü*. Uno de los primeros estudios planteo hipotéticamente la “[...] presencia de 33 dialectos que corresponden por si mismos a un número considerable de hablas locales. ¿Cuáles son las relaciones que existen entre estos dialectos? ¿Podemos tratar de agruparlos de una manera coherente?” (Soustelle, 1993:186). La variación se encuentra en la fonética y se aglutina en las funciones gramaticales de la lengua, en ese tenor el artículo, el plural, los pronombres, el orden de las oraciones, la estructura morfológica y semántica coinciden. Las afirmaciones de los distintos hablantes lograban ubicar las particularidades de la variación en comentarios como “todos nos entendemos, sólo cambia en unas cosas, pero es igual”, ciertos dichos buscaban encontrar una coincidencia lingüística cada vez más cercanas o con una permanente posibilidad de *escribir igual el hñähñü*.

8.2 Njaua ra nt’ot’i ra hñähñü “así es la escritura del hñähñü”³⁹

Los criterios lingüísticos, sociales y pedagógicos se reunieron continuamente para lograr condensar las grafías en un “sólo alfabeto” con el objetivo de escribir con las mismas letras, pero con habla-s distinta-s. Los procesos de acuerdos y des-acuerdos los indujo a pensar en cómo enfatizar al resto de los hablantes de la lengua *hähñü*, qué podrían escribir, cómo podrían escribir y en todo caso “tener que escribir”, así es como establecieron llamar al documentos rector “Njaua ra nt’ot’i ra hñähñü “así es la escritura del hñähñü”. El énfasis

³⁹ Para la conclusión de documento se llevaron a cabo trece reuniones en total, en la cual el INALI se hizo cargo de 5 reuniones y el resto lo coordinó la Dirección General de Educación (DGEI).

también nos induce a auto-reconocer, reconocer y a hacer valer los derechos del habla y de la escritura de las lenguas indígenas.

La “simplicidad” del alfabeto hñähñú representa la trayectoria histórica de la lengua, en tanto existen esfuerzos previos de instituciones como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la academia de la lengua y cultura hñähñú, la creación de material didáctico (Donaciana y Victorino, Farfán,.) de diccionarios (Torquemada, Felipino, Ewald y Severiano) y de estudios lingüísticos (Ewald, Pallancar, Doris Bartholomew, Lastra, Alonso, Charles Wright), estudios sociolingüísticos (Flore Farfán, Martínez Casas,) estudios educativos (Rebolledo, Martínez Casas) narrativas (Avilés, Jacinto, etc) entre otros. En síntesis cada trabajo representó la lengua hñähñú por medio de las grafías de ese momento, y muchos de estos trabajos se retomaron para dar importancia a los esfuerzos previos, incluso sirvieron de base para continuar y concretar los ejercicios sobre la escritura, por lo tanto se presenta el desglose de la estructura básica del documento actual.

- 1.- El alfabeto; las letras y sus reglas de uso
- 2.- Signos ortográficos y sus reglas de uso
- 3.- La palabra, homónimos, sinónimos y préstamos
- 4.- Glosario y creación de nuevas palabras (SEP-INALI, 2014)

Alfabeto hñähñú (normalizado 2014)

Representación fonética	Representación fonológica	Representación ortográfica	Nombre de la grafía
[b]	/b/	(b)	bu
[ch]	/ch/	(ch)	Chu
[d]	/d/	(d)	Du
[f]	/f/	(f)	Fu
[g]	/g/	(g)	Gu
[h]	/h/	(h)	Hu

[j]	/j/	(j)	ju
[k]	/k/	(k)	Ku
[k ^h]	/k ^h /	(kj)	kju
[l]	/l/	(l)	Lu
[m]	/m/	(m)	Mu
[n]	/n/	(n)	nu
[ɲ]	/ɲ/	(ɲ)	Ñu
[p]	/p/	(p)	Pu
[r]	/r/	(r)	ru
[s]	/s/	(s)	Su
[t]	/t/	(t)	Tu
[t ^h]	/t ^h /	(th)	Thu
[ts]	/ts/	(ts)	tsu
[ʃ]	/x/	(x)	Xu
[j]	/j/	(j)	Ju
[w]	/w/	(w)	Wu
[z]	/z/	(z)	Zu
[ʔ]	/ʔ/	(ʔ)	‘u
Vocales			
[a]	/a/	(a)	a
[ã]	/ã/	(ã)	ã
[ɔ]	/a/	(a)	a
[e]	/e/	(e)	e
[ẽ]	/ẽ/	(ẽ)	e
[ɛ]	/e/	(e)	e
[i]	/i/	(i)	i
[ĩ]	/ĩ/	(i)	i
[o]	/o/	(o)	O
[õ]	/õ/	(ö)	ö
[ə]	/o/	(o)	o
[u]	/u/	(u)	u
[ũ]	/ü/	(ü)	ü
[ɨ]	/u/	(u)	u

La normalización de la escritura hñähñú tiene como resultado 22 consonantes, 2 semiconsonantes u /w, y/, 14 vocales; 9 orales y 5 nasales, en total el alfabeto hñähñú está compuesto de 38 letras (SEP-INALI, 2014). La base del alfabeto hñähñú se encuentra en la representación fonética y grafica del español, pero con una distinción en la semántica de las

palabras. La sub-diferenciación fonética/fonológica se encuentra en los siguientes fonemas [k^h], [t^h], [ts], [ʃ] y la [ʔ], la diferencia se encuentra en las palabras con sonido distinto al alfabeto del español. En las vocales se encuentra una diferenciación fonética/fonológica en la nasalización /ä/, /ë/, /i/, /ö/ y /ü/, en la apertura vocálica /e/ y /a/, y en el redondeamiento de la vocal /o/.

La diferencia fonética/fonológica del hñähñú frente al español representa un reto en la enseñanza de la escritura del idioma, porque en la mayoría de los niños y niñas usan como primer idioma el español en la escritura y el hñähñú a pesar de ser una lengua materna sólo se encuentra en el ámbito oral, por lo tanto en el momento de tratar de emplear la escritura siempre se piensa o se inicia desde la estructura de los fonemas del español. La escuela considera la escritura como una práctica necesaria para el sistema escolarizado, así las escuelas de educación indígena en las comunidades aprenden a leer y a escribir por medio de los programas de castellanización creados desde las instituciones educativas.

La escritura en lenguas indígenas representa un camino distinto a la ruta de la escritura del español. El hablante de una lengua indígena transita de la oralidad en lengua indígena y al integrarse a la escuela incorpora el español para la escritura, y más tarde trata de retornar hacia la escritura en lengua indígena. “Por lo tanto, [...] con el alfabeto del español aprendieron a escribir y, después, lo utilizaron para escribir en la lengua indígena (Castillo Hernández, 2007: 211). Dicho tránsito crea un proceso complejo en términos de una distinción en el uso de las grafías para cada lengua y también crea conflictos sociales y lingüísticos en relación al idioma de mayor prestigio.

La enseñanza de dos idiomas con dos sistemas lingüísticos diferentes propicia confusiones en las representaciones gráficas en fonemas con diferenciación fonética/fonológica; ejemplo, el hñähñú emplea el fonema [ʃ] para representar la grafía /x/ en palabras como *xano* ‘jarro’ y el español se usa para escribir la /s/ o /j/, en palabras como *Xochimilco* y *México* a través de una regla ortográfica, y otro fonema como la /h/ en hñähñú se puede escribir *haho* ‘zorro/a’, aquí la grafía representa un sonido frente a la grafía en el español en donde se manifiesta como “muda” en palabras como *hola*.

En un estudio sobre habilidades lingüísticas de niños ñuhus en condición migratoria en la Ciudad de México se logró constatar que, el uso oral del hñähñú y la escritura del español

representan una ventaja para los niños que tratan de aprender a escribir hñähñú. En un taller sobre escritura hñähñú se solicitó a los niños identificar las palabras de manera oral y después tratar de escribir cada una en el pizarrón; el facilitador solicita a los niños repetir una palabra con el fonema /x/, los niños repiten sin dificultad la palabra, porque saben hablar el idioma, pero al solicitar su escritura se enfrentan con la diferenciación fonética porque en el español no es distintiva dicha grafía, por lo tanto empezaron a repensar qué fonema es cercano al sonido de la /x/ y un niño trató de resolver la escritura de la palabra usando un dígrafo de un préstamo del español, que fue la (sh) de la palabra *shampoo*, así lograron hacer una asociación fonética en la representación de un fonema en una palabra. En otro ejercicio durante el mismo taller una niña trataba de representar la palabra oni ‘gallina’ con la vocal /o/, desde su referente del español escribió oni, pero al leer la palabra se dio cuenta de la ausencia de un elemento capaz de modificar ese sonido distinto, y por iniciativa propia anotó la vocal o con el diacrítico debajo de la vocal o como ella dijo: “con una rayita abajo y ya”, la niña no tenía ningún acercamiento hacia la escritura, sólo le contó a sus compañeros que había visto un libro escrito en su idioma materno, y por eso planteó esa posibilidad (López Callejas, 2008). La oralidad en hñähñú y el conocimiento sobre la escritura en español se convirtieron en referentes básicos para potencializar su escritura en hñähñú y en ese sentido la estrategia de enseñanza de las lenguas indígenas pueden tomar habilidades aprovechando el conocimiento base de los niños y niñas indígenas.

El conocimiento sobre la lengua indígena en el nivel oral y el uso del alfabeto del español en la escritura tiene ventajas para el desarrollo de la escritura en lengua indígena, y al mismo tiempo se confirma una condición de asimetría lingüística en tanto se puede correlacionar la oralidad con las lenguas indígenas y la escritura con el español. Además si continuamos pensando la representación fonética/fonológica de las lenguas indígenas en comparación con el español, entonces siempre van a existir deficiencias en las lenguas indígenas porque hay una distancia amplia entre el español y las lenguas indígenas en términos de la escritura de sus “sonidos”.

La base de la escritura hñähñú descansa en la estructura del español y la marcación de sonidos diferentes se escribe con un diacrítico o con la construcción de dígrafos. Por eso los primeros alfabetos para la escritura del idioma trato de emplear letras con sonidos similares o iguales

al castellano, así bayo ‘rebozo’ y da ‘ojo’, la oclusiva /b/ y /d/ tienen el mismo sonido que el español. El siguiente paso fue empezar a resolver los sonidos diferentes al español, pero con letras del mismo español y de ahí se resuelven sonidos como el de /x/, el de /h/ y el de /th/, la definición de cada una de estas letras en sonidos son diferentes en hñähñú frente al español, sin embargo su base continua en el mismo español. Ahora, la complejidad se ubica en la distinción necesaria en un sonido y en una función diferente en ambos idiomas.

El tono encontró un lugar en el proceso de normalización analizar su representación y función en la escritura de la lengua hñähñú. En un principio se habló y pensó en la presencia de un acento como en el español, y se pensaba que el problema solo era el saber cómo escribir ese tono. Después de una revisión sobre el comportamiento del “acento” en hñähñú, de acuerdo a estudios y a la documentación hecha por los propios hablantes detectaron la importancia del *acento*. La distinción se logró construir a partir del contraste entre palabras como:

1).- gi ñuni	<i>en contraste con</i>	2).- gí ñuni
2p.pres comer		2p.fut comer
‘tu comes’		‘tu comerás’
3).- da ñuni		4).- dá ñuni
3p.pre come		3p.fut comer
‘él come’		‘él comerá’

(Relatorías, 2008)

Los datos, la percepción del hablante y los estudios sobre la lengua hñähñú abrieron el camino para pensar qué ocurría con el tono. La exposición de los datos ayudó a visualizar la función del tono en las palabras y en especial en los proclíticos en donde el contraste de dos palabras con tonos distintos como en **gi** con tono bajo en (1) frente a **gí** con tono alto en (2), asimismo con **da** en (3) y en **dá** en (4) muestran como el tono distingue tiempo y persona, esta distinción confirma que el tono desarrolla una función gramatical y por lo tanto es un *tonema*.

Los pares mínimos tonales determinaron la existencia de tres tonos dos de base y uno de contorno; tono bajo, no se representa gráficamente, tono alto; se representa por medio de una tilde (´), y tono ascendente; se escribe a través de dos vocales juntas. Los tres tonos se encuentran en la oralidad y en la escritura del idioma, ahora. Así se elimina la idea de que el tono sólo se encuentra en el habla contextual y no en la escritura o como se planteó en un principio, que era un acento como en español.

La glotal necesitaba re-tomar un lugar en el análisis sobre la escritura hñähñú. La prominencia de una “pausa” entre una consonante y una vocal o antes de una consonante a principio de palabra provocó abrir el análisis sobre la letra. Los profesores plantearon la existencia de una “imprecisión en la función de la glotal a principio de palabra y en medio de palabra” (Relatorias: 2008) y por lo tanto la discusión se ubicó en definir cuál podía ser la función de la glotal en la escritura, algunos pensaban que sólo era un problema de ubicación, es decir va antes de la consonante o va después, tal reduccionismo nos colocaba en una descripción lingüística poco viable para la lengua. Después de varias discusiones se logró definir a la glotal como una consonante y no como un rasgo en la estructura del alfabeto.

La glotal como consonante nos permite evitar construcciones complejas en las combinaciones gráficas. Así construcciones como b', no nos podemos referir a una oclusiva glotalizada, sino existe gráficamente una oclusiva y una glotal en las letras ejemplificadas. De esa manera se logró economizar la representación fonética/fonológica de la lengua y al mismo tiempo recupera uno de los elementos constitutivo de la lengua. Así se resolvieron combinaciones consonánticas como CCV.CV o CV.CCV, estas composiciones ayudan a otorgar el estatus de consonante a la glotal.

Los diferentes encuentros inter-estatales traían a la mesa del debate los nuevos hallazgos sobre el uso de la glotal. Cada estado presentaba su propuesta sobre la ubicación del “saltillo”, glotal, y para eso siempre se trató de saber si se coloca antes del consonante a principio de palabra o después de la consonante, así los ejemplos eran:

Antes:	Después:
B. ‘bithi, ‘bada	k k’ani, k’eña, k’uu
R ‘rede, ‘rani, ‘roza	P xip’ã, top’e
Y ‘yee, ‘yuu	X dox’o, ndux’o
Th ga’tho, xi’thi	

(Fuente: relatoría de la mesa 1. Glotalización y nasalización)

La discusión sobre si va antes o después se convirtió en un tema permanente y lo que se buscaba era saber en dónde se ubica la glotal, porque en reuniones previas ya se había definido como una consonante prominente en la estructura de la lengua. Por lo tanto, “La glotal se considera como consonante, cuando aparezca al inicio de frases o textos, se escribirá con mayúscula la grafía que le sigue” (relatoría de la mesa 1, glotalización y nasalización). Este acuerdo propició avanzar hacia la definición y las reglas de uso de la glotal, aunque la más importante es la función que desarrolla en la estructura del sistema de escritura de la lengua hñähñú.

Un tema de interés y de arduo diálogo entre los hablantes de las distintas variantes lingüísticas fue la definición de la vocal /u/, frente a la semivocal /w/, ambas demostraron tener la misma función, por ejemplo; en palabras como xuua ‘Juan’ vs. xuwa ‘Juan’ y ua ‘pie’ vs. wa ‘pie’, en las dos palabras fonéticamente no representa ninguna diferencia, aunque el fonema /u/ tiene dos funciones, primero como vocal y en segundo lugar es semivocal, y el fonema /w/ sólo en el rango de semiconsonante. Sin embargo, la mayoría de las discusiones se tornaron hacia el por qué usar la /w/ si no es una letra del idioma sino del extranjero. Aquí existe una ideología lingüística asociada a la supuesta protección de la variación lingüística.

La escritura de la /u/ y de la /w/ siempre se escribe indistintamente en palabras en donde se presenta la vocal /u/. En los primeros análisis sobre el uso de dichos fonemas siempre se planteó en que cada variante lingüística compartiera los datos necesarios para saber en dónde existía la pruebas que explicará el uso de las dos consonantes, aunque muchas veces la confrontación se dio entre la variante lingüística de Querétaro y la de Hidalgo, en la cual se decía: ¿en qué palabras usan la /u/ o la /w/ los de Querétaro y los de Hidalgo, que lo justifiquen?, así se presentaron las siguientes palabras:

5).- *wa* ‘pie’

5a).- *ua* ‘pie’

6).- *xuua* ‘juan’

6a).- *Xuwa* ‘Juan’ (SEP-INALI, 2014:155)

En la palabra de (5) y (5a) se puede observar el contraste entre la /w/ y la /u/, ahí la justificación es que al emplear el primer fonema se logra cumplir con el patrón silábico de la lengua, CV, y en el segundo fonema rompe con el patrón silábico con una estructura tipo, CC. En el caso de (6) y (6a) el argumento es similar, en la primera palabra tiene una composición atípica, CVVV, en donde se forma un triptongo, y en el segundo caso la combinación cumple con una estructura de palabra propia de la lengua que es, CV.CV., ese es uno de los argumentos lingüísticos de relevancia para la escritura de la lengua hñähñú. Sin embargo, la idea de varios actores sociales es escribir de acuerdo a las formas de pronunciación y sin influencia de otros idiomas externos.

Los argumentos lingüísticos, la preocupación por la enseñanza de la escritura y la idea de la unificación cultural y lingüística permitieron lograr un acuerdo común capaz de orientar los procesos de la escritura. Por esa razón, se acordó que, su uso será opcional y dependerá en gran medida del escritor o del usuario del idioma (SEP-INALI, 2014), en donde se enfatiza el uso del fonema /u/ como regla general.

En la última fase de la normalización de la escritura re-surgió la inclusión del fonema /kj/, en virtud de que la variante lingüística de San Idelfonso Tepeji del Rio, Hgo., aún emplea la oclusiva aspirada, [k^h] en palabras como *kjamadi* ‘gracias’, *kjuäda* ‘hermano mayor’, a diferencia de las variantes que emplean la aproximante palatal [j], quizás existe una simplificación del habla o el uso del fonema /j/ desde el español es fácil. El acuerdo sobre el uso de la /kj/ se rige en la idea anterior que es: “la letra (kj) se incluye en el alfabeto hñähñú y será utilizada en la variante lingüística que así lo requiera” (SEP-INALI, 2014: 149).

La normalización logró discutir el uso de fonemas, grafías y letras necesarias para la lengua hñähñú. Cada letra tiene importancia en el alfabeto, sin embargo la inclusión de una grafía

en términos lingüísticos y sociales se convierte en un proceso que reconoce el papel de los hablantes interesados en crear herramientas básicas para el beneficio social de las lenguas y de sus hablantes. El resto de las letras presentes en el alfabeto se configuran fonéticamente y gráficamente de acuerdo al idioma base, el español. Por ese motivo, sólo se analizan en este documento las diferencias fonéticas/fonológicas relevantes para un análisis social y lingüístico de la lengua hñâhñú.

8.2.1 Préstamos lingüísticos y neologismos: ¿entre otras y nuevas palabras?

Los préstamos y los neologismos son palabras útiles en el habla de la lengua, las cuales cobran interés a través del uso frecuente que se aloja a la fonología, a la morfología y a la sintaxis del hñâhñú. Los préstamos y los neologismos se han convertido en el insumo de personas bilingües (lengua indígena- español) y monolingües (lengua indígena), entre ellas en el propio hñâhñú. Así, se configuran en palabras “nuevas” que nombran procesos y cosas aparentemente sin nombre.

Si bien, su origen es del español o de otras lenguas, su transición actual o “moderna” crear nuevas formas de hablar; por tanto, los préstamos y los neologismos son palabras del repertorio lingüístico del hñâhñú a disposición de los propios hablantes y se emplean sin importar su procedencia y la crítica externa con la idea de “modernizar la lengua” como parte *natural* de una lengua.

Los préstamos y los neologismos surgen continuamente, frente a cambios lingüísticos y sociales, así resulta que para los dos procesos, ante el contacto socio-lingüístico entre el hñâhñú y el español, en donde: el hñâhñú es una lengua con un amplio territorio; una cantidad mínima de hablantes; junto con una asimetría social, económica y política; una trayectoria histórica, todas estas características y desigualdades, se coloca ante procesos lingüísticos y sociales asociados a una sobre-posición de una lengua como el español.

La tradición lingüística y sociolingüística hace recorridos diacrónicos sobre los cambios lingüísticos creados por el contacto de lenguas, casi siempre situado en la sub-diferenciación lingüística marcada por una lengua superior frente a una lengua inferior, donde una de las lenguas se convierten en la lengua proveedora de recursos lingüísticos valiosos y la otra lengua es la receptora de “nuevas palabras”, adopta el papel pasivo de la relación inter-lingüística.

Por tanto, es necesario estudiar el contacto de lenguas en su dimensión social y lingüística, así, también se puede tener en cuenta los procesos actuales de las lenguas indígenas situado en una relación lingüística mutua, en la cual se pueden encontrar préstamos y neologismos contruidos a partir de una inter-relación entre ambas lenguas.

8.2.2 Préstamos lingüísticos: ¿otras palabras?

Existen estudios orientados a dar a conocer el contacto lingüístico en el hñâhñú ante el náhuatl y el español (Wright 2010; Cerón 2010; Hekking 1995; Farfán 2009), entre otros estudios. El estudio sobre el contacto lingüístico en el náhuatl y el español responden a su constante relación socio-lingüística en el Altiplano central. La relación genera una amplia cantidad de palabras hospedadas en la lengua receptora, el hñâhñú. El caso, para ellos es saber cuántas palabras se pierden y cuáles se adaptan a la lengua receptora, sólo así se pueden plantear hipótesis enfocadas a los procesos de desplazamiento o muerte lingüística como una especie de presión continua hacia la desaparición de la lengua. Sin embargo, es necesario pensar en los procesos de influencia mutua entre los idiomas en inter-relación y conocer cuáles son los procesos culturales, económicos, políticos y sociales de las lenguas en estudio.

Mientras, los estudiosos diseñan instrumentos de investigación para saber el contacto de lenguas y sus efectos en los préstamos y palabras inusuales en las lenguas. Los hablantes de la lengua hñâhñú están pensando cómo adaptar una palabra a una necesidad léxica del propio hablante y por eso tiene que recurrir a palabras ajenas a su propia condición lingüística. En ese sentido, registra palabras con cierta adaptación fonológica, por ejemplo: mansanâ ‘manzana’, a la morfología; ma kosina-he ‘nuestra cosina’, también hacen uso de otras palabras como la preposición kon ‘con’, el relativizador ge ‘que’, cada una de estas palabras “prestadas” tienen una correspondencia en la lengua receptora con la capacidad de emplear la palabra en el léxico de todos en una especie de consenso lingüístico ligado a las necesidades comunicativas de los hablantes de la lengua.

En estudios recientes sobre el hñâhñú en el Valle del Mezquital encuentran una amplia incidencia del español hacia el hñâhñú y el contacto entre el español y el hñâhñú supone un beneficio para la primera lengua y un déficit para la segunda lengua, así como una preferencia hacia el español (Vargas 2014; Roque 2014). Las miradas implementan dos visiones sobre-

puestas a la situación lingüística en términos de persistencia lingüística: 1) la adaptación lingüística se concibe como un déficit o deficiencia lingüística, y 2) se confirma un alto desplazamiento lingüístico en base a una aparente agonía de la lengua. Sin embargo, se puede plantear las siguientes interrogantes ¿la pérdida de un idioma se define por el contacto con otras lenguas?, ¿Por qué a pesar del continuo contacto lingüístico con el náhuatl y español la lengua hñâhñú aún persiste?

En el Valle del Mezquital y en las otras regiones hñâhñú, se recrea lingüísticamente a través de una memoria colectiva, que van desde la adaptación de palabras, hasta una reconstrucción de la identidad y la reconstrucción de una oralidad, donde la escritura es un canal de expresión de las formas de representación gráfica, así, se registra las formas de habla del hñâhñú, este como un proceso de la lucha constante por escribir la lengua desde décadas lejanas, este ejercicio marca la intención de los esfuerzos de los hablantes de la lengua en sus respectivos espacios escolares, sociales y comunitarios. La lucha por la escritura es una construcción social y lingüística desde las distintas regiones (las regiones corresponden a lugares específicos de los ocho estados hablantes del hñâhñú), cuestión que permite dimensionar los procesos colectivos en una necesidad de defensa de la oralidad y la escritura de la lengua.

Estos esfuerzos y el trabajo colectivo, la oralidad y la escritura persisten en la lucha política constante en tanto existen reuniones pensadas por sostener una práctica de relativa reciente creación. En la década de los ochentas la participación política-pedagógica de profesores indígenas en el sistema de educación indígena logra ocupar un tiempo largo al diseño de materiales didácticos y paralelamente se reúnen para crear estrategias de escritura viable para la lengua de los profesores. La constante participación de los profesores y de los interesados en la escritura conocen los ciclos de la vida hñâhñú, así en los últimos 10 años se convierte en una necesidad escribir el idioma, siempre pensando en lecturas focalizadas a entender los mecanismo de reproducción lingüística.

En general, los préstamos, como producto histórico de la configuración lingüístico y su respectiva transición en la organización de la lengua, se va instituyendo en ciclos de desacuerdo y consensos con los mismos profesores. Se establecen constantemente palabras hechas formas de vida, en nombre de la contextualización comunitaria, hechas formas de ser. Los momentos de adaptación lingüística tienen cada vez más la participación de otros

hablantes de la lengua, en este sentido desde la oralidad y la escritura son insumos importantes para comprender el origen de las palabras. Así que es importante mirar cuáles son los préstamos que se piensan en el marco de la normalización lingüística.

Los momentos de integración de los préstamos lingüísticos inician durante el contacto lingüístico entre varias lenguas, posteriormente se incrementan o amplían más palabras a varias lenguas porque el contacto se incrementa. Ahora encontramos en la lengua hñâhñú en el Valle del Mezquital palabras en el hñâhñú y al mismo tiempo tenemos que entender o saber cuál es el nivel de bilingüismo en la comunidad o región. En este sentido, los cambios lingüísticos tienen una explicación social mientras se encuentran en un marco contextual, y en ese tenor nos podemos dar cuenta de la periodicidad de los cambios, préstamos y adaptaciones hechas por el mismo idioma.

Los préstamos desde el componente estructural y social son elementos lingüísticos para el enriquecimiento del hñâhñú; es posible, a través de sus cambios, comprender el origen y las formas de manifestar su transformación hacia la configuración de las palabras que se hacen hñâhñú, pues por medio de ellas se van creando otras palabras cercanas a la idea del hablante, gestando siempre niveles históricos y sociológicos. En el proceso de normalización los asistentes a las reuniones siempre se interesaron en trabajar las palabras introducidas al hñâhñú en espacios comunitarios y relacionados al español. Estos préstamos simples se analizaron durante las reuniones, y en general es un cuerpo de datos que concentra a las diferentes variedades lingüísticas de la lengua.

Cuadro. Préstamos simples

palabra	préstamo	palabra	préstamo
cilantro	landro	martillo	martiyo
sandia	Sandia, xandia, sandiya	pinza	pinsa
zanahoria	sanaoria	tasa	taza
clavo	klabo	cerillo	seriyo
sopa	sopâ	comedor	komedor
ciruela	siruela	carretilla	karetiya

kiwi	Kiui	tornillo	torniyo
cocodrilo	kokodrilo	camioneta	kamioneta
pelicano	pelikano	combi	kombi
foca	foka	barco	barko
pulpo	pulpo	Camión de volteo	bolteo
vaso	baso		
hortensia	ortencia		
cacerola	kaserola		

(SEP-INALI, 2014: 188-190)

Los préstamos simples muestran, en algunas palabras, procesos de refonemización en la (x) vs. (s) y la (k) vs. (c), en ambos casos se da un encuadre fonológico del español al hñâhñú, y no sólo es un cambio de consonante. En los otros casos, las palabras del español se otomizan a través de una escritura hñâhñú, en palabras como: cacerola vs. kacerola, ciruela vs. siruela; y en otros casos las palabras en español se adaptan a la fonología del hñâhñú, por ejemplo; sopa vs. sopâ, pulpo vs. pulpô, se nasaliza la última vocal. Todas las palabras se integran a la lengua hñâhñú, en este momento puede ser un recurso lingüístico útil para la lengua receptora, en el entendido que, el contexto lingüístico de la lengua carece de estas palabras, por esa razón en este momento la lengua se apoya de un léxico externo.

Existen otros préstamos integrados en periodos tempranos, estos llegan a cambiar el léxico del idioma receptor y tienen un dominio semántico en ámbitos sociales de raigambre. Sin embargo, es alarmante encontrar palabras que aún existen en el idioma, pero la enseñanza de la lengua en base al léxico no ayuda a considerar la lengua en un proceso de re-significación de las palabras presentes en el propio idioma, para no iniciar en la fase de desuso de la lengua indígena y una total integración a otra lengua, aunque exista un nivel de resemantización, refonemización y remorfologización, en todo caso es necesario revisar los procesos de integración de los préstamos en términos de utilidad para la lengua receptora.

Cuadro. Préstamos integrados

palabra	préstamo
miércoles	mierkole

Jueves	njuebe
Viernes	mbehe
Sábado	nsabdo
domingo	Ndomingo, ndomgo
naranja	nanxa
millar	miyar
millón	miyo
Limón	'limu, nimã'
bolsa	'buxa'
mesa	mexa
misa	mixa
peso	b_exo, b_exu
ajo	axo, axi, axuxi

(SEP-INALI, 2014: 188-190)

Los préstamos integrados se convierten en palabras adaptadas al hñâhñú, donde unas se muestran como un léxico fácil de distinguir, por ejemplo: **msabdo** vs. Sábado, nueve vs. Nueve, estas palabras se integran en un periodo histórico determinado, porque se encuentra en el léxico de las personas adultas monolingües, no sólo en las nuevas o generaciones jóvenes. Las otras palabras como: **mexa** ‘mesa’, **buxa** ‘bolsa’ y **axi** ‘ajo’ se convierten en palabras naturalizadas en el hñâhñú, esto significa que se piensan palabras del idioma propio, por tanto se puede pensar en palabras integradas en un corte histórico de largo recorrido. Ambos préstamos, integrados y simples, indican cortes generacionales inducidos por un contacto de lenguas orientado a conocer los fenómenos lingüísticos y sociales referentes a las lenguas indígenas.

8.2.3 Neologismos: otra(s) palabra(s)

Los neologismos son palabras “nuevas” para referirse las cosas y acciones ausentes en la lengua. Sin embargo, en las reuniones interestatales no se habló mucho sobre este tipo de palabras, porque se piensa que son palabras que se van construyendo en el uso y mientras sea así, cada palabra tiene contexto y por tanto tiene función y uso. Aun así, se pensó en la

creación de nuevas palabras donde se deberán considerar los siguientes aspectos: “practicidad, economía, funcionalidad, originalidad, de acuerdo a su uso y características, con una justificación etimológica, fonológica, etc. (SEP-INALI, 2014: 191).

Los neologismos desde su uso y la estructura de la lengua son palabras nuevas para la reconstrucción del origen y semántica de la lengua; es posible, a través de la “combinación”, de significados, sentido y funcionalidades hacia la configuración de otras palabras para el hñâhñú: otras palabras, pues es a través de un significado y la forma nombrada desde otra palabra se entretajan y se crean las palabras del hñâhñú. Por ejemplo;

Nt’oxyabu ‘radio’ **nt’ox-** de **ode** ‘escuchar’ y **yabu** de *lejanía* significa ‘algo que se escucha lejos’

En esta palabra la relación es: significado y Significado

Bojá ‘carro’

En esta palabra la relación es: significado y Forma y funcionalidad.

Hñeda ‘lentes’ **hñe-** de **hñee** ‘espejo’ y **da** de ‘ojo’, significa ‘el reflejo del ojo’

En esta palabra la relación es: significado y Significado y forma.

En todas las “nuevas palabras” se trata de recuperar los significados y sentidos de la lengua. A su vez, las composiciones se hacen de palabras hñâhñú para evitar la integración de palabras constituidas desde el español, para confirmar los recursos lingüísticos propios del idioma. El uso de palabras hñâhñú enriquece el vocabulario por medio de la reduplicación de las palabras para ampliar su bagaje lingüístico, así se otorga énfasis a la creación de nuevas palabras, otras palabras, sin duda es para los compañeros hñâhñú; una tarea pendiente después de la normalización lingüística del hñâhñú.

8.2.4 De la oralidad a la escritura hñâhñú. Reflexiones acerca del papel de los actores-hablantes sobre la normalización

En las reuniones de normalización lingüística del hñâhñú, los profesores de educación indígena que participaban enfatizaban: “necesitamos escribir nuestra lengua como lo

hablamos”, y “yo así lo hablo, por eso pienso que así se debe de escribir”. La preocupación de los profesores es mantener un registro leal sobre el origen y el sentido de las palabras de su idioma, y además tratan de sostener la variante lingüística de su región, pero en el fondo la pregunta era “si vamos a construir un sólo alfabeto entonces no se van a respetar las palabras que uno usa, porque nosotros decimos de otra manera algunas palabras”. Así, la discusión se centraba en demostrar las diferencias léxicas de cada variante y las formas de pronunciación y, por lo tanto, el esfuerzo de cada profesor se concentraba en demostrar que la escritura debería tener una correspondencia con el “habla” regional o a veces en el nivel individual, en el idiolecto. Ello conducía hacia la revisión de la producción de la “voz”, la oralidad de cada hablante y su esfuerzo continuo por representar “correctamente” su escritura. De este modo, la oralidad se planteaba como el punto de partida de la escritura, sin ningún análisis lingüístico.

Durante las distintas reuniones para la normalización lingüística, los profesores manifestaban la necesidad de escribir la lengua hñähñú, así como se pronuncia, con la intención de defender su forma de habla. Las dificultades para transitar de la oralidad a la escritura eran permanentes porque los profesores trataban de rotar a sus compañeros para lograr la integración amplia del magisterio indígena hacia el ejercicio de la escritura. Los cambios propiciaban siempre la discusión sobre las dificultades de la escritura del idioma porque siempre se volvía a hablar sobre las diferencias léxicas entre las distintas variantes.

La variación provocaba un re-análisis sobre las distintas grafías del alfabeto y una reflexión acerca de la relación entre la palabra pronunciada y la forma de representar el sonido. En algunos casos el des-acuerdo sobre alguna grafía propició revisar un cuerpo de datos introspectivos para crear un ejercicio de reflexión lingüística cercana a la oralidad de los participantes.

La idea de crear “un sólo alfabeto” para la lengua hñähñú en principio lograba generar una *unidad* lingüística basada en la unificación de criterios lingüísticos y culturales de los hablantes de la lengua con el objetivo de establecer las grafías y las reglas ortográficas, sin embargo, las grafías guardaban relaciones sociales asociadas a la oralidad de cada hablante que creaban una tensión en la relación entre la oralidad y la escritura. Ante ello, las interrogantes que se construían constantemente eran: ¿Cómo propiciar un análisis lingüístico

capaz de considerar la oralidad en la escritura?, ¿cómo tomar en cuenta las formas de hablar de cada uno en la representación gráfica de la lengua?, ¿cómo lograr unir las diferencias léxicas en la escritura del idioma? Estas preguntas trataban de resolver la relación o el distanciamiento entre la oralidad y la escritura. En algunos momentos, por “las formas de hablar”, se crearon una serie de discusiones encaminadas al reclamo de “respetar la forma de hablar de cada uno”.

La relación entre la oralidad y la escritura en los procesos de normalización lingüística enfatiza la importancia de los procesos sociales de las lenguas originarias y su vinculación con los procesos educativos en la comunidad, porque cada individuo colectivo da cuenta de los procesos de uso de su lengua, en donde se pueden encontrar variaciones lingüísticas asociadas a distintos niveles de uso de la lengua. Por lo tanto, los lugares de uso social de las lenguas se convierten en contenedores del pensamiento; así, cada profesor proponía establecer una relación directa entre la oralidad y la escritura. De esta manera, la insistencia *en escribir como se habla* propone pensar en la escritura como un reflejo de la oralidad.

La idea de los profesores era mantener el sentido de la palabra en la escritura, es decir, se trataba de buscar grafías cercanas al sonido y si no se encontraban entonces se intentaba buscar alguna asociación cercana, y si eso tampoco era posible, entonces trataban de establecer una relación. Por lo tanto siempre se pensó que si la escritura se encontraba lejana al sonido, ya no representaba el sentido y significado de la palabra. Dicha insistencia hace pensar en una escritura como la caja de resonancia de la oralidad (Alejos, 2012), en la cual la oralidad-escritura se convierten en un proceso continuo y por lo tanto supone una permanente relación entre ambas. La continuidad entre la oralidad-escritura en el proceso de normalización se dio a partir de “respetar las distintas variantes lingüísticas y su escritura”, y así siempre se pensó en construir un inventario del alfabeto con todas las grafías necesarias para la escritura sin importar si sólo ese sonido existe en una variante. Por ejemplo, en el alfabeto se registró el dígrafo /**kj**/ sólo para la variante lingüística de San Idelfonso, de Tepeji del Río en el estado de Hidalgo. De esa manera trataban de generar un clima de respeto e inclusión en términos lingüísticos.

La inclusión de las variantes lingüísticas en el alfabeto hñähñú siempre se pensó para la producción de material didáctico y de libros de texto, por lo tanto, todos los materiales

dirigidos al ámbito escolar deberían estar escritos en las distintas variantes o por lo menos contar con especificaciones sobre la particularidad del idioma. Así proponían integrar todas las variantes lingüísticas de la misma lengua y romper con la imposición de una sola variante lingüística que actualmente se puede ver a partir de la existencia de un libro de texto escrito en una sola variante.

La participación de los profesores de educación indígena en los procesos de normalización lingüística logró re-pensar las distintas etapas de la escritura de la lengua hñähñú en relación con las fases de la educación indígena en cada región. Frente a ello, se encontraban algunas regiones (en distintos estados) con una práctica nula de la escritura y con procesos de pérdida del idioma, y casos contrarios en donde la producción de textos en hñähñú-español es permanente. Estas oposiciones confluyeron hacia la consolidación de una sola escritura y distintas oralidades, es decir, se creó un inventario de grafías con la intención de propiciar una escritura común para todo el pueblo hñähñú, y así construir textos y material didáctico a través de una sola escritura.

Las propuestas “respetar las distintas formas de hablar” y “crear un sólo alfabeto”, se convirtieron en el eje del proceso de normalización que duró más de ocho años continuos. Por un lado, la preocupación se centraba en evitar homogeneizar la producción oral de cada región, incluso de cada hablante, y por otro lado, existía una invitación a trabajar por la unificación de las grafías en un solo inventario. Así, constantemente enfatizaban que todos los sonidos producidos por un hablante se pueden escribir, y a partir de esa afirmación construían propuestas para representar gráficamente un sonido cercano a su producción fonética hasta llegar al momento en que se sometía a discusión para acordar la grafía a utilizar. Es importante mencionar que todos los sonidos representados en las distintas grafías se pensaron desde una base gráfica distinta al idioma propio, es decir, cada grafía escrita provenía de la asociación de un sonido del español y no de la propia lengua. Por esa razón, todas las grafías del inventario alfabético son una calca del español. Así, la enseñanza de las lenguas indígenas inicia escribiéndose en lengua castellana, lo cual implica un ejercicio de traducción lingüística y cultural. Pero así es, porque las lenguas indígenas nacionales mexicanas se escriben desde las grafías del español y de acuerdo a las funciones del propio

español, y esto es debido a que los profesores y los especialistas en lenguas indígenas piensan la diversidad lingüística desde la homogeneidad del español.

8.2.5 ¿Ya terminamos el “alfabeto”, y ahora qué?

La conclusión de la “norma” de escritura del hñâhñú se pensó en la meta final: lograr los acuerdos sobre la escritura y en concreto, la publicación de las normas. Sin embargo, en la última reunión donde se había decretado en un encuentro para confirmar el cierre de los acuerdos previos, en una especie de confirmación o de afirmación, y al mismo tiempo en afinar detalles orientados a su publicación, por tanto ya no teníamos que discutir nada. El cierre de los acuerdos supone la conclusión de un trabajo intenso y se crea un material potencial para generar propuestas sobre la producción de materiales didácticos, pedagógicos y lingüísticos para todas las variantes lingüísticas. Las intenciones de los compañeros hablantes de la lengua hñâhñú se asienta en contar con un instrumento básico, reconocido y de trascendencia para el trabajo de cada uno en la escuela, en la traducción, en la enseñanza, y en el habla de todos, con el objetivo de encontrar un medio de inter-comunicación lingüística entre las distintas variantes lingüísticas de los ocho estados.

Los compañeros hablantes del hñâhñú tienen la intención de escribir, hacer posible la representación gráfica de su pensamiento y sentimiento, en ese sentido, la nueva norma les permitiría legitimar cualquier escrito hecho desde la escritura convenida. Los cuentos, las narrativas, las estrategias de enseñanza, la modificación de la letra del himno nacional, la creación poética, la imaginación musical y cada una de las creaciones hñâhñú, tendrían la oportunidad de hacer “realidad” la re-creación de los insumos para la educación comunitaria y escolar en las comunidades. Cada insumo pedagógico, educativo y lingüístico pretende “mejorar” o “actualizar” la escritura de la lengua hñâhñú, es importante reconocer, que aún sin la norma de escritura, los hablantes hñâhñú siempre crearon, crean, donde abonan continuamente a la producción del pensamiento indígena. Ahora, se cerraría una de las tareas pendientes de los hablantes interesados en re-pensar el hñâhñú en escenarios de los procesos de educación, de la pedagogía y de la producción lingüística, con el objetivo de abonar a la creación de herramientas lingüísticas.

La última reunión existían preguntas como: ¿y, después de esto que sigue?, ¿qué vamos a hacer?, ¿y ahora qué vamos a hacer con los acuerdos?, ¿qué podemos escribir?, ¿nos van a apoyar para escribir material didáctico, porque yo tengo ahí unos cuentos que no han querido publicar, porque dicen que primero debemos terminar con las normas de escritura?, ¿y, ahora qué? Las inquietudes de los hablantes se orientan a pensar cómo reconocer el papel social de la lengua a través de un reconocimiento lingüístico, se puede decir, que la recopilación de datos o corpus se ha cumplido, pero la re-ubicación de las lenguas indígenas, el status, aún falta por llegar. Frente a esas interrogantes, los hablantes, se preguntan y al mismo tiempo se interrogaban si la institución convocante iba a generar líneas de trabajo bajo su financiamiento. Sin embargo, la institución lanzó la responsabilidad hacia los hablantes; “los hablantes son responsables de su lengua”, así las líneas de trabajo para la escritura la tienen que plantear qué hacer con las normas de escritura y en concreto puede ser: escribir.

¿Qué hacer con las normas de escritura?, ahora, se convertía en una pregunta sin ninguna respuesta y sin posibilidades de reconocimiento por medio de la producción de insumos para su respectivo campo de trabajo. Las preguntas de los hablantes y de la institución se lanzaban al aire y cada uno trataba de pensar en la responsabilidad de cada uno o mejor dicho cada uno pensaba en qué hacer y cómo hacer de la escritura una práctica social con capacidad de difusión y reconocimiento en la sociedad. Al final, lo importante fue, que por lo menos existe una herramienta básica para la escritura. Los coordinadores generales del proceso de normalización lingüística propusieron al INALI abrir un espacio para generar opciones de trabajo colectivo donde los hablantes y la institución se encargarían en concretar espacios de producción pedagógica y lingüística en náhuatl. Así que se propuso:

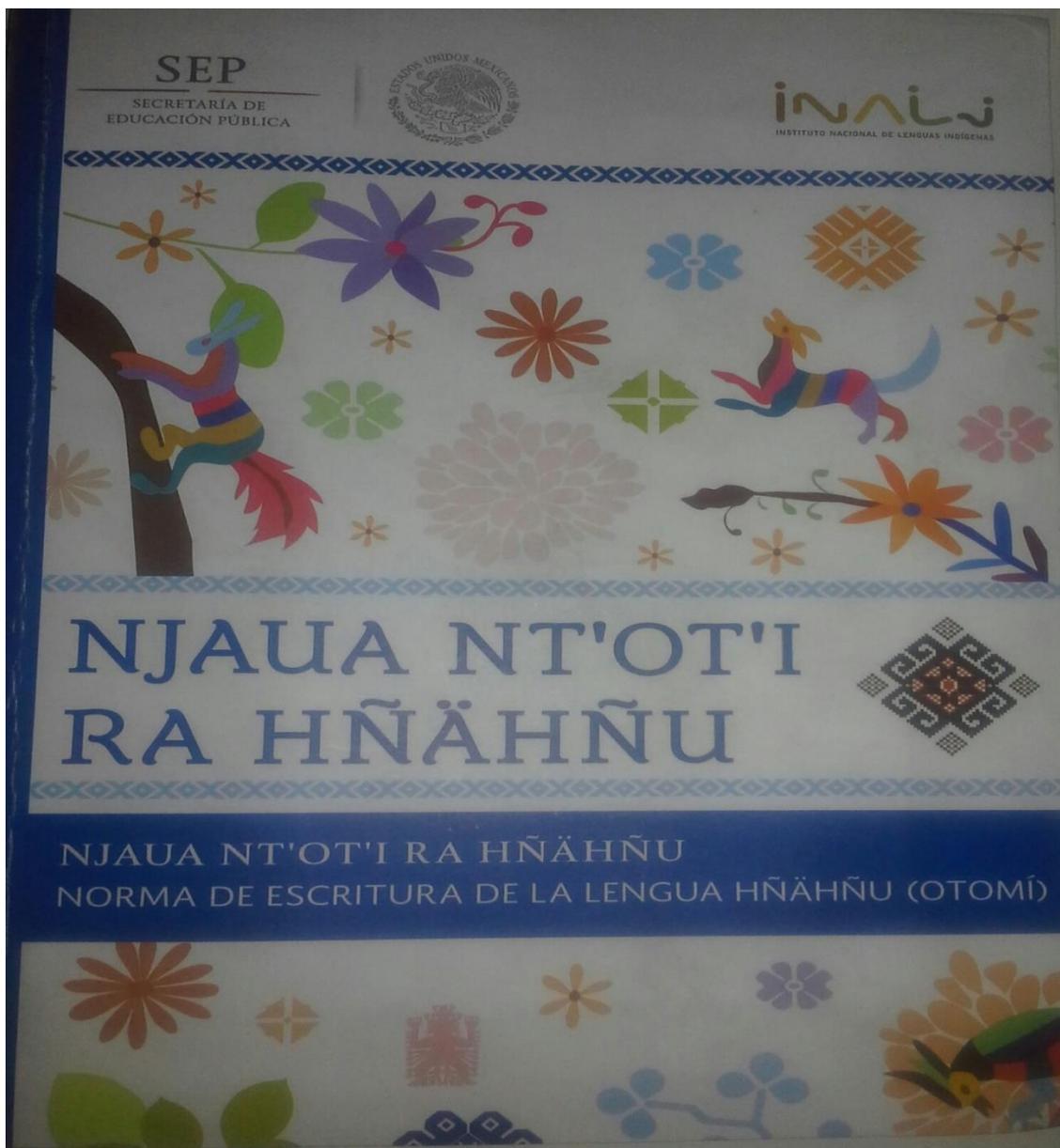
- 1.- Crear metodologías pedagógicas en náhuatl para enseñar las lenguas en las escuelas de educación comunitaria y en el sistema de educación indígena.
- 2.- Crear diccionarios en distintos campos semánticos con la idea de contar con un vocabulario amplio en educación, salud, atención pública, y en la atención jurídica.
- 3.- Crear reuniones de trabajo para la “modernización” de la lengua por medio de la creación de neologismos

4.- Generar espacios de investigación lingüística en campos de la sociolingüística y la estructura del idioma (fonología, morfología, y sintaxis).

5.- Crear producciones literarias y narrativas en lengua hñâhñú.

Las propuestas se enfocan al desarrollo y recreación de las lengua hñâhñú pensadas para el fortalecimiento de la lengua en distintos campos del conocimiento. Sin embargo, las dificultades se encuentran en asumir la responsabilidad en términos de producción y financiamiento para la producción del material. En general, es importante re-pensar continuamente qué hacer con las normas de la escritura en un escenario desconcertante en la ausencia de un reconocimiento pleno hacia los hablantes de las lenguas indígenas. A pesar de eso, los años de trabajo continuo con la lengua hñâhñú ahora se concretan en un documento de mucha utilidad para los hñâhñú hablantes como un derecho a ejercer la escritura. A pesar de las fisuras que puedan existir. Vale la pena reconocer el trabajo colectivo de los hñâhñú-hablantes, y en ese sentido es necesario pensar en un trabajo colaborativo entre las instituciones y los hñâhñú-hablantes.

La norma de escritura de la lengua hñâhñú contó con la co-participación de ñâhñú-hablantes de ocho estados donde se reconocen históricamente asentamientos de la cultura otomí, y con el respaldo institucional del INALI. Así como la participación de especialistas en la lengua en cuestión como Ewald Hekking Sloof, Alonso Guerrero Galván y Severo López Callejas, bajo la coordinación general de un hñâhñú-hablante, Severo López Callejas. El esfuerzo colectivo se concretó en la generación de acuerdos en la-s forma-s de escritura-s, que se condensa en el documento denominado: ***NJAGUA NT'OT'I RA HÑÂHÑÚ. Norma de escritura de la lengua hñâhñú (otomí).*** A todos Ja-mad-i que significa 'gracias' y su sentido social es del prefijo ja- 'haber; mad- 'querer, aprecio, cariño, amor'; -i 'yo-tú' indica una relación intersubjetiva, por tanto, quiere decir: 'existe aprecio hacia ti'.



Normas de escritura publicado en 2014 y se presentó por primera vez el 21 de febrero del 2015, día internacional de las lenguas indígenas.

Conclusiones: Dos caminos diferentes para las lenguas y culturas indígenas en educación

Reconocer el proceso histórico y social de los pueblos indígenas a través de sus propias formas de organización, trabajo y educación constituidas por su lengua, es necesario para saber cuáles son sus formas de configurar su espacio comunitario, de sus manifestaciones culturales y lingüísticas, que re-activa continuamente el ser y estar en la comunidad como una sociedad comunitaria en continua persistencia. Mientras ejerce procesos de educación con base a las pedagogías emergentes en donde se manifiestan las epistemologías que dan vida a la comunidad.

La re-significación étnica-lingüística re-crea los lugares de la producción y reproducción de la discursividad a través de la palabra, y esta a su vez se convierte en una práctica que constituye en intercambio y la interacción en términos de una configuración mutua, es decir, en la idea del hacer colectivo. Así el hilo conductor de los distintos ciclos es la oralidad y la escritura se encarga de unir los sentidos en una representación gráfica. La importancia radica en la configuración de una memoria colectiva capaz de representar la vida comunitaria en distintas fases del tiempo-espacio por medio de una rearticulación continua. Sin duda, ahí aparece el reconocimiento entre los sujetos-sujetos indígenas constituidos por medio de la inter-subjetividad que se hace caminar por medio del diálogo.

En ese sentido, la oralidad y la escritura tiene lugar en las prácticas sociales concretas como: la faena, la asamblea, la ayuda mutua y la fiesta, ahí se encuentran los ejes constitutivos de la comunidad. Así se genera un proceso articulante que da posibilidad a las representaciones lingüísticas y culturales. Por tanto, la lengua logra construir un camino de transmisión social intersubjetivo, donde el ver-escuchar-hacer se convierte en uno de los procesos de la pedagogía indígena. En ese sentido la socialización no se construye sólo por una transmisión social del conocimiento con base en una transmisión vertical, sino tiene relaciones sociales en términos de igualdad en la construcción de los conocimientos, y no nada más en la supuesta transmisión.

Al entender a las prácticas sociales comunitarias como uno de los ejes centrales que articula la vida de las comunidades en los procesos educativos y pedagógicos, aspectos que emergen del seno de las actividades y de las colectividades de las comunidades; donde para los pueblos es un ejercicio permanente de la educación comunitaria, basada en los principios del poder hacer de la propia comunidad, construye un reclamo histórico hacia la inserción de una educación comunitaria. Esta mirada representa la importancia de las actividades cotidianas expresados a partir de saber/hacer las tareas básicas en la milpa y la construcción del respeto hacia otra persona, estas formas de ser y del hacer activa las formas de vida en la comunidad, por tanto esta forma de vivir se desarrolla bajo un contexto de organización y de trabajo comunitario.

La reconstitución étnica-lingüística de las comunidades hñâhñú y de sus estrategias de organización y trabajo a través de un enfoque analítico, ayuda a entender los mecanismos de persistencia y desplazamiento lingüístico, sujetos a niveles de relación lingüística y cultural con otras lenguas, y a su vez con otras manifestaciones sociales distintas. Así que la reconstrucción o construcción de los espacios comunitarios solo se puede encontrar en la configuración de historicidades. Así que nuestra propia condición como hñâhñú-hablantes da la posibilidad de pensar nuestra propia narrativa como uno de los procesos dispuestos a representar la colectividad a través de la articulación con los procesos actuales donde se apoyan del andamiaje comunal por medio de la praxis comunitaria.

Por esa razón, la investigación tiene como eje particular mi propia experiencia comunitaria en relación con los hñâhñú-hablantes de la comunidad y la región. La inter-acción se genera a partir de un diálogo en hñâhñú y a través de una pertenencia étnica-lingüística, y su contextos social y cultural, como espacio de inserción social-político en una comunidad y en una familia que comparte su vivencialidad en el estar y en el ser comunidad. Así que la comprensión lingüística y cultura tejió permanentemente la posibilidad de auto-reconocerme y de recibir el reconocimiento en la comunidad, primero para continuar haciéndome comunidad como ciudadano activo y segundo, haciendo posible la comunidad por medio de mi papel como autor-idad. Las dos cosas me permitieron leer y entender de cercas la génesis, construcción, y reproducción de los conocimientos en un espacio social diferenciado y sometido educativamente a un camino institucional.

Mi pertenencia lingüística y cultural hacia la comunidad abrió las condiciones necesarias para re-pensar las distintas escalas de participación comunitaria; de este proceso se tejen las luchas por sobrevivir y contar con una educación asociada a las necesidades comunitarias. Sin embargo, las demandas no se cumplen, por tanto el estado responde con la eliminación de prácticas sociales propias, y se instala en la idea de rescate lingüístico y cultural de los niños, a pesar de saber que la intención es continuar en la eliminación de espacios sociales educativos comunitarios, junto a su idioma, frente a una apertura a la mercantilización de los medios educativos. La re-integración comunitaria exige en términos de conocimientos, un posicionamiento social y educativo con la intención de sumar voces y lograr socializar conocimientos productores en las comunidades.

La intención de re-pensar los procesos educativos comunitarios por medio del uso de la lengua común, el hñâhñú, amplió las perceptivas hacia una lectura desde dentro y al mismo tiempo un acercamiento desde fuera. Así mis conocimientos sobre la lengua, la cultura y todos los procesos sociales comunitarios se convertían en un insumo necesario para crear una reflexividad epistémica en torno a mi propia condición histórica en espacios de formación comunitaria y en lugares de escolarización. Ambos procesos abren distintas expectativas y tratan a las comunidades de diferentes maneras. Así que esas dos miradas se podían concentrar en mí cada que era necesario saber cómo se construye una base comunitaria educativa desde la propia comunidad y cómo sus integrantes se convierten en actores constituyentes, sin construir esta relación vacía entre el sujeto-objeto. Esta es una dicotomía social y política con la intención de crear una distancia económica, política, educativa y social, no sólo se nombra sino se actúa sobre él, por eso queda continuar en el reconocimiento explícito por medio de un análisis académico.

Sólo así logré reconocer los ejercicios comunitario en su funcionamiento y en sus resultados, con un análisis en sus distintas escalas de inter-relación lingüística de las lenguas indígenas, y en atención a la búsqueda de las diferentes estrategias de enseñanza con el fin de crear planteamientos cercanos a alguna pedagogía teórica que ayude a reflexionar los procesos de investigación, donde los caminos suelen ser sinuosos a partir de límites del tiempo. Por otro lado, la participación en la discusión sobre la búsqueda de estrategias para representar la construcción de la re-significación lingüística y cultural se encuentra presentes en la-s forma-

s de participación comunitaria, como es el caso de la lengua hñähñú, a través del reconocimiento de la comunidad.

En definitiva, las lenguas originarias son la clave para organizar nuestras prácticas comunitarias y para crear el sentido y significado de las palabras en la lengua hñähñú, como aspectos fundamentales en los procesos de participación comunitaria. Asimismo, las lenguas originarias se encuentran en la base del trabajo, de la fiesta, de la organización política y de los valores compartidos por la comunidad en términos de la colectividad. Es importante mencionar que a partir de las prácticas sociales comunitarias y *con* las lenguas originarias, se crean y re-crean los conocimientos que se transmiten a través de la enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje-enseñanza.

Para comprender de fondo los procesos pedagógicos en una comunidad indígena es necesario analizar *con* la lengua y la cultura el modo en que la lengua configura, conserva y transmite sus prácticas comunitarias. De esta manera, las formas de inserción a la asamblea, a la faena, a la fiesta o a las prácticas de la siembra, por ejemplo, harán que los miembros de la comunidad establezcan una participación continua capaz de construir una pedagogía participativa. En el sentido contrario, la negación de las lenguas originarias omite cualquier posibilidad de recrear sus conocimientos y sus formas de enseñar y aprender a través de su voz, de su palabra. Por esa razón, sólo desde la voz —la oralidad— es posible comprender los procesos de configuración educativa de los pueblos originarios.

En la búsqueda continua por encontrar una explicación sobre el tratamiento hacia las lenguas indígenas en el contexto de la escuela, encontré que el interés del Estado se ubica en la creación de políticas orientadas al desplazamiento lingüístico de los niños y niñas indígenas del país, y en contraste los procesos de educación *desde* los pueblos y *con* las lenguas indígenas se pueden encontrar que, su proceso educativo camina en función de las prácticas sociales comunitarias, lugar en donde se condensa la vida comunitarias de los niños y niñas indígenas. Por lo tanto, la escuela y la comunidad vislumbran dos caminos distintos atendiendo a los mismos niños, es decir, se tienen dos intenciones distintas y sus sujetos de atención son los mismos. Esto se puede mirar en el siguiente contraste.

Camino 1.- Procesos de educación comunitaria con base en el reconocimiento histórico-social de los pueblos indígenas.

- a).- Retoma la oralidad-escritura en sus bases sociales
- b).- Coloca el «**entendimiento**» como una posibilidad de persistencia lingüística
- c).- Considera el significado y sentido de las lenguas y culturas indígenas
- d).- Plantea una *interculturalidad dialógica*

En esta propuesta la educación comunitaria otorga un papel central a la oralidad-escritura, ya que en ellas se pueden entender las prácticas comunitarias, y en tanto la lengua es un eje articulador “el entendimiento” cubre una de las zonas grises construido por los planteamientos de la política bilingüe, así que dicha palabra se convierte en un detonante para re-activar la lengua en sus dimensiones sociales, considerando sus significados y sus sentidos sociales puestos en una configuración de una inter-relación y en una inter-acción dialógica. Así podemos pensar en un reconocimiento social, histórico y político de la educación con las comunidades indígenas. En este tenor, el bilingüismo se posiciona en términos de reconocimiento hacia la lengua indígena como el eje proveedor de conocimientos base, y el segundo idioma como un referente en términos de comprensión sobre las relaciones sociales con los otros diferentes.

Camino 2.- procesos de educación indígena con base en las políticas de educación bilingüe.

- a).- Reconoce el uso de dos idiomas en sus diferentes niveles de adquisición
- b).- El bilingüismo se determina por medio de una condición, «¿*habla una lengua indígena?*»
- c).- Considera sólo el significado de las lenguas y culturas indígenas
- d).- Plantea una *interculturalidad monolingüe*

Por otro lado, los procesos de educación bilingüe se encargan de concebir la relación lingüística entre lenguas indígenas y la lengua castellana en dos idiomas no solo distintos, sino diferentes por su trato y por su aportación a la educación donde la lengua indígena es relegada, mientras el español se convierte en un idioma de construcción de conocimientos. Esto da lo mismo para poblaciones hablantes sólo del español y para comunidades que poseen

un incipiente español y su lengua base es la lengua indígena. Así que la definición es “habla una lengua indígena” y si es así, entonces es bilingüe y sino entonces no lo es, y en ese vacío se pierden los hablantes incipientes en el español o lengua indígena porque son declarados no hablantes bilingües. Por esa razón, siempre se piensa a las lenguas sólo en función de los significados y no alcanzan a ubicar los sentidos sociales del idioma que se encuentran en las relaciones profundas o íntimas de la lengua. En ese sentido se construye un modelo de educación intercultural monolingüe, porque en principio descarta una lengua y sólo considera al español en los procesos de enseñanza en las escuelas, así es como general una contradicción en su propio planteamiento.

Sin duda, las distancias entre el camino 1 y el 2 son amplias. El camino 1 trata de atender los efectos mismos de la castellanización a través del reconocimiento lingüístico sustentado en el entendimiento, es decir, en la transición de una lengua a otra a punto de perder el idioma, pero el entender nos permite re-estructurar o por lo menos pensar en la posibilidad de ese re-encuentro con su lengua materna, (lengua indígena), así como para evitar un sometimiento hacia una especie de pérdida paulatina de la lengua y la cultural. El camino 1, sólo le interesa confirmar su naturaleza con base al bilingüismo, y al mismo tiempo le otorga toda la responsabilidad a la escuela para descartar la entrada de otro idioma al salón de clases, sino es sólo para cantar el himno nacional o algún cantito en lengua indígena, por eso la escuela asume su papel de “aplanadora cultural”. (Martínez Casas, 2014:1447). Ambos caminos, en su funcionamiento estructural se pueden encontrar diferencias económicas, sociales y políticas de largo alcance, estos factores influyen determinadamente en el funcionamiento de una escuela capaz de sostener distintas lenguas y culturas en interacción, al contrario se asume que las lenguas indígenas no tienen cavidad en los procesos escolares.

Es común saber que en educación indígena se producen materiales en lengua indígena para atender la condición lingüística de los niños y las niñas indígenas en las escuelas del país. Sin embargo, estos textos están estructurados o diseñados desde el español y en la mayoría de ellos se escribe el nombre genérico de la lengua o el de la variante lingüística dominante. En ese sentido, el ejercicio constante es la traducción o interpretación cultural y lingüística de los libros de texto gratuitos, del español hacia la lengua indígena. Por ello es que decimos que la política educativa lingüística y cultural enfoca su tarea hacia una alfabetización basada

en el “uso del español como lengua legítima, sobre todo en el nivel escrito” (Farfán, 2009: 132). Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde el español con el objetivo de emprender un acercamiento hacia la lengua indígena o como constantemente se repite, tomando “en cuenta los conocimientos previos del niño”, y de esa manera se hace uso de referentes supuestamente cercanos a la condición comunitaria de los niños y las niñas indígenas.

La escuela en el campo de la educación indígena necesita valorar al alumno como un miembro activo en la creación y recreación de conocimientos; ahí está el sujeto pedagógico con una trayectoria histórica y colectiva con posibilidades de recrear su lengua y cultura en un espacio escolar. Para eso es necesario repensar la relación social entre la comunidad y la escuela, es decir, es importante saber cómo se articulan los procesos de socialización lingüística de la casa a la escuela sin crear rupturas epistémicas con el fin de repensar la escuela como un espacio de re-significación lingüística y cultural que logre acercarse a los procesos sociales comunitarios, en donde la oralidad es vital en la consideración de construcciones co-participativas capaces de ayudar al fortalecimiento de las lenguas originarias (Farfán, 2009). Esto pensando en la posible co-participación de las lenguas indígenas en la estructura del sistema de educación indígena.

Ante este escenario global, es necesario re-pensar desde las lenguas originarias los procesos de educación y sus posibles procesos pedagógicos con el objetivo de re-situar las distintas fases histórico-político de las comunidades indígenas. Sin embargo, el reconocimiento lingüístico y cultural no pasa por la “atención” de las necesidades básicas de los pueblos indígena como: alimentación, trabajo y salud, sino pasa por proponer un modelo educativo intercultural que culpa a los profesores en poseer una mala formación, una baja participación de los padres de familia y poco interés de los niños, aquí se reduce la baja funcionalidad de un enfoque educativo supuestamente “nuevo”. Por lo tanto, la lengua y la cultura está sujeta a lecturas hechas por especialistas que corean juntos los procesos de pérdida de las lenguas y cada día están atentos para anunciar quiénes mueren hoy, que represente la extinción de una lengua. Ahora, el Estado a través del INALI nombra las lenguas como lenguas indígenas nacionales, para eso se cuestiona “No tiene mucho sentido reconocer el carácter de “lenguas nacionales” a las lenguas indígenas que se hablan dentro de nuestro territorio si no se

garantizan los espacios para su uso” (Martínez Casas, 2015:8), incluso, en todo caso podemos ir más allá interrogando si, en este contexto transnacional tiene sentido nombrar a las lenguas indígenas nacionales? Las posibles respuestas tienen lugar en un contexto social, político y económico y excluyente global desde arriba, sin embargo, nosotros podemos pensar y construir una globalización desde abajo (Restrepo, 2004).

Fuentes de consulta

Aguilar Sahagún Luis Armando, (2014), “prólogo”, en Jaén Xiko, *marcha y olvido*, México, albatros Pres.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, FCE.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1993), *Lenguas vernáculas*, México, INI/UV/CFE.

Albo Xavier (1998), “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”, en Luis E. López y I. Jung, *sobre las huellas de la voz*, Madrid, PROEIB-Andes-Morata, pp. 126-156.

Albo, Xavier (2005), “*ciudadanía étnico-cultural en Bolivia*”, CIPCA, La Paz, Bolivia, disponible en URL: http://www.iisec.ucb.edu.bo/projects/Pieb/archivos/Albo-ciudadania_etnico_cultural.pdf.

Alejos García, José (2012), *La palabra en la vida. Dialogismo en la narrativa mesoamericana*, México, UNAM.

Alejos García, José, (2010), *Adivinos del agua. Los itzaes en discursos de identidad en el Petén Central*, México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Estudios Mayas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Anderson, Benedict (2007), *comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 4ta, reimpresión, México, FCE.

Argueta Villamar, Arturo, Mónica Gómez Salazar y Jaime Navia Antezana (2012), *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*, México, UNAM/Siglo XXI.

Arriaran, Samuel (2010), *filosofía de la memoria y el olvido*, México, ITACA/UPN.

Aurbry, Andrés (2011), “Otro modo de hacer ciencia, miseria y rebeldía de las ciencias sociales”, en Bruno Baronnet, *et. al.*, *Luchas “muy otras”, Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM-X- CIESAS- UNACH.

Ávila Raúl, (2010), “La lengua y los medios: una historia de más de cinco siglos”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño, Directores, *Historias de Sociolingüística de México*, México, vol. 2. COLMEX, pp. 1217-1240.

Avilés González Karla, (2011), “aquí ya no hablan mexicano... ¡les da pena!” Estigmas nahuas en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos, en Avilés Karla J. Y Adriana Terven, *Entre el estigma y la resistencia: dinámicas étnicas en tiempos de globalización*, México, CIESAS.

Bajtín, Mijail (2012), *Estética de la creación verbal*, 2ª. ed., México, Siglo XXI.

Bajtin, Mijail (2012), *Problemas de la poética de Dostoievski*, 3ª. ed., México, Fondo de Cultura Económica.

Balibar, Etienne (2005), *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*, Barcelona, Gedisa.

Barriga Villanueva, Rebeca y Butragueño Pedro (coord.) (2010), *Historia sociolingüística de México*, Vol. 2, México, COLMEX.

Bartolomé, Miguel A. (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México Siglo XXI.

Bartolomé, Miguel Alberto (2005), “Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca”, en Miguel Lisboa Guillen, coord., *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Zamora Michoacán, El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. pp. 105-106.

Bernabé Chávez, Evaristo y Nancy Lanier Murria (2001), *Notas históricas sobre las variaciones de los alfabetos otomíes, ixmiquilpan, Hidalgo*, México, ILV.

Bertely Busquets, María, Jorge Gasché y Rossana Podesta (Coords.) (2008), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias interculturales y bilingües*, México, CIESAS/ Abya Yala.

Bhabha, Homi K (2002), *El lugar de la cultura*, Argentina, Ediciones Manantial.

Bhabha, Homi k (2010), “Diseminación, Tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna”, en Bhabha Homi K. (comp.) *Nación y narración, entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires, S. XXI/ CLACSO, pp. 385-423.

Bhabha, Homi K (2010), *Nación y narración, entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires, S. XXI/ CLACSO.

Bourdieu Pierre y Wacquant, Loic (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva* 1ª ed. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Brice Heath, Shirley (1986), *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*, México, Instituto Nacional Indigenista.

Broda, Johana y Félix Báez-Jorge (coords.) (2001), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, México, CONACULTA/FCE.

Bubnova, Tatiana (2006), “Voz, sentido y diálogo en Bajtin”, *Acta poética*, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 97-114, disponible en: <http://www.iifilologicas.unam.mx/actapoetica/index.php?page=numero-27-1>, consultado el 12 de agosto de 2014.

Butler, Judith y Gayatri Chakravorty Spivak (2009), *¿Quién le canta al Estado-Nación?*. Buenos Aires, Paidós.

Caballero, Juan Julián (2011), *Ñuu davi yuku yata, pueblo antiguo de la lluvia. Identidad y educación en una comunidad de la mixteca alta oriental (Huitepec)*, México, voces indígenas/UNAM.

Calvet, Louis-Jean (2005), *Lingüística y colonialismo, breve tratado de glotofagia*, México, CFE.

Camacho Lidia (s/f), *la radio, germen de una nueva oralidad*, México, s/a, http://www.unesco.lacult.org/docc/oralidad_10_51-55-la-radio-germen-de-una-nueva.pdf, consultado el 23 de abril del 2015.

Cardona, Raimundo (1991), *Antropología de la escritura*, 2ª. edición, Barcelona, Gedisa.

Castillo Hernández, Mario Alberto (2007), *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalán*, México, UNAM-IIA/INAH.

Castro Guzmán, Martínez (2011), “política social y pueblos indígenas. Un análisis desde la participación y la organización social”, en Vázquez Sandrin Germán y Angélica E. Reyna, *Retos, problemáticas y políticas de la población indígena en México*, México, UAEH/Porrúa/UTO-GRAPO.

Cerón Velásquez, Ma. Enriqueta (2010), “El contacto lingüístico entre otomí y español”, en Kugel Verónica y Ana María Salazar (coords.), *Homenaje a Yolanda Lastra X Coloquio Internacional de Otopames*, UNAM-IIA. Pp. 139-149.

Chamoux, Marie-Noëlle (1992), *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México, CIESAS/CEMCA.

Cifuentes, Bárbara (1998), *Letras sobre voces, multilingüismo a través de la historia*, México, CIESAS/INI.

Claro Moreno Gilberto y Anastasio Marcelino Botho Gaspar, (1981), *¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital?*, México, CIESAS-INI-SEP.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, disponible en página electrónica: <http://ecos.cdi.gob.mx/xecarh.html>, consultado el: 25-04-2015.

Corona Berkin, Sara y Kaltmeier, Olaf, (2012), *En diálogo. Metodologías Horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, 1ª ed., Barcelona España, Editorial Gedisa.

Coronado, Suzan Gabriela (1999), *Porque hablar dos idiomas... es como saber más, sistemas comunicativos bilingües ante el México Plural*, México, CIESAS/ CONACYT.

Cuevas Marín, Pilar (2015) “Memoria Colectiva, hacia un proyecto decolonial”, en Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. Tomo I, Querétaro, México, Editorial En cortito que’s pa’ largo. pp. 69-102.

De la Peña Topete, Guillermo (1999), “territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada”, *Revista Desacatos revista de Antropología Social*, vol. 1, No.1, México, CIESAS, pp. 13-27

De la Peña Topete, Guillermo (1995), “la ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm.6, pp. 116-140

De la Peña topete, Guillermo (1996), “la ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo”, *Revista in-ternacional*. No. 5, 1996.

De León Pasquel, Lourdes (2013), (coord.). *Nuevos Senderos en el Estudio de la Adquisición de Lenguas Mesoamericanas: estructura, narrativas y socialización*, 1ªed., México, CIESAS.

De Neve y Molina, Luis (1975), *Reglas de ortografía, diccionario y arte del idioma Otomí*, facsímil, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.

De Sousa Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, CLACSO/Siglo XXI.

De Sousa Santos, Boaventura (2010), *Refundación del Estado en América Latina, perspectivas desde una epistemología del sur*, México, S. XXI.

Del Val José, Pérez Martínez Juan Mario y Ramos Rodríguez José Manuel, (2010), *Voces del sistema de radiodifusoras culturales indigenistas, audiencia y programación en cinco emisoras*, México, CDI/UNAM/BUAP.

Díaz Polanco Héctor (2007), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, 2ª. México, S.XXI.

Díaz Polanco, Héctor (1991), *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*, México, S. XXI/UNAM.

Díaz Polanco, Héctor (2006), *el laberinto de la identidad*, México, UNAM.

Díaz Polanco, Héctor (2007), *la rebelión zapatista y la autonomía*, 4ª. edición, México, S. XXI.

Díaz Polanco, Héctor y Consuelo Sánchez (2002), *México diverso, debate por la autonomía*, México, S. XXI, México.

Dietz, Gunther, (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, FCE.

Dussel, Enrique (2001), *Hacia una filosofía política crítica*, España, Desclee De Brouwer, disponible en: <http://enriquedussel.com/txt/53.Hacia_filosofia.pdf>, consultado el 27 de agosto del 2014.

Dussel, Enrique (2010), *20 Tesis de Política, México*, 3ª reimp., Siglo XXI en coedición con el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (crefal).

Ecker, Lawrence (2003), *Códice de Huichapan, paleografía y traducción*, lastra Yolanda y Doris Bartholomew (eds.) México, UNAM-IIA.

Fals Borda, Orlando (1976), *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, 4ª ed., Bogotá Colombia, Editorial 'Punta de Lanza.

Fals Borda, Orlando (1992) "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones", en edición a cargo de María Cristina Salazar., *La investigación. Acción participativa*, España, Editorial Popular-O.E.I, Quinto Centenario, pp. 81

Fiori Ernani María (2010), "aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire, en Freire Paulo, *La pedagogía del oprimido*, México, S. XXI, pp. 11-27.

Flores Farfán José Antonio (2012), *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español del sur de México*, México, 2ª. Edición, CIESAS.

Flores Farfán, José Antonio (1984), *La interacción verbal de compra-venta en mercados otomíes*, México, CIESAS/SEP.

Flores Farfán, José Antonio (2009), *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México, CIESAS.

Florescano, Enrique (2002), *Etnia, Estado y Nación*, México, Taurus.

Franco Pellotier, Victor Manuel (2004), *Oralidad y ritual matrimonial entre los amuzgos de Oaxaca*, Tesis doctoral, UAM-I, México.

Freire, Paulo (2008), *Pedagogía del oprimido*, México, quincuagesimoquinta edición. Siglo XXI.

Freire, Paulo (2010), *Pedagogía del oprimido*, 4ª., reimp. México, Siglo XXI.

Garcés, Luis Fernando (2002), *la escritura del quechua como inscripción del discurso oral. Aportes a la política escrituraria del quechua boliviano desde la práctica del periodo*, Tesis de maestría en Ciencias Sociales, CONASUR, México

Garcés, Luis Fernando (1998), “El sistema de escritura unificado del quichua ecuatoriano”, en Luis E. López y I. Jung (comps), *sobre las huellas de la voz*, Madrid, PROEIB/Andes-Morata.

Garcés, Luis Fernando (2007), “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (edit.), *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Colombia, Universidad central/IESCO-UC /UNIV-JAVERIANA.

García Álvaro, Linera (2006), “Democracia liberal vs. Democracia comunitaria”, en Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, Argentina, ediciones signo.

Garza Cuarón, Beatriz (coord.), (1997), *Políticas lingüísticas en México*, México, La jornada ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanas/UNAM.

Gellner, Ernest (1987), *cultura, identidad y política. El nacionalismo y nuevos cambios sociales*, México, Gedisa.

Gellner, Ernest (1994), *Naciones y nacionalismo*, 2ª. Edición, Argentina, Alianza Universitaria.

Giménez, Gilberto (2000), “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México, CIESAS/INI/Porrúa.

Giménez, Gilberto (2009), *Identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la cultura y las artes/Instituto Mexiquense de Cultura, colección de intersecciones.

Gómez Sollano Marcela (2002), “epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman”, en Gómez Sollano Marcela (coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, UNAM/Plaza y Valdez/ Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM.

Gonzales Casanova, Pablo (1999), (Coord.) *Ciencias Sociales: algunos conceptos básicos*, 1ª ed., México, Siglo XXI Editores- UNAM- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Colección “Aprender a Aprender”.

Goody, Jack (comp.), (2003), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* 1ª. Reimpresión, Barcelona, Gedisa.

Goody, Jack (2008), *la domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid-España, ediciones Akal.

Green Stocel, Abadio (2009), “La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad”, en Patricia Medina, *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, UPN/CONACYT/Plaza y Valdés, pp. 55-70.

Grube, Nikolai y Carmen Arellano Hoffmann (2002), “Escritura y literalidad en Mesoamérica y en la región andina: Una comparación” en Arellano Hoffmann y Peer Schmidt (coord.), *Libros y escritura de tradición indígena*, México, Colegio Mexiquense.

Gruzinski, Serge (2007), *La colonización de lo imaginario, sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI y XVIII*, 6ª reimp., México, CFE.

Guerrero Guerrero, Raúl (1983), *Los otomíes del Valle del Mezquital. (Modos de vida, etnografía, Folclore)*. México, INAH-Hidalgo.

Gutiérrez Chong, Natividad (2001), *Mitos nacionalistas e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano*, México, FONCA/IIS-UNAM/PyV.

Gutiérrez Cristóbal, Martín Genaro (2010), *Producción de la lengua y cultura Hñä hñu desde la educación intercultural bilingüe. Las primarias indígenas de “La palma, San Juanico” y “El Banxú”, Ixmiquilpan, Hgo. Un estudio etnográfico*, tesis de maestría en Ciencias Sociales, UAM-X, México.

Halbwachs, Maurice (2004), *La memoria colectiva*, España, Prensas universitarias Zaragoza.

Hall, Stuart y Paul du Gay (comps.), (2003), *Cuestiones de la identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.

Hamel Rainer, Enrique, Héctor Muñoz y Franco Pelotier (1980), “Castellanización y conflicto lingüístico, el caso de los otomíes del Valle del Mezquital”, *Boletín de Antropología Americana*, No.2.

Hamel Rainer, Enrique y Hector Muñoz Cruz, (1981), *Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, Hgo.*, Estudios filológicos, México, disponible en <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1981%20bilinguismo%20educacion%20indigena%20y%20conciencia%20linguistica%20en%20comunidades%20otomies%20del%20Valle%20del%20Mezqu.pdf>.

Hamel Rainer, Enrique (1984), “conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los otomíes en México”, *Revista internacional de Ciencias Sociales*.

Hamel Rainer, Enrique (1987), “El conflicto lingüístico en una situación de diglosia”, en Muñoz Cruz Hector, *funciones sociales y conciencia del lenguaje, estudios sociolingüísticos en México*, México-Xalapa, UV.

Hamel Rainer, Enrique y Muñoz Cruz Héctor (1988), “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: El conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad”, en Enrique Hamel Rainer, Yolanda Lastra de Suárez y Héctor Muñoz Cruz (eds), *Sociolingüística latinoamericana*, México, UNAM.

Hamel Rainer, Enrique y Norbert Francis (1992), “La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, No. 4, México.

Havelock, Eric A (1996), *La musa aprende a escribir, reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*, 1ª. Edición en español, Paidós.

Hekking, Ewald Ferdinand Rudolf (1995), *El otomí de Santiago Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales*, Universiteit Van Amsterdam, Amsterdam.

Hernández De León portilla, Ascensión (s/a), “lenguas y escrituras mesoamericanas”, en *Revista Arqueología Mexicana, Lenguas y escrituras de Mesoamérica*, Vol. XII, N.70.

Huizache, Abel, Diego Olguín, José Gómez (1991), “Educación indígena bilingüe bicultural”, en Carlos Martínez Assad y Sergio Sarmiento (coord.), *Nos queda la esperanza. El Valle del Mezquital*, México, CONACULTA.

Korsbaek, Leif y Fernando Cámara Barbachano (2009), *etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del Estado de México*, México, mc editores.

Lacapra, Dominik (2006), *historia en tránsito, experiencia, identidad, teoría crítica*, México, CFE.

Lastra, Yolanda (1997), *sociolingüística para hispanoamericanos, una introducción*. México, COLMEX.

Lastra, Yolanda (2006), *Los otomíes su lengua y su historia*, México, UNAM/IIA.

Latapi, Pablo (coord.), (1998), *Un siglo de educación en México*, Tomo I, México, FCE/CONACULTA.

Latorre Torres, Nuria (2006), “Cosmovisión y conocimiento: hacia una pedagogía del estar”, en María Bertely Busquets, *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, CIESAS, pp. 313-334.

Lenkersdorf, Carlos (2005), *Filosofar en clave tojolabal*, 1ª. reimp., México, Miguel Ángel Porrúa.

Lenkersdorf, Carlos (2008), *Los hombres verdaderos, voces y testimonios tojolabales*, 5ª ed., México, Siglo XXI.

Lenkersdorf Carlos (2011), “El concepto de la vida desde la perspectiva Tojolabal”, en Pitrou Perig María del Carmen Valverde y Johanes Neurath, *La noción de vida en Mesoamérica*, México, UNAM-CEMSCA. Pp. 307-325.

Lenkersdorf, Carlos (2011), *Aprender a escuchar*, 2ª ed., México, Plaza y Valdés.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas, publicada el 13 de marzo de 2003.

Lienhard, Martin (2003), *La voz y su huella*, cuarta edición, México, Unicach.

Lindemberg Monte, Nietta (1998), “Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito”, en Luis E. López y I. Jung (comp), *sobre las huellas de la voz*, Madrid, PROEIB/Andes-Morata, Pp. 83-95.

López Aguilar, Fernando (1991), “Estructura de las repúblicas de indios en los siglos XVI y XVII”, en Carlos Martínez Assad y Sergio Sarmiento (corr.), *Nos queda la esperanza. En el Valle del Mezquital*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

López Bárcenas Francisco (2005), *Autonomía y derechos indígenas en México*, 2ª edición, México, UNAM/ediciones Coyoacán.

López Callejas, Severo (2008), *De la oralidad a la escritura. Niños otomíes en la Ciudad de México*, tesis de maestría, México, CIESAS.

López Callejas, Severo (2013), “políticas lingüísticas-culturales en educación para los pueblos indígenas del bilingüismo al monolingüismo intercultural”, en Medina Melgarejo Patricia (coord.), *Interculturalidad Activa: Vamos a aprender maya*, México, UPN.

López, Luis E. y I. Jung (comps.), (1998), *sobre las huellas de la voz*. Madrid, Morata.

Lorente y Fernández, David (2011), *La raza cósmica, una concepción nahua sobre el clima. Deidades del agua y graniceros en la sierra de Texcoco*, México, CIESAS.

Macia, Mateo (2000), *El bálsamo de la memoria. Un estudio sobre comunicación escrita*, Madrid, visor.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2000), *los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, INAH.

Maldonado Benjamín, Alvarado (2011), *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, México, Universidad de Leiden.

Martínez Casas Regina (2014), “De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración”, en Barriga Villanueva Rebeca y Pedro Martín Butragueño (Directores), *Historia sociolingüística de México, Espacio, contacto y discurso político*, Vol. 3, México, COLMEX. Pp. 1409-1455.

Martínez Casas Regina (2015), “las paradojas de la diversidad lingüística en el México del siglo XXI”, en *Diversidad Cultural y Desarrollo*, revista Ichan Tecolotl, año 5, No. 297, México, CIESAS.

Martínez Casas, Regina (2007), *Vivir invisibles. La re-significación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*, México, CIESAS.

Medina Hernández, Andrés (coord.), (2007), *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*, México, UNAM.

Medina Melgarejo, Patricia (2007), *identidad y conocimiento. Territorio de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*, México, CONACYT/UPN/PyV.

Medina Melgarejo, Patricia (2009), (Coord.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. 1ª ed., México, UPN- CONACyT- Plaza y Valdez.

Medina Melgarejo, Patricia (2010), “¡Mexicanos al grito de guerra!” *Versiones indígenas del himno nacional desde la otredad: construyendo caminos inéditos de la memoria y la resistencia*, ponencia presentada en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación, México, IISEU/UNAM, en el marco del Congreso Internacional (manuscrito).

Medina Melgarejo, Patricia (coord.), (2009), “Interculturalidad-es en educación”, *Revista deciso*, No. 24, México.

Medina Melgarejo, Patricia (coord.), (2009), *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*, México, UPN/PyV/CONACYT.

Medina Patricia, Severo López e Isaac Contreras (2011), “comunidades-comunalidades: Experiencias en México con la Educación Intercultural como demanda de los movimientos sociales memorias latinoamericanas decoloniales”, en *comunidad: aproximaciones teóricas y experiencias comunitarias*, No. 34, México, UAM-X, pp. 143-178.

Medina, Patricia (2006), “Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual “¡Y...me fui de bilingüe...!” sujetos tras-terrados”, en Lesvia Oliva, *Educación rural en México en el siglo XXI*, México, Crefal/Cee, pp. 359-403.

Mignolo, Walter (1999), “Globalización, procesos civilizatorios y la reubicación de lenguas y culturas”, en Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millan de Benavides (editores), *Pensar (en) los intersticios, teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Pontificia universidad Javeriana.

Mignolo, Walter (2003), *Historias Locales/ Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid- España, Ediciones Akal.

Mignolo, Walter (2007), *La idea de América Latina, la herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa

Montejano Del Valle Ricardo, (2010), “Las radios comunitarias: Un proceso que empieza. La comunicación en el marco de la autonomía”, en Gasparello Giovana y Jaime Quintana Guerrero, (coords.), *Otras geografías. Experiencias de autonomías indígenas en México*, México, 2ª. Edición, edit. Redez “Tejiendo la utopía”. <http://www.rebellion.org/docs/132466.pdf>, consultado el 23 de abril del 2015.

Montemayor, Carlos (coord.), (1993), *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*, México, CONACULTA.

Mudrovic María Inés (2005), “memoria y narración”, en Cruz Manuel y Daniel Brauer, *La comprensión del pasado*, Barcelona, Herder, pp. 133-144.

Nakamura, Mutsuo (2000), *Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos*. Tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS, México.

Olson, David y Nancy Torrance (comps.), (1995), *cultura escrita y oralidad*. España, Gedisa.

Ong, Walter (2004), *oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*, 6ª reimp., México, CFE.

Orihuella Gallardo, María del Carmen (2012), “Memoria y sentido social en el relato de Lokok Peek”, en Alejos García, José, (Coord.), *La palabra en la vida: dialogismo en la narrativa mesoamericana*, 1ª ed., México, UNAM. pp.168.

Palancar Enrique (2009), *Gramática y textos del hñôhñô, otomí de San Idelfonso Tultepec Querétaro*, México, UAQ/Plaza y Valdez.

Pellicer, Dora (1997), *derechos lingüísticos en México: realidad y utopía*, artículo.

Pérez López Ma. Soledad (2011), “Alfabetos, lecto-escritura y bilingüismo”, en Pérez López Ma. Soledad y Fanny Cruz García, (coords.), *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*, México, UPN.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005), “La comunidad indígena contemporánea; Límites, fronteras y relaciones interétnicas”, en Miguel Lisboa Guillen, *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Zamora Michoacán: El Colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Pérez Taylor, Rafael (2002), *Entre la tradición y la modernidad*, 2ª edición, México, UNAM/Plaza y Valdez.

Rebolledo, Nicanor (2007), *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*, México, UPN.

Reina, Leticia (coord.), (2000), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México, CIESAS/INI/Miguel Ángel Porrua.

Renan, Ernest, “¿qué es una nación?”, en Homi K. Bhabha (comp.), (2010), *Nación y narración, entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires, S. XXI/ CLACSO, pp. 21-38.

Restrepo Eduardo, (2004), *Políticas del conocimiento y alteridad étnica*, México, UACM.

Restrepo, Eduardo (2007), “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”, *Jangwa Pana*, No.5, Colombia, pp. 24-35.

Ricoeur, Paul (2010), *la memoria, la historia, el olvido*, 1ª reimp., México, CFE.

Rockwell Elsie (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Rojas Curieux, Tulio (2005), *En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: educación escolar y práctica en los pueblos indígenas*, Colombia, Universidad del Cauca.

Roque Corona, Adriana (2014), *Procesos de cambio lingüístico en el hñâhñú del Valle del Mezquital inducidos por contacto: una mirada a las partículas funcionales*, tesis de maestría, CIESAS.

Rosaldo, Renato (2000), “la pertenencia no es un lujo: procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural”, en *modernidad y ciudadanía a fin de siglo*, En revista *Desacatos*, no. 3, México, CIESAS, pp. 39-50.

Sarlo, Beatriz (2006), *tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo, una discusión*, México, S. XXI.

Sarmiento Silva, Sergio (1991), “Procesos y movimientos sociales en el Valle del Mezquital”, en Carlos Martínez Assad y Sergio Sarmiento (corr.), *Nos queda la esperanza. En el Valle del Mezquital*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Sartori, Giovanni (2001), *la sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus.

Scanlon, Arlene Patricia y Lezama Morfín, Juan (1982), *Hacia un México pluricultural, de la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*, México, Porrúa.

Segato Rita Laura (2007), *La Nación y sus otros, raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*, Buenos Aires, Prometeo.

Seifart Frank (2007), “el diseño ortográfico”, en Flores Farfán José Antonio y John B. Haviland, (coords.), *Bases de la documentación lingüística*, México, INALI.

Senner, Wayne (2002), “Teorías y mitos sobre el origen de la escritura”, en Carmen Arellano Hoffmann y Peer Schmidt (coord.), *libros y escritura de tradición indígena*, México, Colegio Mexiquense.

SEP (2009), *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*, México.

SEP- INALI (2014), *Njaua Nt'ot' ra hñähñu, norma de escritura de la lengua hñähñu (Otomí)*, 1ª.ed., México, INALI

Sierra, María Teresa (1987), *El ejercicio discursivo de la autoridad en asambleas comunitarias, (Metodología y análisis del discurso oral)*, 1ª.ed., México, CIESAS.

Sierra, María Teresa (1992), *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñús del Valle del Mezquital*, México, CIESAS/Gobierno del Estado de Hidalgo.

Soustelle, Jacques (1993), *La familia otomí-pame del México central*, México, FCE.

Stavenhagen, Rodolfo (2010), *La cuestión étnica. México*, México, Colegio de México/Centro de estudios sociológicos.

Tirzo, Jorge (coord.), (2005), *Educación e interculturalidad, miradas a la diversidad*, México, UPN.

Tortosa, José M. (1982), *Política lingüística y lenguas minoritarias, de Babel a Pentecostés*, Madrid, Tecnos.

Tranfon, Luigi (1975), *Vida y magia en un Pueblo otomí del Mezquital*, México, Libros de México.

Vargas García Itzel (2014), *Claroscuros en la revitalización lingüística del hñähñú del Valle del Mezquital*, tesis de maestría, UNAM-IIA.

Vargas García, Itzel (2011), *actitudes lingüísticas hacia el hñähñú en la comunidad “El Boxo”, Valle del Mezquital, Hidalgo; hacía una revitalización lingüística cultural*, tesis de licenciatura, ENAH, México.

Vargas Vásquez, XaabNop (2008), *Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*, México, H. Ayuntamiento Municipal de Tlahuitoltepec.

Vargas, María Eugenia (1994), *Educación e ideología, constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS.

Vaughan, Mary Kay (2001), *la política cultural en la revolución, maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México, FCE.

Vázquez, Félix (2001), *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*, paidós, Barcelona, 2001.

Vigil, Nila (s/a), “Pueblos indígenas y escritura”,. Disponible en URL: http://aulaintercultural.org/IMG/pdf/indigenas_escritura.pdf,

Villoro, Luis (1998), “Autonomía y ciudadanía de los pueblos indios” *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 11, Madrid.

Villoro, Luis (2005), *Los grandes momentos del indigenismo en México*, 3ª reimp., México, COLMEX/FCE/Colegio Nacional.

Villoro, Luis (2010), *los retos de la sociedad por venir*, 1ª reimpresión, México, FCE.

Walsh, Catherine (2006), *interculturalidad y colonialidad del poder, un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Buenos Aires, Ediciones del signo.

Walsh, Catherine (2009), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina, *Educación Intercultural en América Latina, memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, UPN/CONACYT/Plaza y Valdés, pp. 27-54.

Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación*, Barcelona, Editorial Paidós.

Wright Carr David Charles (2010), *préstamos lingüísticos entre el otomí y el náhuatl*, en Kugel Verónica y Ana María Salazar (coords.), *Homenaje a Yolanda Lastra X Coloquio Internacional de Otopames*, UNAM-IIA. Pp. 211-220.

Wright Carr, David Charles (2006), *los otomíes, la educación y los derechos lingüísticos*, ponencia presentada en el segundo coloquio de otopames. México,

Wright Carr, David Charles (2008), “sangre para el sol: las pinturas murales del siglo XVI en la parroquia de Ixmiquilpan, hidalgo” en *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia Correspondiente de la Real Madrid*, vol. 41, México, pp. 73- 103.

Zemelman, Hugo (2009), *El conocimiento como desafío posible*, México, IPN/IPECAL A.C.

Zemelman, Hugo (2012), *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*, México, Siglo XXI/UNICACH.

Zemelman, Hugo (2012), *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*, México, Siglo XXI- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Zimmermann, Klaus (1999), *Políticas del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Madrid, vervuert-iberoamerica.

Zimmermann, Klaus (2010), “Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: Entre el desplazamiento y la revitalización de lenguas indomexicanas”, en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (coord.), *Historia sociolingüística de México*, COLMEX, Vol. 2, pp. 881-955.