



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

TITULO

**IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DA'AN
DAVI EN MIGRANTES DE SANTA CATARINA TLALTEMPAN**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ISABEL TELESFORO ESCAMILLA

TUTOR:

DR. GERVASIO MONTERO GUTENBERG (FES ARAGÓN)

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, MAYO 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedicatoria



A Pelusita:

Compañera de trabajo de campo, de trabajo diurno y nocturno, aunque ya no estás físicamente a mi lado, siempre estarás en mi corazón. Siempre.



Índice

Introducción	4
1. Marco teórico-conceptual	7
1.2 Ideologías e ideologías lingüísticas	7
1.3 Lengua y migración	18
1.4 La ecología de las presiones en el desplazamiento lingüístico	26
1.5 El Mercado lingüístico	29
1.6 Cultura e identidad	32
1.6.1 Identidad	35
2. Metodología de la investigación	39
2.1 Importancia de la investigación mixta en educación	39
2.2 Cómo se abordan las ideologías lingüísticas y su relación con el análisis del discurso	40
2.3 La encuesta	43
2.4 La entrevista	44
2.5 Entrevistas virtuales	45
2.6 La guía de entrevista	46
2.7 La muestra	48
2.8 El Método de Análisis Estructural (MAE)	48
2.8.1 Las entrevistas y el MAE	52
3. El da'an davi y la migración mixteca	59
3.1 Historia de los mixtecos	59
3.2 La lengua mixteca, clasificación y vitalidad	65
3.3 Santa Catarina Tlaltempan, Puebla. Características principales y contexto socio-cultural.	69
3.3.1 Territorio: cosmovisión, cultura y tradición	69
3.3.2 Organización política, económica y social	72
3.3.3 Sistema educativo	73
4. Los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan	75
4.1 Los mixtecos y la migración	75
4.2 Santa Catarina Tlaltempan y la migración	82
4.3 Los migrantes de Santa Catarina en la ciudad de México y zona metropolitana	84
4.3.1 Perfiles	86
4.3.2 Razones de la migración	89
4.3.3 La vida en la ciudad y el uso de la lengua	92

4.3.4 Educación escolar en la ciudad	99
4.4 La relación con la comunidad y la identidad mixteca	106
4.4.1 Los rasgos identitarios y la lengua da' an davi	109
5. Ideologías sobre la transmisión y la enseñanza del da'an davi	114
5.1 Transmisión de la lengua y migración.	114
5.2 Percepción del plurilingüismo	123
5.2.1 ¿Por qué hablamos de dialecto?.....	126
5.2.2 La segunda lengua	129
5.2.3 Ideologías sobre “el verdadero” mixteco.	131
5.2.4 Los jóvenes, las redes sociales y el aprendizaje del mixteco.	133
5.3 La escuela y la enseñanza del da'an davi.....	135
5.3.1 Las Escuelas Indígenas Bilingües en Santa Catarina Tlatempan	143
6. Consideraciones finales.....	147
Referencias bibliográficas	152
ANEXOS	162

Introducción

En este trabajo se analizan las ideologías lingüísticas sobre el *da'an davi* 'mixteco' de migrantes originarios de Santa Catarina Tlaltémpam. Se trata de mostrar lo que la gente piensa, las percepciones y/o creencias sobre la lengua indígena, así como las acciones que toman hacia su enseñanza, transmisión y que nos acercan al conocimiento de los mecanismos de la conservación, el fortalecimiento o la pérdida de una lengua. Considerando que las ideologías lingüísticas “son las valoraciones y los contextos históricos y culturales que operan en el uso de las lenguas originarias” (Dinamarca y Henríquez, 2019), los sujetos construyen en ellos los pensamientos que los llevan a tomar acciones sobre la lengua, mismas que se transmiten a las nuevas o segundas generaciones de migrantes, en este caso de los adscritos a la comunidad de Santa Catarina.

Es así que, uno de los factores a tomar en cuenta es la migración indígena como un fenómeno humano que implica, no solamente el movimiento territorial, sino también un movimiento cultural que confronta a los sujetos con el orbe, transformando las percepciones de su entorno, su identidad, su cultura y sus acciones, así como la lengua, los vínculos con la comunidad de origen y con la lengua misma, visible en las nuevas generaciones. Todo esto ha repercutido en la transmisión dentro del seno familiar por el uso de lenguas de mayor dominio, puesto que estos movimientos representan una modificación del estado del mundo (Terborg & García, 2011).

Este trabajo surge del interés por comprender el desfase de la transmisión intergeneracional del *da'an davi* o mixteco de Tlaltémpam dentro de una familia migrante que se desarrolla en un ambiente completamente diferente al de los padres. Tomando en cuenta que las ideologías que se crean alrededor de la lengua indígena son fomentadas por las presiones lingüísticas dentro de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCDMX), donde conviven a la sombra de una lengua de mayor dominio como lo es el español y por lo cual se espera que, como migrante, se aprenda la lengua de mayor uso, generando un desplazamiento en el uso de la lengua mixteca, sin dejar de lado su importancia como un elemento identitario con la comunidad de origen.

Esta investigación se enmarca en los planteamientos del Programa de Estudios de Posgrado de Pedagogía, en el campo de conocimiento de Educación y diversidad cultural dado que

estudiar los mecanismos de conservación y desplazamiento desde las ideologías lingüística, nos aporta elementos para una intervención pedagógica a favor del mantenimiento de las lenguas originarias en tanto que recursos de enriquecimiento cognitivo. En este tenor, se plantearon las siguientes interrogantes que guiaron el entramado del trabajo: ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas de los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan sobre la transmisión del *da'an davi*? ¿Cuál es el impacto que tienen estas ideologías lingüísticas en la conservación o el desplazamiento de la misma? ¿Cómo incide el proceso de migración de los originarios de Santa Catarina en estas ideologías? ¿Cómo se construye la identidad personal y colectiva de los migrantes con respecto a las ideologías lingüísticas?

El objetivo principal se centró en investigar y analizar las percepciones de los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan sobre la enseñanza del *da'an davi*; en tanto que los objetivos particulares fue caracterizar la migración de la población originaria de Santa Catarina, analizar el impacto que tienen las ideologías con respecto a la lengua y su enseñanza y transmisión intergeneracional en esta población y finalmente analizar la relación lengua-identidad indígena de los migrantes mediante sus percepciones y creencias.

La investigación se realizó con migrantes originarios de Santa Catarina Tlaltempan, Puebla, que residen en la Zona Metropolitana de la ciudad de México, sobre todo en Municipios de Chimalhuacán y Nezahualcóyotl. La metodología consistió en un enfoque mixto de investigación (cuantitativo y cualitativo) en donde se realizaron 50 encuestas a migrantes mayores a 18 años, hablantes y no hablantes de mixteco, a través de formularios de Google y presenciales, cuyos resultados fueron comparados posteriormente con entrevistas realizadas de forma virtual a migrantes hablantes del *da'an davi* y que se analizaron mediante el Método de Análisis Estructural.

El trabajo se organiza en cinco capítulos que surgen a partir de la estructura del objeto de estudio:

El primer capítulo aborda el marco teórico-conceptual donde se explican los conceptos fundamentales para las ideologías lingüísticas, la migración y su implicación en las lenguas, las escuelas interculturales bilingües (EIB), la ecología de las presiones en el desplazamiento lingüístico, el mercado lingüístico, el concepto de cultura e identidad pertinente para entender el intercambio simbólico cultural e identitario de los grupos indígenas con respecto a las

lenguas indígenas y su comprensión sobre cómo es la percepción de estas ante la lengua mayoritaria como el español.

El segundo capítulo está centrado en la *Metodología de la investigación*, en cual se explica el procedimiento que siguió este trabajo, la importancia de la investigación mixta en la educación, el enfoque metodológico por el cual se rige (cuan + CUAL), la importancia de la encuesta, la entrevista virtual y la guía de la misma, el MAE, el análisis de las entrevistas.

El da'an davi y la migración mixteca título del tercer capítulo, tiene por objetivo esbozar la conformación de los pueblos mixtecos de forma histórica y general, además de su ubicación geográfica y división, la lengua mixteca y su clasificación, la relación histórico-étnico de su migración poblacional, su influencia en la lengua hasta centrarse específicamente en el contexto histórico y socio-demográfico del pueblo de Santa Catarina Tlaltempan, Puebla, para acercarnos a sus características poblacionales, cosmogónica, geográfica, política y educativa.

El cuarto capítulo se centra en los datos específicos de la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan, Puebla. *Los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan* es un capítulo que muestra los perfiles migratorios de la comunidad, sus características sociodemográficas, económicas y culturales. Al final de este capítulo se muestran las relaciones de identidad y comunidad, además sus rasgos identitarios más notorios.

Las Ideologías sobre la transmisión y la enseñanza del da'an davi, se esboza en el capítulo quinto, en este se realiza el análisis comparativo de los resultados cuantitativos y cualitativos con base en los resultados de los sondeos y las entrevistas realizadas que configuraron las unidades de análisis, las razones de migración de los originarios de Santa Catarina Tlaltempan, la migración y la reafirmación identitaria, lengua e identidad, el territorio, entre otros elementos que se obtuvieron a través de las aportaciones de los colaboradores del estudio. Y finalmente, se habla acerca de las “Consideraciones finales” en donde se analiza el proceso de la realización del trabajo, las problemáticas enfrentadas y resueltas al inicio y durante el trabajo, es decir, los principales hallazgos y las implicaciones que se tuvo durante la investigación.

1. Marco teórico-conceptual

El presente capítulo está centrado en explicar algunos de los conceptos básicos para este trabajo, seguido de los fundamentos teóricos sobre las ideologías lingüísticas, así como la forma de cómo estarán abordadas su análisis.

Se hace énfasis en las definiciones de las ideologías como base para comprender las ideologías lingüísticas, las lenguas y la enseñanza con respecto a la transmisión de los migrantes a sus descendientes, así como abordar la migración como un fenómeno social importante, cuya categoría es crucial para esta investigación, ya que, es una de las características principales de la población con la que se trabaja y se colabora.

1.2 Ideologías e ideologías lingüísticas

El presente apartado está dedicado para abordar las ideologías en general y las lingüísticas en particular, mismas que se trabajan desde Van Dijk con la definición de ideologías; Schieffelin, Woolard y Kroskrity, para la conceptualización de ideologías lingüísticas.

Para entender las ideologías lingüísticas primero se debe hacer un esbozo sobre las ideologías, ya que estas son la base para hacer énfasis en el funcionamiento lingüístico - pensamiento de los sujetos, partiendo que éstas tienen un amplio espectro de análisis, puesto que “no solamente consiste en conocimientos o creencias, esto también abarca opiniones y actitudes” (Van Dijk, 1980, p. 38).

El término “ideologías” ha estado presente en debates filosóficos desde el siglo XVIII (Van Dijk, 1998), utilizando el término del filósofo francés Desttut de Tracy en una memoria presentada en 1796 dónde la ideología significaba una ciencia, la ciencia positiva del espíritu cómo una análisis científico de la facultad de pensar (Reboul, 1986) pasando por diferentes perspectivas y tergiversaciones de las posturas teóricas que se habían fundamentado desde un principio, ejemplo de ellas era considerarlas como las ciencias de las ideas, misma que estaba ligada a todo lo referido a teorías y a abstracciones, que no tenían un sustento científico reglamentario y real (Ríos, 2016).

Reboul (1986), explica que hay tres formas en que se abordaron las ideologías:

Tabla 1. Sentidos de las ideologías

Cesariano	Marxista	Sociológico
Utilizada por Napoleón como una forma de ridiculizar a quienes adoctrinaban de forma abstracta y eran peligrosos para el poder puesto que no conocían los problemas concretos (peligro para el orden establecido) y tenían una idea de perfectibilidad indefinida de la situación.	El pensamiento ideológico se ve autónomo, aunque dependa de factores externos, como si no tuviera historia. Es la expresión teórica de lo que Marx llamaría más tarde la superestructura.	Toda representación colectiva se puede estudiar desde fuera , la ideología es como un complejo de ideas o creencias que se relacionan con ciertas ideas mediante un código que les permita expresar sus experiencias justifica sus acciones y sus conflictos.

Fuente: Elaboración propia con base a Reboul (1986).

Para Reboul, el sentido sociológico tiene una connotación más neutral, puesto que se acerca las objetividades del pensamiento y su actuar sobre ellas, sin embargo, su discusión y posición como teoría comenzó a tener importancia a mediados del siglo XX, desarrollándose a través de la antropología y la lingüística abriendo su campo teórico y de definiciones. Por su lado, Van Dijk (1999) entiende a las ideologías como sistemas políticos o sociales de ideas, valores, o preceptos de grupos u otras colectividades que tienen la función de organizar o legitimizar las acciones del grupo.

Esta teoría también vista como compleja requiere de un enfoque multidisciplinario ya que, no sólo abarca la parte social, también política, histórica y por lo tanto cultural:

De allí nuestra afirmación de que una teoría multidisciplinaria de la ideología requiere un fundamento triple, basado específicamente en la teoría combinada del conocimiento social, el discurso y la estructura de la sociedad (en la que se incluyen las dimensiones política, histórica y cultural) (Van Dijk, 1999, p. 28).

Es así que, las ideologías se mencionan como un “sistema cognitivo”, es decir, “una representación mental, almacenada en (a largo plazo) la memoria, que puede ser usada para actividades tales como la interpretación de acontecimientos y acciones, la comprensión de un discurso o la producción de inter-acciones” (Van Dijk, 1980, p.37), son parte de nuestra vida social, organizan nuestros pensamientos y actividades, como parte de una de sus particularidades, van cambiando a lo largo del tiempo través de la comunicación, al final de

cuentas “una ideología determina no sólo nuestra manera de hablar, sino también el sentido de nuestras palabras” (Reboul, 1986, p.11).

Para Van Dijk (1989), las ideologías tienen una serie de características que son indispensables para comprender su estudio, tales como las que se señalan:

a) *Son un sistema de creencias*, un grupo de ideas que no comprenden las prácticas ideológicas o las estructuras sociales basadas en ellas. Por ejemplo, según este autor, la iglesia es una institución que se encarga de propagar una ideología, un sistema de creencias, sin embargo, las prácticas religiosas, como la eucaristía o el saludo de paz, no forman parte del sistema de creencias, sino que se involucran dentro de las mismas, es decir, están permeadas por las ideologías.

b) *Son socialmente compartidas*, o un *sistema social*, por lo que no hay una ideología que sea privada o personal, son compartidas por una colectividad, que pueden definir a una identidad colectiva sean compartidas según sus características y sus modos de vida. Retomando el punto anterior, las prácticas culturales de un grupo no entran en este punto, más bien serían las ideas que se tienen sobre las formas de colectividad y cómo se diferencian de un grupo sobre otro, lo que los hace pertenecer y crear una identidad con respecto a esa diferencia.

c) *Las ideologías no pueden ser cualquier tipo de creencia que se comparte socialmente*, estas deben ser fundamentales o axiomáticas, es decir, que hay valores culturales específicos que son de gran importancia para el grupo, estas ideologías controlan y organizan otras creencias compartidas socialmente, por ejemplo, controlar las actitudes sobre la migración, de ahí que a partir de este fenómeno existen una serie de creencias al respecto de los migrantes o del fenómeno como tal y que dependen fundamentalmente del contexto.

d) *Las ideologías son adquiridas gradualmente* y a veces suelen cambiar con el tiempo o en un periodo determinado, de esto parte la noción de que deben ser relativamente estables, también pueden desintegrarse (Van Dijk, 2005), como se mencionó anteriormente, para que esto llegue a suceder, se necesita de la comunicación entre los miembros de un grupo para inculcarlas, defenderlas o legitimarlas, esto es esencial, ya que, la comunicación es relevante para las ideologías, tanto pueden ir cambiando de forma gradual o determinado por una

situación, por ejemplo, los movimientos feministas que pueden ir cambiando conforme a las necesidades del grupo o de una situación que genera una necesidad primordial para el grupo y para su lucha.

Por lo tanto, las ideologías son base para crear otras ideologías, permiten interpretar el mundo de la misma forma que nos permite actuar en él. Dentro de las categorías de las ideologías, pueden existir tanto las verdaderas como las falsas, Van Dijk (1980) explica que ambas son sustentadas por verdades que se fundamentan en textos, en teorías, en investigaciones científicas, etc.; pero la falsa puede tener esta misma estructura de “verdad”, y se fortalece cuando los sujetos que han adoptado esta ideología falsa, la reproducen como verdad, ejemplifica con la jerarquización racial, con la minimización de los negros, que aunque su sustento científico demuestra que los sujetos por su color son sólo diferentes en eso, en la cuestión y reproducción social de algunos grupos de poder, reflejan en el discurso que no son iguales, “por lo demás, ésta confiere a las palabras no sólo un sentido, sino también un poder. Poder de persuasión, de convocatoria, de consagración, de estigmatización, de rechazo” (Reboul, 1986, p.12).

De esta forma podemos ejemplificar en cómo las lenguas se han categorizado como inferiores o superiores según su uso y las relaciones de poder en las que se encuentran entramadas, como la cantidad de hablantes o su difusión. Como las ideologías no son creencias personales, no son necesariamente negativas, sólo son algún tipo de “falsa conciencia” como lo explicaría Marx (Reboul, 1986). Las ideologías también son negativas cuando funcionan para legitimar la dominación, por ejemplo, cuando se crean leyes que bajo una ideología vulnera los derechos humanos.

Las ideologías no son necesariamente dominantes, Van Dijk (2005) menciona que estas también pueden definir oposición y resistencia, como el feminismo o la lucha de los pueblos indígenas, cuyos discursos no serán iguales tal como sus prácticas sociales.

La estructura de las ideologías consiste en un esquema ideológico general cuyo conjunto de categorías básicas definen la auto-identidad de los grupos, que implican la identidad, las actividades frecuentes o típicas, los objetivos del grupo, normas y valores, los grupos que se relacionan y los recursos e incluso la falta de estos. Es incierto saber cuáles serían las estructuras que definan como tal una ideología, puesto que pueden variar de grupo en grupo,

pero, dentro de esa complejidad, se tienen claros algunos factores, como la *organización*, que sirven para que las ideologías puedan ser adquiridas y usadas, esto no implica que sean consistentes, no como sistemas lógicos, como socio-psico-lógicos (Van Dijk, 2005) y aunque algunas veces tratan de verificarse a través de documentación o doctrinas, siguen siendo inconsistentes bajo una lógica científicista.

Para poder hacer un análisis de las ideologías, debemos tomar en cuenta que estas se transmiten porque son socialmente relevantes y son parte de un sistema social, para que estas puedan permanecer y reproducirse se necesita de la comunicación y del lenguaje para que puedan ser transmitidos e interiorizados “el argumento más obvio a favor de tal enfoque es que las ideologías a menudo se expresan y reproducen por medio del lenguaje; o, dicho de otra forma, a través del uso lingüístico o discurso” (Van Dijk, 1999, p. 27), por tal motivo, es a través del discurso que se pueden hacer análisis de las mismas, es el medio por el cual suelen expresarse por sus hablantes o redactores.

Sus contenidos son parte de un análisis semántico del discurso, lo que produce una ideología subyacente, el propio análisis semántico no es capaz de hacer visible los contenidos ideológicos, a esto se necesita una serie de proposiciones o posibles proposiciones ideológicas para reconocerlas, sobre todo en los eventos sociales más relevantes. En otra instancia, un sistema no-lingüístico- o teoría tendría que diferenciar lo que es relevante y lo que no “puesto que una ideología es un sistema complejo de actitudes en un nivel bastante alto debemos de asumir que las proposiciones más particulares de un texto, que expresan deseos, conocimientos, creencias y opiniones son *instancias* posibles de tal ideología” (Van Dijk, 1980, p. 44).

A través de la teoría de las macroestructuras donde se derivan temas generales de un texto discurso, proporcionaría los significados de los mismos que no están expresados directamente.

Las relaciones entre la ideología y el lenguaje para Van Dijk (1980) se centran en los siguientes puntos.

1. Las proposiciones ideológicas pueden constituir el significado de las cláusulas, oraciones o el discurso en lenguaje natural.

2. Los miembros del grupo no comienzan a expresar (todas) sus opiniones ideológicas a todo el mundo en cualquier situación, sino que lo hacen sólo bajo condiciones específicas de enseñanza y propaganda ideológica y, en consecuencia, cuando se dirigen a usuarios del lenguaje que pertenece a grupos sociales en específico.
3. Expresión de creencias específicas, que puede ser sobre casos, personas acontecimientos o actos, suelen ser opiniones personales pero que están pautadas por un grupo o la cultura.

Frente a un panorama de diversidad de pensamiento y sistemas cognitivos acerca de distintas funciones de lo social, la lengua también entra en un espacio ideológico que inclina su importancia en el quehacer de la revitalización de las lenguas y de las nociones que se tienen sobre algunas otras de habla mayoritaria porque las ideologías lingüísticas no tratan únicamente de la lengua, en todo caso tienen un papel importante con los vínculos de la lengua con la identidad, la estética, la moralidad y la epistemología (Woolard, 2012).

Cuando una persona hablante de una lengua originaria migra a la ciudad, empezará a crear pensamientos que los llevarán a las acciones a tomar sobre su lengua, puede tomar la decisión de aprender el español para integrarse al ritmo de vida de la ciudad, por otro lado, su primera lengua, el mixteco, tendrá uso en la cuestión privada y familiar o ser desplazada y no transmitida o enseñada a las futuras generaciones, construyendo así un pensamiento acerca de la lengua, una opinión o una creencia.

Con el ejemplo anterior se expone una ideología lingüística que, de acuerdo con Howard (2007), se entiende como el juego de creencias, opiniones y valores que dan forma a las actitudes de la gente hacia sus lenguas, para algunos autores las ideologías van de la mano con el lenguaje, lo menciona Van Dijk, como lo citamos párrafos más arriba, acerca de la relación que se tiene mediante la comunicación.

Pierre Swiggers (2019, p. 12) nos acerca a las definiciones de algunos autores que abordaron las Ideologías Lingüísticas según su perspectiva, hasta poder llegar a los autores que han podido recopilar características que les son inminentes, sin dejar de lado que cada autor tiene una referencia propia sobre estas peculiaridades y que pueden variar según el enfoque con el que se les relaciona.

Silverstein (1979) define la ideología lingüística como un conjunto de ideas y convicciones que constituyen una racionalización y justificación de estructuras y usos de la lengua, en la percepción de los hablantes. En tanto Irvine (1989) define la ideología de la lengua como el sistema cultural de ideas, cargadas de intereses políticos y morales, acerca de relaciones sociales y lingüísticas.

Según Woolard (1998) se trata de representaciones, explícitas o implícitas, que constituyen la intersección entre seres humanos y lenguaje dentro de un universo social, Kroskrity (2000) abarca el concepto de ideología(s) lingüística(s) como un enjambre, un *cluster concept*, caracterizado por cuatro propiedades:

- Las ideologías representan la percepción de la lengua y del discurso que conviene a los intereses de un grupo sociocultural particular;
- Las ideologías son múltiples (eso, en relación con las distinciones sociales entre grupos socioculturales con sus divergentes visiones);
- Las ideologías lingüísticas son “compartimentadas” (se sitúan en ‘sitios’ específicos);
- Las ideologías son una mediación entre estructuras sociales y formas de hablar.

No se puede dejar de lado los intereses políticos dentro de las ideologías lingüísticas, puesto que muchos de estos intereses políticos están referidos esencialmente a la desaparición de ciertas lenguas con respecto a la de mayor dominio, creando planes de nación que se inclinan hacia la homogeneidad de la identidad nacional, de esta manera se hacen explícitas las ideologías lingüísticas, es decir con respecto de una lengua a otra. Kroskrity (2012) haciendo estudios más a profundidad de estas, señala referencias esenciales que nos harían identificar una ideología lingüística, la percepción de la lengua por un interés social, por ejemplo, cuando una persona migrante tiene que aprender la nueva lengua del lugar al que migra o conocer sus reglas para poder entablar relaciones sociales dentro del espacio, así mismo asegurando que convergen las múltiples ideas sobre la lengua dentro de ese espacio, las cuales son propias y diversificadas según el mismo espacio y que variará de grupo en grupo o de forma individual, pero ésta se expresará por medio social y estará permeada por una ideología imperante, por eso mismo dentro de su definición de las IL resume que “son las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social” (Woolard, 2012, p.19).

Esta definición del lenguaje como práctica social, hace hincapié en que, como medio de comunicación, es una forma de entender las relaciones sociales de la misma y cómo se desarrollan los seres humanos dentro de nuevos contextos, diferentes al de origen, pero estas mismas son cambiantes y el ser humano se va adaptando a las mismas:

Se trata de una categoría que nos invita a pensar en el lenguaje en relación con el contexto (como objeto cuya forma refleja las condiciones sociales), sino también como práctica que lo constituye (como intervención efectiva de ese contexto). Las ideologías lingüísticas responden a los intereses de grupos sociales concretos y tienen un efecto neutralizador –como si de verdades inapelables se tratara- de las imágenes que producen el lenguaje. (Del Valle & Merinho, 2015, p. 622)

Así mismo, el contexto que contribuye al desarrollo de las IL, permite actuar sobre las mismas, creando una propia visión que estará de acuerdo a la situación presentada, lo que difiere aquí es la forma en que van a ser expresadas, de forma negativa o positiva según una lengua u otra, haciendo visible de esta forma, que las relaciones de poder se ejercen a través de la lengua, sobre todo si es de una dominante o de mayor uso social:

Pensar el lenguaje en relación directa con el contexto situacional, social e incluso geopolítico; es necesario reconocer que el uso del lenguaje supone una intervención sobre el propio contexto de uso; es necesario apreciar el choque entre ideas recibidas sobre el lenguaje y desafíos a tales ideas; y, finalmente, es necesario examinar el modo en que la praxis lingüística es un modo de negociación de relaciones de poder. (Del Valle y Merinho, 2015, p. 623)

Los macro-planos según Swiggers se dividen en tres aspectos importantes:

Tabla 2. Macroplanos de las ideologías lingüísticas

Ideología del lenguaje	Ideología de la lengua/una lengua	Ideología de la lingüística
-Lo que “se dice y se cree” sobre el lenguaje. -Espejo de aprehensión de la realidad. -Instrumento de análisis del pensamiento.	-Propiedades de una lengua, como su seriedad, propiedad, frivolidad. -Ideología de las características, como su claridad, riqueza.	-Normas de científicidad, convicción, innovación, etc.

-Expresión de una visión del mundo. -Relación entre el lenguaje, la identidad del individuo, la sociedad y la cultura, y la percepción de la realidad.	-Ideologías de los usos, como el buen uso y el políticamente correcto.	
---	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en Swiggers (2019)

Estas tres tipologías de los macro-planos nos muestran que cada uno de estos confiere a situar nuestro trabajo en una de ella, en este caso en el de las ideologías del lenguaje, siendo que se trata de “un espejo de aprehensión de la realidad”, donde los sujetos considerarán su lengua, teniendo consecuencias sobre la misma y acciones sobre otras de mayor dominio con el fin de integrarse al orden social de un determinado espacio, para poder funcionar dentro del mismo, por lo tanto las IL contribuyen a naturalizar un determinado orden social, es decir, a crear una apariencia de inevitabilidad asociada con un grupo particular de categorías y procesos culturales, políticos o sociales (Del Valle, 2007). Cuando los grupos indígenas comenzaron su alfabetización lo hicieron a partir del español señalando así que eran personas que se educaban bajo una noción de “hombre educado”, que hablar español les alejara de las *costumbres* que no eran la imagen ideal de una nación moderna y a la altura de la misma, como una forma de etnocidio, ligada a las ideologías, porque “el etnocidio es, pues, la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gentes diferentes de quienes llevan a cabo la destrucción. En suma, el genocidio asesina los cuerpos de los pueblos, el etnocidio los mata en su espíritu” (Clastres, 1981, p. 56).

Por su lado, Cisternas (2017) considera que las IL son ideas que los sujetos o hablantes se forman sobre su propia lengua o las lenguas de los otros. El mismo autor hace una recopilación de las características más importantes para reconocer a las ideologías lingüísticas ya que propone cinco puntos de partida que no difieren de las de Kroskrity (2012), sino más bien, retoma y refuerza varias de las definiciones ya expuestas:

- a) Son un conjunto de ideas o creencias, que influyen en el pensamiento de los sujetos con respecto a las lenguas.
- b) Se refieren a las lenguas y su uso social, ya que la comunicación es vital para conocer el orden social y el funcionamiento del mismo.

- c) Tienen un carácter implícito o explícito, pueden ser pensadas y hacerse explícitas con respecto a las formas de uso y denominación, incluso función.
- d) Conforman un sistema o conjunto interrelacionado, es decir, no hay solo una ideología si no varias que se relacionan entre sí y se relacionan a la situación-espacio.
- e) Su contenido se ve influido por el contexto en el que se sitúa el sujeto.

Con respecto al *da'an da vi*, mixteco de Tlaltepan, lo que se piensa y se dice acerca de una lengua es importante, de esta forma se visualizan las problemáticas que recaen entre los hablantes y los no hablantes y las razones por las cuales cada miembro ha tomado la decisión sobre su enseñanza y transmisión, lo que significa para ellos y la relación que prevalece con su identidad indígena, tanto individual como colectiva, como se puede apreciar en la siguiente anécdota:

La lengua es usada por una madre e hijo que van en el transporte público y de repente el hijo se da cuenta de que se suben un par de hombres a querer robar a los pasajeros, así que decide comunicárselo a su madre en mixteco de Tlaltepan y toman la decisión de bajarse antes de que empiece el atraco, la mujer menciona “que es bonito tener una forma diferente de hablar en el que puedas comunicar cosas que otros no entiendan y sobre todo que sean tus hijos quienes los hablen” (Telésforo, 2019, p. 91)

El ejemplo muestra un significado de códigos personales que les permite reconocerse como miembros de un grupo, ya que:

La noción de ideología lingüística no sólo como el análisis de la tematización en el discurso acerca del vínculo entre la lengua y vida social sino, además, como la consideración de significados implícitos, no dichos que se reproducen en las prácticas discursivas y que permite inscribir los significados como parte de las prácticas sociales. (Hirsch, González y Ciccone, 2006, p. 119)

Kroskirty (2010 en Cisternas, 2017) ha mencionado que las IL son consideradas como un sistema de creencias que hay que develar, pueden ser mencionadas o no, pero aun cuando no se mencionen tienen impacto en las acciones de los sujetos, de las cuales ellos no son

conscientes, pero es necesario observar, ya que esa información también es fundamental para ampliar el sentido que tiene para los sujetos una lengua.

Ejemplos de temas relacionados a las ideologías lingüísticas se encuentran en el estudio realizado por Hebe González (lingüista), Silvia Hirsch (antropóloga) y Florencia Ciccone (asistente lingüista), en *Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los Tapietes* de Bolivia en donde exponen que el mayor peligro que tiene la lengua es la opción de los habitantes en adoptar la castellanización como una forma de superación, mencionan que “los hablantes deben mostrar un manejo satisfactoria de la lengua dominante para poder satisfacer sus necesidades básicas, y dejan de transmitir la lengua a su hijos con el fin de lograr movilidad ascendente” (2006, p. 108)

Otro ejemplo se encuentra en las ideologías lingüísticas de los Mapuches sobre el *Mapudungun*, realizado por Darío Rojas, Cristian Lagos, Marco Espinoza (2015), quienes mencionan que en su contacto con especialistas que hablan la lengua, pero que han tenido formación académica profesional y que han estado en contacto con la sociedad urbana de Chile, a pesar de haber sido educados bajo una ideología dominante europea, sus ideologías acerca del Mapudungun refuerzan su identidad y las posibilidades de poder enseñar la lengua de una manera sistémica elaborada. Estos especialistas rompen con la idea de que al salir de sus tierras dejan de ser Mapuches, pero cambian su visión acerca del mundo estando en contacto con otras ideologías de fuera, que permite reforzar su identidad y reelaborarla a través de los discursos extremos e internos de los Mapuches especialistas.

Estos son algunos ejemplos acerca de las ideologías lingüísticas en dos grupos hablantes de américa: Bolivia y Chile, en donde se contrastan sus pensamientos con respecto a las representaciones de los nativos acerca de su lengua y sus acciones y del encuentro con otras lenguas que cambian sus sistemas cognitivos, creando así sus concepciones ideológicas acerca de su lengua indígena, retomando el valor que tiene esta para cada grupo, por ello, en el caso de los mixtecos de Tlaxtepan, es necesario conocer sus percepciones hacia la lengua en su estatus de migrantes.

Estos conceptos están ligados a un camino exhaustivo de investigación dentro de variadas comunidades para llegar a entender que la lengua es parte de ellos y que determina en cierta

forma qué es lo que se hace con ella (Córdova, 2019), involucra a la comunidad, a sus hablantes y a las generaciones nuevas, así como la escuela en sus diferentes niveles.

De esta forma dependerá la valorización y el uso de la misma e implicará las acciones visibles que se efectúan sobre la misma “la población juvenil monolingüe de español de la ciudad de Mérida afirma que actualmente la lengua maya tiene mucho valor y prestigio. A pesar de ello, cuando eligen aprender un segundo idioma, la preferencia se inclina hacia el inglés u otra lengua” (Sima & Damián, 2015, p.124).

Las actitudes humanas son producto de una presión a pesar de que ideológicamente está bien pertenecer a un grupo indígena y hablar su lengua como una forma de desarrollo cognitivo y valor, la realidad es que el contexto marca que hay idiomas que te permiten el ascenso a un trabajo mejor remunerado o a un grupo prestigioso que puede entender un idioma distinto e internacional. Es decir, las ideologías lingüísticas pueden ser explícitas o implícitas, pero las actitudes que generan son visibles ya que pesará más la noción que tiene un grupo acerca de uno o más lenguas.

En la actualidad no hay un porcentaje que nos demuestre la cantidad de lenguas dominantes y dominadas, pero se pueden distinguir mediante características de sus hablantes porque “los hablantes de lenguas dominadas son sujetos de múltiples relaciones de dominación: políticas, económicas y culturales. En consecuencia, se plantea el problema de la contribución/función del dominio lingüístico respecto de las estructuras globales de dominación” (Álvarez, 2014, p. 3)

1.3 Lengua y migración

La relación entre lengua y migración o viceversa es muy estrecha y puede darse o analizarse desde diversos escenarios, pero en lo que nos atañe para esta investigación, se enfoca hacia el papel que asumen las ideologías lingüísticas con respecto a la enseñanza, transmisión y mantenimiento o no de la lengua mixteca por parte de los migrantes:

Las migraciones constituyen uno de los procesos más importantes en la configuración del valor económico de una lengua. Las migraciones han supuesto históricamente uno de los principales vehículos de expansión o de contracción del número de hablantes de una lengua. (Gutiérrez, 2007, p. 4)

Este fenómeno ha estado presente desde que el ser humano buscó una forma más segura de supervivencia y de bienestar a espacios que benefician su supervivencia y su estancia a través de su salvaguarda, la necesidad de alimentación y oportunidad de supervivencia, desde nuestros ancestros con la actividad de la caza, se desplazaban a otros lugares de forma intermitente en la búsqueda de animales y la recolección que, hasta nuestros días, se convirtió en una oportunidad laboral y social.

La migración, como es sabido, es el desplazamiento de un conjunto de población, por un lapso de tiempo variable, de su lugar de residencia habitual a otro sitio fuera de estos espacios. Se trata de un proceso de desplazamiento de grupos humanos que contempla actualmente tres aspectos: el lugar de origen, la trayectoria migratoria y el lugar de destino, y otros tres en cuanto a la población misma: su cuantía, las causas de su salida y de la elección del lugar de destino, y los efectos socioeconómicos, culturales y sobre el medio tanto en el lugar de salida como en el de llegada (Nolasco y Rubio, 2005, p. 12).

De esta forma entendemos que el ser humano es capaz de moverse de acuerdo a sus necesidades, por ello, este fenómeno llamado migración tiene un amplio espacio de investigación de causas y de lugares en donde se puede estudiar y visualizar su importancia en la contemporaneidad.

Para América Latina y el Caribe, la migración tuvo cuatro momentos significativos (Aruj, 2008), la primera vinculada a migraciones transoceánicas de finales del siglo XIX a mitades del XX, que movilizó a grandes grupos europeos que permitió la organización y reorganización de estados europeos; el segundo con las migraciones internas, producto de la crisis económica de 1930 y 1940, esta crisis afectó al ámbito rural lo que provocó movilizaciones hacia las ciudades; el tercero transfronterizas a raíz de conflictos políticos, económicos y sociales que generó migraciones entre países fronterizos hacia los años 60s y finalmente las producidas con la globalización en las últimas dos décadas del siglo XX hasta la actualidad, donde algunos estudios aproximan que un estimado de 150 millones de personas no residen en su lugar de origen y esto lleva a la par, movilizaciones lingüísticas.

Con respecto al último punto, la globalización que pretende homogeneizar el mercado planetario, generó una desigualdad estructural (Aruj, 2008), donde la exclusión también ha aumentado en todos los niveles y los desplazamientos mismos que se vinculan con la falta de trabajo, la persecución político-ideológica, la inseguridad producto de la violencia, las guerras, la persecución étnico religiosa, los problemas socioeconómicos, el mejoramiento de la calidad de vida, la búsqueda de desarrollo individual o familiar, oportunidades de empleo y educación, acceso a bienes y servicios, entre otras.

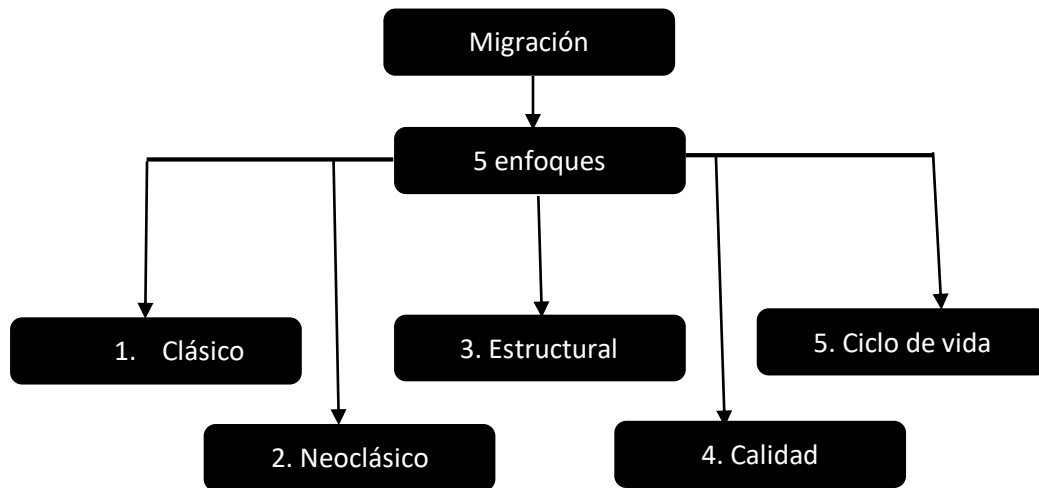
Los estudios sobre las migraciones, en un momento, se enfocaron en la migración externa por el gran impacto que éstas tenían en los lugares de origen y destino, sobre todo la migración hacia Estados Unidos que implicó un movimiento de discriminación y la resignificación de la identidad latina, en especial de los grupos migrantes mexicanos que fue un fenómeno de gran magnitud y que significó un cambio en las sociedades de los lugares de origen, estos estudios dejaron de lado las propias explicaciones de las migraciones internas lo que llevó a carecer de una investigación sistemática (Cruz y Acosta, 2015).

Los movimientos migratorios internos son desplazamientos territoriales –geográficos de población dentro de las fronteras de un país (Cruz y Acosta, 2015), la migración externa es la que se da fuera de las jurisdicciones de una nación, “los migrantes internos cruzan límites jurídico-administrativo, municipales, estatales y/o regionales con el propósito de cambiar su residencia habitual de manera más o menos permanente” (p. 9) por lo que comúnmente suelen ir y venir de su lugar de origen, como en el caso de los indígenas, que en su mayoría han sido desprotegidos por el gobierno y a falta de apoyos sociales, económicos y educativos, se mueven a otros espacios urbanizados y con gran posibilidad de crecimiento laboral y personal sin dejar de lado su origen y llegan a tener más participación dentro de sus comunidades, “las personas emigran usualmente de lugares de escasas oportunidades económicas o de bajo bien estar socioeconómico a lugares con mejores oportunidades de incrementar su nivel de bienestar” (Cruz y Acosta, 2015. p.9) fenómeno que en los últimos dos siglos han estado transformando las sociedades y complejizando cada vez más el contexto de las diversidades culturales dentro de una comunidad específica y abonando a una sociedad multilingüe y multicultural.

Lo anterior provoca que las principales corrientes migratorias se produzcan generalmente entre regiones o entidades federativas con características demográficas, sociales, culturales y económicas diferentes, como pueden ser los niveles de urbanización, de educación, de servicios de salud, de empleos entre otros (Cruz y Acosta, 2015. p. 10).

Algunas investigaciones han presentado enfoques con respecto a la migración, Félix Acosta y Rodolfo Cruz (2015) han descrito una serie de ideas con respecto a estos y desde diferentes enfoques como los que se señalan:

Diagrama 1. Enfoques de la migración.



Fuente: Elaboración propia con base en Acosta y Cruz (2015).

De acuerdo con éstos enfoques, el proceso migratorio se desarrolla desde diversas situaciones:

Con el primero, el clásico, la migración ocurre hacia un lugar donde se absorbe la mano de obra y que puede estar cerca de las viviendas o el lugar de residencia de los migrantes. Entre esta hipótesis aparecen las migraciones hacia espacios industrializados o centros con desarrollo comercial, la privación relativa relacionada a la ausencia de bienes a comparación de otros grupos, tecnologías y vías de comunicación que determinan la cantidad de migrantes en cada área y estas corrientes migratorias tienen un énfasis negativo con la diversidad de las regiones y con los obstáculos que impiden la movilidad.

El segundo, se basa en función de los rendimientos netos esperados, es decir, la diferencia de los gastos íntegros y de los gastos deducibles que pueden resultar negativos, en los puntos de este enfoque se destacan que migrar incrementa la probabilidad de encontrar una oportunidad laboral, implica, también, el nivel de crecimiento de la región de donde se proviene a la que se migra, la brecha salarial del lugar de salida y la de destino y desigualdad de ingresos con respecto al lugar de destino.

En el tercero, tiene un gran sustento sobre todo en América Latina, ya que esta se enfoca en las desigualdades regionales, se destacan las ideas en la que la migración y desarrollo tienen una relación positiva pero no lineal, la disminución de la influencia en desarrollo de las ciudades, la migración interna es movida por las desigualdades sectoriales y los aspectos selectivos que influyen para la migración es sexo, edad y nivel escolar.

El cuarto se refiere a las condiciones y la calidad de vida, se migra a lugares con mejor infraestructura, mejores niveles de empleo y por lo tanto de ingresos, es decir los flujos migratorios se dirigen hacia mejores condiciones de vida.

El último enfoque, ciclo de vida, refiere que la edad es determinante para la decisión de migrar, población activa en el nivel de empleo que induce a migrar, la crianza de los hijos y las condiciones de la crianza y reestructuración familiar por parte de personas adultas.

Estos enfoques varían con respecto a las metodologías utilizadas para considerar la migración interna y externa, que conlleva las razones por las cuales los seres humanos deciden migrar y bajo qué condiciones y ciudad. En este trabajo hablaremos de la migración interna ya que compete a la movilización de personas o grupos dentro de los mismos límites de un país, pero en diferentes estados de la república, es decir, interestatal.

Por su parte, Granados y Quezada (2018) muestran que ya no es suficiente que el destino sea una ciudad industrializada, más bien la globalización económica permite a los sujetos buscar un lugar donde puedan obtener beneficios de los lugares en donde mayor seguridad económica puedan tener, siendo el hecho, el no sólo buscar un lugar desarrollado, también es que pueda dar esas oportunidades o lograrlo hasta alcanzarlo fuera o dentro del país.

En la historia de México, las causas de la migración en un principio se relacionaron con la llegada de los españoles y las invasiones de sus territorios que obligaron a grupos a moverse

o integrarse a nuevos espacios dominados, situación que siguió presente durante los siguientes años, creando así los lugares de refugio que, como su nombre lo indica, se aislaron por completo para evitar las masacres y la dominación, estos lugares, se caracterizaban por estar alejados y ser lugares inhóspitos, lugares a los que los habitantes se fueron adaptando con el paso del tiempo (Bonfil, 1990). El fenómeno migratorio ha cambiado conforme los espacios de destino lo han hecho al grado que en estos últimos años la movilidad del contexto rural-ciudad ha disminuido, pero no el fenómeno como tal, esto a consecuencia del crecimiento poblacional de la ciudad que propician la movilidad de ciudad a ciudad y en menor porcentaje de ciudad a campo- rural.

En los años 60s y 70s la movilidad migracional tuvo uno de sus momentos más crecientes, con respecto al crecimiento tecnológico, desarrollo industrial y de campo laboral en las ciudades, que impulsó en gran medida la conformación de zonas periféricas al aumento de demanda de vivienda (Palma, 2007).

La Ciudad de México y área Metropolitana está conformada en su mayoría por migrantes que estuvieron asentándose en la capital desde el siglo XIX, y que, en el momento de ya no tener un espacio dentro de este territorio, optaron por las áreas periféricas que también fueron desarrollándose poco a poco con servicios básicos y de desarrollo económico y geográfico (Palma, 2007).

Existe actualmente una gran necesidad de conocer la movilidad territorial de la población al interior de México, pues el país ha experimentado un progreso acelerado de urbanización que ha transformado las estructuras urbanas y regionales, y el mecanismo a través del cual se realizó dicho proceso fue la migración interna. (Cruz y Acosta, 2015, p.9)

Pero este progreso acelerado es desigual con respecto de unas regiones a otras. Entre las ciudades en México que tienen un porcentaje de migrantes del campo a la ciudad más altas se encuentran la Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara. Desde 1940 en el que el contexto abrazaba un desarrollo económico importante para estas ciudades lo que propició los crecientes flujos migratorios en donde también el país registraba un crecimiento poblacional (Cárdenas, 2014).

En la actualidad el desarrollo de las ciudades y de otras regiones ha ampliado el panorama de migración y de los espacios de este fenómeno, que ya no solo se limitan, como se menciona más arriba en la búsqueda de espacios industrializados, si no de oportunidades en sí que implique un bienestar y una movilización constante, en esto se destacan los grupos indígenas que, en su mayoría, las desigualdades sociales y exclusión ha afectado en sus regiones.

La migración indígena es uno de los fenómenos sociales más interesantes de estudiar y a su vez es complejo, puesto que las causas y las consecuencias de las misma son aportaciones edificantes para entenderla movilidad urbana y el desarrollo, pero también la concepción cultural de la misma y de la identidad, los estudios relacionados a este tipo de migraciones no eran tan comunes hasta que en los últimos años se le tomó importancia por sus efectos en las lenguas y en la percepción de la diversidad.

La relación entre la migración y la lengua es intrínseca. Cuando los migrantes se desplazan geográficamente, se encuentran inmersos en nuevos ambientes lingüísticos y culturales (Cárdenas, 2014), el espacio de destino tiene sus ideas y sus acciones acerca de otras lenguas que, para ellos con la razón de ser minoritarias, los migrantes deben enfocarse en aprender la lengua de este espacio y sucumbir ante los nuevos lazos sociales, de trabajo y de producción, cambiando totalmente la estructura desarrollada de su lugar de origen.

La falta de conocimientos lingüísticos y culturales del país receptor implica el esfuerzo por adquirirlos según sus posibilidades, lo que significa una “experiencia crítica” (Block, 2006) en la cual el sentido del ser entra en un estado de desestabilidad, ya que el ambiente sociohistórico, lingüístico y cultural que, en alguna ocasión, estaba definido y delimitado, ahora resulta indefinido y abierto.” (Cortez, Altamirano y García, 2017, p. 2)

Al “integrarse” a los espacios educativos, el choque que se recibe en la lengua en las que se enseñan las materias otorgan un enfoque de aprendizaje forzoso del español con un cierto desuso de la lengua originaria o con respecto al tipo de hablantes la perspectiva y la familiarización con el español. El integrarse suele parecer una dificultad ya que, los receptores suelen ver con “recelo” a estos miembros nuevos con respecto a sus formas de vida y su aspecto, a veces confundido o igualado al término de pobreza (Bustos, 2017), en

donde se visibiliza la falta de apoyo para su completa integridad siendo excluidos en distintos aspectos. Lo que nos lleva a considerar la relación estrecha entre migración y lengua y las concepciones que se tiene con ésta última, al estar frente a un nuevo contexto tanto social, político, cultural y lingüístico.

En ciertos casos, la identidad de los migrantes se disocia con el nuevo espacio, sin embargo, puede llevar a aprender a formar una nueva con respecto al escenario que se tiene en frente, es decir, crear un cambio drástico en ella o seguir teniendo un lazo identitario con su lugar de origen, en este último caso, la lengua puede ser un elemento intermediario.

Una de las instituciones que más se ha señalado como la que propicia esta crisis de identidades, es la escuela ya que, en esta permea en el imaginario colectivo sobre la imagen de la ciudad y sobre cómo debe ser la educación, por ello, Bustos (2017, p.2) señala que:

La migración modifica la representación que se tiene de la educación para los pueblos originarios definida por el indigenismo clásico dedicada a espacios rurales, pero también tiene efectos en la identidad de los sujetos migrantes y en las relaciones que establecen con las comunidades expulsoras y receptoras.

Existen subsistemas escolares que retoman la lengua como una de las principales bases del plan de estudio promoviendo un modelo intercultural, como las Escuelas Bilingües Interculturales, que se han establecido en el país como una forma de preservar la lengua y enseñar con base a la diversidad de culturas, como el derecho a una educación para la diversidad cultural y plurilingüe.

Las consecuencias de la migración son importantes al reconocer que tienen un impacto importante en cuanto al mantenimiento o no de las lenguas indígenas, de los saberes culturales de cada grupo que se transforman al momento de migrar y buscar condiciones de vida diferentes que coexisten con las ideologías del lugar receptor y a la vez, irá conformando sus propias ideologías lingüísticas sobre su propia lengua ante el nuevo escenario o contexto de asentamiento.

1.4 La ecología de las presiones en el desplazamiento lingüístico

La desaparición de las lenguas en el mundo es un hecho que parece inevitable, según especialistas, para finales del siglo XXI, las lenguas habrán desaparecido a la mitad de las totales hasta ahora rectificadas, detrás de esta desaparición y desplazamiento existe una serie de razones únicas que están relacionado con la *ecología de las presiones y las ideologías lingüísticas*.

La ecología de las presiones es un modelo que explica las razones por la cuales una lengua minoritaria es desplazada o muere según las actitudes frente a una lengua, ligado al concepto de identidad, valores e ideología (Terborg & García, 2011). La situación de desplazamiento de la lengua varía según el contexto de cada una, a pesar de que aparentemente las razones por las cuales van muriendo sean iguales, existen situaciones únicas en cada una de estas causas que son fundamentales para evitar su desaparición.

Las razones por las cuales este trabajo se centra en un modelo de investigación mixto, en el enfoque cualitativo se debe precisamente a una de las premisas del modelo de presiones, Roland Terborg menciona que “los cambios lingüísticos que se presentan dependen de fuerzas o presiones que hay que explicar para entender el proceso del desplazamiento en su totalidad. No se presenta un caso específico basado en datos empíricos” (2006, p. 3), el discurso de los entrevistados para este trabajo puede tener coincidencias y discrepancias, incluso habrá cosas que no se mencionen, mismas que son fundamentales para lograr el éxito del *signo*.

Hablar de la ecología como concepto referente de este modelo, es hablar precisamente de un proceso de movimiento, una dinámica de fuerzas, a veces de contradicción y otras de coincidencia (Terborg & García, 2011, p. 36), el contacto que existe entre diferentes lenguas pueden experimentar varias presiones que surgen del mismo contacto entre sí. Algunas ecologías pueden mantenerse relativamente estables, es decir no tiene modificaciones durante mucho tiempo, pero estas se pueden ver afectadas cuando aumenta la presión en una parte de los hablantes bajo la situación de contacto y por ende incide en las ideologías lingüísticas.

En tanto que las presiones surgen de tener un “interés” en algo, sin este interés la presión no aparecería, este interés es una condición fundamental para que la presión pueda emerger y

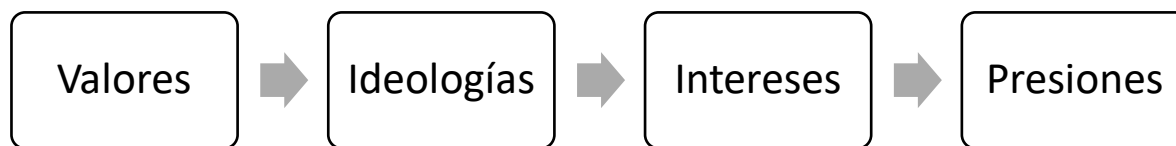
debe basarse en los interés existentes de una persona o crear nuevos, esto nuevos intereses se crean generalmente a través del discurso (Terborg, 2006), ejemplo de ello es ver a una persona de la cual no se tienen noticias de ella desde hace tiempo, el interés surge de saber que ha pasado con ella, si está bien, si sigue viva y finalmente si vivirá aún en su antiguo domicilio, la presión que surge de estos interés hace que se cree una necesidad de ir a buscarla, por lo que la presión se encamina hacia viajar a buscarla. Para crear un interés Terborg ejemplifica cuando dos personas se conocen y una de ellas siente atracción por la otra, sin que esta se dé por enterada, por lo cual la persona interesada se siente presionado por mostrar dicho interés, creando en la otra persona un interés que no necesariamente tiene que ver con la presión de la otra.

El origen de las presiones es resultado de los intereses y estos de las ideologías, del estado del mundo, junto con el interés determina cada presión, “las acciones humanas surgen de una presión” (Terborg, 2003, p.3), las acciones humanas pueden cambiar el estado del mundo actual. El estado del mundo actual se conocerá como todo lo que comprende el contexto de la acción, lo que le es relevante, este no es estático, implica los procesos relevantes en la creación de las presiones, también se forma de las imaginaciones humanas tanto reales como irreales, de este modo el estado del mundo “comprende todas las creencias, los conceptos, los conocimientos, todas las habilidades y todas las ideologías individuales o de grupos, así como los intereses y las presiones que dirigen las acciones” (Terborg & García, 2011, p. 45), las lenguas forman parte del estado del mundo y las habilidades que tienen sus hablantes para usarlas.

Los estados del mundo mencionan Terborg y García, que podrían considerarse como contexto, “los elementos más importantes del contexto en un acto comunicativo serían la constelación de los participantes, sus conocimientos respectivos, la situación específica en la que este se está llevando a cabo y el tema que están tratando dichos participantes” (2011, p. 40).

Para este modelo el *valor* es un concepto clave que provoca cambios tanto en las ideologías como en las presiones y las relaciones de poder. Los valores organizan un sistema de acción, la diferencia no se da entre grupos si no entre lenguas (Terborg & García, 2011, p. 31) así como la presión no se da entre las lenguas si no entre sus hablantes.

Para Terborg (2012) los valores anteceden a las ideologías, estas a los intereses y finalmente desemboca en presiones como un desequilibrio en las relaciones de poder como se demuestra en el siguiente diagrama:



Fuente: Elaboración propia con base en Roland Terborg (2012)

Para entender la teoría la ecología de presiones, se debe comprender el concepto de poder, este está presente en cada conversación, no se debe confundir el poder con el abuso, puesto que el poder es una capacidad de actuar y la segunda es la dominación que se hace de manera consciente. Quién tiene el poder es capaz de ejercer una presión sobre otro para su conveniencia, este poder es de quién menos presión siente “cada acción modifica el estado actual mundo. Las acciones humanas siempre surgen de una presión. Entonces es precisamente esta presión la que hace a los hombres actuar para modificar el estado del mundo de acuerdo a sus conveniencias” (Terborg & García, 2011, p. 35), aquí es importante recalcar que aparecen las *ideologías* pues son la raíz de las actitudes “la forma de la lengua refleja una ideología determinada”.

Los orígenes de las acciones humanas se determinan, como se ha expresado anteriormente, por presiones, existen dos clases de presiones, la social y la cultural, pero en este entorno se desarrollan las presiones sobre procesos lingüísticos, entre tanto, el origen de las presiones se encuentra en el “interés en algo”, que debe basarse en intereses existentes en una persona o crear nuevos lo que se logra mayormente por medio del discurso, ejemplo de ello son los comerciales de productos que pretenden innovar en una tarea cotidiana: cortadora instantánea de verduras, sartenes que no se pegan, etcétera con el fin de “agilizar” el tiempo en la cocina, en el caso de las lenguas, los comerciales de escuelas bilingües en inglés, que fomentan la idea de que para conseguir el éxito laboral y personal tener otro idioma de peso mundial podría hacerte llegar a esa meta.

Los actos del habla siempre modifican el estado del mundo, ya que toda comunicación es una acción compartida y coordinada. Cuando se alcanzan las metas de una determinada presión, estas mismas pueden crear nuevas, teniendo en cuenta el ejemplo anterior del aprendizaje de una lengua extranjera para trabajar, al momento de alcanzar la meta de aprendizaje, el nuevo interés puede acercarse a la perfección de la misma estando en el país extranjero incluso de conocer las competencias lingüísticas de la misma.

Los eventos comunicativos logran tener éxito en los actos comunicativos de acuerdo a dos posturas, a) el mensaje que se da no es inteligible o es parcialmente incomprensible, b) el mensaje es comprensible para todos los participantes, pero no es aceptado por todos, se relaciona con las actitudes.

El fracaso del acto comunicativo implica que haya un conflicto ideológico por estas comúnmente se utiliza para legitimar el poder y la desigualdad: “Cuando dos lenguas se encuentran en conflicto, este se hace visible en la interacción cotidiana. Ambos niveles son importantes para la selección de un código determinado en la interacción, en el fenómeno del desplazamiento de lenguas indígenas” (Terborg & García, 2011, p. 47).

Un grupo puede sentir presión con respecto a otro, cuando este ejerce un poder de conveniencia para obtener un determinado fin, en el caso de las lenguas, el español, que influye sobre otra lengua minoritaria tiende a su desplazamiento puesto que los hablantes de español exigen en ciertas actividades cotidianas con los elementos necesarios para la comprensión del mundo, llamado competencia lingüística como una forma adecuada de comunicarse.

1.5 El Mercado lingüístico

Párrafos más arriba se ha tratado de exponer cómo influye el poder en las presiones lingüísticas sobre todo en los actos comunicativos, mismos que tienen que ver por acciones de conveniencia para ejercer presión de un grupo sobre otro, en el plano de la comunicación los intercambios lingüísticos son intercambios de poder simbólico donde “se actualizan las fuerzas entre los locutores y sus respectivos grupos” (Bourdieu, 1985, p. 11), así los procesos ideológicos de uso o desuso de las lenguas surgen de una relación de poderes sobre una lengua que pertenece a un grupo dominante sobre otras llamadas minoritarias, “la concepción del mundo construida como una dimensión simbólica paralela de la “realidad”, funge como

el espacio o campo donde entran en acción las relaciones de poder entre los diferentes estratos de la sociedad, entre los sexos, entre los géneros” (Ureta, 2003, p. 99).

Estas formas de ejercer presión con respecto a un grupo de hablantes deriva de ideologías transmitidas bajo un discurso, como ejemplo, para la Ciudad de México los migrantes indígenas que se asentaron hacia los años 40´s sobre todo mujeres que acompañaban a sus esposos, mientras ellos trabajaban en la construcción, estas se dedicaban a vender en las calles (ambulante), sus pocos conocimientos sobre el español dificultaba la relación con sus compradores ciudadanos que las mencionan como “Marías” aunque no todas se llamaran así, por lo tanto cuando una mujer se consideraba tímida para expresarse frente a otra o no podía hablar con todas las competencias del español se les llamaba “María” o “hablas como una María” (Arizpe,1975), este aspecto ideológico acerca de las mujeres indígenas permeaban en la lengua y en el manejo considerado deficiente del español:

Lo que circula en el mercado lingüístico no es <<la lengua>>, si no discursos estilísticamente caracterizados, discursos que se colocan a la vez de lado de la producción, en la medida en que cada locutor se hace un idiolecto con la lengua común, y del lado de la recepción, en la medida en que cada receptor contribuye a producir el mensaje que percibe introduciendo en él todo lo que constituye su experiencia singular y colectiva. (Bourdieu, 1985, p. 13)

Para Bourdieu el *habitus* lingüístico + el mercado lingüístico= expresión lingüística, es decir discursos. El *habitus* lingüístico es producto de las condiciones sociales que producen discursos que se ajustan a una situación, a un mercado o campo a través de palabras socialmente aceptables (Bourdieu, 2000), pero no en su sentido gramatical. Esta aceptabilidad de los discursos y la legitimidad del habla se construyen bajo contextos socio-históricos concretos mediante la función de las prácticas de los sujetos que se involucran en una negociación de valores (Alonso, 2002) en donde el poder se remarca por su posición preferencial en el espacio social determinado.

El mercado lingüístico “es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas” (Bourdieu, 2000, p. 123), se explican a raíz del precio que ponen sobre otras lenguas, por medio de discursos en forma de juicios sobre las

mismas, las relaciones de poder son fundamentales, existen las relaciones de fuerza que tienen un privilegio que les permite homogenizar dicho mercado, así como en el mercado económico hay monopolios, relaciones de fuerzas objetivas que hacen que todos los productores y productos no sean iguales de partida (Bourdieu, 2000), unos tendrán la etiqueta de calidad, llámense lenguas extranjeras como el inglés, francés alemán, por lo tanto aceptables y otros con respecto a su función dentro de un grupo social dominante como lo sería una lengua indígena.

La comunicación entre clases (o, en las sociedades coloniales o semicoloniales, entre etnias) representa siempre una situación crítica para la lengua utilizada, cualquiera que esta sea. En efecto tienden a provocar un retorno al sentido más abiertamente cargado de connotaciones sociales: <<cuando se pronuncia la palabra campesino ante alguien que acaba de abandonar el campo, nunca se sabe cómo esta persona va a tomarlo>>. (Bourdieu, 1985, p. 15)

Es en el mercado lingüístico donde se hacen valer los *capitales lingüísticos y simbólicos* que provienen de posiciones sociales determinadas, mediante estrategias que se expresan a través de las disposiciones y las competencias comunicativas aprendidas y naturalizadas en el habitus (Alonso, 2002).

El capital lingüístico refiere al poder sobre los mecanismos de formación sobre los precios lingüísticos, el poder de hacer funcionar en provecho propio las leyes de formación de precios y de extraer la plusvalía específica (Bourdieu, 2000), este aumento de valor sobre su lengua está permitida con respecto a las leyes que determinan ese valor.

Las competencias lingüísticas pretenden que hay beneficios lingüísticos en donde el locutor autorizado tiene una autoridad de hablar y por tanto las instituciones están de su lado, así como las leyes de mercado, el espacio social en la que puede hablar sin decir nada (Bourdieu, 2000). En la capital de México, es común que la mayor parte de las cosas se produzcan a través del español, quien habla español tiene una ventaja de descifrar los códigos de la ciudad, en tanto domina las competencias, de esta forma frente a otras lenguas tiene el beneficio de comprender las situaciones sociales en la que está y ser beneficiado por la misma, por ello los textos, las indicaciones, los señalamientos están en español.

Entendemos por el *habitus* al conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Visto también como un “mecanismo estructurante que opera desde adentro de los agentes” “el *habitus* es una operación de racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende, trascendente a un individuo” (Ureta, 2003, p. 100) y en este sentido en las implicaciones que tiene con las ideologías lingüísticas y la vivencia cultural.

1.6 Cultura e identidad

El estudio de la cultura ha pasado por diferentes fases de comprensión, para algunos autores el concepto se remonta en la antigüedad con los griegos, Heródoto se acercaba a una definición mientras comparaba a los griegos de los egipcios en cuanto a las actividades que tenían dentro de sus hogares, posteriormente con Sócrates, Aristóteles y Platón daban la definición de un hombre como “ser social, el sujeto antes que el objeto, la moral y la cultura consideradas como producto de la actividad humana” (Ron, 1971, p. 7), a través de la historia se han aportado elementos al concepto desde distintas perspectivas, partiendo de la filosofía, la antropología, sociología y psicoanálisis, entre otras disciplinas.

Durante el siglo XX se aportan elementos al concepto de cultura con Clifford Geertz (1973) quien menciona que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”, lo que lo convierte en un ser cultural, ya que estas interacciones se dan a través de significados que se comparten, por lo tanto, la ciencia experimental no debe esperar de esta una serie de pasos a seguir o describir, sino una ciencia interpretativa que busca significados.

Gilberto Giménez introduce las premisas de Geertz en sus estudios sobre la cultura, comienza haciendo una crítica a la antropología de mediados del siglo XX que percibía a la cultura como igual a la civilización, o mencionada por Tylor como “culturas primitivas” haciendo diferencia y clasificación de las culturas (Giménez, 2016) en este sentido describe tres fases por las que pasa el concepto: concreto, abstracto y simbólico.

- Fase concreta. Tylor describe a la cultura como conjunto de costumbres, formas de vida que identifican a un pueblo.

- Fase abstracta. (1930-1950) Este concepto circunscribe los sistemas de valores y los modelos que regulan los comportamientos a las personas que pertenecen a un mismo grupo social.
- Fase simbólica. Principios de los 70s, Geertz menciona a la cultura como una “telaraña de significados”, “estructuras de significación socialmente establecidos (Geertz, 1992, p. 26 en Giménez, 2016), retomando el deber del antropólogo por la interpretación de estos significados.

Las implicaciones teóricas y metodológicas de este concepto se distinguen por el debate de cómo y desde qué perspectiva debe ser estudiada y definida, donde “es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo de la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad (2016, p. 30).

La cultura se percibe como una dimensión analítica de la vida social, que tiene una semiótica propia, es decir, una lógica propia, que se contrapone a la naturaleza y no-cultura, se pluraliza y particulariza, lo que Swell denomina “mundos culturales concretos” o ámbitos bien específicos y bien delimitados de las creencias, valores y prácticas (1999, p.52), por lo tanto, se define como los conjuntos de hechos simbólicos presentes en una sociedad (Giménez, 2016).

La cultura no es abstracta, existe en mundos culturales concretos que implican una referencia a contextos históricos y espaciales específicos en donde se da lugar a los procesos simbólicos, en una organización social del sentido como pautas de significado que se transmiten de manera histórica en sus formas simbólicas, en donde los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, sus creencias y sus percepciones, a través de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales.

Lo simbólico es entendido como las representaciones sociales materializadas en formas sensibles o simbólicas, que pueden ser expresiones, objetos, acciones, acontecimientos, una cualidad o relación; que cubre los procesos sociales de significación y comunicación (Giménez, 2016), que tienen su relación con las ideologías e ideologías lingüísticas.

Para Giménez existen tres problemáticas para comprender lo simbólico:

1. Códigos sociales: son sistemas articulatorios de símbolos “en diferentes niveles ya sea como reglas que determinan las posibles articulaciones entre los mismos en el contexto apropiado” (Giménez, 2016, p. 32).
2. Producción del sentido: Ideas, representaciones y visiones del mundo tanto del pasado que conlleva al capital simbólico como del presente como innovación o invención de valores simbólicos.
3. Interpretación o reconocimiento: Permiten comprender a la cultura como “gramática” del reconocimiento” como interjuego de interpretaciones consolidados o innovadores que se encuentran en una sociedad.

Para abordar la cultura de forma sectorial, se observa desde dos sectores, el *enfoque dinámico* y la *estructura de clases*, la primera consiste en que cada sector puede dividirse y hay cinco procesos que frecuentemente se articulan entre sí en como lo describe Gilberto Giménez (2016, p. 41):

1. La creación de obras culturales (artesanales, artísticas, científicas, literarias, etc.).
2. La crítica, que desempeña, de hecho, un papel de legitimación.
3. La conservación de las obras bajo múltiples formas (bibliotecas, archivos, museos, etc.).
4. La educación, la difusión de las obras culturales y las prácticas de animación.
5. El consumo socio-cultural o los modos de vida.

La segunda las *estructuras de clases*, se enfoca a la desigualdad social que genera una desigualdad de poder que condiciona diferentes dos niveles ideológico-culturales.

Una forma de interiorizar la cultura es a través de formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas, es decir se subjetiva y se objetiva en forma de prácticas y rituales, de objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etc., es decir se expresa la cultura.

La cultura podría definirse entonces, como el proceso de continua producción, actualización y transmisión de los modelos simbólicos (en su doble aceptación de representación y de orientación para la acción) *a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados....* Esta está presente en el mundo del trabajo, el tiempo libre, en la vida familiar, en la cúspide

en la base de la jerarquía social, y en las innumerables relaciones interpersonales que constituyen el terreno propio de toda colectividad (Giménez, 2016, p. 39).

Tal como lo menciona Gilberto Giménez cultura e identidad son dos conceptos que están íntimamente relacionados ya sin una no existiría la otra como a continuación se explica y estos dos conceptos amalgama ideologías de cada sujeto.

1.6.1 Identidad

Ahora la cultura y la identidad son definiciones que van de la mano porque las identidades se forman a partir de diferentes culturas y subculturas a las que los sujetos pertenecen y participan. La identidad es un concepto imprescindible en las ciencias sociales porque constituye un elemento vital de la vida social, hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social, identidad no habría sociedad.

Una identidad individual “se predica en sentido propio de los sujetos individuales dotados de conciencia y psicología propia” (Giménez, 2016, p. 60), esta puede definirse como un proceso subjetivo, frecuentemente reflexivo, por lo que los sujetos definen su diferencia de otros y de su entorno social, a través de una autodesignación de una serie de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo (Giménez, 2016, p. 61), esta identidad individual debe ser reconocida por los sujetos en donde interactúan para que exista de manera social y pública.

La identidad es la parte subjetiva de la cultura bajo una función distintiva y emerge y se afirma cuando se confronta con otras identidades cuando los sujetos interactúan socialmente, lo que implica con frecuencia una relación desigual llena de luchas y contradicciones. Esta identidad también está ligada a la pertenencia a un grupo o la lealtad a un colectivo en donde los sujetos se sientan incluidos por medio de un rol “por la apropiación e interiorización al menos parcialmente del complejo simbólico- cultural que funge como un emblema de la colectividad en cuestión” (Giménez, 2009, p. 31).

La identidad colectiva es análoga a la identidad individual, los grupos y las categorías colectivas carecen de autoconciencia, tampoco constituyen entidades discretas, homogéneas y delimitadas por lo que se deben de sustanciar de forma incorrecta, las entidades relacionales deben estar constituidos por individuos que se vinculan por un sentimiento de pertenencia

que implica compartir determinados símbolos y representaciones sociales que los lleva a tener una acción común. Además, estos individuos deben comportarse como actores colectivos capaces de representar a su grupo y hablar en nombre de este.

Estos tiene la capacidad de distinguirse de otros grupos y que estos grupos los distinguan, que los lleva a definir sus propios límites generar sus propios símbolos y representaciones sociales y distintivos, es decir, sus propias ideologías sobre las cosas o situaciones, “de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una *memoria colectiva* compartida por sus miembros (paralela a la *memoria geográfica* constitutiva de las identidades individuales) e incluso de reconocer ciertos atributos como propios y característicos- también pueden aplicarse perfectamente al sujeto- grupo o, si se prefiere, al sujeto colectivo” Giménez, 2009, p. 39).

La identidad colectiva debe ser una zona para la identidad individual, ya que es a través de los sujetos con una identidad individual que definen sus relaciones sociales y la pertenencia a un grupo, la identidad colectiva por lo tanto debe tener cercanía o proximidad entre sus miembros en el espacio social no necesariamente hay un vínculo con un grupo organizado y hay una diferencia para Giménez entre agentes colectivos e identidades colectivas, siendo esta la dimensión subjetiva de la primera, en tanto que no es igual a actor social (2009) y no deben de repercutir en la individualización del grupo ya que sus representaciones sociales no siempre son las mismas para todos los sujetos que la comparten, por lo tanto no uniforman a los sujetos.

Para autores como José R. Terry la identidad cultural es una referencia estratégica “para la planificación de un modelo de desarrollo comunitario rural integrado” (2011, p. 13) que se configuran históricamente por una memoria histórica en donde cada generación asume la tradición que heredan, se conserva, renueva y transmite que permite la continuidad de la identidad cultural de la comunidad; la segunda es la parte lingüística, donde la cultura es vista como un dialogo, un intercambio de ideas y experiencias, que les permite apreciar otros valores, otras tradiciones y otras creencias que permite el intercambio cultural entre los miembros de una comunidad siendo la lengua la base para lograrlo; finalmente lo psicológico parte de un proceso de aprendizaje social por medio de las estructuras psíquicas de los miembros que tiene un papel histórico/ cultural (Terry, 2011).

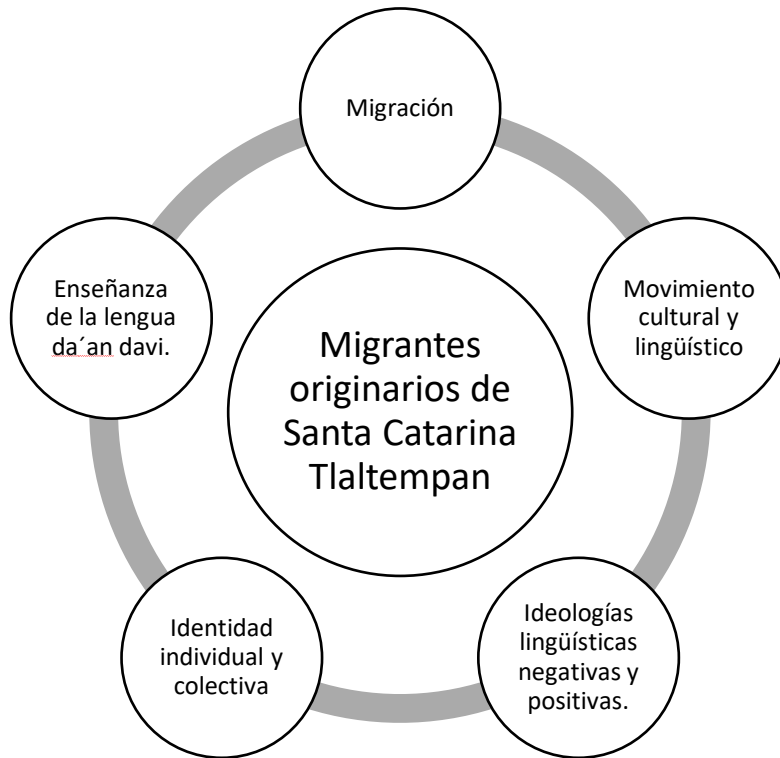
Cabe destacar otros conceptos retomado de Giovanni E. Reyes, que hace mención a dos tipos de identidades, la propia y la negociada, la primera se conforma a partir que la posee un grupo social, es manifestada en una vivencia “a niveles más o menos claros de consciencia” (1998,p. 3), los elementos de valor son parte de la vida diaria de un grupo, se percibe a sí mismo como original por lo genuino y autentico que resulte ser para un grupo frente a otros grupos más grandes, por lo que no persiguen parecerse a otro, porque son distintos y se perciben como tales, pero reconocen la existencia del otro.

En tanto la identidad negociada la describe como:

... Se da cuando, en tanto conjunto de valores de un individuo o grupos social, no se percibe o vive como elementos culturales propios originales, si no como un proceso de asimilación en donde lo importante es la imitación. Esto se concreta cuando lo grupos de identidades negociadas reconocen al <<otro>> y buscan en él los elementos que lo convaliden. Muchos de los grupos dominantes de América Latina intentan parecerse a los modelos estadounidenses y europeos de vida. Reconocen en los grupos indígenas una identidad propia, pero generalmente se le ve con desprecio (Reyes, 1998, 3).

Esta última parte es de importancia ya que algunas personas indígenas suelen migrar a destinos donde los grupos sociales dominantes intentan asimilar una cultura que no le es propia puesto que repercuten en la percepción de una identidad propia de grupo en los sujetos, desde este punto que se percibe el análisis de la identidad y la cultura como una relación estrecha que intenta aclarar cómo se subjetiva y objetiva la cultura a través de los sujetos y su colectivos para poder dar permanencia a sus grupos. En esta identidad negociada donde se perfilan algunas IL de los sujetos de este estudio.

En siguiente diagrama se muestran los puntos que conectan a esta investigación con la parte teórica antes presentada. Los originarios de Santa Catarina Tlaltempan migran hacia la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en donde no solamente cambian de un espacio a otro, también implica un movimiento cultural y lingüístico, coexisten con ideologías acerca de la lengua que van desarrollando en ellos mismos ideologías lingüísticas que repercuten en su enseñanza y en su identidad colectiva e individual.



Fuente: Elaboración propia.

2. Metodología de la investigación

En el siguiente apartado se describe el marco metodológico para el desarrollo de la investigación cuyo corte es mixto: cuantitativo y cualitativo que se complementan en el análisis y en las etapas de la investigación para tener una visión amplia del fenómeno social. Con el primero, se pretende explorar datos en la búsqueda de invariantes y relaciones de correspondencia estadística entre variables (en este acaso a través de una encuesta) y con el segundo, para indagar la subjetividad de los sujetos y la individualidad de las situaciones, de tal manera que ambos complementan la visión del análisis para los fines de este trabajo. De la misma manera se exponen las etapas en las que el trabajo se sustenta, así como las técnicas de análisis centradas en el Método de Análisis Estructural con base en el modelo de análisis del discurso de Suarez (2008).

2.1 Importancia de la investigación mixta en educación

La posibilidad de encontrar un método que pueda beneficiarse de los enfoques cuantitativo y cualitativo, ha sido parte de discusiones entre especialistas del área social. El enfoque mixto permite a los investigadores combinar paradigmas para un mejor acercamiento a las problemáticas de la investigación, “la investigación mixta se fortaleció al incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores que, de una u otra manera, ofrecían mayor sentido a los datos numéricos” (Pereira, 2011, p. 19), asimismo, la retroalimentación de ambos métodos otorga mayor científicidad en las ciencias de la educación (Núñez, 2017).

Para Pereira (2011) existen fórmulas para entender la dinámica del trabajo de investigación:

Tabla 3. Clasificación de la investigación mixta

Simbología de la clasificación en la investigación mixta. (Pereira, 2011)	
El método secundario es simultaneo en la recolección de datos.	+
Método secundario se utiliza posterior a la recolección de datos primarios.	→
Enfoque prioritario	Mayúscula
Cuan	Método cuantitativo

Cual	Método cualitativo
------	--------------------

Fuente: Elaboración propia con base en Pereira (2011).

Ejemplo de esta simbología es que este trabajo es complementario en donde aumenta “la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados y de la lucha contra los prejuicios” (Núñez, 2017) que se centra en la mejora y claridad de los resultados de ambos métodos, teniendo importancia en los resultados de los datos cualitativos:

Cuan + CUAL

En el estudio *La mirada de los estudiantes de la universidad nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima en el aula* (Cuan → CUAL) Se enfocó en lo cualitativo en la necesidad de ahondar en las dinámicas relacionales (docentes y alumnos entre ellos mismos), la forma de llevar la clase, el perfil del docente dado por los estudiantes. Se divide en dos fases, la primera de forma descriptiva en dónde se aplicó un cuestionario piloto a los estudiantes y posteriormente un cuestionario y análisis del mismo. En la segunda fase de método fenomenológico se realizó a través de la observación y de la interacción con los alumnos de la licenciatura, a través de frases incompletas y conversatorio y finalmente la triangulación de datos obtenidas en ambas fases.

Por lo anterior consideramos que esta visión mixta permite atender de mejor forma las percepciones de los sujetos hacia la lengua da’an davi para poder entender sus IL.

2.2 Cómo se abordan las ideologías lingüísticas y su relación con el análisis del discurso

Las ideologías lingüísticas han sido tema de discusión y objeto de estudio en diferentes investigaciones, mismas que han servido para analizar la autopercepción de los hablantes dentro de un espacio determinado y que permiten al investigador interactuar con los elementos culturales para ser analizados, consiguiendo así, una fuente amplia de saberes acerca de cómo funcionan las lenguas en determinada situación y el cambio que sufren con respecto a estas ideologías.

A continuación, se revisan algunas investigaciones sobre ideologías y los aportes metodológicos y de resultados que aportan a cada área en las que se establecen dichos trabajos. No sin antes mencionar que, como se ha señalado, los estudios sobre las ideologías lingüísticas han emergido desde diferentes disciplinas y campos, sobre todo desde la perspectiva de la antropología lingüística y después de la sociolingüística, pero también en el campo pedagógico (Cisternas, 2020). Esto ha llevado a diversos focos o énfasis metodológicos para su desarrollo, de esta manera algunos se centran en el análisis de las actitudes lingüísticas, sobre las percepciones, los imaginarios sociales y las representaciones sociales (Cisternas, 2017). Pero los que se han enfocado directamente sobre las ideologías lingüísticas han retomado el discurso manifestado por los sujetos de investigación.

En el estudio realizado por Bonomi (2016) *Percepción, ideologías lingüísticas y práctica bilingües en las familias hispánicas en Milán* se trabaja con entrevistas semi-estructuradas, centradas en *historias de vida* que la investigadora examinó en profundidad para identificar en miembros de familias de habla española “las creencias, las percepciones, y las actitudes que los hablantes manifiestan hacia sus mismas prácticas lingüísticas y las de los demás” (2016, p.40) y cómo estas afectan en su relaciones en la vida diaria y cómo influyen en su construcción identitaria. La autora llevó a cabo 130 entrevistas, de las cuales seleccionó siete, un universo de seis mujeres y un hombre, inmigrantes hispanohablantes latinos en Milán, cuya interacción diaria con otros latinos los lleva a una nueva forma de hablar español en Italia y “están constantemente expuestos a la valoración referencial con diferente modelos normativos, no solo como hablantes de una lengua minoritaria en un país extranjero sino también como hablante de una variedad de su propia lengua considerada sub-estándar” (Bonomi, 2016, p. 41).

De la misma forma, Rodríguez (2017) hace un acercamiento a las actitudes e ideologías lingüísticas entre los docentes de español, frente a la diversidad lingüística de sus alumnos, con base en entrevistas a los docentes para indagar sobre las tensiones acerca del “habla correcta” dentro del aula.

Por su parte, Cortez et al. (2016), hicieron una investigación con enfoque mixto con 91 encuestas y un enfoque etnográfico con 31 entrevistas, observaciones de interacciones diarias con los participantes. Los participantes fueron migrantes retornados de los Estados Unidos,

específicamente de Arizona, al estado de Sonora en México para estudiar la universidad bajo un modelo de enseñanza *Structured English Inmersión*, en contra del bilingüismo y centrándose en la enseñanza y perfección del inglés, a raíz de políticas antinmigrantes en Arizona. Por medio de las entrevistas en profundidad se enfocaron en su reinserción escolar en México y cómo conciben sus competencias lingüísticas bilingües.

De los trabajos mencionados, uno de los temas recurrentes dentro del análisis de las ideologías lingüísticas se relaciona con la identidad de los hablantes y cómo se conciben en tanto que bilingües, el cómo afecta en su enseñanza y formación y la comparación de las lenguas que se enfrentan en un espacio. Para esto, las entrevistas en profundidad o semiestructuradas ha aportado a los estudios como una técnica que permite profundizar en los significados y en las estructuras culturales en donde se hacen visibles las ideologías. Por otro lado, la migración ha formado una parte fundamental del complejo tema sobre las ideologías, pues esta, al momento de las interacciones sociales con el nuevo contexto, pone de manifiesto el mercado lingüístico y la teoría de las presiones, descritos anteriormente.

Es así que, como vimos, las entrevistas han sido utilizadas en la mayor parte de las investigaciones que se han hecho al respecto y, con ellas, se considera que el discurso que producen es un elemento fundamental pues las ideologías se hacen visibles dentro del discurso hablado o escrito, a través del cual son también adquiridas Van Dijk (2005).

Para Van Dijk (2005) el contexto, como parte del uso del idioma, tiene que ver con “la definición de la situación” (p. 16), que tiene un carácter subjetivo y se representan como modelos específicos en la memoria episódica. Son modelos prejuiciados, provenientes de discursos y de modelos de ideologías prejuiciados, “el discurso puede depender tanto de contextos ideológicamente prejuiciados, como de la manera ideológica en que los participantes interpretan los eventos a partir de modelos mentales subjetivos o, más directamente, de creencias generales de grupo que son ideológicamente controladas” (Van Dijk, 2005, p. 19).

El contenido del discurso es controlado por las interpretaciones subjetivas por parte de los usuarios del idioma de la situación o eventos de los que trata el discurso esto es, por sus modelos mentales (Van Dijk, 2005, p. 19), si las personas entienden un discurso pueden construir un modelo sobre este. Estos modelos también pueden ser compartidos de manera

grupal en donde se comparte conocimientos, creencias e ideas, que suelen ser controladas por ideologías subyacentes comúnmente provenientes de medios de comunicación o de interacciones externas.

La importancia de reconocer que las ideologías son expresadas a través de los discursos, es que se requiere de metodologías, como el análisis del discurso, que analicen las subjetividades partiendo de las narrativas aportadas a través de entrevistas, historias de vida o etnografías, que nos acercan a estos eventos comunicativos. Es en el sentido que gira la metodología que sigue esta investigación, para la cual, como hemos señalado, se basa en un modelo mixto apoyado por dos técnicas específicas de investigación: Por un lado, se aplica una encuesta virtual y el por el otro, una entrevista virtual.

2.3 La encuesta

La encuesta es una técnica de recogida de información ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener, elaborar y organizar datos a partir de los ítems o interrogantes planteados. De acuerdo con García Ferrando (1993) esta se realiza sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

Las encuestas pueden ser de diversos tipos: por los diversos ámbitos de actuación o por la temática empleada de acuerdo a la disciplina o área. O como lo clasifica Visauta (1989) éstas pueden ser según sus fines científicos:

Atendiendo a su contenido (encuestas referidas a hechos, a opiniones, ideologías y a actitudes motivaciones o sentimientos), al procedimiento de administración del cuestionario (entrevista personal, telefónica y autorrellenada), y a la dimensión temporal de los fenómenos analizados: si analizan uno o varios momentos temporales (encuestas transversales y longitudinales respectivamente). Las encuestas que analizan varios momentos temporales pueden volver a clasificarse según el momento temporal referido (presente o pasado) y según el diseño de la investigación (Visauta, 1989, p. 262-264).

Para el objetivo de esta investigación, se elaboró una encuesta, enfocada a indagar las opiniones e ideologías de los participantes de la muestra. La encuesta aplicada se organizó con base en las características que muestra la tabla 4.

Tabla 4. Estructura de la encuesta.

Tipo de pregunta/apartado	# de preguntas con relación a la encuesta
Datos Generales	8
Migración e identidad	8
Lengua mixteca	9
Enseñanza y transmisión de la lengua	14

Fuente: Elaboración propia.

Dicha encuesta se diseñó a través de *Google Forms*, para ser aplicada de forma virtual a personas hablantes y no hablantes de mixteco, que migraron a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, para conocer las razones de migración, edades, ocupación, nivel escolar y, sobre todo la transmisión, uso y enseñanza de la lengua. Posteriormente hacer un análisis estimado en porcentajes acerca de las condiciones socio-lingüísticos de los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan, después, esta información se analizó bajo el mismo programa *Google Forms*, una herramienta de control de datos a través de pruebas, gráficas, tablas de datos, etc.

2.4 La entrevista

En el segundo momento de la investigación se llevó a cabo la entrevista, como una técnica de investigación cualitativa. Como menciona Flick (2007), este tipo de investigación se centra en analizar casos concretos de manera particular en tanto tiempo y espacios a partir de las acciones, actividades de las apersonas en sus contextos. A diferencia de la investigación cuantitativa, los objetos de estudio no se reducen a variables individuales, si no que se “estudian en su complejidad y su totalidad en su contexto cotidiano” (Flick, 2007, p. 19), de esta forma existe una apertura para acercarse a los sujetos y contextos de estudio.

Para Flick (2007) existen tres pasos importantes a seguir para realizar una investigación cualitativa, “la primera parte toma en consideración los puntos de vista subjetivos, en una

segunda se hace estudio de la causa y curso de las interacciones y en la tercera parte, se intenta reconstruir estructuras del campo social y significado de las prácticas” (p. 20).

Por ello, esta parte cualitativa se enfoca en realizar entrevistas en profundidad para acercarnos a las subjetividades de los sujetos colaboradores, tomar sus particularidades acerca de la lengua y su enseñanza transgeneracional y el cómo impacta en su identidad, esto a través del Método de Análisis Estructural. Para estas entrevistas se seleccionaron a 15 participantes hablantes de mixteco, migrantes que se encuentren residiendo en Chimalhuacán, Estado de México. Al obtener las entrevistas después se transcribió para poder hacer el análisis de cada una de estas a través del MAE.

2.5 Entrevistas virtuales

La entrevista cualitativa suele ser más íntima y flexible donde hay una apertura tanto del investigador como del informante creando así un ambiente de comunicación y construcción conjunta de significados (Janeside, 1998 en Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Los elementos centrales se basan en los valores y significaciones que les atribuyen los actores sociales a los fenómenos sociales (Izcara & Andrade, 2003), de esta manera se acercan a las percepciones singulares de la experiencia de cada persona (colaboradores) tomando en cuenta los significados subjetivos y retomar los verdaderos orígenes tal como lo reflejan los colaboradores, a través de un dialogo espontaneo y en la centralización del aquí y ahora del entrevistado.

Los elementos que conforman la entrevista según Izcara y Andrade (2003) son:

- El dialogo cara a cara entrevistador-entrevistado.
- Carácter holístico del dialogo.
- Búsqueda de la comprensión de la perspectiva de entrevistado respecto a su vida, experiencias, situaciones, ideas y valores.

Ante la situación del COVID-19 la situación cara a cara se tomó en consideración y replanteada, tomando en cuenta las medidas sanitarias y de distanciamiento como una imposibilidad para concretar en entornos óptimos para las entrevistas. Se preservó en todo momento la salud de los participantes y entrevistadora, por ello se optó por las entrevistas virtuales, aunque uno de sus principales debates ha sido precisamente la reconstrucción del

contexto, el entorno del entrevistado, las características físicas y su conducta, (Guber, 2004 en Lemus y Navarro, 2018, p. 3).

Las posibilidades que tiene este tipo de entrevista virtual tiene relación en la expansión “al alcance y acceso a mundos distantes” (Lemus & Navarro, 2018, p. 3), se debe flexibilizar los acercamientos “a los recortes de la realidad que de otro modo dejaríamos de aprehender”. La entrevista virtual puede tener acercamientos con las personas que no puede haber en su entorno, por lo que permiten tener una mayor expansión de las ideas y de confianza.

A pesar de que es un diálogo coloquial abierto se debe enfocar en la búsqueda del máximo de información posible que son vitales a los objetivos de la investigación, por lo que la dirección del dialogo debe estar enfocado en ello para no caer sólo en una plática que aportará poco a la información requerida, la entrevistadora debe darse a la tarea de plantear al dialogo con este fin mismo.

2.6 La guía de entrevista

Para asegurarnos que se toque cada una de los temas claves de nuestra investigación por los participantes, es necesario una lista “de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” (Tylor & Bogdan, 1987, p. 117), de esta forma evitamos exagerar en los temas o enfocarnos en temas que no aportan a la información que se requiere para la investigación, esta guía puede ser revisada y ampliada si es necesario cada vez que se realicen entrevistas adicionales.

Tabla 5. Organización de la guía de entrevista.

Unidades de análisis	Preguntas
Migración	<p>¿Cuánto tiempo ha vivido fuera de Santa Catarina?</p> <p>¿Qué generación de migrante es?</p> <p>¿Por qué razón salió de Santa Catarina? / ¿Por qué razón salieron sus padres de Santa Catarina?</p> <p>¿A qué se dedica actualmente?</p> <p>¿Cuenta con familia que reside de forma permanente en Catarina?</p> <p>¿Tiene casa en Catarina?</p> <p>¿Cada cuando regresa al pueblo?</p>

<p>Enseñanza y transmisión de la lengua</p>	<p>¿Quién le enseñó o transmitió el mixteco? / ¿Por qué no le enseñaron el mixteco?</p> <p>¿Con quién habla más el mixteco? / ¿Quién de sus familiares habla mixteco?</p> <p>¿Aquí en Chimalhuacán habla mixteco? / ¿Conoce a personas en Chimalhuacán que hablen mixteco?</p> <p>¿Cuándo va a Catarina habla mixteco? / Cuando va a Santa Catarina, ¿quienes hablan mixteco?</p> <p>¿Transmitió a sus hijos el mixteco?</p> <p>¿Qué piensa del mixteco?</p> <p>¿Considera que es importante hablar una lengua indígena? ¿Para qué?</p> <p>¿Cree que deba enseñarse en las escuelas del pueblo o dentro de la familia? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo considera que deba enseñarse?</p> <p>¿A quién ha enseñado o transmitido el mixteco?</p> <p>¿Qué piensa de la educación en Catarina?</p> <p>¿Qué papel tuvo la escuela con el mixteco?</p> <p>¿Qué está haciendo la escuela últimamente para rescatar el mixteco?</p>
<p>Identidad ligada a la lengua</p>	<p>¿Se considera una persona indígena?</p> <p>¿Cuáles son las características que lo defina como indígena?</p> <p>¿Cómo se ven las personas indígenas así mismas en la ciudad?</p> <p>¿El mixteco lo define como indígena? ¿Por qué?</p> <p>¿Hablar la lengua indígena, lo define como indígena?</p> <p>¿Qué piensa acerca de vivir fuera de Catarina?</p> <p>¿Qué es lo que extraña de Catarina?</p> <p>¿Qué beneficios le ha dado hablar mixteco?</p> <p>¿Qué diferencias encuentra entre el Catarina de hace 20 años al de ahora?</p> <p>¿Cómo le gustaría que fuera Catarina con el mixteco?</p>

Lengua y tradición	<p>¿En qué situaciones se habla el mixteco en Catarina y fuera de ella?</p> <p>¿Cómo ve a Santa Catarina con todos sus habitantes hablando en español?</p> <p>¿Cómo ve a Santa Catarina si todos hablaran mixteco?</p> <p>¿Qué historias en mixteco puede aportar?</p>
--------------------	--

2.7 La muestra

Los sujetos que participan en la investigación, tienen características diversificadas.

Tabla 6. Descripción de los sujetos de acuerdo a cada técnica aplicada.

Encuestas aplicadas en <i>Google forms</i>	Entrevistas en profundidad (virtual)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 50 participantes ▪ Hablantes y no hablantes de mixteco. ▪ Edades de 20 años en adelante. ▪ Migrantes provenientes de Santa Catarina Tlaltempan. ▪ Residentes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 participantes. ▪ Hablantes y no hablantes de mixteco. ▪ De 30 años en adelante. ▪ Migrantes provenientes de Santa Catarina Tlaltempan. ▪ Residentes de los municipios Chimalhuacán y Nezahualcóyotl.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la tarea de quien investiga ideologías lingüísticas es identificar, en los discursos de los sujetos o hablantes, las dicotomías que sirven de base para que estos tomen una postura u otra respecto de una determinada lengua. Una vez logrado este objetivo se volverá más simple individualizar cada una de las ideologías lingüísticas que emergen en torno a tal lengua. En esta última tarea se debe lograr describir con claridad las características que cada ideología, vale decir, sus particularidades en cuanto a la representación sobre el mercado lingüístico, los hablantes y las relaciones lengua-migración, migración-enseñanza, migración-transmisión, lengua-cultura y lengua-identidad.

2.8 El Método de Análisis Estructural (MAE)

Este método se basa en un análisis cualitativo, porque se inscribe dentro de la sociología de la cultura, sobre todo de las estructuras simbólicas, como en otros enfoques, pero estas no deben contradecirse con los principios teóricos de la misma. De esta forma se desarrolla “pedagógicamente” los elementos fundamentales de este método. Según Sierra Bravo (1985)

es el contenido expreso de la comunicación, en el texto que se trate. Sin embargo, el análisis no pretende quedarse con el contenido manifiesto, sino “...inferir de él consecuencias relevantes de naturaleza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. Sobre el origen, destino y aspectos de los mensajes” (p. 288), porque de esta manera podremos conocer de los sujetos, sus pensamientos, percepciones e ideologías sobre la lengua y, esto como una forma de abordar el análisis del discurso bajo un método específico que profundiza en los significados de los contenidos.

Hugo José Suarez (2008), lo explica como una técnica de descripción estructural y de análisis de datos empíricos, cuya intención general es extraer de materiales concretos las estructuras simbólicas de determinados actores sociales. Esta responde a la pregunta ¿Cómo se constituye en materiales concretos?

Es útil en análisis de pequeños pasajes de documentos, en este caso de las entrevistas virtuales, que contienen las tensiones fundamentales que organizan la lectura de los social y del sí o “unidades mínimas de sentido” (Suárez, 2008, p. 120) que refieren a la “más pequeña unidad que puede ser puesta en evidencia por el análisis, es una unidad analítica que canaliza y concentra dinámicas globales que muestran la tensión de una estructura simbólica (Suárez, 2009, p. 280). Los resultados pueden ser mejor aprovechados “si se conoce el contexto, la problemática general, la historia del documento analizado” (Suarez, 2009, p. 279) en donde también quien analiza dichos documentos debe tener la capacidad de percibir elementos sutiles y sacarles beneficio.

El código puede ser definido como el operador, la regla de transformación o de conmutación establecida término a término, a través del cual una realidad y un sentido son atribuidos a cada término” (Hiernaux, 1973, p. 178 en Suárez, 2008, p. 328) esta misma, expresa toda la tensión de una estructura simbólica.

El primer principio es de oposición, se refiere a la confrontación de los opuestos, como un ordenamiento binario del mundo. El segundo refiere al término de asociación con otras para formar redes de sentido (Greimas, 1995 en Suárez, 2008), estas permiten una visión jerárquica del mundo relativamente coherente.

Para este modelo existen dos tipos de códigos disyuntivo: a) los calificativos que atribuyen cualidades específicas b) el código objeto es a quien se le da una cualidad.

- Valorización, en donde todos los discursos traen consigo una carga valorativa, aunque a veces no sean explícitas en los materiales de análisis, esta herramienta permitirá identificarlas tanto negativas “-“, como positivas “+”.

A continuación, se describen el tipo de estructuras simbólicas que se utilizan en este modelo de análisis.

- Estructura paralela, este método procede a través de la decodificación, buscando los códigos y a las estructuras que estos forman al articularse con otros, por medio de la asociación y de la disyunción se construye una estructura paralela horizontal de oposición y una vertical de asociación, formadas por universos.
- Estructura de abanico, cuando se encuentran más de dos elementos dentro de una misma familia, se debe acudir a los códigos que los califican y establecer una estructura de secuencia donde se vayan organizando los datos en ramificaciones hasta que se vuelvan cada vez más específicas, que se subdividen y forma nuevas totalidades.
- Estructura cruzada, se encuentra en objetos que tienen elementos que le dan un mismo atributo, dos códigos disyuntivos que el dan cualidades y forman cuatro posibilidades donde aparecen dos calificativos a la vez.
- Existe un esquema llamado actanceal que tiene la finalidad de entrar a otro nivel de análisis, no se centra en la esfera cognitiva si no en la afectiva y de deseo. Siendo que el sujeto sólo no puede llegar a su objeto tiene que realizar acciones específicas que lo conduzcan a ello, en este sentido, se le facilitan la tarea y opositores que se le dificulten, los primeros facilitan la comunicación y los segundos la obstaculizan oponiéndose a la realización de deseo. El sujeto proyecta en ellos un poder para realizar sus deseos. En el esquema aparece el lado positivo que es la fuente de las posibilidades para que el objeto alcance su objeto, tiene en su poder el poder de donde proviene el ayudante.

Una institución cultural es un sistema de sentido, estructuras cognitivas o sistemas simbólicos, que son sistemas de percepción (material y simbólica) y de acción como

resultado de un trabajo psíquico del sujeto sobre sí mismo como de la confrontación con su contexto social, le permite tener una visión del mundo con cierto grado de consciencia, consigo y con los demás.

Tabla 7. Organización de la Institución cultural.

Institución cultural		
Combinación de sentido	Estructuras de sentido	Sistemas simbólicos
<ul style="list-style-type: none"> • Generan códigos socialmente producidos e interiorizados. • Indican valores, normas, nociones de posibilidad, de verdad, de estética, jerarquías sociales, orientaciones de comportamiento de comportamiento, etc. • Se perciben como naturales. • Organizan la energía psíquica hacia proyectos y acciones legítimas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responden a colectivos sociales para quienes determinadas cosas parecen naturales. • No debe rendir cuentas a nadie. • Actúan pre-reflexivamente. 	<p>Orden cognitivo: capacidad de percibir las cosas de determinada manera en sus distintas posibilidades que van de lo real hasta la percepción social.</p> <p>Orden actorial y normativo: capacidad de guiar las acciones, en la visión de lo permitido como de lo prohibido. Estos son guías para la orientación de su comportamiento</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Suarez (2009).

Las estructuras simbólicas se organizan en dimensiones, la primera es la relación con el sí en donde se otorga una energía psíquica en una búsqueda de lo que se quiere ser y hacer como oposición a lo que no se quiere ser y hacer, que proyecta una imagen-modelo de su dimensión positiva-negativa, este proceso no ocurre solamente dentro del sujeto también se relaciona con los contenidos ideológicos y de legitimidad y funcionalidad social (Suárez, 2009).

La segunda es la dimensión a las alternativas sociales, ya que lo social impone algunas limitaciones o condiciones de las cuales el sujeto debe atenerse, como el espacial donde valora un espacio más que le otro, el temporal, el actorial, los actores y grupos sociales, etc. (Suárez, 2009), estos planos pueden ser de diversa índole que va de acuerdo a la estructura simbólica a la que correspondan.

La tercera dimensión se centra en la búsqueda, como un sistema simbólico que dramatiza su relato rememorando las nociones de vida o muerte, donde se encuentra el destino individual y el colectivo, que implica la articulación de la “movilización afectiva y las dinámicas psíquicas, con las legitimidades sociales (Remy, 1990 en Suárez, 2009, p. 283). Por tanto, esta relación con el sí en la visión negativa y positiva tienen una relación con lo social en tanto tiempo, espacio, actores, etc., que construyen una percepción psicosocial compleja.

2.8.1 Las entrevistas y el MAE

La segunda parte del trabajo de campo se centró en realizar entrevistas a los migrantes, para indagar sobre sus ideologías respecto al mixteco y su enseñanza, siendo así, estas personas accedieron a entrevistas por video llamada, las cuales fomentaron una plática más abierta y amplia en las respuestas de cada uno.

Por ello, en este apartado, se pone la forma de cómo se hizo el análisis de la información a partir de las entrevistas y desde el MAE. Derivado de ello, se fueron realizando unidades de análisis. Para reconocer las entrevistas dentro de los análisis estarán codificadas de la siguiente manera:

M= Mujer
H=Hombre
#= Número de entrevista
ME1= Mujer entrevista número 1

Como se ha mencionado, para analizar las entrevistas, a partir del material ya transcrito se resaltan las partes que son de interés para los objetivos de la investigación.

En primer lugar se responde a una pregunta “el cómo se constituye el sentido de materiales concretos” (Suárez, 2009, p. 279), en donde a partir de la *relación con el sí* se determina lo que quiere y no quiere ser nuestros entrevistados, lo que lleva a las alternativas sociales, que impone delimitantes, luego apuntala hacia la *búsqueda vital* donde se encuentra el destino colectivo o individual en su movilidad afectiva y dinámicas psíquicas con “legitimidades sociales” (Suarez, 2009, p. 283), otras versiones de la relación con el *sí* se han tomado en

cuenta el *eje espacial, temporal, actorial y la relación con otros actores*, en ellos se muestran diagramas para entender el *principio de oposición*, todo ello, van mostrando y reflejando las IL de los colaboradores. Cada entrevistado refiere un modelo de realidad de acuerdo a lo que mencionan.

De esta manera, el análisis se concreta con base en la organización de datos como lo plantea el MAE, posteriormente se extrae la información pertinente para cada unidad de análisis, como se muestra en un ejemplo a continuación:

1. Modelo de enseñanza convencional¹

ME1, 52 años (noviembre de 2021, entrevista presencial)

La primera entrevista de 52 años, hablante de mixteco, considerada migrante de retorno, cuyo actual trabajo consiste en ser la vocera oficial del pueblo, en donde los mensajes que expone suele darlos en mixteco y español. Ella tiene dos hijos a los que no les transmitió mixteco y suelen visitarla ya que son también migrantes, ellos estudian la universidad en Puebla y no saben hablar mixteco.

- Relación con el Sí.

La entrevistada es un tipo de persona la cual gira alrededor del *error, culpabilidad* y el *arrepentimiento* por no transmitir la lengua a sus hijos, esto refuerza la idea de la *transmisión de la lengua de manera oral*.

“Pues a la vez me da tristeza, pero a la vez soy una de esas personas que no inculcó el mixteco en sus hijos y por eso tenemos una parte de culpa.”

“Mis hijos me dicen, ¿por qué no me enseñaste? Me arrepiento de no haber tenido un tiempo con ellos de sentarme un rato con ellos de darles ese tiempo y así pudieran valorar más el mixteco”

“Y fue el error que tuve con mis hijos que no les transmití, pero si escuchaban que hablaba yo pensé que ellos que iban a aprender.”

- La búsqueda vital

¹ Los modelos 2-5 se encuentran en los anexos.

La búsqueda que destaca en la entrevistada se dirige en motivar a los jóvenes desde su labor como la vocera del pueblo dirigiéndose en mixteco hacia la comunidad.

“Yo trato de hacer anuncios en mixteco, me piden todo en español, pero también los hago en mixteco, sobre todo a mensajes que van más para los jóvenes trato de hacerlo en puro mixteco para que los chavos tengan interés y pregunten lo que significa lo que dijo en el mixteco.”

Hablantes en Catarina/ hablantes en la ciudad

Catarina	/	Ciudad
Tranquilidad		Intranquilo
Trabajo (-)		Trabajo (+)
Oficios		Profesionalización

Fuente: Elaboración propia

En esta entrevista se distingue la diferencia entre dos espacios importantes para los migrantes, la comunidad de Santa Catarina y la confrontación con la ciudad, la primera tiene que ver con la tranquilidad, en contraste con la poca posibilidad de trabajos bien remunerados y diversos, además de los oficios más comunes de quienes se quedan, mientras que la segunda se relaciona con la intranquilidad (acostumbrarse a), la oferta de trabajo variado y la profesionalización de los migrantes.

“No sé yo siento que aquí es mí, no sé me gusta salir y todo, pero me siento segura aquí, en mi pueblo me siento más tranquila.”

“Si me gusta la ciudad, para ir a pasear, pero no para vivir.”

“Somos muy pocos los que vivimos aquí, somos muy pocos los que podemos subsistir que algunos ya encontramos la forma, aunque sea poquito, pero tenemos...”

“...La mayoría si ya se salió de hecho los que vivimos aquí salimos a buscar otra cosa en la ciudad y regresamos, pero no nos quedamos a vivir fuera, si no que nos volvemos a regresar.”

“Han migrado (sus hijos), ellos vienen nada más de visita... Mi hijo el más grande es ingeniero civil, el otro se va a graduar en un año en licenciatura en ciencias de la computación y mi otro hijo el más chico apenas si terminó la preparatoria trabaja de policía (en Santa Catarina).”

Tabla 8: Totalidades sobre los hablantes.

Totalidades	Positivo	Negativo
Hablantes de mixteco	En Catarina	En la ciudad
Sentimientos	Tranquilidad	Intranquilidad
Trabajo	Encontrar la manera	Migrar
Enseñanza de la lengua	Generar interés a los jóvenes	Consecuencia de migrar, existe arrepentimiento, culpabilidad y error por no haber enseñado a sus hijos.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran los códigos que califican las ideologías de la entrevistada con respecto a la lengua y la comunidad, lo primero que hay que destacar es la importancia que le da al espacio, es decir la totalidad que hace más presencia es el contraste entre la comunidad y la ciudad, sus sentimientos hacia estos espacios, las formas de trabajo y la enseñanza de la lengua a sus hijos y como remedia esto a través de generar el interés de los jóvenes voceando en mixteco.

- Transmisión de la lengua en la familia/ Enseñanza de la lengua en la escuela

En la entrevista se hace presente la idea de la transmisión y enseñanza del mixteco dentro y fuera de la familia y en la escuela. Sin embargo, en la primera se considera que la forma convencional de enseñarla sería a través de la escucha, a comparación de las pocas

posibilidades de aprender de formas sistemática dentro del ámbito escolar en Santa Catarina, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Totalidades sobre la enseñanza del mixteco

Totalidad	Positiva	Negativa
Enseñanza del mixteco	Hay una enseñanza	No hay una enseñanza
Escuela Miguel Hidalgo	Parece que sin enseñan el mixteco.	Pero es muy poca y muy pobre
Casa de cultura	Intento de enseñar el mixteco.	No funciona
Familia	Hablar frente a los hijos el mixteco para que oigan y aprendan.	Los hijos no lo aprendieron.

Fuente: elaboración propia.

“Muy poca y muy pobre. Porque en las escuelas creo que nada más es una sola donde si les enseñan, o dos creo, la preescolar y la primaria Miguel Hidalgo.”

“Hay una casa de cultura aquí, pero creo que no está funcionando, entonces creo que es muy poco.”

“Pero si escuchaban (sus hijos) que hablaba yo pensé que ellos que iban a aprender.”

- Dimensión actoral

Son las acciones que realiza nuestra entrevistada con respecto a las ideologías lingüísticas.

“Si entienden unas palabras (sus hijos), pero no lo hablan, dicen unas palabras, pero no lo hablan, así como yo.”

“Pues ahí, pierden, pues ahí las personas se van involucrando con otras personas (los migrantes que dejan de hablar la lengua), entonces se va perdiendo, se está perdiendo si es que se sigue así, si es que es así yo pienso que se va perdiendo.”

“Entonces no, no los mandé (sus hijos a la escuela bilingüe).”

- Dimensión temporal

En tanto la percepción del tiempo, dicen las entrevistada se centran en dos aspectos importantes: los hablantes de mixteco de antes con los de ahora y las diferencias que hay en la comunidad con respecto al uso del mixteco.

“Anteriormente era un poquito con discriminación porque ibas, nosotros a veces íbamos a Puebla, pero como aprendimos a hablarlo, mis hermanas todas saben hablarlo, hablábamos así en mixteco y toda la gente se quedaba viendo como diciendo, viéndonos raros (hace gestos), así, no sé.

“Hace años cuando vivían las personas todavía, que los abuelitos, salías a la calle y escuchabas puro mixteco muy raro el español, pero ahorita va a abarcando más el español, ya muy poca gente somos la que estamos acá de mi edad, yo sé que saben hablar yo si les hablo mixteco se oiría muy bonito que se hablara mixteco como antes.”

“Pienso que eso tiene que ver porque la gente emigra, emigró, mucha gente se fue por la necesidad de trabajar suficiente para, entonces ellos salieron buscando algo mejor.”

“Ahora que salí a la plaza escuché puro español, no es como antes que salías a la plaza que era puro mixteco, como cuando tenía 11 o 12 años y la plaza más grande la gente todavía hablaba mixteco.”

El *antes* se ve influenciado por una gran cantidad de hablantes que, según la entrevistada, los adultos mayores son quienes en mayor medida hablaban el mixteco, mientras que el *ahora*, con la migración y la búsqueda de oportunidades, siendo el español la lengua abarca en mayor parte la comunicación en la comunidad de Santa Catarina.

- Ideologías sobre el mixteco

En este material se logra observar que María **consideró** que la transmisión debió aprenderse a través de la escucha, tal como sucedió con ella, por eso reitera que el mixteco se debe enseñar desde que son niños dentro del seno familiar.

María **siente** culpabilidad por no haberse tomado el tiempo requerido para poder transmitir a sus hijos el mixteco, tal como se hizo con ella, si no que parte del error que a palabras de ella cometió está basado en que el *dialecto* como se conoce a la lengua mixteca entre los

hablantes y no hablantes de mixteco de Santa Catarina se relaciona con la discriminación que han sufrido los hablantes al migrar a las ciudades en búsqueda de trabajo.

Para poder enmendar el error que tuvo con sus hijos, su trabajo como vocera del pueblo le permite dar mensajes en Mixteco, esto a palabras de ella, **creo** que genera un interés entre los no hablantes y así estos pregunten por lo el significado de los mensajes, donde puedan aprender poco a poco a hablar el mixteco.

En tanto que la enseñanza en las escuelas de Santa Catarina Tlaltempan, la entrevistada **opina** que la educación bilingüe tiene que centrarse en la familia desde niños, porque las instituciones no son los suficiente para que estos puedan aprender el mixteco a través de la educación impartida en las escuelas, ya que, visiblemente no logran generar un verdadero aprendizaje de la lengua dentro de la comunidad y por el contrario, se ha ido perdiendo.

Como hemos visto, de esta forma se ha planteado el análisis de las entrevistas (obsérvese el Anexo) con base con el MAE al mismo tiempo, se va considerando los elementos importantes en conjunto con los datos obtenidos de la encuesta para conformar la información que se presenta en los siguientes capítulos.

3. El *da'an davi* y la migración mixteca

En México existen diversos grupos indígenas, muchos de los cuales aún prácticas ancestrales, como los rituales de petición de lluvia, el calendario agrícola, formas de organización social y comunitaria, así como la lengua, pero que a pesar de su conservación, también viven cambios a través tiempo y a los distintos movimientos migratorios de los mismos grupos también les ha permitido asentarse y mezclarse con otros grupos, de esta mezcla surgen múltiples fenómenos como las distintas formas de hablar una lengua.

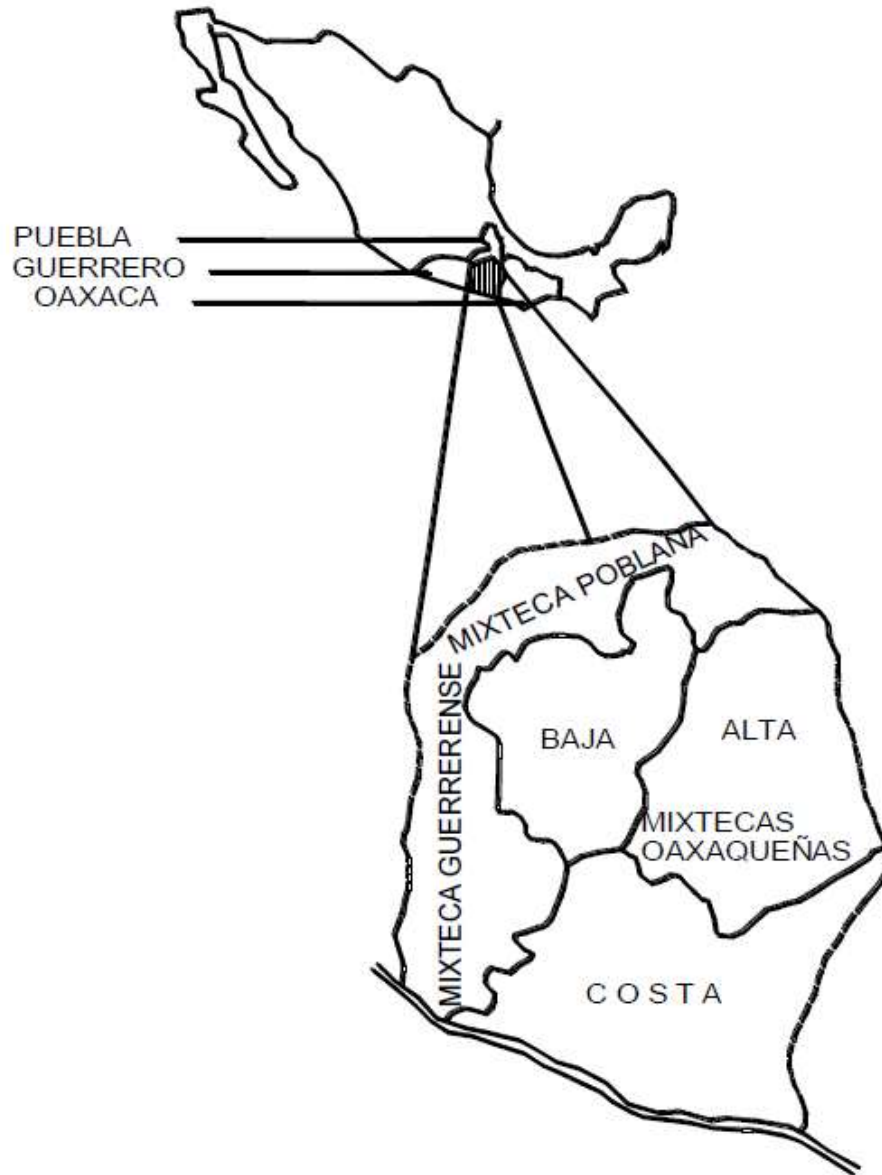
En este apartado se hará un esbozo del pueblo mixteco desde sus inicios, seguido por su histórica forma de resistir al paso del tiempo, la conformación de los pueblos mixtecos actuales en el estado de Puebla, hasta centrarnos en el pueblo de Santa Catarina Tlaltempan, con base en sus características generales, la de sus pobladores dentro y fuera de la comunidad, así como la importancia del *da'an davi* dentro del territorio mixteco. Todos estos aspectos tienen implicaciones en las ideologías lingüísticas que van configurando los mixtecos, sobre todo en los migrantes como veremos más adelante, en un siguiente capítulo.

3.1 Historia de los mixtecos

Uno de los grupos indígenas más numerosos en México son los mixtecos después de los nahuas, mayas y zapotecos, a quienes se les conoce como *Ñuu savi* o “pueblo de la lluvia”.

Este grupo vino del norte, donde lograron invadir la región dominada por los chochones o chochos, región situada entre Puebla, Guerrero y Oaxaca (Basauri, 1990),” los arqueólogos afirman que la ocupación humana en la mixteca inició en su parte alta, aproximadamente 7 000 años antes de la era cristiana” (Dubrarka, 2003, p. 9).

Imagen 1: *Ubicación de los pueblos mixtecos*



Fuente: Tomado de Caballero (2012, p. 108).

Los antepasados de los mixtecos se situaron en lugares como el este del estado de Oaxaca, el extremo sur del estado de Puebla y una franja en el estado de Guerrero, los nahuas llamaron a esta región *Mixtlán* “lugar de las nubes” o *Mixtecapan* “lugar de los mixtecos”, como parte de la cosmogonía mixteca, afirmaban que la tierra estuvo en un principio en las tinieblas y cubierta por las aguas donde dos dioses de distinto sexo hicieron brotar de en medio de ellas una gran peña en la que edificaron ricos palacios. De la unión de estos dos seres nacieron las demás deidades como Yostaltépetl (corazón del pueblo), cuyo santuario se encontraba en las montañas de Aciutla, esta deidad es comparada con Quetzalcóatl y se representaba con una esmeralda de cuatro dedos de largo en los que tenía grabado un ave y una serpiente (Basauri, 1990).

Los primeros pobladores hablaban en otomangue, eran nómadas recolectores y cazadores, que con el paso el tiempo y su constante movilización se fueron convirtiendo en agricultores. Los otomangues tardaron milenios para que se pudieran asentar de forma permanente en diferentes valles, donde se ramificaron en distintas etnias, entre ellas la mixteca (Maarten, 1997).

Sus ancestros fueron llamados protomixtecos, de las cuales se descubrieron aldeas agrícolas en la Mixteca Alta y Baja, que datan de 1400 años a. c.; entre 500 a. c. y 750 d. c. construirían sus centros ceremoniales y urbanos estos formaron unidades políticas y territoriales que se conocieron como señoríos. El título que recibían los gobernantes mixtecos era Iya “señor divino”, que después de su muerte obtenían títulos de Nuhu “Dios...” o “Espíritu divino” (Maarten, 1997).

Los templos y santuarios de los mixtecos eran pocos, algunas se encontraban en grutas o lagos, los sacerdotes dependían del sumo pontífice mixteco de Aciutla cuyo nombre era *Taysacaa*, que usaba una larga túnica, una especie de roquete (vestido hasta las rodillas), capa de borla en la espalda, mitra de plumas verdes, con figuras de deidades en oro. El cargo de este era hereditario y la costumbre era guardar castidad, ayuno y penitencia. En alguno de los templos o santuarios solían ofrecerse sacrificios humanos.

Se organizaban por pueblos o regiones pobladas, bajo el cargo de varios caciques que se disputaban la supremacía a través de las armas, siempre buscaban puntos estratégicos para asentarse, particularmente puntos altos de la sierra, que tiempo después abandonaron para

poblar la costa de Oaxaca. En el pueblo de Apoala había un árbol localizado a orillas del Río de los linajes o *Yutsa tó on*, donde se desprendieron los primeros mixtecos, cuya descendencia eran los nobles que se casaban entre ellos para mantener dicho linaje y compartían este origen mítico, de ellos seguía la nobleza de segundo rango, después los campesinos y artesanos.

Actualmente los mixtecos se encuentran en tres territorios denominados Mixteca Alta, Baja y de la Costa, estas denominaciones territoriales toman como el criterio la altura sobre el nivel del mar para el área de aproximadamente de 40 000 kilómetros cuadrados.

Tabla 10. Características generales de la Mixteca.

Mixteca Alta	Mixteca Baja	Mixteca de la Costa
<ul style="list-style-type: none"> • Zona seca y fría. • Terrenos montañosos de 1700 metros sobre el nivel del mar. • Crianza de ganado ovino y caprino. • Siembra de maíz, frijol, calabaza y árboles frutales como manzano y durazno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima cálido y lluvioso. • Llanura que sobre el nivel del océano pacífico a las lomas de las montañas del sur. • Crianza de ganado bovino. • Siembra de frutas tropicales, vegetales, cacao y café. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima templado. • Elevaciones entre 1200 y 1700m sobre el nivel del mar. • Relieve de lomas y anchos valles.

Fuente: Elaboración propia con base en Dubrarka (2003)

En 1520 con la llegada de los españoles al Valle de Oaxaca, los mixtecos y su sociedad estaban debilitados por los conflictos entre señoríos que facilitó su sometimiento por los conquistadores, quienes vieron en las tierras mixtecas una gran oportunidad económica, al mismo tiempo que introducían nuevos cultivos y animales, enseñaron a los nativos a cultivar los nuevos alimentos, la crianza de los animales que introdujeron, además de la manera de obtener seda. Estos cambios tuvieron una contribución a la erosión de los suelos y al empobrecimiento de los habitantes, que para buscar nuevas alternativas de subsistencia optaron primero, por el tejido de la palma y la segunda, por la migración (Dubrarka, 2003), que es una de las constantes en este grupo.

La mixteca fue densamente poblada antes de la conquista, se tiene registro del año 1580 que tenía aproximadamente 100 tributerios tan solo en Pinotepa Nacional, que contó con alrededor de 4000 hombres en Coahuilán. Como algunos grupos indígenas su disminución poblacional se debió a epidemias en la Nueva España, en 1531 se registró una epidemia de tifo, por ejemplo. Existen otros factores como las guerras de conquista, la explotación y concentración en comunidades riesgosas con condiciones insalubres (Maarten, 1997).

El valle nacional fue uno de los primeros lugares donde los mixtecos comenzaron a migrar (finales del siglo XIX) para trabajar en el corte de trabajo y pizca de algodón. Cuando se construyó la carretera Panamericana (carretera Federal 45), inaugurada en su primera fase el 1° de julio de 1936 como convenio entre México y Estados Unidos, que pretendió la comunicación entre la frontera norte y el centro de país (Gruel, 2017) y que atravesó la mixteca, permitió llegar a Veracruz para trabajar en el corte de caña, cuando la segunda parte se inauguró en 1944, los migrantes llegaron hasta Estados Unidos, conllevando a la creación del “Programa Bracero” (1942-1964), bajo un contexto de migración y deportación masiva que obligó a estos dos países a crear programas de trabajo temporal para migrantes, es decir, beneficiar a EU de mano de obra (Durand, 2007).

Más tarde la presencia de los migrantes mixtecos llegó hasta Canadá y Alaska, donde su presencia migratoria se volvió definitiva, en este sentido la dispersión de sus asentamientos y la extensión de su territorio impidieron una formación de identidad homogénea y global, aunque compartan una tradición lingüística, social, cultural e histórico.

La migración forma parte de la identidad de los mixtecos, partiendo que históricamente han migrado en busca de bienestar y se han asentado en diferentes lugares de lo que se conoce como la Mixteca hacia otros lugares donde han podido llevar algunos elementos culturales. Creando de esta manera una nueva identidad o más bien, transformando y adoptando otras: “En algunas localidades, ser mixteco es precisamente ser migrante, ya que de otra manera no habría dinero para la celebración de las fiestas y sin la participación en ellos los migrantes no serían reconocidos como parte de su pueblo” (Dubrarka, 2003, p. 13).

Los mixtecos se identifican con sus localidades, al estar esparcidos por diferentes territorios y convivir con mixtecos que pertenecen a otros espacios, estos se identifican a partir de que pertenecen a un mismo pueblo, con una misma lengua y una forma hablarla, la vestimenta,

los rituales que los hace diferenciar de otros mixtecos. El migrar les ha proporcionado ventajas, en donde forman parte de las celebraciones y ayudan a las mejoras de la misma, incluso transforman también las festividades y costumbres que aún conservan a través del tiempo y espacio.

En la mixteca los evangelizadores no pudieron eliminar del todo los antiguos cultos y creencias entre los indígenas, en donde el sincretismo religioso que aún se conservan, es ejemplo de ello.

El adorno de las iglesias, los vestidos de las imágenes religiosas y, sobre todo, algunas celebraciones de las fiestas del calendario católico conservan fuertes elementos prehispánicos, estrechamente ligadas con los aspectos sobrevivientes de la cosmovisión mixteca. Tal es el caso de los festejos de San Marcos, el 25 de abril, y de Santa Cruz, el 3 de mayo, que incluyen rituales para propiciar la lluvia, el primero, y la buena cosecha de la tierra, el segundo (Dubrarka, 2003, p. 15).

Algunos otros grupos en sus comunidades piden permiso a sus patrones o señoríos de cada lugar, hacer rituales para la tierra, los conecta aún con la naturaleza y la forma en que los pobladores la conciben como una forma cíclica de vida, de esta forma entregar en algunos casos sacrificios o permiso son necesarios para cazar, arar, cualquier actividad que se relacione con la apropiación o transformación de algún o algunos elementos de la naturaleza.

Dubrarka y Dahlgren mencionan que la mixteca presentó y presenta una diversidad ecológica, étnica y cultural, su “accidentado territorio” alberga bosques y desiertos, localidades urbanas y rurales, a indígenas y mestizos, agricultores y pescadores, a pastores y jornaleros, a migrantes, artesanos, comerciantes, prestadores de servicios y cada vez mayor número de maestros y profesionistas, mismos que han obtenido la oportunidad de obtener estudios gracias a las posibilidades de la migración hacia espacios con universidades o del desarrollo que han permitido con la accesibilidad económica en sus respectivas comunidades y la demanda de la población por servicios escolares de distintos niveles.

En el caso laboral en las comunidades que han obligado a migrar a sus pobladores, tiene de fondo la historia de la explotación de los suelos y la falta de apoyo para dar crecimiento a esta actividad, todas las actividades agropecuarias de los mixtecos son pocas. La precaria situación económica de la región, la erosión de sus tierras, el subdesarrollo, la ausencia de

servicios básicos en los poblados, la violencia social, así como la falta de fuentes de trabajo, obligaron a los mixtecos a buscar mejores alternativas y oportunidades fuera de su territorio ancestral.

De este modo los pobladores han optado por la migración fuera de la mixteca, llegando a estados de la república en la que pueden trabajar de manera temporal o migran de manera fija, como es el caso de los últimos años, pero esto no significa que dejen del todo la relación con su lugar de origen, incluso aunque estos lleguen a migrar fuera del país, siguiendo la investigación de Dubrarka:

Los migrantes mixtecos se trasladan a Veracruz y Morelos para trabajar la zafra en los ingenios; a las grandes plantaciones de Sonora para pizar algodón; a los valles de Sinaloa y California para cosechar jitomate; al Distrito Federal para trabajar en la construcción; a Estados Unidos para emplearse en los campos agrícolas, las fábricas y los restaurantes y, últimamente, los migrantes llegan hasta Canadá. (2003, p. 21)

En la actualidad muchos grupos que han migrado forman organizaciones de mixtecos, los que pertenecen a sus mismos grupos suelen organizarse para apoyar a sus comunidades en cuanto a la organización de fiestas patronales o eventos realizados en cada comunidad, de esta forma no dejan de ser parte de su comunidad. La forma de relacionarse con la misma cambia y transforma no sólo su espacio, si no también dicha relación con las autoridades y las costumbres, como ya se ha mencionado.

Los mixtecos a lo largo de su historia han demostrado ser uno de los grupos indígenas que han subsistido gracias a que han recorrido y asentado en gran variedad de territorios aprovechando el espacio y moviéndose con ellos sus rituales, costumbres y lengua, que les ha permitido diferenciarse de otros grupos indígenas mayoritarios y que han reforzado su identidad como migrantes.

3.2 La lengua mixteca, clasificación y vitalidad

La lengua mixteca pertenece a la familia oto-mangue, a esta misma familia pertenecen el cuicateco y el triqui, lo que conforman la rama mixteca (SIC, 2020), hasta el año 2015 se contaban con diversas formas de auto determinarlas de acuerdo a distintos factores, subáreas, territoriales y comunidades. La agrupación lingüística del mixteco es la que más variantes tiene, conformado por 81 en total.

Igual que con otras lenguas en el tronco otomangue, el orden normal de las palabras en las lenguas mixtecas es: Verbo-Sujeto-Objeto. Los numerales preceden a los sustantivos que modifican, pero los poseedores y otros modificadores los siguen. Hay un juego especial de pronombres dependientes que a primera vista parecen ser sufijos en los verbos (indicando el sujeto) o en los sustantivos (indicando un poseedor), parecidos a los sufijos de persona y número en los verbos en español. Sin embargo, gramaticalmente se consideran como sujeto o poseedor, porque no se usan cuando se encuentra un sustantivo aparte después del verbo que funciona como sujeto o poseedor. (SIL, 2021, s/f)

En 1936 Mendizábal y Jiménez Moreno presentan en su mapa “Distribución prehispánica de las lenguas indígenas de México”...”Una familia Mixteca y otra Popoloca y en la nueva carta lingüística del Norte y Centro América la familia Popoloca es incluida en el grupo Otomangue” (Dalhlgren, 1950, p.22), el hecho de que existan muchas variantes del mixteco hace referencia a una “comarca tan extensa y de tan difíciles comunicaciones” como el de la mixteca , cuyas diferencias radican en el uso de prefijos, sufijos posesivos distintos, puesto que se referían de forma distinta a los señores y otra a los dioses. En el caso de los gobernantes además del mixteco solían hablar el mexicano como prueba de 200 años de supremacía nahua (Dalhlgren, 1950).

En México en el censo del año 2010 del INEGI se contaban alrededor de 477, 995 pobladores mayor a 5 años hablantes de mixteco en contraste con el censo del año del 2020 cuya cantidad se estima entre 511, 717 hablantes mayores a 5 años; en tanto que la tasa monolingüe en el 2010 era de un 20.8% total de la población hablante, en el año 2020 la tasa se redujo a 1.0%.

Imagen 2: Áreas dialectales de la mixteca y ubicación del da'an davi



Fuente: Tomado de Josserand, Mixtec dialect history (1983).

Algunos pueblos mixtecos pueden entenderse, sin embargo, otros grupos cambian por completo la forma de hablar, esto derivado de las regiones donde se encuentren (SIL, 2021). Las lenguas mixtecas son consideradas tonales, puede que estas se escriban igual, pero la forma de decirlo cambia por completo el significado del mismo (Telesforo, 2019):

Sal: “i in”

Granizo: “ii n”

Esto ha sido fundamental para poder identificar una variante de otra, que comúnmente son propios de cada comunidad mixteca y de esta forma forman parte de identidad propia de los hablantes, lo que nos lleva a interrogarnos ¿las variantes dialectales influyen en las ideologías lingüísticas?

Como complejo dialectal sus variantes se clasifican en las siguientes zonas (PROEL, 2013):

1. Septentrional: hablado en Oaxaca y Puebla.
2. Central, hablado en Oaxaca.
3. Meridional: hablado en Oaxaca y Guerrero.

Como vemos, la diversidad dialectal de la lengua mixteca es inmensa cuenta con 81 variantes y sus autodemoninaciones (INALI, 2012), distribuidas en algunos estados principalmente Oaxaca, Guerrero y Puebla, sin embargo, como hemos visto en el primer apartado y en el que sigue, el grupo mixteco ha vivido procesos migratorios hacia diversos lugares. Para el caso de nuestra investigación se centra en mixteco de Tlaltēmpān o como se autodenominan *da'an davi o de'e dau* de Tlaltēmpān, “mixteco de Santa María Yosoyúa, da'an davi (de Tlaltēmpān)” (INALI, 2012).

3.3 Santa Catarina Tlaltempan, Puebla. Características principales y contexto socio-cultural.



Escudo del Municipio de Santa Catarina Tlaltempan, INAFED (2016)

La historia del municipio de Santa Catarina Tlaltempan se remonta su fundación prehispánica por grupos mixtecos que probablemente venían de Oaxaca, como grupos migrantes estos estuvieron movilizándose hacia distintos espacios hasta que encontrar un lugar óptimo en el centro-sur de Puebla. Hacia 1521 en este territorio se fundó Chigmecatitlán por nahuas que sometieron a los mixtecos, en 1776 se formó el curato de Santa María Chigmecatitlán de la cual formaba parte Santa Catarina Tlaltempan (INEGI, 2018).

En 1861 Chigmecatitlán se incluye como municipio en el distrito de Tepexi que en 1921 fue erigido como municipio número 56 de Puebla (Rodríguez, 2019), en 1930 Santa Catarina Tlaltempan se hizo municipio libre cuya cabecera municipal se encuentra en el pueblo (Ayuntamiento de Santa Catarina Tlaltempan 2018-2021 s/p).

3.3.1 Territorio: cosmovisión, cultura y tradición.

Tlaltempan debe su nombre al nahua *tlalli* 'tierra', *tentli* 'labio u orilla' y *pan* 'sobre o en', lo que significa *en la orilla de la tierra*. Esta comunidad se localiza en el centro-sur del estado de Puebla, colinda al norte con Huatlatlauca y Chigmecatitlán, al sur con Zacapala, al poniente con Huatlatlauca y Coatzingo. Tiene una superficie de 47,44 km², se ubica en el lugar 179 con respecto a los otros municipios del estado pueblo (Ayuntamiento de Santa Catarina Tlaltempan 2018-2021 s/p). Por su tipo de morfología, está rodeada por montes,

algunos grupos de ingenieros que han ido a estudiar el tipo de suelo han hecho peticiones al *Tiyuco* el señor de los montes para que puedan proseguir su camino de forma segura.

Imagen 3. Ubicación de Santa Catarina Tlaltempan.



Fuente: Google Maps (2021).

Geográficamente pertenece a la región morfológica de los llanos de Tepexi donde limita al norte con Ríos Atoyac que tasan con el valle de Atlixco, por lo que en la región cruzan varios arroyos. Tiene dos tipos de climas, cálido y semicálido, en verano con clima semicálido, subhúmedo con lluvias en verano cuya temperatura ronda entre 18° y 22° C.

Su gastronomía se centra en el mole poblano, pipián, tamales, pan, dulce de calabaza, xemezcal, jamoncillo, atole, aguardiente y mezcal.

Las artesanías consisten en el tejido de palma y rafia, la manufactura de juguetería, alfarería, cables de ixtle, elaboración de velas para festividades, por eso:

La comunidad es conocida como tierra de artesanos y músicos, pues las principales actividades remuneradas son justo las mencionadas, en las que interviene ambos géneros. Es la artesanía uno de los principales sustentos en todos los hogares, y son principalmente las mujeres quienes realizan este trabajo, la música es un área bastante

explotada, pues además de ser muy demandada dentro de la comunidad, también lo es fuera de ella, participan hombres y mujeres, pero principalmente hombres, pues a ellos se les daba preferencia en décadas pasadas para el estudio de la música, cabe recalcar que es un elemento cultural de mucha importancia en la localidad. La música se encuentra presente en todo evento, ya sea una festividad religiosa, mayordomía, una fiesta particular o en momentos solemnes como son los velorios (Hoyos, 2018, p. 77).

Entre las actividades culturales y deportivas se encuentran el béisbol, el fútbol, la creación de filarmónica y bandas de viento de adultos y niños, siendo esta última actividad de las más importantes y remunerables de la comunidad, por lo que es conocida como tierra de artesanos y músicos.

En el municipio de Santa Catarina Tlaltempan es común encontrar bandas de viento, estas están conformadas por familias, cuya estructura y continuidad se nutre de las futuras generaciones, es decir, los hijos. Aunque existen excepciones, algunas bandas aceptan a integrantes que no son de su familia, ya que ellos aseguran que aquellos que quieren aprender y no son parte de una familia de músicos tienen derecho de pertenecer a una banda (Rodríguez, 2019, p.74).

El templo construido hacia el siglo XVI es considerado patrimonio cultural de Puebla por el INAH, en honor a Santa Catalina de Alejandría, el 25 de noviembre es la fiesta más importante del municipio en honor a la patrona del pueblo, donde se conjuntan la mayoría de los pobladores y personas migrantes que se dan lugar en el pueblo.

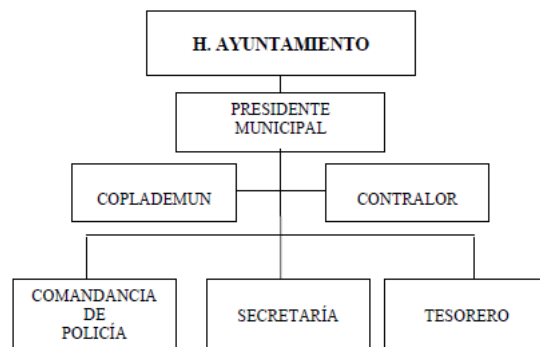
Las fiestas en la gran mayoría son pequeñas, pero de gran significado para el pueblo y sus pobladores que participan de manera voluntaria en representaciones y llevan a cabo una serie de trabajos artesanales para apoyar a los mismos, Yuteita Valeria Hoyos (2018), menciona que existe diversos eventos que implican una relación identitaria entre los miembros como, por ejemplo, las fiestas.

Con respecto a la cosmovisión, antes se contaba con grupos de mayordomía que se encargaban de la petición de lluvias, sin embargo, desde hace 10 años ya no se hace esta actividad, ahora cada familia lo hace de forma personal.

El *Tiyuco* considerado como el señor de los montes, se le venera por ejemplo, para pedirle que no pase nada con quien camina por sus territorios, se le lleva aguardiente a manera de

ofrenda, anteriormente eran grupos de mayordomía que se encargaba de esta petición, sin embargo, ahora lo hacen las personas que cortan leña o llevan a sus animales al monte.

3.3.2 Organización política, económica y social.



Fuente: Organigrama de la administración de Santa Catarina Tlaltémpam, INAFED (2016).

Las autoridades comunitarias se distinguen por ser encabezado por el presidente municipal y en orden descendente el síndico, los 6 regidores de mayoría relativa, 6 regidores de representación proporcional, comisiones, hacienda, gobernación, obras y servicios públicos, industria y comercio, salubridad y educación, estos son elegidos por votaciones oficiales y de acuerdo a la ley orgánica, como puestos públicos estos se postulan para ser elegidos. Al intervenir en los problemas estos se dirigen de acuerdo a las posibilidades lingüísticas de cada uno de los participantes ya que no todos son hablantes de mixteco, pero suelen entenderlo. Hasta hace unos cinco años, se contaba con un Juez de Paz resuelve conflictos de la comunidad a través del diálogo, pero este no se encuentra establecido en un juzgado indígena (Hoyos, 2018). Las personas adultas refieren que hace más de treinta años ya no existe el sistema de cargos, lo que nos indica que se van perdiendo elementos comunitarios al igual que la lengua indígena.

Las principales actividades se centran en la ganadería, fruticultura, tejido de rafia y palma, como se ha mencionado, también se dedican a la albañilería y a la música, pero también al comercio y comercio informal, dentro y fuera del pueblo, el trabajo de tequio y actividades que permiten a los originarios aportar monetariamente a la comunidad.

También existe como una labor importante el trabajo de los albañiles, jornaleras y jornaleros, tenderos, comerciantes locales, entre otros, la economía local se fortalece

con la celebración de las fiestas de la comunidad pues es cuando mayormente encontramos población migrante que llega a la comunidad a visitar a su familia y disfrutar de las diferentes fiestas. Existen actividades que se desarrollan fuera de la comunidad como lo son el comercio y la prestación de servicios, desarrollada por población originaria de la comunidad pero que ha emigrado a lo largo de los años (Hoyos, 2018, p. 77).

3.3.3 Sistema educativo

Las escuelas más antiguas de este pueblo han crecido gracias al mantenimiento de los padres de familia y como donación del municipio se han creado más, como la secundaria y el bachillerato, así como la escuela indígena. Este último creado por la visión al fortalecimiento de las identidades colectivas, puesto que este modelo consideraba a la lengua y la cultura indígena como un “recurso y objeto del proceso educativo” (Muñoz, 2003: 102 en Jiménez, 2012, p.39).

No solo se trataba de la alfabetización en las lenguas indígenas, también era concentrar una educación que fuera reflexiva de las condiciones sociales, naturales y culturales que implicaban una reflexión desde la escuela como una institución intermediaria entre el Estado y la sociedad por los derechos ciudadanos, por la diversidad cultural, étnica y lingüística del país (Martínez, 2015). Aunque también se sabe que “la utilización de lenguas indígenas en ámbitos escolarizados respondió al interés de castellanizar a las poblaciones indígenas por métodos efectivos” (Jiménez, 2012, p. 36), al parecer en Santa Catarina, tuvo esta tendencia en algunas generaciones como declaran los migrantes y se muestran en apartados posteriores.

Actualmente, en la comunidad existen cinco planteles educativos, los cuales la cantidad de alumnos son aproximados, ya que las cifras generales se obtuvieron a finales del año 2019, y a partir de la pandemia por SARS COVID-19, ha ido variando su matrícula:

- “Jean Piaget” preescolar indígena desde aproximadamente tres décadas, hasta el 2019 contaba con 60 alumnos aproximadamente.
- “Juan N. Méndez”, primaria general desde 1930, en el 2019 contaba con 48 alumnos.
- “Miguel Hidalgo”, primaria indígena bilingüe desde aproximadamente 30 años, contó hasta el 2019 con 55 alumnos aproximadamente.

- Telesecundaria, “Donaldo Colosio Murieta”, de carácter público desde 1993, en el 2019 contaba con 74 alumnos.

- Bachillerato Digital Número 83 (de creación en el año 2012), con 27 alumnos hasta el 2019.

Con respecto a la educación superior, la mayoría de las nuevas generaciones ha optado por las escuelas de fuera ubicadas en lugares de asentamiento de las familias migrantes, que han logrado profesionalizarse, obtener posgrados en distintas áreas y desarrollarse académicamente.

Es así como vemos que la historia de vida de los mixtecos ha estado relacionada con el proceso migratorio, porque es uno de los grupos indígenas que se han asentado como hemos señalado, en diversos estados del país al igual que en los Estados Unidos. No obstante, esto ha llevado a que, reconfiguran diversas manifestaciones culturales y manifiestan ciertas ideologías lingüísticas con respecto al uso, enseñanza y transmisión o mantenimiento de la lengua indígena. Es así que, en algunos casos las nuevas generaciones han dejado de lado la adquisición y el aprendizaje de la lengua *da'an davi*, sin embargo, siguen mostrando un lazo identitario muy fuerte con el lugar de origen, ya que, se consideran como mixtecos a través de sus propias organizaciones como grupo en el nuevo lugar de asentamiento a partir de la recreación de elementos culturales como, por ejemplo, las fiestas patronales.

A pesar de que en la comunidad existe la educación indígena en educación básica, se sigue teniendo una serie de fracasos ya que, para algunas comunidades es casi imposible contar con planta docente que sepa la lengua de la misma comunidad y que pueda enseñarla, también otra de las dificultades con las que se encuentra el modelo es precisamente el hecho de contar con la falta acuerdos para un alfabeto para poder escribir una lengua que se ha enseñado de forma oral entre otras muchas cuestiones de cada comunidad.

4. Los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan

Analizar las razones de migración de los originarios de Santa Catarina Tlaltempan es uno de los aspectos importantes de este trabajo, puesto que la migración influye de forma significativa en las ideologías lingüísticas del migrante, haciendo énfasis en el concepto identitario del indígena. Rodolfo Gutiérrez menciona que “las migraciones han supuesto uno de los principales vehículos de expansión, contracción y transformación de las lenguas” (2013, p. 12) aunado al proceso de globalización donde diversas lenguas están en constante contacto generando un sistema de presiones lingüísticas que tiene como resultado el dominio de una lengua sobre otra.

Así mismo, este apartado se centra (obsérvese diagrama 1), en la dualidad de espacios ciudad/pueblo, como dos universos en el que confluyen la migración y su condición como tal, las formas de preservar su identidad individual y colectiva fuera de la comunidad y la percepción que tienen de la lengua indígena. Al mismo tiempo como una forma de reivindicar la identidad mediante los discursos que han asimilado en la ciudad, pero también ven a la migración de retorno como una forma de mantener el contacto con el pueblo, sus tradiciones, costumbres y lengua.

4.1 Los mixtecos y la migración

Para estudiar la compleja situación de los indígenas migrantes se debe tomar en cuenta que los pueblos originarios son pueblos en transición, que los migrantes, “como actores sociales que están tejiendo nuevas formas de comunidad y constituyéndose, así como sujetos sociales” (Varese & Escárcega, 2004, p. 7), generan impacto, tanto en el lugar del que son originarios como en el lugar de asentamiento.

La migración refiere que esta no sólo es el “ir y venir de personas, sino también de las ideas, los objetos materiales, las relaciones sociales y económicas, las prácticas políticas y culturales, con las cuales se crea un espacio simbólico, altamente significativo, que influye la vida diaria del migrante y no migrante” (Varese y Escárcega, 2004, p. 17), por lo tanto, su huella no solamente queda plasmada en el lugar de asentamiento, también requiere del impacto que deja en su comunidad de origen y la serie de situaciones que cambian con el

movimiento poblacional, algunos de dichos impactos se manifiesta en sus ideologías lingüísticas.

Los migrantes que salen de sus comunidades suelen transformar todo a su alrededor, desde el mismo hecho de salir de sus lugares de origen para asentarse en otros donde el ritmo de vida es diferente a comparación de donde vienen, de esta forma conocer la forma en que los migrantes se encuentran de forma actual es poner de manifiesto que hay ítems que nos permiten acercarnos al impacto que tienen:

Para conocer el impacto de la migración en sus diversos aspectos, debemos tomar el número de habitantes, el tipo de actividades a las que se insertan los trabajadores, el nivel de ingresos que obtienen y el consumo que realizan para poder sobrevivir (Varese & Escárcega, 2004, p. 137) .

Los mixtecos desde su historia se han reconocido como un pueblo que ha migrado para encontrarse con una situación afable de vida, en donde las oportunidades de subsistencia, permitía la continuidad del grupo. A medida que avanzaba el tiempo, la migración se volvió usual: “El movimiento y la migración forma parte circunstancial de la cultura mixteca: la salida temporal de la comunidad por cualquiera de las razones económicas, políticas, sociales y ceremoniales mencionadas refleja antiguas estrategias de supervivencia individual y colectiva” (Varese y Escárcega, 2004, p. 17).

Cuando los indígenas tienden a migrar, los análisis de estudio para comprender este fenómeno se centran en una serie de pautas que nos permite acercar a las trasformaciones sociales políticas, territoriales, lingüísticas, identitarios, culturales, económicas y de género como los cinco puntos que proporciona Jonathan Fox en el trabajo de Varese y Escárcega (2004) que representarán la importancia de la situación de migracional entre los mixtecos, los cuales se retoman a continuación:

1. La población migrante es multiétnica y se diversifica cada vez más que cambia la composición étnica de las zonas de asentamiento y redefine sus relaciones interétnicas.

Los migrantes mixtecos se pueden identificar como pertenecientes a este grupo, aunque no provengan de la misma comunidad, aun así, la cantidad de migrantes que se asientan en

distintos puntos de destino importantes, reúne a variedad de grupos indígenas y de diferentes lugares, lo que promueve la diversidad étnica y cultural, al mismo tiempo que dentro de los grupos de origen cambian las relaciones y la forma de ver al mismo grupo.

En cuanto al territorio, este no es una pauta de pertenencia, los mixtecos se han diversificado en distintos territorios, dentro o fuera de una nación, formando comunidades de apoyo y relacionándose con los pertenecientes al nuevo, de esta manera cambian la visión de la comunidad creando una nueva, estando en movimiento, fuera de su territorio de origen.

2. La migración cambia la definición de membresía comunitaria para mantener lazos con los paisanos ausentes, puesto que el proceso de asentamiento es aún más permanente que antes.

Como consecuencia de esta migración que se ve reflejada en su economía y su cultura, ya que las remesas contribuyen al mejoramiento de sus comunidades, en sus lugares de asentamiento actual suelen organizarse para beneficiar a sus pueblos, utilizan su dinero para apoyar en la reparación de calles, construcción de escuelas o espacios necesarios para el desarrollo de la comunidad, como servicios de primera necesidad, telecomunicaciones, etc.

Otro elemento importante es la fiesta, porque es una forma de encuentro con diversos grupos, sobre todo en la fiesta más importante para cada localidad, es decir la del patrono o patrona del pueblo, que es la más grande y se realizan diversas actividades de convivencia, participación y de contacto cultural al ir miembros de otros grupos de mixtecos. La migración ha tenido un fuerte impacto en todas las esferas de la vida de los mixtecos. Por un lado, ha sido el motor de los cambios económicos y sociales del grupo, y por el otro, un recurso imprescindible para la perpetuación de algunos de sus manifestaciones culturales, como es el caso de las fiestas (Dubrarka, 2003, p. 27).

De esta forma, en las comunidades en donde los consejos de ancianos toman decisiones acerca de los cargos, permiten que los migrantes participen directamente en estos para que continúen con las responsabilidades públicas.

Hay un cambio en las relaciones sociales de género provocados por la migración que, al cambiar los procesos de membresía comunitaria, cambian la división de trabajo y la representatividad de la mujer en asuntos de toma de decisiones que le correspondían al

hombre, pero en ausencia de estos toman participación dentro de sus comunidades (Varese & Escárcega, 2004, p. 17).

Los trabajadores que tenían su fuente de ingreso en otros estados, al dejar a sus familias en la comunidad, estas comenzaban a participar en distintas actividades, sobre todo en aquellas que referían ser realizadas por géneros específicos, es decir para hombres y mujeres de acuerdo a la cultura.

En el caso de los mixtecos poblanos que llegaron a migrar a Veracruz, una vez que la mujer obtuvo la oportunidad de migrar, esta era requerida más que el hombre en la recolección de café (Rivera, 2004), la mujer empezó a tomar riendas de la economía de la casa y accedió a la participación comunitaria en diferentes actividades a parte de las que ya tenía, siendo también parte proveedora de sus familias y de la comunidad, con lo que poco a poco se fueron abriendo paso en las decisiones de sus comunidades y en la inmersión de la política.

La mujer ha sido la primer en migrar para trabajar en servicio doméstico e incluso, migrar para estudiar y completar estudios profesionales, aunque en algunas situaciones la precariedad de estos trabajos se ve influenciado por los prejuicios y la discriminación.

Se pensaba que por ser mujeres jóvenes e indígenas no tenían poder de decisión y eran manejadas por padres, hermanos o maridos; sin embargo, las historias de vida revelaron que las jóvenes no solo decidían, sino que en la medida que generaban recursos para sus comunidades, trastocaban los roles, ya que eran ellas quienes controlaban desde la ciudad la participación de la familia en fiestas, negocios y faenas comunitaria. (Klein & Vázquez, 2013, p. 26)

De esta manera se “experimentan cambios que trastocan su cotidianeidad y cómo ello reposiciona y reconfigura las relaciones de poder entre los miembros de la familia y de la comunidad a la que pertenecen” (Klein & Vázquez, 2013, p. 26).

3. La creciente dispersión geográfica de la población indígena frente al nuevo sentido de membresía comunitaria a larga distancia, está cambiando la clásica relación entre identidad étnica y territorio, hablando de “re-territorialización” o la redefinición de concepto de territorio o “ciudadanía comunitaria translocal”.

Aunque al salir de sus comunidades pierden la relación con el territorio, no pierden la relación con la cultura e incluso la lengua para quienes aún la conservan, pero sí van configurando ideologías lingüísticas. Por otro lado, suelen llevar algunas actividades que pueden adaptarse al lugar de asentamiento por ejemplo las fiestas, el tipo de música y algunos rituales como novenas al santo patrono o bailes rituales en festividades, incluso se organizan entre miembros migrantes para reunirse en la comunidad como una forma de lazo social.

4. La migración también cambia la relación entre idioma e identidad étnica sobre todo para los indígenas que se han asentado en la Ciudad de México o ciudades importantes en donde se imposibilita la transmisión de la lengua o se limita más que en las comunidades de origen. En tanto que para ampliar el concepto de pertenencia étnica no solamente es basado en la lengua si no en la auto identificación.

Algunos migrantes tienen la ideología de no saber una lengua indígena los aleja de pertenecer a un grupo, sin embargo, el sentido de pertenencia va más allá de ello, consideran que provenir y compartir de algunos elementos culturales como la vestimenta, el espacio, festividades, comida, leyenda, historias, son suficientes para adscribirse al grupo, dentro de la comunidad, fuera de ella y volver de vez en cuando a la comunidad.

Para algunos intelectuales cuyo centro de atención se especifica en la adscripción que tienen los grupos de migrantes, han mencionado que ser indígena no solamente es comprender una lengua y compartirla con otros mixtecos, refiere también al estar “con el pensamiento” con la comunidad fuera de ella “si bien es cierto que la identidad de un pueblo está expresada en su lengua, su historia, su espacio y su cultura. Sin embargo, no lo es todo. Debe considerarse la subjetividad como lo es el sentimiento de pertenecer a alguna comunidad (Caballero, 2012, p.179)

Una de las limitantes que se tiene con las personas que migran es que, en los lugares de asentamiento, sobre todo si se habla de lugares urbanos en donde la discriminación a la diversidad lingüística es aún una problemática, impide el reconocimiento identitario indígena y la expresión de la misma, por ello el contacto con ellos podría abrir una red que les permita vincularse con sus comunidades para que puedan entender el sentido de origen:

Existe la voluntad de parte de quienes nos reconocemos como miembros de la cultura ñuu savi y deseamos vincularnos con los procesos comunitarios de nuestros pueblos, constituye un factor importante porque se puede contar con la disposición de buscar la colaboración de otros, aun de aquellos que no reconocen su propio origen (Caballero, 2012, p. 179).

Relacionado a lo anterior, Julián Caballero hace mención de la importancia de no perder el contacto ni el arraigo con la comunidad de origen, esto permite la identificación mixteca y la importancia del respeto a las características propias de cada una de las comunidades que pertenecen a la mixteca, ya que en particular originan una identidad que les permite diferenciarse de otros, pero gozan y provienen de la riqueza cultural de un solo grupo, los mixtecos.

5. Los migrantes indígenas han forjado su propia sociedad civil.

En este sentido, hace referencia a las oportunidades que tienen los migrantes con tener vínculo con sus comunidades y el apoyo para esta, a través de las autoridades, como una forma diferente de mantener contacto y fomentar el desarrollo de acuerdo a las posibilidades de las organizaciones:

El objetivo de la cooperación entre las organizaciones de los migrantes internos y sus localidades rurales de origen es decir dotar relaciones que unen a los migrantes que se han trasladado a las grandes ciudades con la respectiva autoridad municipal (o agencia municipal) y la ciudadanía organizada de las localidades de origen, ya sea para la construcción de obras de infraestructura material, la construcción de mantenimiento de caminos e instalaciones religiosas, la colaboración para la celebración de fiestas y rituales del calendario local, o bien, para la participación en campañas y representaciones políticas, entre otras tareas (rivera, 2011, p. 73).

La comunidad sigue estando unida y transformándose a la par que su identidad se ve reforzada por estos lazos que cambian con el paso del tiempo y de la forma en que los miembros se visualizan dentro de esta:

Estas organizaciones son en cierto modo una manera de seguir en contacto con las comunidades de origen, y una forma de reafirmar la identidad y el sentido de

pertenencia, ya que se mantiene el vínculo con la comunidad que se deja (Vicente, 2011, p. 77).

Este concepto de redes y organizaciones de migrantes, expone que los migrantes “van estableciendo lazos sociales entre los espacios que van formando a nivel local y los lazos que los une con su comunidad original.” (Vicente, 2011, p. 77), tal es el caso de los migrantes mixtecos que se encuentran en Nueva York, en donde desarrollan un intercambio intercultural:

Las imágenes, narraciones, discursos y bienes en general, transportados desde la mixteca hacia Nueva York, pero también desde Nueva York hacia la mixteca, contribuyen al fortalecimiento del circuito migratorio, luego a la intensidad de los flujos, pero, fundamentalmente, al reforzamiento de los lazos comunitarios y la identidad de los inmigrantes, incluso en su condición de desplazamiento. Asimismo, además del dinero, los inmigrantes en Nueva York envían a sus comunidades de origen una serie de bienes, imágenes, narraciones (ya sea a través de música, fotografía, historias, vivencias personales y bienes materiales en general) que se convierten, también, en remesas socioculturales para estas comunidades, permitiéndoles ampliar los horizontes y concepciones de su entorno social (Rivera, 2004, p. 74).

Por otro lado, también existen grupos de mixtecos residiendo en Guadalajara en donde han formado redes de apoyo y colonias, en particular, los grupos asentados en la colonia Ferrocarril, llegaron ahí por detener su paso hacia su destino, Baja California, que no tuvieron otra opción más que aprender a vivir en este estado de la república (García, 2016). Este grupo se dedica principalmente en la venta de artesanías o jardinería, sin embargo, no están excluidos de discriminación y hostigamiento por parte de las autoridades, por su venta a través del ambulante, derivado del poco apoyo que tienen del gobierno para el desarrollo de sus colonias.

Han formado asociaciones como Unidad Mixteca A.C y Por nuestra identidad mixteca A.C, que se organizan en grupos para discutir sobre la vivienda, educación, modernización en la elaboración de artesanías, materiales de trabajo, entre otras, permitiendo a la comunicación con las autoridades.

Son tres los elementos importantes a resaltar, primero la etnicidad, origen y organización del grupo que marca la manera en como inserta y se organiza en la ciudad; segundo, el contexto socioespacial de las áreas metropolitanas, que como se ha expuesto, tenían patrones similares en cuanto al crecimiento económico y urbano; tercero, la incorporación del grupo. a la vida citadina (García, 2016, p.100).

Se ha mencionado de la importancia que ha tenido el impacto de la migración en la cultura de un grupo, esta diferencia se marca entre la vida cotidiana de la ciudad y el campo, entre las costumbres y los rituales, pero sobre todo en la lengua de cada grupo, que sufre de cambios con respecto a la cantidad de hablantes y en la generación de migrantes mixtecos y las formas de preservarla como un lazo de identidad y las ideologías lingüísticas que van creando, transformando, modificando.

4.2 Santa Catarina Tlaltempan y la migración.

Como hemos mencionado, la comunidad de estudio es considerada como un municipio indígena, donde la lengua predominante es el mixteco, sin embargo, también existe la presencia de la lengua náhuatl, aunque en muy menor proporción (obsérvese la tabla 1). por otro lado, de acuerdo con datos del INEGI (2015), se estima que en Santa Catarina Tlaltempan, existe alrededor de 516 hablantes de mixteco, de un total poblacional de 874 habitantes mayores a 5 años, lo que representa más de la mitad de la población que habita en la comunidad; sin embargo, no se cuenta la población migrante originaria o adscrita que se encuentra en otros estados de la república.

Tabla 11. *Características lingüísticas*

Población que habla lengua indígena¹	57.95 %
Población que no habla español de los hablantes de lengua indígena¹	4.30 %
Lenguas indígenas más frecuentes	
Mixteco	99.5 %
Náhuatl	0.2 %
Población que se considera afroamericana negra o afrodescendiente	0.13 %
¹ De 3 años y más.	

Fuente: INEGI (2020)

Pero con los recientes datos del INEGI (2020), muestra que la población ha descendido a 749 pobladores, de los cuales 417 son considerados hablantes del *da'an davi*, esto muestra una baja considerable de 99 pobladores que han fallecido o migrado de la localidad como hemos señalado. La comunidad es considerada como migrante, ya que, la migración también es un factor de movilidad de la lengua, que afecta no solamente la visión de la misma, sino también sobre su transmisión y enseñanza.

Tabla 12. Datos de población en Santa Catarina Tlaltempan (Puebla)

Año	Habitantes Mujeres	Habitantes hombres	Total habitantes
2020	377	372	749
2010	435	439	874
2005	390	405	795

Fuente: INEGI (2020)

Según los datos de INEGI, la principal causa de migración se da por causa familiar, la segunda por otras causas siendo la tercera por violencia o inseguridad, estos datos se arrojan más hacia la migración al extranjero (Tabla 2) que en cierta medida coincide con los resultados de nuestro estudio. Mientras que, de acuerdo con los datos del 2010 en analogía con el 2020, existe una disminución de la población indígena en la comunidad al igual que las personas que declaran hablar una lengua indígena (obsérvese tabla 3), esto en gran medida como decíamos, se debe a la migración.

Tabla 13. Causas de migración en Santa Catarina Tlaltempan

Población de 5 y más años según su causa	Porcentajes %
Población inmigrante	4.6
Migración por trabajo	0.0
Migración por causa familiar	46.9
Migración por situación educativa	0.0
Migración por inseguridad o violencia.	25.0
Migración por otra causa	28.1

Fuente: Elaboración propia con base en el INEGI, 2020.

Tabla 14. Datos de cultura indígena en Santa Catarina Tlaltempan

	2020	2010
Porcentaje de población indígena:	85.45%	91.08%
Porcentaje que habla una lengua indígena:	55.67%	59.04%

Porcentaje que habla una lengua indígena y no habla español:	2.40%	9.04%
--	-------	-------

Fuente. Santa Catarina Tlaltempan Puebla, Pueblos de América.Com (2020)

4.3 Los migrantes de Santa Catarina en la ciudad de México y zona metropolitana

Santa Catarina Tlaltempan, es considerada por sus propios habitantes como una comunidad de migrantes, que se encuentran en distintos puntos de la nación y en el extranjero, pero que en su mayoría se encuentra asentada en la Ciudad de México y área metropolitana, como Nezahualcóyotl y Chimalhuacán. En estos nuevos escenarios de asentamiento, los migrantes no han dejado de lado algunas actividades propias de su comunidad, como la veneración de la virgen y la convivencia en festejos que implican las costumbres de la comunidad. (Telésforo, 2019, p. 74)

El INEGI (2015) muestra algunos datos acerca de la migración de los hablantes mixtecos de Santa Catarina que se encuentran en diversos puntos de la república mexicana, sobre todo, como hemos señalado, en la ciudad de México y área metropolitana. En la siguiente tabla se muestra que existe un 12.29 % de originarios de la población en cuestión que habitan o residen en otra entidad del país.

Tabla 15. Porcentaje de los migrantes.

Sexo	Población de 5 años y más	Lugar de residencia en marzo de 2010					
		En la misma entidad ²				En otra entidad o país	No especificado
		Total	En el mismo municipio	En otro municipio	No especificado		
Hombres	352	94.03	99.70	0.30	0.00	5.97	0.00
Mujeres	364	93.41	98.82	1.18	0.00	6.32	0.27

Fuente: Tomado de INEGI (2015).

De acuerdo con estos datos, existe una tendencia de migración de la comunidad. En términos generales, de acuerdo con Sánchez García (2015), para 2010, se registraron 174 770 hablantes de lengua indígena migrantes internos; 37 117 internacionales (de los cuales 35 405 se encuentran en Estados Unidos y el resto en otros países) y 19, 924 no especificaron su condición migratoria. El bajo monto de migrantes internos e internacionales refleja no sólo las limitaciones en los registros de información sino también la complejidad que implica

medir el fenómeno por sus características: alta movilidad y negación de la etnicidad asociada a la discriminación.

Esto ha hecho que la ciudad de México y zona metropolitana sea considerada un lugar multiétnico, ya que, la misma fuente muestra que, las lenguas indígenas más habladas en la zona metropolitana se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 16. Lenguas más habladas en la zona metropolitana.

Ciudad de México		Estado de México	
Lengua indígena	Porcentaje de población de 3 años y más que habla una lengua indígena.	Lengua indígena	Porcentaje de población de 3 años y más que habla una lengua indígena.
Náhuatl	29.80	Mazahua	29.55
Mixteco	12.31	Otomí	25.36
Otomí	10.64	Náhuatl	17.58
Mazateco	8.57	Mixteco	7.52
Zapoteco	8.19	Mazateco	4.00
Mazahua	6.44	Zapoteco	3.57
Totonaco	4.18	Totonaco	2.77

Fuente: Elaborado con base en datos del INEGI (2015).

Como vemos las lenguas más habladas son el náhuatl y el mazateco, con porcentajes arriba de los 29% con respecto a la población total de cada estado. Mientras que, los hablantes del mixteco ocupan el segundo y cuarto lugar con porcentajes de 12.31% y 7.52% respectivamente, lo que nos muestra la presencia de migrantes hablantes de ésta lengua.

Tabla 17. Nivel de migración en Tlaltempan.

Entidad federativa/	Total de	% Vivien das que	% Viviend as con	% Vivien das con	% Vivien das con	Índice de intensid	Índice de intensid	Grado de intensid	Lugar que ocupa	Lugar que ocupa
---------------------	----------	------------------	------------------	------------------	------------------	--------------------	--------------------	-------------------	-----------------	-----------------

Municipio	vivien das	reciben remesa s	emigran tes a Estados Unidos	migran tes circula res	migran tes de retorno	ad migrato ria	ad migrato ria reescala do de 0 a 100	ad migrato ria	en el conte xto estata l	en el conte xto nacio nal
Santa Catarina Tlaltem pan	290	3.11	0.34	0.34	0.34	-0.8990	0.6133	Muy Bajo	189	2 021

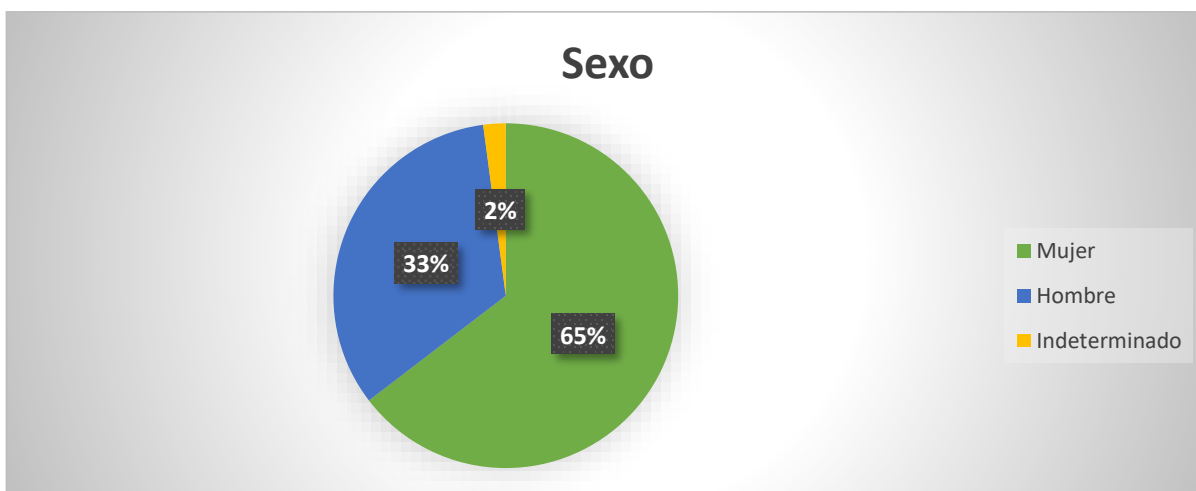
Fuente: Tomado de INEGI (2010).

Si bien el municipio de Santa Catarina se considera como una comunidad con bajo intensidad migratoria, no obstante, de acuerdo a la población total, una cuarta parte se consideran migrantes. Algunas consideraciones y aspectos coinciden entre lo que refleja el INEGI (2020) con nuestro estudio, pero también existe otros datos referenciados a partir de las percepciones de los colaboradores, como se ira aludiendo en los apartados posteriores.

4.3.1 Perfiles

Con las personas colaboradores en nuestro estudio, se tuvo los siguientes perfiles, de acuerdo a sus propias opiniones. De las 50 personas encuestadas, se buscó que se tuviera la visión tanto de hombres como de mujeres, no obstante, por las circunstancias de migración y de confinamiento, el número de participantes quedó como muestra la gráfica 1.

Gráfica 1. Distribución de participantes por sexo.



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado para esta investigación.

Como refleja la gráfica 1, la mayoría de los participantes han sido del sexo femenino (65%) de diferentes edades y en un 33% la participación de hombres. Mientras que, la mayoría de los que participaron en el sondeo, son personas solteras (obsérvese la gráfica 2) que corresponde a 42%, en menor proporción, 32% son casados.

Gráfica 2. Situación civil.



Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario aplicado para esta investigación.

De total de migrantes entrevistados como de lo que participaron en la encuesta tenían diversas ocupaciones como muestra en la tabla 5.

Tabla 18. Oficios de los migrantes colaboradores en el estudio

Tabla: 5 Ocupación	
Ama de casa	24.5%
Estudiante	14.3%
Empleados	14%
Docentes	8.1%
Comerciantes	8.2%
Costureros	6.2%
Músico	6%
Incapacidad	2%
Otros	16.7%

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la ocupación y/o oficio de acuerdo con el INEGI (2020), dentro de la comunidad mencionan ser albañiles o músicos, sin embargo, el caso de los migrantes sus

actividades varían según las ocupaciones que les ha permitido permanecer o como ellos mismos denominan como “sobrevivir” en la ciudad. Siendo la mayor parte de las sondeadas mujeres, éstas en su mayoría se dedican al hogar, seguido de estudiantes y empleados. Existen distintas actividades en las que se ocupan los participantes denominados como “otros” entre ellos profesiones o comercios en particular.

Otro aspecto importante de señalar es con relación a la generación de migrante, donde el mayor porcentaje señaló (37.1%) que han sido el primero o primera de la familia que migró a otro contexto o es lo mismo decir, el primero o primera que salió de Santa Catarina por motivos como los que se han señalado arriba. Esto es fundamental ya que, tiene implicaciones en sus percepciones hacia la migración y la lengua indígena, como se verá más adelante.

Tabla 19. Generación de migrantes.

Primera (soy el primero de mi familia en salir de Santa Catarina)	37.1%
Segunda (mis padres fueron los primeros en salir de Santa Catarina Tlaxtepan)	33.1%
Tercera (mis abuelos fueron los primeros en salir de Santa Catarina Tlaxtepan)	22.9%
Cuarta en adelante (mis bisabuelos, tatarabuelos, etc., salieron primero de Santa Catarina Tlaxtepan)-	8.3%

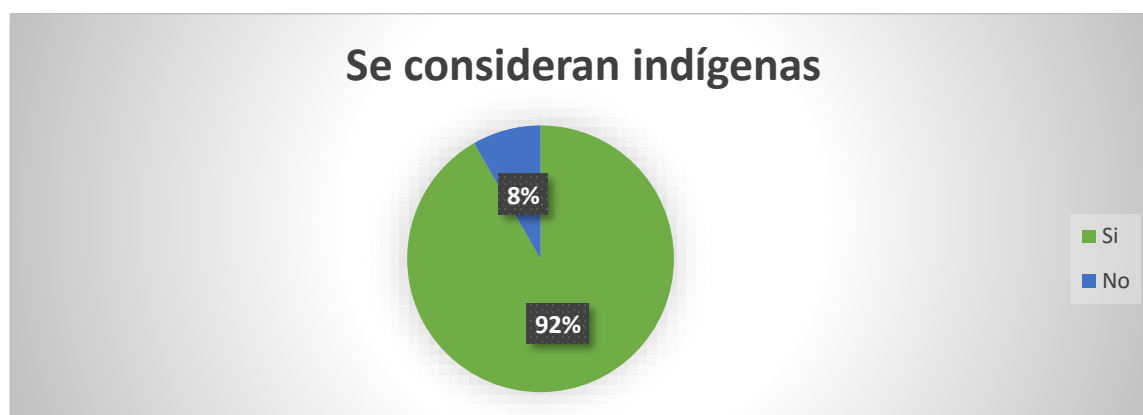
Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior indica que, la edad de los primeros migrantes en salir de sus comunidades ronda de entre los 35-62 años de edad, mientras que los más jóvenes comprenden entre la tercera y cuarta generación (18-33 años de edad). Además, los colaboradores de este estudio mencionaron que, la mayor antigüedad fuera de Santa Catarina es de 50 años, mientras que las menos, es de 2 años. De éstos, los mayores de 35 años, 12% han regresado a vivir en lapsos de tiempos a la comunidad, esto más como consecuencia de la pandemia, la baja en empleos e ingresos como dice Cassarino (2008 en García, 2020, p. 12), el retorno es un proceso, por lo que no es percibido como el fin del trayecto migratorio, sino como otra etapa adicional que bien puede implicar nuevamente la migración, ya que a partir

de circunstancias de diferente índole el salir de nuevo de la comunidad seguirá variando mientras esta se siga transformando. Mientras que, un 6%, es decir, muchos de la tercera y cuarta generación de migrantes, nacieron fuera y nunca han vivido en Santa Catarina.

Pero estas situaciones no han degradado sus consideraciones de ser indígenas o bien de reconocerse como parte de una comunidad indígena como lo es la mixteca. Existe entre los migrantes una percepción de pertenencia (obsérvese la gráfica 3), donde se visualiza que la mayor parte (92%) se consideran o se perciben como personas indígenas.

Gráfica 3. Percepciones sobre ser indígena



Fuente: Elaboración propia.

De los que indicaron esta pertenencia a ser indígena se pueden revisar desde dos grupos, el primero que son la mayoría, quienes afirman que: hablan la lengua mixteca o que nacieron en Santa Catarina, mientras que el otro grupo, dieron como razones: que sus padres son hablantes de la lengua, que tienen raíces mixtecas y que se sienten identificados con la comunidad de Santa Catarina. Este hecho nos lleva a decir que la lengua sigue siendo un alto indicador y relación con el hecho indígena o bien, el nacido en la comunidad indígena. Dichos aspectos podemos decir, muestran la relación de pertenencia con la comunidad histórica.

4.3.2 Razones de la migración

Las causas de la migración se centran en falta de oportunidades en Santa Catarina según mencionan los entrevistados, los trabajos no son lo suficiente para permanecer dentro de la comunidad, por lo tanto un 73.5% mencionó en los sondeos que la principal causa es la búsqueda de trabajo, mientras que el 14.3% habla de la necesidad de buscar ofertas

educativas favorables fuera de la comunidad esto comparado con los registros del INEGI (2020); algunos de estos trabajos se centran en la albañilería, el trabajo de los artesanos y trabajos temporales dentro y fuera de la comunidad, mientras que los profesionistas salen de la comunidad para encontrar trabajos de acuerdo a su nivel académico.

Tabla 20. Razones de migración

Trabajo	73.5%
Educación	14.3%
Salud	0%
Familia	6,1%
Lograr metas personales	2%
Nunca viví en Catarina	2%
Yo nací en la ciudad	2%

Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de estos migrantes se han asentado en espacios como la ZMCM en mayor medida y en una primera parada laboral en las ciudades cercanas, como Puebla, Veracruz llegando hasta Guadalajara, Tijuana y los Estados Unidos. En tanto la edad de migración para estos participantes comenzó desde los 11 años según datos arrojado de los sondeos, siendo esta la edad propicia para que tengan fuerza de trabajo necesaria, “se puede añadir que los jóvenes son los más fácilmente expulsados de sus comunidades por falta de tierras y trabajo” (Bueno, 1994, p. 12).

Uno de los entrevistados (MH2) habla de una consecuente actividad de migración al mencionar que sus razones “es como todos”, haciendo alusión que, como pueblo migrante, hombres y mujeres salen de la comunidad por diferentes razones como el formar una familia, puesto que en pueblo no encuentran otros tipos de trabajo y remuneración económica, migrar para poder solventar una familia, es una de las razones que los motivó a salir.

[...] La migración es un fenómeno estructural que no se reduce en un problema de orden laboral o de naturaleza exclusivamente económica. En las comunidades indígenas que la determinan son múltiples y se genera esencialmente en la desventajosa relación que la sociedad nacional ha mantenido históricamente con los miembros de las etnias del país. (Chávez, 2007, p. 80)

En la entrevista ME4 se hace mención a la salida de la comunidad por parte de sus padres relacionada con la búsqueda de educación, poder estudiar niveles de bachillerato y profesionalización que no se tienen dentro o cerca de la comunidad, sólo yéndose a las ciudades cercanas como la ciudad de Puebla, su caso es ir de sitio en sitio hasta poder retornar a la comunidad de vez en cuando como profesional, como lo mencionan Gabriela Czarny y Elizabeth Martínez en su trabajo enfocado en la escolarización indígena en México:

Para llegar a la educación superior-técnica, universitaria, los que han logrado pasar por las etapas escolares básicas han tenido que migrar tempranamente. Dejar las comunidades, es decir migrar, es una experiencia presente entre los indígenas y muy vinculada a lo escolar. Para ello, el desplazamiento se da en las regiones que cuenten con estos servicios, generalmente cabeceras municipales pequeñas y grandes ciudades. (2015, p. 298)

Para los migrantes también encontrar espacios escolares para sus hijos es una dificultad que se le agrega a establecerse en destinos diferentes al de origen puesto que en la ciudad no siempre hay escuelas que permitan la diversidad cultural, por lo que es difícil mantener la lengua cuando en las escuelas de la ciudad la enseñanza es mayoritariamente en español y obligatoria para pasar los demás grados de estudio. Más adelante se hará una revisión de la escolaridad en la ciudad por parte de los migrantes.

La migración es uno de los desplazamientos humanos que trae consigo una serie de transformaciones tanto sociales, como políticas y económicas lo que muestra un carácter evolutivo y dinámico de la cultura (Bustos, 2017), que implica la vida cotidiana, la concepción y relación con la naturaleza, las identidades individual y colectiva, la lengua, las creencias, las relaciones sociales, etc., con ellos interviene la forma en que van dando paso a adaptarse a nuevas formas de vida bajo una serie de dificultades “a veces son recibidos con

recelo por la población local por sus diferentes costumbres y voces, y también por su inconfundible aspecto y su pobreza” (Sánchez, 2003,p. 25 en Bustos, 2017, p. 3)

Aunque la migración sea una constante entre los pobladores de Santa Catarina, conocido como “tierra de migrantes”, volver a la comunidad después de un tiempo es una realidad para muchas personas mayores de edad que han retornado en búsqueda de tranquilidad y descanso como una de las ideologías recurrentes que implica de manera indirecta la lengua, el término de la vida y volver a pertenecer a la tierra al ser enterrados en el panteón de la comunidad con todos los ritos célebres que les son propios, como una forma de pertenencia a la misma a pesar de haber residido fuera de esta.

4.3.3 La vida en la ciudad y el uso de la lengua

Las historias de vida de los migrantes se pueden entender a partir de diversos episodios y situaciones sociales, desde la ingenuidad de vivir en un contexto ajeno a la urbe hasta el acoso escolar por el color de piel, la forma de hablar, entre otros:

La idea de indígenas contemporáneos, con identidades que retoman el pasado y el presente, parecen imposibles de pensarse en esquemas donde el mestizaje juega y ha jugado un lugar central en el relato histórico instaurado como único legítimo, para la conformación de una identidad nacional. (Czarny y Martínez, 2015, p. 299)

La gran mayoría de quienes se encuentran en las grandes ciudades son quienes ignoran los derechos de los pueblos indígenas, que aún siguen siendo razón de discriminación, aunque los mismos originarios estén o no de acuerdo con desplazar estos elementos para formar parte de un lugar de destino sumamente diferente al de origen, tienen que adecuarse a las formas de vida urbana y no de manera contraria:

Por el desconocimiento de las normas jurídicas de otras sociedades, sus costumbres, lengua, visión del mundo, etcétera, muchos de los migrantes, sobre todo quienes proceden de los pueblos indígenas con una cultura y tradición milenaria, aun en contra de su voluntad tienen que soportar o adaptarse a las nuevas condiciones con tal de alcanzar su objetivo (Caballero & Ríos en Varese, 2004, p. 155).

Otro factor es el “socioeconómico-político, refiriéndose a la falta de desarrollo económico, social y el reconocimiento de los derechos para los hablantes de lenguas indígenas, generando que ellos asuman ideologías negativas hacia su lengua materna” (Orozco & Sima, 2020, p. 172), derivada en gran medida por la discriminación y clasismo, en donde se cree que solamente los pobres o “incivilizados” son quienes aún hablan una lengua originaria y contrastan con la necesidades de la ciudad y la relaciones comunicativas de la lengua dominante. También aquí aparece la imagen de comunidades indígenas como sinónimo de carencia o falta de oportunidades, por ello, la necesidad de insertarlos en “la sociedad” y educarlos bajo el español para que pueda comunicarse dentro de las urbes y tengan las oportunidades que se han negado a sí mismos “por su origen”.

Algunos trabajos de investigación que se han realizado entre migrantes mixtecos asentados en distintas partes de la república (en su mayoría grandes ciudades) han señalado que los que se encuentran dentro de sus comunidades generan ideologías acerca de la lengua indígena, muchos suelen ver a esta como una forma de atraso o de pobreza, como se menciona en el párrafo anterior. Pero esto, en ocasiones está inducida por la escuela, los profesores foráneos y los planes de estudio poco o nada acercados a la realidad de los pobladores; por lo que las generaciones de jóvenes evitan su uso de forma pública y se remiten a lo familiar, sin embargo, son los migrantes mismos quienes resisten a la pérdida de su lengua y de algunas formas culturales que los une a aún a sus comunidades, así lo explican Caballero & Ríos:

...quienes se encuentran fuera de su comunidad son los que más impulso le dan a las expresiones culturales, lingüísticas e históricas de los mixtecos; en cambio, mientras no cuentan con la posibilidad de migrar, piensan que la “civilización” está allá fuera. En tal sentido, a la escuela se le ve como el único espacio que ofrece la oportunidad de “salir”, a través del aprendizaje de los conocimientos básicos de la lectura, otro idioma, etcétera. (en Varese, 2004, p. 156)

La discriminación lingüística sigue siendo uno de los parteaguas para entender el desplazamiento lingüística en los migrantes, sobre todo en las generaciones de jóvenes que han formado relaciones a través de un solo idioma determinado, u oficial, “el tema del racismo abre la línea sobre la integración cultural y de la ciudadanía cultural de los indígenas en la ciudad y la ausencia de políticas multiculturales a nivel nacional y a nivel local”

(Velasco, 2007, p. 192), los jóvenes son vulnerables a absorber de manera rápida las reglas de convivencia de las zonas urbanas y los medios de comunicación aportan para esta integración las pautas de hacerlo.

Los mixtecos aún hablantes, remiten el idioma a un sector privado, prefieren comunicarse con su familia que hablarlo en la calle, optando por el español como un idioma oficial, sobre todo en lugares céntrico y altamente urbanizados, como en la Ciudad de México y sus periferias, estos lugares han sido en mayor medida espacios para recibir a migrantes de distintas partes del país, aumentando su población y generando pequeñas organizaciones de pobladores que aún conservan algunos rituales particulares, como la música, la comida y veneraciones a los patrones de sus comunidades, sin embargo la lengua ha sido reducida a un uso meramente exclusivo y que depende de las generaciones de hablantes:

En México, el español sirve como la variedad alta que se usa casi exclusivamente en la mayoría de las situaciones formales y en asuntos públicos, en la administración, en las instituciones jurídicas y políticas, en el comercio, en la educación escolar y en los medios de comunicación (Zimmermann 2013, 415).

En cuanto a lenguas indígenas, Schnuchel (2018) afirma que “las lenguas autóctonas representan la variedad baja y son empleados en situaciones de comunicación privada y familiar. Por esto los idiomas indígenas y el español se encuentran en una relación asimétrica”.

Entre diversos grupos de mixtecos que se han estudiado, se han expuesto una serie de elementos importantes a rescatar, que permiten entender cómo es que el mixteco para los migrantes, tiene relevancia según en donde se asienten y la forma de resistencia ante las problemáticas lingüísticas. En el trabajo de Velasco que realizó en la Ciudad de México y Tijuana con grupo de migrantes asentados desde los años 50's, ha señalado que la lengua sobre todo en la ZMCM, está vinculado al habla privada o familiar, y se expone en eventos públicos relacionados a miembros migrantes de la misma comunidad de origen “en lo pertinente al sector semipúblico, se preguntó por el idioma de comunicación en la vecindad, en las fiestas y en encuentros y reuniones de la comunidad” (p.191). También indica que la lengua para llevarse a cabo bajo este plan de lo “semipúblico” ha enfrentado una

transformación ideológica que se relaciona con la movilización y asentamiento en la ciudad, basado en la forma de encontrar vivienda:

Chance introduce el estudio del cambio de localización de los propios inmigrantes al interior de la ciudad, del centro a la periferia; la mayoría de los habitantes de la colonia que estudia habían vivido durante años en viviendas de diferente índole en la parte central de la ciudad y lentamente fueron buscando una vivienda propia en los márgenes de la ciudad. Chance distingue los patrones particulares de residencia de los grupos familiares y las diferencias étnicas y económicas en un mismo asentamiento. Bajo la tradición de Lewis, Chance enfoca el papel de las relaciones de parentesco para adaptarse a la ciudad, particularmente en el proceso de asentamiento y el acceso a una vivienda (Velasco, 2007, p. 187).

En tanto en el trabajo de Schnuchel, (2018) en las entrevistas que realizó, en contraste con el trabajo de Velasco, Orozco y Sima, los migrantes mixtecos expresan de forma diferente la lengua, derivado en gran medida por el constante contacto entre diversos grupos indígenas bilingües, sobre todo, por las relaciones formales que se establecen mediante el español como lengua dominante:

Además, varios de los informantes explicaron que conversan en su lengua autóctona con miembros de la misma etnia, pero que utilizan el español en la presencia de personas no indígenas o miembros de otros grupos étnicos...: “Si son puros familiares, pues náhuatl, si hay invitados quienes hablan español, pues español” (de 2014, 177) (Schnuchel, 2018, p. 192).

En su trabajo se refuerza el uso de la lengua de forma privada, se remite sólo al uso familiar o entre miembros cercanos o pertinentes a la comunidad de origen que suelen organizarse en reuniones familiares, fiestas, pero el español siempre será usado para la educación, para la enseñanza escolar, para tramitar papeles, para conseguir un trabajo, para hacer ventas, dirigirse a autoridades y expresar sus ideas hacia los demás:

En el sector privado, las lenguas autóctonas demuestran una mayor resistencia, puesto que las personas prefieren utilizar sus idiomas maternos en estas situaciones comunicativas. En el sector semipúblico los indomexicanos hacen uso de ambos idiomas. Cuanto más oficial es un acto de habla tanto mayor es la tendencia de recurrir al español. En el sector público se comunican predominantemente en español (Schnuchel, 2018, p. 195).

El ámbito escolar ha sido un tema predominante en los estudios antes presentados, en cada uno de ellos sigue habiendo el debate en cómo se aplica la educación pública, bajo que parámetros y materiales. En primera instancia el acceso educativo en las comunidades más alejadas de las ciudades, suele ser poca, aunado a eso el material de lectura está totalmente basado en español y en actividades que distan de las realidades vividas por lo estudiantes dentro de sus comunidades, falta de la educación de calidad las generaciones migrantes optan por estudiar en la ciudad donde se encuentran con un panorama aún más difícil, la complejidad que tienen estas en la labor de convivir con la diversidad étnica y lingüística de todos los migrantes indígena bilingües que se asientan en las ciudades.

Por ello, los colaboradores mencionan que la ciudad se sigue percibiendo como un punto negativo en donde hablar mixteco no fue una prioridad, causante de que los padres ya no enseñaran a sus hijos el mixteco para centrarse en el trabajo y la educación monolingüe en español.

ME4: “Influye (la lengua) porque al migrar llegamos a una estructura social donde se nos discrimina, se nos margina se nos ve raro al hablar una lengua, entonces la gente cree que hablar español es como adaptarse a esa vida citadina e influye en el momento en el que dicen “pues para que hablamos si ya no sirve aquí en la ciudad...”

Párrafos arriba se hace mención de cómo vivir en la ciudad está relacionada con la negación de la lengua y de la identidad propia indígena que “se cambia” por el de la ciudad, una identidad que surge a partir de una presión para que el indígena se adapte y se inserte a la sociedad globalizada que los discrimina, Collín hace mención del contacto interétnico, “en donde algunos grupos mistifican las representaciones de los blancos y asumen la ignorancia y su inferioridad con respecto a los civilizados” (1999, p.66), partiendo de la idea que en la ciudad uno aprende cosas nuevas e incluso les permite educarse en escuelas monolingües que menosprecian la lengua, la cosmovisión y las aportaciones de las distintas culturas a la comprensión de la diversidad.

El indígena experimenta una terrible sensación de incomprensión frente a ese entorno nuevo que rompe sus moldes de vida: desde luego enfrenta miedo hacia la vastedad y la complejidad de la ciudad; reconoce que no tiene los

puntos de referencia reales o imaginarios que constituyen a la vida pueblerina
(Hiernaux, 2000, p.79)

A pesar de ello, los migrantes han podido crear familias y mantener los lazos en la ciudad a causa de su diversificación en ella, puesto que las redes de paisanaje han logrado permear las relaciones y transformarlas, en algunos grupos indígenas han replicado las fiestas dentro de las ciudades de destino, pero en este caso la ciudad es un medio para el trabajo y la realización tanto profesional como familiar. Algunos entrevistados mencionan que en la ciudad conocieron a sus parejas, al mismo tiempo que se desarrollaba una visión negativa que se interiorizó de la ciudad con la diferencia entre la seguridad /tranquilidad/ inocencia de la comunidad de Santa Catarina ante la inseguridad/ maldad de la ciudad.

El territorio, como menciona Gilberto Giménez, puede ser “apropiados subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y sobre todo como símbolo de pertenencia socioterritorial” (1996, p.15), cada sujeto le da un valor de acuerdo a su propio sistema cultural, se puede abandonar un territorio de forma física, por no se puede perder la referencia simbólica y subjetiva que se le ha dado de forma individual y colectiva a través de la comunicación a distancia que se mantiene la nostalgia el recuerdo y la nostalgia, la lengua siendo un elemento que mantiene ese lazo y conexión con la comunidad, puesto que sigue siendo un parte que identifica tanto al indígena migrante como a la comunidad misma.

Como ya lo dijimos en párrafos anteriores, el 92% que se considera indígena tiene de base provenir de padres que hablan y son mixtecos, su nacimiento dentro de la comunidad, ser hablantes de mixteco e identificarse con la comunidad de Santa Catarina en tanto que la mayor parte de migrantes participantes son primer y segunda generación de migrantes (37.1% y 33.1% respectivamente) edades que rondan 35-62 años de edad, los que mencionan ser hablantes de mixteco o entenderla.

En comparación con el 8% restante que dice no ser indígena puesto que para este porcentaje nacer en la ciudad los limita de identificarse como indígenas además de recalcar que este 8% no habla mixteco, tal como se menciona en la entrevista

ME8: *“Migramos a contextos donde somos vulnerados, a contextos donde somos discriminados, creo que si influye en este caso la migración nacional, interna, pues, si influye*

muchísimo porque somos un país sumamente racista y estados Unidos también, entonces pues yo diría que sí, que si influye la migración donde es a contextos que se vulneran, a parte es el discurso del gobierno, acá en el municipio de Puebla dice “ciudad incluyente” nos tienen que incluir porque somos los aliens, yo digo pues que no que deberían ser ciudad interculturales de dialogo, tendría que ser otro contexto”.

Por otro lado, a pesar de vivir y nacer en la ciudad un 53.3% valora la lengua mixteca siendo que un 4% no la hable, agregado a este porcentaje un 42.2% el migrar ha provocado que no hablen el mixteco, ya sea por no haberla aprendido o por no hablarla con otros miembros del *da'an davi*.

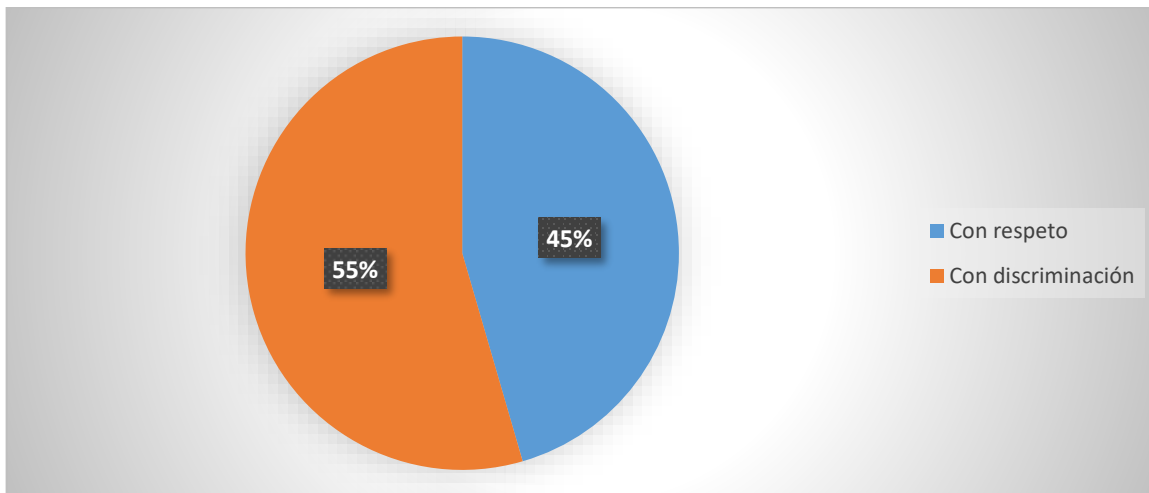
Uno de los entrevistados (ME1) quien es migrante de retorno, hablaba mixteco solo con la persona con la que migró, mientras que los demás lo hablaban si se encontraban a algún paisano o tenían visitas en la ciudad y se habla muy poco por cuestiones más centradas en la discriminación “te miran raro”, “me decían indio”.

ME1: *“Nosotros a veces íbamos a Puebla, pero como aprendimos a hablarlo, mis hermanas todas saben hablarlo, hablábamos así en mixteco y toda la gente se quedaba viendo como diciendo, viéndonos raros (hace gestos), así, no sé. Y siempre veíamos íbamos viendo los aparadores y veíamos, pero hablábamos en mixteco, en mixteco diciendo las cosas que estaban ahí y toda la gente se quedaba viendo como extraña. Yo pienso que si es importante...”*

Un 55% de los sondeados mencionan haber sufrido discriminación en la ciudad por hablar la lengua, mientras que un 45% consideran que hablar una lengua indígena en la ciudad es motivo de respeto (obsérvese la gráfica 4), sin embargo, esta perspectiva ha cambiado ya que los más jóvenes (entre los 18- 26 años de edad) son quienes pertenecen a este número en índice de respuesta. Los jóvenes a pesar de que pueden verse como un grupo diferenciado entre los indígenas son clave por su relación dentro de lo urbano y lo rural “porque en ellos se expresan con nitidez los conflictos y las disyuntivas sobre el cambio y la continuidad de sus grupos culturales” (Pérez, 2011,p. 65), además de ello, contribuyen a trabajar en el grupo cultural a través de los diferentes conocimientos que les ha permitido la escolarización en la ciudad, la profesionalización y la visión que tienen sobre un dialogo entre su posición, la familia y el pueblo para resolver conflictos que impliquen la transformación y la permanencia

de su cultura colectiva, aportando medio tecnológico y la distribución de conocimientos incluso para preservar la lengua.

Gráfica 4. Trato a hablantes de lenguas indígenas



Fuente: Elaboración propia.

Si bien existe un porcentaje (45%) que consideran que existe un trato de respeto hacia las personas de procedencia o hablantes de lengua indígena, no obstante, la mayoría hace énfasis en la discriminación que prevalece en la ciudad, en el sondeo el 21% de los participantes afirmó haber sido discriminado y como motivo principal señalan que es, por hablar mixteco, y con señalamiento como: “indio”.

4.3.4 Educación escolar en la ciudad

Entre los participantes de los sondeos y las entrevistas con edades mayores a los 45 años, han mencionado que no culminaron su educación básica dentro de la comunidad, algunos de ellos tampoco lo hicieron una vez que migraron a la ciudad. La escuela en la ciudad también marcó para los migrantes una etapa de adaptación provocada por los prejuicios de maestros y alumnos, sobre todo, con lo que respecta a las ideologías sobre el uso de la lengua indígena. Esta situación, se complementa aún más con la falta de una educación que se acerque verdaderamente a la diversidad cultural con la que las aulas manifiestan año con año. Dicha situación, provocado por la constante migración de indígenas a la ciudad y que esperan cursar los niveles básicos de escolarización superando dificultades mismas de la estructura social, lingüística y educativa que pocas veces reconoce la diversidad en las aulas y la problemáticas

detrás de esta, añadiendo que “la definición de migrantes o inmigrantes porque son términos discriminatorios, el concepto de migrante indígena no es un término adecuado ya que sufren de doble discriminación, por ser indígenas y por ser migrantes” (Rebolledo, 2008, p. 3).

Estos migrantes han expuesto la precariedad del servicio escolar citadina plagada de violencia hacia los hablantes solo por no saber el español, una de las razones por las cuales se migra, es entender los códigos de la ciudad para adaptar su vida cotidiana a esta, aprendiendo el español de otras formas, mientras que los padres trabajaban y aportaban a sus casas, sus hijos estudiaban en la ciudad, alejándolos de un sistema escolar que ellos consideran “pobre” pero acercándolos a otro donde pasan desapercibidos los elementos culturales que traen consigo.

La educación ha sido vista por la mayoría..., como un arma esencial para enfrentar las dificultades, por eso es que hoy en la ciudad mandan a sus propios hijos a la escuela y se vanaglorian de justa razón de sus éxitos escolares y profesionales. Pero quienes migraron tuvieron poco acceso a la escuela, y significativamente lo que les dio la escuela no resultó estar a la medida de las expectativas que tiene el sistema escolar. (Hiernaux, 2000, p. 62)

En las escuelas de la ciudad de México se han hecho pocos estudios acerca de la integración de los migrantes en sistemas interculturales, pero los pocos resultados arrojan que existen tres problemáticas a las que se enfrentan los niños hijos de migrantes, la primera se centra en la clasificación por desempeño que expone en gran medida la falta de preparación de los profesores sobre el conocimiento de las condiciones lingüísticas de los niños, al no saber que lengua o que variante es la que hablan, comienzan a separar del grupo a quienes se les dificulta e incluso llegan a colocarlos en clases especiales, por su falta de conocimiento al español, cuando en realidad nunca son considerados desde su lengua los aprendizajes del plan escolar:

¿Qué pasa entonces dentro de un aula cuando se tienen diferentes perfiles de niños y por consiguiente diversos niveles de aprovechamiento escolar? ¿Cómo proceden los docentes ante esta realidad? La respuesta tiende a ser (sin importar los sistemas de educación, ya sea federal, estatal, indígena) que muchos de los profesores comienzan por etiquetar a sus alumnos en “los listos”, “los

aplicados”, por el contrario, están “los tontos” y “los burros”. Esta manera incómoda, lastimosa y poco ética de proceder de los docentes hacia los niños alimenta más, entre ellos, la falta de una convivencia armónica y acrecienta sentimientos de inferioridad frente al otro o los otros. (Martínez 2015, p.119)

La segunda es el desconocimiento de las oportunidades y las actividades que los niños tienen a la hora de migrar, muchos de ellos llegan a la ciudad con sus padres con el fin de ayudarlos en su trabajo, por lo que combinar las actividades de la escuela y el trabajo suelen ser un factor de rendimiento escolar (Hernández & Maya, 2016) como se muestra en el siguiente fragmento de una entrevista:

HE2: *“Yo estaba muy chico cuando llegué acá como anteriormente, como mi cuñado y sus hermanos tenían su grupo propio, luego iba yo de cargador con ellos y ahí me ganaba mi dinerito y al poco rato como 12 o 13 años empecé a trabajar en un taller de hojalatería...”*

Para algunos también es discriminatorio, los maestros de la investigación realizada en las escuelas primarias de Educación Intercultural Bilingüe en la zona de la Merced en CDMX, aseguran que los niños que trabajan tienen un olor específico producto del trabajo “huelan a indio”, mencionan, lo que provoca burlas y prejuicios de higiene entre directivos, profesores y compañeros de clase (Hernández & Maya, 2016). A pesar de que exista un discurso de igualdad dentro de los contenidos la práctica sigue siendo diferente, pues la realidad indica que aún los niños migrantes en la ciudad son señalados por su condición (Martínez, 2015, p.120) y una IL negativa por parte de los actores educativos.

La tercera problemática se basa en el ausentismo escolar acompañado de la resistencia identitarias y sobre todo lingüística, cuando los niños y sus padres aún tienen un arraigo a su comunidad de origen, suelen ir y venir a la ciudad, sobre todo en las temporadas de siembra y las fiestas patronales, en donde los niños suelen irse incluso hasta un mes, lo que ocasiona que no cumplan con el plan establecido y los aprendizajes esperados por tal, lo que ocasiona que los maestros los reconozcan como una población “faltista” (Hernández & Maya, 2016), desinteresada y poco responsable, algunos profesores incluso niegan que los niños sean indígenas por el hecho de nacer en la ciudad, lo que consideran innecesaria su ausentismo por estas actividades:

Otro ejemplo muy común que ocurre entre los docentes urbanos es que al preguntarles si en su aula cuentan con niños hablantes de alguna lengua indígena, inmediatamente responden que no, que ya son niños en su mayoría nacidos en la ciudad. Esto es bien importante de señalar, ya que cuando nos encontramos en un centro educativo con niños inmigrantes ni siquiera atendemos su condición como tales y obvio que de tajo ignoramos o aniquilamos sus saberes culturales. (Martínez, 2015, p. 120)

Aunque en la práctica como bien ha mencionado, los niños muestran una resistencia lingüística, a pesar de que muchos de ellos son negados como indígenas o incluso discriminados por eso, utilizan su lengua para comunicarse entre ellos en los espacios abiertos de las escuelas donde pueden estar con sus paisanos (sobre todo en el recreo, la hora de salida o entrada) y expresan lo que dentro de las aulas no pueden de manera abierta y libre.

El migrar a la ciudad para los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan también implicó que la ciudad era percibida como un espacio para una experiencia de amplitud mental, es decir, que con base en conocer la ciudad se “conoce el mundo”, como se menciona en el apartado anterior en la dualidad territorial ciudad/Santa Catarina, muestra la percepción que tienen los originarios de la comunidad acerca de las diferencias que existe entre la ciudad y la comunidad, por un lado, implica libertad y por el otro, un espacio para el trabajo y la dispersión, conocer otras cosas que no hay en la comunidad:

HE5: “... Pues es que uno viene bien cerrado del pueblo y por falta de contactos, por falta de orientación, pues nos costó mucho, pero afortunadamente yo ingresé a segundo y aquí estudié en la primaria, aquí en México.”

El 22% de los sondeado mencionan haber estudiado en la ciudad, de estos algunos entrevistados exponen la discriminación con la que fueron recibidos por su imagen de “inditos”, su color de piel y la forma en que vestían, siendo blanco de violencia física, social y simbólica, y como dice Rebolledo “los factores de clase social, etnicidad, bilingüe y migración influyen en la experiencia educativa de los estudiantes” (2008, p. 1), que implica la percepción e ideología de los no indígenas sobre los indígenas y casi siempre es a base de prejuicios y estereotipos que inducen al constante acoso escolar:

En las universidades la población indígena es invisible, en cambio en las escuelas públicas frecuentadas por niños y niñas de origen indígena, aunque empieza a ser reconocida, están caracterizadas por una enorme dificultad para incluir estudiantes de origen indígena. Ingresan sin haber tenido preescolar, el abandono escolar empieza a ser significativo a partir del tercer año, la eficiencia terminal es enormemente baja y el bilingüismo es catalogado como dañino para el aprendizaje. (Rebolledo, 2008, p. 5)

Como afirma el siguiente entrevistado:

EH5: “Yo me acuerdo que decía bien “no mano, no me empujes mano” de ahí no salía “no mano” “no me pegues mano” y luego los chamacos más grandes decía “(sonido con la boca así con todo y groserías)p... indio, yo no soy tu hermano”, pues yo no sabía ni siquiera que era p..., o sea que, uno, que no es grosería verdad pero pues decía “no p... indio, yo no soy tu hermano” y yo decía “que ya no me pegues mano”- “que no soy tu hermano p...” y ¡zas! y yo “no me pegues mano” y otra vez porque yo le decía “mano” y él me decía “ que no soy tu hermano” y pues sí yo no sabía decir otra cosa para defenderme, para poderlos calmar. No, yo pasé una situación canija aquí.”

Pero estas vivencias no solamente se quedaron en la educación primaria, sino también en la secundaria, como comenta el mismo entrevistado:

HE5: “... Una vez que pase a la secundaria yo ya había despertado a punta de guamazos porque aquí despierta uno, porque despierta uno bien ”

Por la precariedad de la enseñanza del español dentro de las escuelas de la comunidad, migran a la ciudad con una escolarización que exige el dominio del español, lo que nos deja ver una precariedad en el desarrollo de la educación bilingüe en la comunidad como lo hemos señalado, tampoco se enseña la lengua indígena. Esto provoca que quienes son bilingües o comienzan a serlo, tienen complicaciones con manejar el español lo que lleva a que sean objeto de burlas, la presión por la violencia escolar por parte de compañeros y maestros tiene a la vez como consecuencia una visión negativa de la escuela lo que lleva a la deserción escolar y al mismo tiempo, dejar de hablar la lengua *da’an davi*.

Como hemos visto en las declaraciones anteriores, la lengua indígena en las escuela de la ciudad es sinónimo de retraso y de poca utilidad e importancia, como señala Hammel (2007) “el problema más complejo es que las lenguas indígenas aún son concebidas por algunos profesores como expresiones dialectales y son vistas como inferiores lingüística y culturalmente frente al español” (en Hernández & Maya, 2015, p.1164), y obviamente, estas afirmaciones en ocasiones implican en las IL negativas de los propios hablantes. Los niños indígenas que no “hablaban bien” el español se les margina, más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena, son objeto de cualquier tipo de discriminación, también a nivel estructura escolar, se separan de los grupos, apoyado por los profesores, dándoles un trato “especial” lo que también provoca rezago y rechazo.

La escuela en la ciudad permea la idea de que ser indígena es una cuestión que hay que quitar del niño indígena porque dificulta la enseñanza, a la par que la lengua es un obstáculo para aprender el programa que centra todo el conocimiento en español, estas “creencias que perciben a la diversidad etnolingüística como causa del rezago escolar presente otras condiciones las evaluaciones educativas siguen siendo estandarizadas y predominantemente en español” (Hernández & Maya, 2015, p.1162).

El programa escolar para las escuelas no tiene como tal una idea de lo que implica la diversidad dentro de las aulas, aunque existan en la ciudad escuelas indígenas bilingües en donde hay grupos de niños y niñas indígenas, no obtienen una capacitación para administrativos y docentes en cómo trabajar en estos grupos en la enseñanza y quedan plasmados prejuicios acerca del ritmo de su aprendizaje:

Los estudiantes indígenas, comparados con los no indígenas enfrentan problemas de acceso y permanencia en la escuela, y la ayuda académica adicional, cuando se ofrece, no aminora la brecha existente entre indígenas y no indígenas, ni mucho menos ayuda a superar el estigma generado alrededor de los estudiantes de origen indígena (Rebolledo, 2008, p. 1).

Para los docentes implica un reto por su falta de capacitación ante estos grupos que indican que su condición de indígenas y migrantes les provoca rezagos escolares incluso llamándoles como “de lento aprendizaje”. Los profesores argumentan que el nivelarlos y darles atención

especial no radica en la metodología si no en la condición indígena de los estudiantes, cuando los indígenas requieren de apoyo, estos se le es negado y muchas veces implica una segregación más marcada por la etiqueta acerca de su aprendizaje por lo que también se les es negado el hecho de poder tener apoyo escolar por parte de los profesores.

La escuela desconoce incluso, qué lengua indígena hablan sus estudiantes, o más bien la situación lingüística nunca se ha planteado como motivo de preocupación. A medida que comienzan de grado se va siendo notorio el problema, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor, en consecuencia, el rezago es cada vez más evidente (Rebolledo, 2008, p. 7).

Aunque para algunos entrevistados y encuestados, estudiar en la ciudad significó una gran dificultad para poder continuar su educación por la violencia escolar, algunos retomaron esta violencia como una afirmación identitaria, a pesar de que recibían comentarios negativos sobre sus orígenes, fueron comentarios que sirvieron para su autodeterminación, en el que diferencian su pertenencia a la comunidad y su vida en la ciudad. Pero, no dejan de lado que aprender español para ellos fue una cuestión educativa que dificultó algunas relaciones sociales por la timidez y el miedo para comunicarse “la dificultad por hablar español es quizá la causa de violencia escolar más severa porque se naturaliza a través de apodos y burlas, pero paradójicamente genera un modo de bilingüismo contracultural que fortalece las identidades lingüísticas de forma lúdica” (Hernández & Maya, 2015, p.1161).

Algunos entrevistados estudiaron en la ciudad hasta llegar a profesionalizarse, siendo abogados o técnicos, aún con la dificultad que para ellos representó el no hablar español, pero es raíz de esta misma razón que continuaron estudiando. Algunos de ellos después de llegar a la ciudad se dedicaron a trabajar, pero tiempo después retomaron sus estudios de primaria, secundaria y preparatoria en modalidad abierta, para algunos el español no lo han terminado de aprender, así como tampoco han terminado de aprender el mixteco.

EH3: “Recuerdo aquella vez, ya ves que el libro de español hay que hacer un cuestionario para sacar las tareas y de ahí poco a poquito fui haciendo las palabras y ahí aprendí el español, más o menos entiendo ahorita, pero me costó trabajo aprender el español.”

La situación indígena en la ciudad es de por sí difícil, pero hablando de la escuela sigue siendo un tema que debe darse seguimiento en debates tanto políticos como de la ciudadanía misma, que integren en la discusión a la planta docente y directivos escolares que requiere aún en estos días una capacitación y cambiar las ideologías erróneas que tienen para así para afrontar los retos de las comunidades migrantes que requieren de una educación que no los interiorice por medio de prejuicios y que se segreguen en grupos especiales de estudio, máxime que en la Ley General de Educación se hace referencia a una educación basado en la interculturalidad y el plurilingüismo en todos los niveles educativos.

4.4 La relación con la comunidad y la identidad mixteca

Por otro lado, se encuentran los miedos inevitables hacia la pandemia, ya que el porcentaje de participantes que añadieron regresar a la comunidad mixteca, tienen entre 50-62 años de edad lo que representa el 20.1% de los sondeados en aseguran que les daba miedo contagiarse y preferían “morir en su pueblo tranquilamente”² ya que en su momento se consideraron población en riesgo. Otra parte menciona regresar para cuidar familiares, sobre todo padres, que han enfermado y que requieren de apoyo, ya que la idea constante de las personas es morir en su pueblo.

Los retornados/migrantes que tenían la intención de regresar, la principal característica es la decisión basada en el propio migrante, el retorno voluntario puede implicar distintos factores y circunstancias (como el reencuentro familiar, enfermedad o añoranza, acudir a algún evento social o religioso o establecerse económicamente activo en el lugar de origen) (Rendón y Wertman, 2017, p. 24 en García, 2020, p. 12).

La migración de retorno, está referida en tanto que el o la migrante aún no pierde la conexión con su identidad indígena y los elementos culturales que son parte de la misma, lo que los lleva a seguir manteniendo esta relación con la comunidad y las tradiciones propias, pues no dejan de ser parte del pueblo.

Con anterioridad hemos hecho referencia a la definición de identidad individual e identidad colectiva, siendo la primera la parte subjetiva de la cultura, es la interiorización por un sujeto

² Este segmento no se encuentra dentro de los sondeos, pero se mencionaron durante su aplicación.

de la cultura a través de un proceso subjetivo y auto reflexivo por el cual este se reconoce, su diferencia frente a la de otros (Giménez, 2016), en tanto como análoga de la identidad colectiva esta se centra en la filiación que tiene un individuo con un grupo no necesariamente organizado, pero cercano en cuanto a espacio siendo una dimensión subjetiva de los sujetos (Giménez, 2009). Hablar de las identidades es acercarnos en como los indígenas han podido transformar su identidad individual y colectiva con respecto a la migración, si esta ha transformado sus ideologías lingüísticas, si es un elemento de pertenencia de mayor importancia o se han inclinado por dejar de lado los elementos culturales de la comunidad de Santa Catarina.

Así como los occidentales otorgan un lugar dentro de la jerarquización de grupos, los indios mismos pueden conservar su identidad como positiva o negativa, o ambas formas, de acuerdo con el tipo de relaciones que mantengan con la cultura dominante y la influencia que esto ejerza sobre sus culturas particulares (Collín, 1999, p. 63)

Es necesario advertir que migrar no solamente hace relación a un cambio de estructuras simbólicas por parte de los sujetos que al introducirse a un espacio nuevo y diferente tenga necesariamente que cambiar los modelos culturales de la comunidad de Santa Catarina por el de la ciudad, porque prácticamente eso sería imposible, lo que sucede es que se agregan elementos que hacen que un migrante vaya adaptando poco a poco a la ciudad, sin embargo aceptar que tiene un identidad y que la va a desarrollar según espacio, tiempo y actividades, lo que implica transformar su identidad tal como la cultura, que está en constante transformación.

Para construir la cultura, entre otras cosas, se requiere participar de la memoria colectiva, que se transmite a partir de la lengua y de las prácticas tradicionales. Cuando los migrantes reproducen las prácticas culturales en otro espacio geográfico, su significado se reinterpreta; pero se mantienen los lazos con la comunidad de origen, se suprimen las distancias en lo imaginario y se reconstruye la identidad de los sujetos (Cárdenas, 2017, p. 49).

Para los entrevistados, salir no ha sido sinónimo de dejar de ser indígena o cambiar por completo su relación con la comunidad, más bien es visto como una forma de reforzar su

identidad cuando se está fuera, surge la añoranza o la nostalgia de una vida que dejaron por migrar, pero de alguna forma, de retribuir con mantener en pensamiento y actos algunas de las actividades propias de la comunidad, como por ejemplo la veneración a la virgen, las mayordomías y el cómo se ven a sí mismos frente a estos elementos culturales a través de vivir en la ciudad.

Estos pueblos crean y recrean continuamente su cultura la ajustan a presiones cambiantes, refuerzan sus ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio, reiteran cíclicamente los actos colectivos que es una manera de expresar y renovar su identidad propia, callan y se rebelan, según estrategia afinada por siglos de resistencia. (Bonfil, 1997, 11)

Es así como la lengua ha sido remarcada como uno de los elementos que va de la mano con la percepción identitaria, o por lo menos es vista desde esa óptica, ya que como dice Palacios (2008):

La identidad se suele asociar a procesos dinámicos y relacionales; procesos en los cuales los hablantes construyen su identidad a partir de su interacción con los otros hablantes (de su propia comunidad y de la comunidad mayoritaria no indígena) en un proceso de permanente reelaboración. En este contexto, la lengua se convierte en un poderoso instrumento ambivalente de exclusión y de cohesión. En efecto, la lengua interviene de manera determinante en los procesos de diferenciación lingüística y social, ya que las diferencias lingüísticas favorecen la diferente categorización de los colectivos indígena y no indígena en términos negativos y positivos según las actitudes hacia la lengua documentadas en el ámbito hispanoamericano, lo que contribuye a la exclusión en estas sociedades (p.504).

En nuestro caso, se perfila hacia la cohesión identitaria como lo señalan los entrevistados EH3 Y EH5 que han sido ejemplo de que a pesar de su trayectoria como migrantes, no han dejado de lado el hablar mixteco y comparar los espacios que de alguna forma entablan las relaciones con su identidad indígena, el primero de ellos afirma que:

HE3: *“Nada más cuando voy a Catarina, con mi señora platico mucho a pesar de que en la casa viven mis nueras, ellas este, hablan en español ellas pues no hablan nada de dialecto, entonces, aunque se escucha mal, yo voy a seguir hablando mi dialecto les digo yo, entonces o sea no se ofendan o piensan que estamos hablando de ustedes, yo voy a seguir hablando mi dialecto, les digo a ellas, entonces yo hablo aquí con mi señora, puro mixteco platicamos acá. Si así estamos”.*

HE5: *“Ahora del mixteco ya no me da pena hablarlo, a veces voy con alguien en el autobús hablando mixteco, no lo vamos gritando, pero si hablamos bajita la mano, mixteco, para que no nos entienda, es algo, si nos ven raros como bichos raros, pero no me afecta, anteriormente si me daba mucha pena, ahorita ya no, ya estoy curtido”.*

De esta misma forma, los entrevistados comentan sobre su identificación como indígenas:

HE5: *“¡Ah sí y a mucha honra! Yo soy gente de raíces... y no lo niego... si soy de ciudad, pero me adapto mucho al pueblo, me adapto mucho, yo no le hago gestos a la comida porque ya sé cómo se vive”.*

4.4.1 Los rasgos identitarios y la lengua da' an davi

Una vez que migraron y pasaron por una serie de circunstancias que pudieron haber hecho negar sus orígenes indígenas, los entrevistados han reforzado sus ideologías lingüísticas al ser también hablantes de mixteco y reivindicarse como indígenas bilingües, aunque en palabras de algunos entrevistados, mencionan que algunos migrantes ya no se sienten pertenecientes o no se identifican como indígenas por hablar español y residir en la ciudad, ejemplo de esto se menciona en la siguiente entrevista:

ME4: *“Hay varias personas en Catarina que dicen es que yo ya fui a la ciudad, yo ya hablo español o sea lo ven como si fuera un rasgo de superioridad, o sea, no todas, unas personas.”*

“Los valores positivos o negativos que se asignen a un habla determinada, por sus rasgos: un hablante cuya habla posea una característica que es valorada positivamente será altamente valorado dentro de esa” (González,1995, p.717), algunos migrantes han considerado que dejar de hablar el mixteco y hablar mayormente el español es un rasgo que les ha permitido adaptarse por completo a la ciudad, siendo que solamente están adoptando los prejuicios

acerca de una lengua y la forma de percepción por la sociedad en donde conviven a diario, también de acuerdo al tiempo que migraron y el tiempo que residen en la ciudad.

La discriminación es uno de los factores por las cuales muchos migrantes han dejado de hablar su lengua, como lo hemos señalado han creado ideologías con respecto al valor hacia el español y hacia el mixteco que permite que estos tomen una acción con respecto a la elección del idioma que desean hablar y que desean adoptar como parte de su identidad. Además de que esta forma les evita pasar por algunas situaciones incómodas, como la discriminación antes mencionada, las burlas y el rechazo, “no hay nada inherente a las variedades dialectales de una lengua que les haga ser consideradas inferiores: son más bien las actitudes hacia sus hablantes, a quienes se cataloga como pertenecientes a un determinado grupo de escalafón bajo o no prestigioso” (González, 1995, p.718).

Para los hablantes y los no hablantes la lengua representa diversas percepciones (obsérvese la tabla 8) donde se aprecia que, la mayoría de sus opiniones se enfocaron hacia una visión identitaria con la lengua.

Tabla 21. Consideración sobre el mixteco.

Para ti, el mixteco es:	
La lengua de mis antepasados	67.3%
La lengua de mi pueblo	59.2%
Una lengua que me identifica	55,1%
La lengua de mis padres	46.9%
Un recuerdo de Santa Catarina	42.9%
Una lengua como cualquiera	2%
Una lengua que hay que preservar	2%

Fuente: Elaboración propia.

Como hemos mencionado, para los participantes, la lengua indígena representa parte de su identidad, si bien, los motivos que fueron señalando son diversos como se puede apreciar en la tabla, muchos apuntan que lo asocian como la lengua de sus antepasados, seguido de, la lengua de mi pueblo, la lengua que me identifica, la lengua de mis padres y un recuerdo de Santa Catarina, lo que podemos relacionarlo como un arraigo de identidad con la propia lengua, aunque, solo en menor proporción (2%) piensan que es una lengua como cualquiera pero que, hay que preservar, es decir, no lo consideran como parte de su identidad cultural.

Esta situación identitaria y de vinculación con la comunidad de origen, tiene que ver también, con los periodos de retorno y los motivos de ello, ya que, en las entrevistas desarrolladas surgen opiniones acerca de regresar a Santa Catarina por cortos o largos periodos de tiempo, los más comunes apuntan hacia: los fines de semana, las fiestas del pueblo y temporada vacacional, todo esto abona a la ideología del vínculo de la lengua con su identidad como mixtecos.

En la entrevista ME4 se menciona que la lengua representa “parte de conservar la cultura y nuestra identidad”, mientras intenta aprender más ha llegado a la conclusión que se necesita estar en el pueblo, agregando que falta un medio de enseñanza para que se pueda aprender donde este carácter estratégico del dominio de la lengua es válida sólo entonces para quienes han construido parte de su identidad en el mundo indígena” (Hiernaux, 2000) , pero no para aquellos que se encuentran en la ciudad ya que se establece una base social y cultural distintas, por lo que los proyectos ideados para preservar la lengua se centren en la comunidad de Santa Catarina, sus escuelas y su población, hasta el uso dentro de la comunidad.

La discriminación es una realidad para muchos hablantes de lenguas indígenas, para este grupo en específico las razones se centraron en bromas con respecto a la lengua, miradas e incluso agresiones físicas que sufrieron en la ciudad, lo que llevó a estos grupos a no hablar en público su lengua “no es raro que frente a “los otros”, oculten su identidad y nieguen su origen y su lengua: la ciudad sigue siendo centro de poder ajeno a la discriminación” (Bonfil, 1994, p. 87), a raíz de estos muchos hablantes de mixteco relegaron el uso de la lengua en lo privado evitando la idea que se tiene de las lenguas y de sus hablantes, que provoca reconsiderar su identidad, siendo que la “discriminación, producto de concebir a las culturas indígenas como atrasadas e ignorantes, promovió actitudes entre los hablantes que en gran medida intervinieron en el continuo desplazamiento o sustitución lingüística que sufrieron y sufren todas las lenguas indígenas del país” (Hidalgo & Pineda, 2014, p. 14).

A raíz de las diferencias marcadas dentro de la ciudad, los “elementos seleccionados como marcadores de distinciones constituyen los rasgos relevantes de su definición como grupo, como etnia (Collín, 1999, p. 62) esta identidad que comienzan a definir es la clave del proceso de cohesión ya sea en la ciudad o en la comunidad y de esta forma determinarán o elegirán

de qué lado se sienten más identificados teniendo repercusiones tanto en su lengua como en su comunidad de origen:

Para los participantes esta opción se centró en elegir la reivindicación de sus identidades indígenas a través de la lengua, que en un momento las presiones lingüísticas refirieron usar en lo privado y competir bajo otras lenguas de dominio, sin embargo, el constante contacto con la comunidad y los lazos de paisanaje como lo mencione Guillermo Bonfil, fueron piezas para redefinir su identidad y reivindicarse como indígenas bilingües como lo mencionan los entrevistados:

HE2: “...*No puedo decir que como radicó acá (en la ciudad) ya no pertenezca a Catarina*”.

HE3: “... *Más antes yo... era joven, pues, no sé qué sentía yo, pena, no sé, yo quería hablar yo, verdad, pero ahora si lo hablo hasta delante de la gente, aunque me escuchen, yo hablo fuerte con los paisanos cuando yo me les encuentro... igual yo cuando me encuentro con los paisanos allá en el centro de la ciudad, a veces me los encuentro andan comprando, y así platicamos igual...*”

ME4: “*Sí, si me considero una persona originaria no sólo como un autoadscripción es decir, tengo una conexión con el pueblo, tengo características de la lengua en mi formación personal, sino también porque creo que es un proceso de reivindicación, de decir ¿porque nos tienen que despojar de nuestra identidad?, porque esta idea del mestizaje de “ay pues ya no soy indígena porque soy medio blanca” o sea ya no tengo las características propias de una comunidad o porque para ser de una comunidad indígena tienes que usar huaraches tienes que dejar estos prejuicios de lo que es ser indígenas...*”

HE4: “*Anteriormente si me daba mucha pena, ahorita ya no, ya estoy curtido.*”

La reivindicación de la identidad indígena implica un proceso de conciencia, organización y de participación (Collín, 1999) a partir del acceso a los recursos que les permita preservar sus identidades indígenas en el sitio donde vayan y se reconozcan sus derechos y también se basa en el acceso a la participación nacional a través de la importancia de sus culturas y de las aportaciones de la misma.

En la actualidad se sigue viviendo un ambiente de discriminación y desvalorización de los indígenas en México, alcanzadas por la globalización y el constante movimiento de estos hacia diferentes territorios, por lo que el pensamiento de valor al espacio de origen aparece continuamente entre ellos, la nostalgia o la añoranza por el territorio tiene una parte importante para los sujetos, que les permite generar un significado propio para cada uno de los territorios.

5. Ideologías sobre la transmisión y la enseñanza del da'an davi

Como ya habíamos hecho referencia, para Van Dijk (2008) las ideologías “[...] no pueden ser siempre estructuras del discurso “leídas de un tirón” sin tener en cuenta la posible transformación del rol de los factores que intervienen en los acontecimientos personales, los modelos de contexto y de las actitudes conflictivas controladas por las ideologías con las que se identifican los diferentes grupos de usuarios lingüísticos” (p.216), esto nos lleva a mostrar en este apartado, las percepciones de los colaboradores sobre la transmisión y enseñanza del da' an davi.

Para ello, es importante tener en cuenta que una lengua es verdaderamente transmitida cuando al menos una competencia activa es adquirida (hablar o escribir, la competencia receptiva se trata de comprender y leer), es decir el ejercicio de la palabra por un individuo o un grupo (North, 2006) la escritura es un poderoso factor de transmisión, por eso las lenguas con tradición oral corren peligro de desaparecer. Existen dos tipos de transmisión el vertical y el horizontal, el primero se trata de una transmisión de generación en generación por un lazo de engendro y filiación, donde el personaje central es el adulto, el segundo es sobre una lengua que se impone por medio de una relación de dominación sobre un grupo “que habla naturalmente otra” (North, 2006, p. 63).

Ahora bien, cuando se habla de enseñanza de una lengua, nos estamos refiriendo al proceso que se hace de forma más consciente, organizado, pensado donde por lo regular, la escuela juega un papel importante y en este caso, la participación de los docentes o agentes involucrados en la intención de retomar y proyectar el aprendizaje de la lengua. Este proceso podemos decir, se orienta hacia aspectos comunicativos de la lengua considerados desde la lectura, la escritura y la oralidad (Rosenblat, 1981 en Arnáez, 2013). Es así que, en las siguientes líneas se resalta las implicaciones de las ideologías en los procesos de transmisión y enseñanza de la lengua de acuerdo a las percepciones de los migrantes de Santa Catarina.

5.1 Transmisión de la lengua y migración.

La familia es uno de los primeros grupos sociales donde se aprenden los esquemas básicos para el conocimiento del mundo, entre ellos la lengua con la que se describe, teniendo una idea de la misma y su funcionamiento para determinado grupo. La comunidad pasa a ser parte

de todo aquello que se aprende dentro del seno familiar lo que se menciona y se describe está ahí, a fuera se aprende a comparar de “lo que somos y lo que son otros” formando una identidad.

La lengua forma parte de aquello que nos hace pertenecer a un determinado grupo, aunque este no es del todo un requisito para adscribirse. Sin embargo, ha sido parte de variadas situaciones en las que la lengua y su uso se ha visto afectada por la movilización de los hablantes hacia destinos monolingües en donde poco a poco comienza a haber desplazamiento de las lenguas con respecto a la integración de los migrantes indígenas en las formas de vida de la ciudad o, por ideologías acerca de cómo deben ser las naciones unificadas, a raíz de la ecología de presiones sobre las lenguas:

Para el caso de la ciudad de México es tentador pensar en dos tipos de inmigración, una por desplazamiento y otra por absorción, en especial si la transformación de rural en urbano (proceso del que surge la parte pre dominante de migrantes) se considera no sólo en términos físicos sino también —y, sobre todo— estructurales. Así, por un lado, estarían los inmigrantes propiamente dichos, con movilidad física, adscritos a procesos paulatinos de integración y de apropiación social de los nuevos espacios. Por otro lado, si se considera que el proceso principal de inmigración por abajo consiste en que las personas se adscriben paulatinamente a las estructuras sociales urbanas... (Butragueño, 2009, p. 13).

En la situación de los mixtecos, éstos, como bien se ha mencionado, su constante movilización hacia distintos destinos ha provocado una serie de acciones con respecto a su lengua que favorecen o no a esta y a sus comunidades migrantes. Estos grupos de migrantes organizados, pensando desde la falta de enseñanza de la lengua en la escuela, en la transmisión hacia las generaciones jóvenes, han puesto en marcha diversos proyectos para continuar retomando la lengua, evitando de esta manera su desplazamiento por migración, junto con su valor histórico y preservarlas estas como forma de elementos identitarios y así cortar con una de las primicias de la posible desaparición de una lengua indígena. Como lo menciona Butragueño en que en el proceso de desplazamiento, los migrantes suelen pasar por este tipo de fenómeno, después de tres generaciones (2009).

La transmisión intergeneracional juega un papel importante para determinar la vitalidad del idioma” (Orozco & Sima, 2020), ante esto, parece que la migración hacia lugares urbanos desplaza poco a poco la función de la lengua, las primera generaciones en migrar suelen ser los originarios hablantes, cuyos hijos suelen entender el idioma, sin embargo, las terceras generaciones deciden de manera favorable o negativa sobre la lengua, entre los diversos factores se encuentra la comunicación, en su mayoría, en español como uno de los que más afecta la vitalidad de la lengua. Optar por una lengua de mayor dominio será una posible fuerza que determina la debilitación de la lengua y su transmisión y enseñanza, esto relacionado con el factor “geográfico, es decir que existan comunidades donde se hablen lenguas indígenas, pero no se permite el contacto con las comunidades de origen, provocando un bilingüismo en donde el hablante prefiera utilizar la lengua dominante, como sería el español” (Orozco & Sima, 2020, p. 172). Como dice la siguiente declaración:

ME4. *“Hace años cuando vivían las personas todavía, que los abuelitos, salías a la calle y escuchabas puro mixteco muy raro el español, pero ahorita va a abarcando más el español, ya muy poca gente somos la que estamos acá de mi edad, yo sé que saben hablar yo si les hablo mixteco se oiría muy bonito que se hablara mixteco como antes.”*

Esto lleva a pensar a que, ante la falta de transmisión del da’an davi el español sigue apropiándose de los espacios de uso y convirtiéndose en la primera lengua de la mayoría de los habitantes. Esto a la vez lleva a la pérdida de los conocimientos y formas de pensamiento de la cultura propia, es decir, de los mixtecos, para algunos colaboradores esto es fundamenta y son conscientes de ello, es decir, de la relación de la lengua con la cosmovisión:

ME6. *“En la cosmovisión, por ejemplo en mixteco cuando le quieres decir a alguien “te quiero” no le dices “te quiero” le dices kudini yo’o que significa “siento algo en mi pecho” “aquí” de echo es “aquí” porque yo’o es aquí entonces si te fijas la palabra está ligada totalmente a un movimiento, a un lengua corporal también, entonces creo que si se pierde la lengua se pierde nuestra cosmovisión del mundo, la manera en que los mixtecos vemos el agua de los ríos, en mixteco se cuentan las leyendas del pueblo, como las víboras de agua, el tema de como de hecho la gente que migró, así como en los 50s cuentan mucho en mixteco como la gente los teñucos, “ay no es que allá, cuando venía la gente de fuera” decía mi abuelo la gente sabia, o la gente de razón como dice... todo eso se explica más en el mixteco,*

hay un lenguaje muy él mixteco se presta mucho para el doble sentido, dicen algo en mixteco y se entiende de diferente manera, el mixteco es con gracia la gente se ríe mucho, las señoras son bien canijas te cuentan algo y no sabes si te están albureando. Entonces si no transmitimos esto a las nuevas generaciones se irá perdiendo ”

Como se observa, existe una reflexión e ideología sobre la importancia de la lengua y su vínculo con la parte cultural, en este caso con base en la cosmovisión. De La misma manera otra persona opina sobre el terreno que se pierde al no transmitir la lengua:

ME7. “Yo recuerdo cuando estaba chico escuchaba a todos los niños que hablaban y ahora veo que se está perdiendo la lengua y ahora ves a un niño y habla español, como que les da pena hablar el mixteco no se a que se deba. Es triste.”

Otro entrevistado de 43 años de edad que radica la mayor parte del tiempo en Chimalhuacán antes de pasar un tiempo determinado en Santa Catarina, considera la importancia de hablar una lengua indígena sobre todo si se es transmitida dentro del seno familiar, tal como él lo aprendió, la enseñanza de una lengua piensa que debe ser desde este primer contacto social, los papás en este caso, además agrega que el ser nativo de la comunidad es fundamental para transmitir la lengua a los hijos y nuevas generaciones.

Pero, como hemos mencionado en otros apartados, la vivencia y las experiencias de discriminación y de vida han influido en las decisiones de la transmisión de la lengua, como podemos leer en la siguiente afirmación:

ME3. “Yo digo pues el mixteco no se me olvida, no se me olvida. Por qué lo aprendí muy bien, entonces yo digo pues, ahora mis hijos y no les voy a transmitir porque, porqué yo sufrí mucho para aprender el español dije, por eso ellos no, no aprendieron ni les transmití el mixteco...”

En el marco de esta situación, ha llevado a la disminución del número de hablantes de la lengua, las nuevas generaciones ya dejan de lado la importancia de la lengua, pero como dice el siguiente colaborador, la no transmisión desde la edad temprana lleva a que posteriormente los hijos no se interesen en la adquisición de la lengua:

ME1. *“Pues no sé hasta ahora ellos me reclaman, verdad de por qué no les enseñé, yo dije... pues para que ellos no sufran también porque yo sufrí para aprender el español digo pues ahora si para que ellos tengan más facilidad de hablar, decía yo, porque veía yo, este, otras personas o hijos de los paisanos de Catarina tienen facilidad de hablar es por eso creo no como que no, no me gustó de que ellos aprendieran y yo dije, pero pues hoy en día a lo mejor me reclaman que porque no les enseñé y ahora dicen que ya no se puede, pues yo digo queriendo, queriendo si se puede, dirán ya no hay tiempo para aprender.”*

Si bien, como mencionan los mismos migrantes de Sana Catarina, los hablantes de la lengua se centran mayormente en la gente adulta, no obstante, también existe familias de migrantes que están haciendo posible dentro de sus acciones, la transmisión de la lengua, sobre todo, desde la comunidad de origen como podemos leer en la siguiente declaración:

ME3 *“... Si existen niños en el pueblo de no sé 12 años que lo hablan pero son pocos y es porque sus padres de chiquitos les empezaron a insistir en el mixteco como que tenían en la cabeza “tienen que aprender, tienen que aprender” y por eso o de los padres monolingües porque en Catarina todavía hay un porcentaje de personas monolingües, de hecho no es tan bajo, estas personas monolingües sólo se comunican en mixteco, por eso los jóvenes de 30 años y tienen hijos, hablan perfectamente mixteco y le pueden transmitir la lengua a sus hijos.”*

Sin embargo “la lengua, aunque no es hablada no impide que retome este elemento como marcador de su identidad mixteca” (Vargas, 2016, p. 96), también hay otros elementos que son propios de estos grupos y que son lo suficientemente importantes para determinar la identidad individual y grupal, no obstante esto aún prevalece con respecto a las oportunidades de resistencia hacia la desaparición lingüística, misma que, aun cuando los jóvenes o las generaciones más recientes de mixtecos migrantes asentados en zonas urbanas, crean una forma distinta de adscripción a sus grupos que no está ligado a la lengua, ni a la vestimenta, está más bien relacionado con la identificación a sus grupos y a los lugares de origen y promueven en la mayoría de los casos la importancia que tienen para las antiguas generaciones y las futuras.

En los estudios más recientes es notorio que después de casi cinco décadas de migración indígena a los grandes centros urbanos ya existen núcleos de indígenas que constituyen la segunda o tercera generación de indígenas urbanos que no necesariamente han roto el vínculo con sus lugares de origen y no han perdido el sentido de pertenencia o dejado de hablar la lengua indígena. De tal forma que es aún más evidente el carácter pluriétnico de las ciudades (Velasco, 2007, p. 192).

Los migrantes asentados en la parte norte del país, resisten a la trasgresión de su identidad y crean proyectos para la salvaguarda de las lenguas y la transmisión de las mismas a las generaciones más jóvenes que han llegado a crear escuelas bilingües, contrastando con la educación formal que se les brinda de forma general en el estado de Baja California:

Los líderes mixtecos en el norte han promovido activamente su patrimonio étnico-cultural a través de varios mecanismos. Uno de ellos ha sido impulsar la preservación y enseñanza de la lengua mixteca como una referencia ligada en gran medida por el parentesco, es decir como un elemento que remite a la memoria genealógica” (Vargas, 2016, p. 96) histórica que permite entender el pasado de los mixtecos.

Un ejemplo concreto de este esfuerzo es la escuela bilingüe "el Pípila" en la colonia Obrera en la ciudad de Tijuana, en donde un grupo de maestros bilingües enseñan en español y en mixteco (Leal, 2001, p. 9), estos profesores han sido seleccionados por los propios pobladores para generar un ambiente que promueva el bilingüismo de forma favorable sin dar peso al español, pero dando el valor que corresponde junto con el mixteco.

Resultó que la población indígena cuenta con muy pocos libros accesibles en sus idiomas. También señalaron que en León no pueden escuchar ninguna emisora de radio en las lenguas minoritarias. De igual modo, los programas de televisión están disponibles exclusivamente en español, como indican los informantes (Scnuchel, 2018, p. 196).

En conclusión, los mixtecos migrantes han tenido que pasar por una serie de transformaciones con respecto a su lengua que ha llevado a formarse diversas ideologías lingüísticas al respecto, desde la concepción de dejar de hablarla o bien, limitarse a ciertos espacios para su transmisión. Con base en distintas investigaciones realizadas en distintas ciudades del país, los grupos migrantes se han enfrentado a dos panoramas, el de la

preservación de la lengua mixteca a partir de las organizaciones sociales que crean proyectos para la enseñanza y la transmisión a las nuevas generaciones, creando escuelas bilingües que se adapten a las necesidades de estos grupos y a la revalorización de la lengua, no siendo, una característica forzosamente identitaria para adscribirse como mixteco.

Por otra parte, se enfrentan al desplazamiento lingüístico que se expresa desde que la lengua comienza a usarse en el ámbito familiar y ya no público, por una parte, alentada por la educación recibida, ejemplo de ellos los estudiantes en León, Guanajuato, por ejemplo, “los niños interiorizan que las lenguas es parte de su identidad, de la identidad de sus padres y de sus familiares, pero estos no hablan el mixteco en la calle, sólo entre ellos” (Vargas, 2016, p. 97), poniendo de manifiesto las presiones lingüísticas frente a una lengua de mayor dominio y que depende en gran medida de las relaciones sociales, la ignorancia de los residentes sobre el valor de las lenguas minoritarias, la globalización y el uso de otras lenguas extranjeras que aceleran el desplazamiento de las distintas variantes de mixteco de los migrantes indígenas.

Cuando los indígenas hablantes de una lengua originaria migran crean ideologías con respecto a la lengua, generada en su mayor parte por presiones lingüísticas que se ejercen sobre las lenguas minoritarias por lenguas de dominio, como el español (Terborg, 2009). Los participantes han generado sus opiniones, creencias y acciones mediante una serie de eventos negativos y positivos durante su paso por la ciudad. El establecerse en la ciudad puede representar un panorama totalmente distinto al de la comunidad de origen, enfrentándose a discriminación y a la adaptación para la supervivencia que incluye hablar español y usar en privado la lengua da'an davi.

Ante un contexto tan heterogéneo encontramos que estos grupos ocultan su identidad, incluso niegan su origen y su lengua, no por una falta de orgullo a lo propio, sino porque la ciudad sigue siendo un centro de discriminación y de poder que ellos no pueden controlar. (Bonfil, 1987, p. 22)

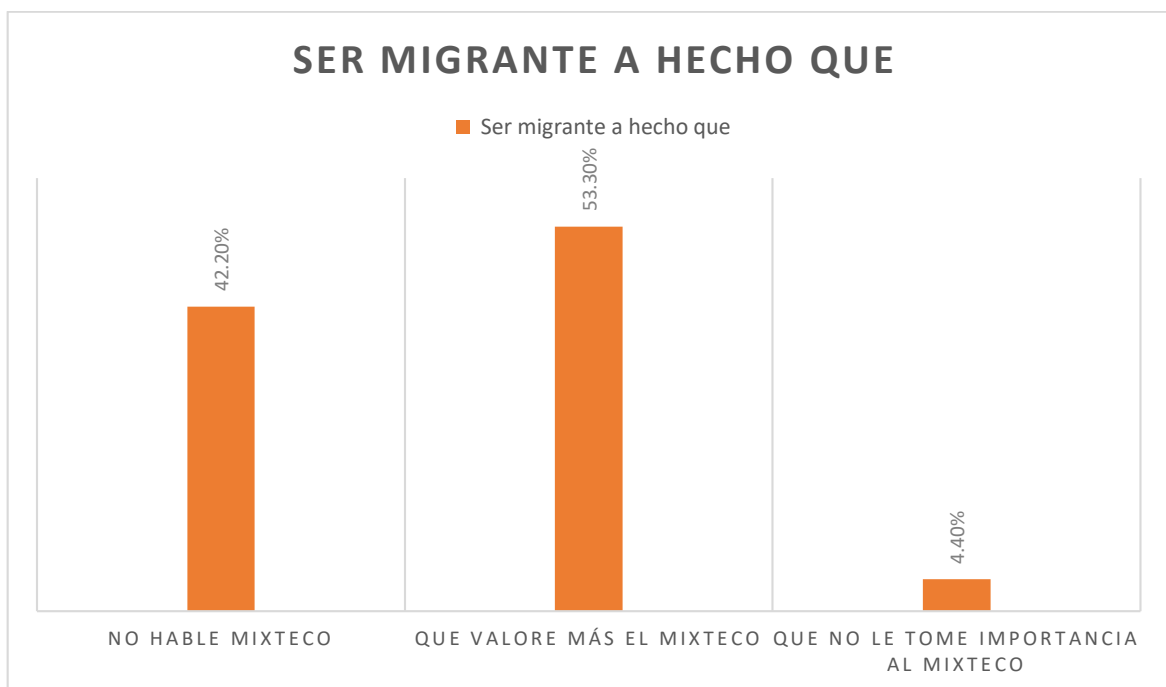
De los sondeos, todos consideran que la lengua da'an davi es importante en tanto elemento que se tiene que preservar y seguir fortaleciéndola, aunque conscientes a la vez, que muchos de ellos no la hablan pero que tienen el deseo de poder colaborar en su uso y en su caso aprenderla. De la misma manera, dieron diversas razones por las que consideran su importancia, entre las que destacan las siguientes:

- Se mantiene la historia
- Son parte de nuestros antepasados
- Porque mantener y conservar nuestro origen es primordial.
- Porque te hace apreciar tus orígenes
- Para conservarla y comunicarnos con la gente mayor que puede contarnos del pasado de la historia del pueblo.
- Porque las lenguas representan a cada pueblo.

Como se puede notar, la mayoría, dio como razón ideológica elementos que tienen una relación muy estrecha con las consideraciones y conexos entre la lengua y la identidad, porque, hacen referencia a la historia, lugar de origen o bien, la pertenencia directamente.

Pero justo en esta búsqueda de los pensamientos y percepciones de los participantes, es que, el siguiente elemento estuvo relacionado con base a la vida en la ciudad y su condición de migrantes con respecto al uso de la lengua mixteca. Los resultados han sido sorprendentes tal como lo muestra la gráfica 6.

Gráfica 5. Percepción sobre la lengua mixteca



De acuerdo a estas declaraciones de los colaboradores, ser migrante ha hecho que dejaran de hablar el mixteco (42.2%), pero esto referido a su uso en la ciudad, es decir, este porcentaje tiene dos tendencias, por un lado, algunos refieren que dejan de hablar el da'an davi en la ciudad, no así cuando regresan a su comunidad de origen, obviamente, para aquellos que dominan aún la lengua, "la presión emerge, entonces, cuando el estado del mundo cambia y las condiciones de vida empeoran o cuando se acerca la posibilidad de una modificación inminente" (Terborg & García, 2011, p. 38), unos consideran que ser migrante ha hecho que dejen de lado el uso de la lengua. Algunas razones que dan el segundo grupo, mencionan que es por la poca convivencia con miembros provenientes de la comunidad, esto lleva a otra implicación ideológica, la poca importancia de la lengua y, por ende, no enseñarla a los hijos.

No obstante, como se visualiza en la gráfica, pese a esto el valorar la lengua ha sido fundamental a pesar de no transmitirla dentro de su círculo familiar directo, valoran el hecho de poder hablar una lengua indígena que los hace pertenecer al pueblo de Santa Catarina. Lo anterior ha llevado a que, 53.3% mencionó que estar fuera de la comunidad de procedencia ha hecho que valoren más el mixteco.

En las entrevistas se hace referencia al valor que se le da a la lengua como un lazo de pertenencia que se compara con el antes y el después:

ME1: *"Ahora que salí a la plaza escuché puro español, no es como antes que salías a la plaza y era puro mixteco, como cuando tenía 11 o 12 años y la plaza más grande, la gente todavía hablaba mixteco"* más tarde refiere: *"se oiría muy bonito que se hablara mixteco como antes"*.

Aparece la parte nostálgica de los hablantes de la lengua, a pesar de no ser hablantes la mayoría de los que vistan la comunidad hay una idea interna de que se aprenda de alguna forma para evitar que *se pierda*, sin embargo, también la lengua trae consigo rasgos identitarios para los migrantes y esta dependerá en gran medida del lugar donde se encuentren mayormente, ciudad o pueblo

Esta situación nos recuerda lo que plantea Epstein (1978), quien apuesta por dos formas o niveles de identidad y su preservación, la primera está determinada por el ámbito privado y hace referencia a los valores inculcados y transmitidos por la familia en tanto que mantienen una visión del mundo y orienta la posición del individuo en la sociedad, el segundo nivel son

los elementos culturales de carácter público, como la vestimenta, los ritos, etc., como un proceso continuo de adaptación, es decir, la etnicidad utilizada estratégicamente.

Pero, finalmente a partir de la discriminación que sufren los migrantes en la ciudad por ser indígena las acciones que algunos tomaron se centraron en *no transmitir la lengua* a sus hijos para que no sufrieran la misma discriminación, además de *no tener el tiempo para la trasmisión* por el trabajo que realizan.

5.2 Percepción del plurilingüismo

Otro de los aspectos fundamentales que surgió en el estudio fue con respecto a la percepción de los migrantes frente a las lenguas. Aprender otra lengua ha sido una dificultad para algunos de los migrantes que participaron en este trabajo, sobre todo cuando son hablantes nativos de una lengua indígena y se ven obligados a migrar a destinos en donde se denigra su lengua, generando pensamientos y creencias sobre ella y el aprendizaje de otras de mayor dominio y prestigio como socialmente se le ha determinado, por ello es que van generando acciones sobre su enseñanza, pero no sobre su identidad indígena como hablantes.

Bilingüismo, en general entendido como: el uso de por lo menos dos lenguas por parte de un individuo o por un grupo de hablantes, como los habitantes de una región o nación concreta; y en particular, una persona bilingüe, es una persona que conoce y usa dos lenguas, y se hace referencia a que habla, lee y comprende dos lenguas igual de bien (bilingüe equilibrado), pero una persona bilingüe generalmente tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas, por múltiples razones, entre ellas: utilizar cada lengua en diferentes situaciones, o para objetivos comunicativos diferentes (Richards et al, 45 en Blanco,2007,p.40)

Por lo tanto, en vista de que la definición no es única, es lógico decir que no todos los bilingües tienen las mismas habilidades, porque existen diversas formas de bilingüismo (Lorenzo, Trujillo & Vez, 2011). Ahora bien, los plurilingües cuentan con una gama más extensa de condiciones favorables para desarrollar la conciencia de las posibilidades sociales y cognitivas que les ofrecen dichas situaciones (Singleton & Aronin, 2007). La apropiación de las lenguas por parte de los migrantes ha sido difícil. Pasar de hablar la lengua mixteca, luego el español y posteriormente algunos, el inglés, esto de acuerdo a cada contexto.

Algunos entrevistados que han tenido motivos diferentes, para algunos fue la dificultad de aprender español que le llevó años y burlas por parte de sus compañeros en la ciudad que lo llevó a “un despertar” por medio de la violencia, causada por una presión por dejar de lado su identidad y adaptarse:

HE5: *“Cuatro, cinco, más o menos seis años ya empezamos aprender el español ... allá hay palabras o muchas palabras que no sé cómo se deben entrelazar una palabra o una pregunta, una palabra como te diré, no es como ahorita que hablamos, platicamos luego que una persona viene del pueblo se ve la diferencia en su habla, pero yo ya sabía dos que tres palabras cuando me trajeron a México.”*

El contacto con otras lenguas por su trabajo propició al aprendizaje de otras antes que el español como el inglés, que le valió burlas por parte de sus compañeros por no aprender mejor el español, aunque de estas lenguas extranjeras solo haya aprendido lo básico para su desarrollo en el trabajo y no haya adquirido las competencias que se necesitan para referirse como multilingüe (Schnuchel, 2017):

HE4: *“Recuerdo aquella ocasión en que los mismos compañeros empezaron a burlarse de mí, yo dije no pues como se van a burlar de mí... - ¿Cómo que estas aprendiendo más rápido el inglés y el español? ... hijole me sentí mal... para que vean voy a entrar a la escuela... más o menos entiendo ahorita, pero me costó trabajo aprender el español.”*

El bilingüismo sucesivo o secuencial se presenta si la segunda lengua se desarrolla solamente después de que la primera lengua sea establecida, es decir, a partir de la edad de cuatro años o más tarde (Kocianová 2005, 9). Esto sucede principalmente en el caso de inmigrantes o emigrantes, ya que en casa los niños hablan su lengua materna, pero fuera de ella experimentan el contacto con la segunda lengua. Se llama “bilingüismo desigual” al fenómeno en el cual un niño desarrolla mejores competencias lingüísticas en una de las dos lenguas (Abelló Contesse 2010, 182). A menudo, la lengua que se domina mejor es la lengua estándar de la sociedad. En niños bilingües se puede producir, además, una fase de resistencia, o sea, el rechazo de comunicarse en una de las dos lenguas, lo cual normalmente afecta a la lengua débil o bien la lengua dominada (*Low-Variety*) en la sociedad (Citado en Schnuchel, 2017, p. 174-175).

La escuela también fue vista como un espacio para aprender el español, en el siguiente apartado se explica cómo este fue fundamental para poder migrar y para poder ser evaluados en cuanto a aprendizaje de acuerdo a su conocimiento sobre el español, aunque no hayan dominado su estructura lingüística de la misma, como se menciona en la siguiente entrevista:

HE2: *“Yo tampoco lo sé hablar bien el mixteco, haz de cuenta como que me trabo mucho... Si cuando hablo español también me trabo para hablar... ni los dos hablo bien.”*

Un 33.3% de los participantes hablantes mencionan enseñar la lengua a sus hijos relacionada con la cuestión de la preservación y el conocimiento de sus orígenes. El 66.7% restante no enseñó ni aprendió la lengua por cuestiones de edad o trabajo, las uniones con personas no hablantes de una lengua y la falta de tiempo a causa del trabajo en la ciudad:

HE5: *“Uno de los motivos también fue que recién casado yo tenía dos trabajos, iba los sábados a tomar la carrera en electrónica, casi todo el día, regresaba en la tarde y mis hijas ya estaban dormidas, porque tenían la costumbre de dormirse a las siete y levantarse a las siete de la mañana para irse a la escuela peor nunca faltaron y del tiempo que estuvieron en la escuela, no tuve tiempo de estar con ellas.”*

La falta de tiempo y ser el único de su familia en hablar una lengua indígena complicó su transmisión, pues su esposa siendo hablante de español tampoco aprendió el mixteco, por lo tanto, los hijos solo se comunican en español. Más tarde menciona:

HE5: *“No, nunca les enseñé (el mixteco), digo que yo sentía mucha pena con mi esposa, pero estoy arrepentidísimo de no haberles enseñado. Y ellas están molestas conmigo, bueno la más chica está molesta conmigo “me hubieras enseñado” dice “¿Por qué nunca me enseñaste nunca nos hablaste así?” pues si la regué, la verdad me siento muy mal, el hecho de no haberles enseñado, me siento muy mal estoy muy arrepentido, a lo mejor si aprenden, a lo mejor no aprenden a hablarlo, pero si a entenderlo, es muy bonito eso que lo entienda, pues haber voy a hacer el intento este año es una de mis metas.”*

La culpa es uno de los sentimientos que aparece con frecuencia como respuesta de la no transmisión de la lengua en el ámbito familiar, peor también al reclamo a la institución

escolar por no retomar la enseñanza de la lengua a los hijos por parte de los entrevistados, en el caso de Bonifacia menciona en sus entrevistas dos puntos importantes:

ME1: *“Mis hijos me dicen, ¿por qué no me enseñaste? Me arrepiento de no haber tenido un tiempo con ellos de sentarme un rato con ellos de darles ese tiempo.”*

- *“Y fue el error que tuve con mis hijos que no les enseñé, pero si escuchaban que hablaba yo pensé que ellos que iban a aprender”.*

En contraste uno con la culpabilidad y la idea de la enseñanza con la escucha, la intervención del español antes que el mixteco como primera lengua, fue la causante de falta de interés de sus hijos por aprender el mixteco, además la migración a ciudades monolingües hispanohablantes para profesionalizarse y donde la educación escolar también era monolingüe en el español.

El segundo punto es el sentimiento de culpabilidad que reemplaza en su trabajo como vocera del pueblo, hace anuncios en español y mixteco para generar interés en los jóvenes, recayendo de nuevo en estos la importancia de tomar las riendas de la preservación de la lengua, como un reto para definir los “parámetros culturales desde donde se ven y analizan su grupo” (Pérez, 2011, p.66).

5.2.1 ¿Por qué hablamos de dialecto?

Una de estas ideologías lingüísticas recogidas entre los sondeos y las entrevistas es la expresión de su lengua como dialecto, podemos decir que, dependiendo del contexto comunicativo y social, considerar la lengua indígena como dialecto es minimizar su valor como una lengua oficial, esto debido a que la palabra dialecto se define como una manifestación local de una variedad de una lengua específica de una región (Herlig & Patzelt, 2013 en Schnuchel, 2017) estos a menudo están estandarizados y revelan rasgos connotativos y simbólicos; los hablantes y los no hablantes lo asocian con las clases sociales bajas o como un rasgo de pobreza y/o ignorancia, por lo tanto igualar una dialecto con una lengua es hablar de discriminación cultural y social porque se les niega cierta complejidad y son estigmatizados.

Tan sólo durante las entrevistas y los sondeos se menciona al da'an davi como dialecto 16 veces durante la transcripción de los resultados, en tanto que mixteco o lengua se le refiere muy pocas veces.

ME1: *“Pues muy triste. Porque ya no escucharías el dialecto”*.

HE4: *“Ellas pues no hablan nada de dialecto, entonces, aunque se escucha mal, yo voy a seguir hablando mi dialecto, les digo yo, entonces o sea no se ofendan o piensan que estamos hablando de ustedes, yo voy a seguir hablando mi dialecto, les digo a ella, entonces yo hablo aquí con mi señora, puro mixteco platicamos acá”*.

La reivindicación del idioma también se centra en comprender a las lenguas como lenguas y darles el reconocimiento como tales de esta forma también se hacen visibles sus derechos lingüísticos, aunque le den un valor a esta sigue teniendo una equiparación y especificación en cuanto a lugar de uso de la lengua, es decir pueden darle un valor, un significado con un alto grado de importancia como revalorización de la misma:

La migración también cambia la relación entre idioma e identidad étnica sobre todo para los indígenas que se han asentado en la Ciudad de México o ciudades importantes en donde se imposibilita la transmisión de la lengua o se limita más que en las comunidades de origen. En tanto que para ampliar el concepto de pertenencia étnica no solamente es basado en la lengua si no en la auto identificación (Varese & Escárcega, 2004).

Se sigue creyendo que su uso, transmisión y enseñanza sólo debe hacerse dentro de la comunidad ya que sólo es ahí en el espacio de origen donde se debe hablar y no fuera de esta para mantener la identidad colectiva y la enseñanza en la escuela y su transmisión dentro de la familia.

Las razones que implican que sean hablantes de mixteco, para los entrevistados se centran en ser nativo “supuestamente uno nace sabiendo (el mixteco) ³, con la concepción que nacer en la comunidad es sinónimo de ser hablante de lengua indígena, los padres lo hablaban con

³ Entrevista 2, *Modelo del migrante nativo hablante*.

ellos (lengua materna) es decir lo aprendieron dentro del seno familiar, incluso algunos entrevistados siguen aprendiendo mixteco junto con sus padres:

HE5: “Bueno ahorita ya con mi papá como sabe que, bueno yo le he pedido que hable mixteco, que me diga en mixteco si hay algo que no entienda pues yo te pregunto y me dice sí. Él me habla así en puro mixteco él no habla el español conmigo, a veces le contesto en español o en mixteco cuando no entiendo porque él dice que hay muchas palabras que no se puede revisar, o sea como te digo, pues como un 80% si puedo hablar.”

Las personas hablantes indican que su enseñanza en la escuela es casi nula, mientras que la transmisión inter familiar es relevante “para no perder nuestras raíces que nos identifican” y por ser una lengua natal. Para los migrantes entrevistados, la mayoría tienen como lengua materna el mixteco, a excepción de algunos como ME4, cuya lengua materna es el español, pero aprendió en su regreso a la comunidad durante su etapa educacional primaria en la Escuela Intercultural Bilingüe “Miguel Hidalgo”, en tanto quienes no aprendieron la lengua se enfocaron “en otras cosas”, más adelante se hablará de la situación escolar y las ideologías de la lengua.

Otros colaboradores ponen atención en los cambios léxicos que tiene la lengua y resaltan su importancia:

ME6. “Me siento bien, me siento contento porque cada vez pongo atención a la palabras como las pronuncian, y porque muchas veces los abuelitos tenían otras formas de decir las palabras, por ejemplo te voy a decir, “Ixtonchi” quiere decir Dios y yo le pongo “ixtonchi” así como se escribe, así como se oye, sin la “I”, nada más así como se oye, y otros no dicen la i, nada más dicen “xtonchi”, fijate “xtonchi” yo nunca he preguntado cual es “lo correcto” yo siempre digo “ixtonchi”, con la i para que se pueda escribir, así, allá en el pueblo hay un muchacho que lo dice sin la i, él es fotógrafo y yo le digo “ponle la i para que epoda escribir”...”

Si bien, empieza a existir un cuestionamiento sobre la escritura de la lengua, aún es un proceso muy preliminar entre los colaboradores de este estudio. Pero surge una percepción sobre las otras variantes del da’an davi, donde se denota una inteligibilidad entre las

comunidades, de acuerdo a la percepción de una de las colaboradoras. Esto es algo muy importante ya que, puede influir sobre el tratamiento y fortalecimiento de la lengua mixteca.

ME2. *“... Yo he platicado con amigos mixtecos de Oaxaca, de Guerrero y de Oaxaca y nos entendemos, hay pequeñas cosas que cambian, algunas palabras, pero nos entendemos. Luego coincidimos que somos muy nostálgicos, pero es eso, como que más bien no perdemos la conexión territorial, hay gente que va desde Tijuana, de EU, a veces van cada tres años, cada cuatro, pero no dejan de ir. A mí eso me impresiona, y las personas que dejan de ir hasta es criticada”.*

5.2.2 La segunda lengua

Una segunda lengua se diferencia de una lengua extranjera, porque en la primera hay un contacto, aunque sea mínimo con esta, mientras que la segunda no hay y se aprende de forma esencialmente académica, en la primera lengua “este contacto con la lengua objeto, da elementos más reales de las situaciones de uso y los alumnos llegan con conocimientos no sistemáticos sobre la lengua meta, mientras que en el caso de una lengua extranjera es necesario recrear de manera artificial los contextos de uso y los conocimientos que se adquieren son sistemáticos” (Pérez, 2007, s/p), por ellos algunos entrevistados tuvieron sus primeros contactos con el mixteco por sus padres y abuelos que hablaban la lengua pero que ya no lo transmitieron a las nuevas generaciones.

ME4: *“Lo aprendí escuchando a mi abuela y también porque estudié en la primaria Miguel Hidalgo, en esa escuela nos dan mucho vocabulario, nos ofrecen, nos enseñan a escribirlo entonces como que me gustó eso de escucharlo y escribirlo”.*

La lengua materna de algunos migrantes jóvenes (menor a 35 años) fue el español, esta como su concepto lo dice, son lenguas que se adquieren dentro del seno familiar y comienzan a codificar el mundo a primera mano (Blanco, 2007) con esto algunos quienes estudiaron en escuelas bilingües o regresaron a vivir en a la comunidad pudieron aprender poco o mucho de la lengua da'an davi, esto por el contacto que se tiene con los familiares hablantes nativos por lo que produce un aprendizaje de la lengua manteniendo contacto con los objetos y las creencias que les permite tener una certeza de la lengua que aprenden “es importante que los niños conozcan el territorio donde se habla su lengua, el nombre que le asignan sus hablantes

y valoren las diferentes valores dialectales como una riqueza de su lengua” (Pérez, 2018, p. 6).

El no vivir en Santa Catarina, para algunos no hablantes fue la razón para no hablar el mixteco, es decir no haberla adquirido porque su uso se confiere solo dentro de la comunidad, por lo que se enfocaban al aprendizaje del español en la escuela, esta idea aparece más en sondeos que tienen padres migrantes, es decir son primeras o segundas generaciones de migrantes que optaron por no transmitir la lengua, siendo que un 31.1% de estos migrantes aseguraron que ya no lo iban a utilizar, “antes los padres les decían a sus hijos “no hables eso”, porque no quieren que sus hijos sufrieran una discriminación por ser indígenas, como ven que ahora hay una nueva revalorización de las culturas, hay un nuevo orgullo”, (Schnuchel, 2014, p.74) lo que permite pensar en proyecto y metas de uso de la lengua dentro de la familia.

Contrariamente de la disminución de su uso, la lengua representa para ellos una parte fundamental de su identidad, como se mencionó anteriormente, si bien muchos no son hablantes, consideran que es parte de sus orígenes y la importancia para preservarla recae en esta misma, pues es a través de la lengua que se pueden comunicar con otros miembros del grupo, dentro de la misma comunidad. Sin embargo, en el ámbito escolar, se da procesos altibajos con respecto a la enseñanza de la lengua, porque, casi no se retoma, por lo que, los colaboradores están en la ambivalencia, por un lado, la idea de que la escuela es donde debe de ser enseñada y revalorizada, pero al no darse este proceso, otros optan por darle importancia a la familia para su adquisición.

HE5: *“A lo mejor no aprenden a hablarlo, pero si a entenderlo, es muy bonito eso que lo entienda, pues haber voy a hacer el intento este año es una de mis metas”.*

Entre hablantes y no hablantes se han ideado una serie de proyectos para poder retomar la lengua , como hacer peticiones al ayuntamiento para crear programas de enseñanza, ya sea dentro de la casa de cultura o en las escuelas, en donde las personas puedan recibir un pago por el tiempo que van a invertir.

Esta afirmación nos lleva a decir que se enfoca hacia una ideología lingüística positiva que a pesar de que los no hablantes tengan criterios y razones por las cuales no aprendieron el

mixteco, consideran que es importante y ven la adquisición como una situación de añoranza y algunos como meta, que alguien pueda enseñarles, aunque no estén dentro de la comunidad, de esto se desprende que varios migrantes han creado o han intentado crear proyectos de enseñanza dentro de la comunidad. Sin embargo por la dispersión de estos en diferentes puntos fuera, no han podido tener el éxito que corresponde.

En contraste con los comentarios que se tienen sobre esta es la poca funcionabilidad los proyectos e incluso de la enseñanza del mixteco dentro de las escuelas bilingües, la poca importancia que se le da por parte de algunos hablantes; se han creado colectivos para poder enseñar la lengua como el Club Catarina, no obstante, no han tenido éxito por una falta de metodología para enseñarla pero si hay convicción de aprender y enseñar, como mencionan la entrevistada ME4:

ME4: *“F. P. puede ser maestro, pero hay que dotarlo de herramientas y un etnolingüista.”*

HE3: *“Una persona que enseña el mixteco se debe comprometer como cualquier otra persona... debe ser una persona constante...”*

- *“No ha habido motivación de la misma gente de Catarina... nadie quiere perder su tiempo para transmitir a los niños...”*

- *“Estuve en una junta donde... dijeron que van a llegar unos señores... de Tepexi... para reunir personas que hablen mixteco para enseñarle a los niños... pero nunca se hizo.”*

Más adelante se hará énfasis en los proyectos escolares y comunitarios que se han intentado hacer dentro de la comunidad, pero los propios entrevistados tienen sus propuestas, que van desde personas que podrían encabezar dichos proyectos, como de quienes consideran que es la propia autoridad municipal que debe encargarse de ello, aunque dentro de los propios hablantes que han tenido o han sido parte de debates de la enseñanza del da'an davi, no han tenido acuerdos por las variantes del mixteco.

5.2.3 Ideologías sobre “el verdadero” mixteco.

El desacuerdo entre hablantes resulta también ser un problema por algunas palabras que ya son mezclas de otras variantes del mixteco, es decir de los pueblos cercanos como el de Santa María, por lo que algunos mencionan que ya no es el “mixteco real” o que sólo la gente muy anciana es la que habla el verdadero mixteco de Santa Catarina, y hay quienes se rehúsan a

aceptar estas mezclas, lo que los lleva a hacerse ideologías de que existe “un verdadero mixteco” y esto ha llevado también a no permitir el desarrollo de enseñanza.

HE5: *“Los niños de ahora de allá en Catarina hablan en español, pero no está correcto, no es como debe ser...”*

- *“Pero siento que son muy recelosos con la lengua y como lo aprendieron, tanto que ellos mismos saben diferenciar las maneras en que se habla”.*

- *“Se ha transformado mucho, por un lado y por otro lado ya se distorsionó, ya no es el mixteco real que había en Catarina, sin contar que los viejitos de antes si decían algo su palabra valía”.*

Otro debate al respecto es con la forma de escritura, por ejemplo se menciona que la palabra *Dios*, se dice “xtonchi” pero para que se puede escribir debe agregar la “i” al inicio, es decir “ixtonchi” para que la gente pueda entender la escritura, aunque muchos hablantes lo mencionen sin la “i”. Ellos mismos consideran que no saben cómo representarlo en la escritura, pero si piensan que existe una forma correcta y particular de la comunidad de origen. A este tipo de dificultades se agregan factores que rompen la dinámica de la interacción virtual en estas redes por conflictos referidos a la comunidad como rencillas familiares e ideologías políticas.

Para algunos diferenciar las variantes lingüísticas es percibida como la constante mezcla entre pobladores de Santa María, pueblo vecino, en donde el mixteco es “más cantadito” (conocido como mixteco de Chigmeecatitlán o dehe dau), siendo que del mixteco tiene 81 variantes y para algunos investigadores es importante que se conozcan estas variantes para poder enseñar la lengua (Pérez, 2018).

ME4: *“Hay una variante si se nota la diferencia con el de Santa, de hecho, hay maneras de escribirlas.”*

ME4: *“Siento que hay mucho por trabajar en esto también el que desprendan un poco, el que acepten la variedad porque si siguen con esas actitudes, como hasta ahora no se logrará nada, como te digo falta mucho para ponerse de acuerdo hay que saber con quién trabajar. En eso estamos, yo creo, haciendo una luchita.”*

Algunos entrevistados, fuera de las entrevistas grabadas mencionan que para sus trabajos han optado por aprender las dos variantes para saber diferenciar y poder ir a la comunidad, incluso mencionan que como muchos tuvieron parentesco con personas del otro pueblo, el mixteco de antes ya no es el mismo que el de ahora, por eso algunos se han rehusado a aceptar esas variaciones lingüísticas a pesar que en algunas anécdotas, ya los mixtecos “están revueltos”.

5.2.4 Los jóvenes, las redes sociales y el aprendizaje del mixteco.

Durante la realización de sondeos y entrevistas se ha mencionado y notado que los más jóvenes son quienes han tenido apertura para tratar de aprender el mixteco o incluso crear proyectos o incitar a los hablantes transmitir la lengua a los niños y también , impulsado a que se enseñe el da ‘an davi en la escuela.

Estas generaciones son más visiblemente identificables, puesto que su monolingüismo en español es evidente, para los entrevistados mayores a 60 años, mencionan que a pesar de algunos se encuentran dentro de la comunidad no hablan la lengua ya que los padres tampoco lo hablan o no quisieron transmitirlo como ellos lo hicieron:

HE5: “Ahora ves a un niño y habla español, como que les da pena hablar el mixteco, no se a que se deba. Es triste.”

Empero los jóvenes que hablan o entienden muy poco la lengua es quienes parecen más interesados en preservar la lengua y reivindicarse como una generación indígena que lucha por el mixteco de Tlaltémpan, es decir, tienen una ideología positiva con la lengua, como se asegura en las siguientes entrevistas:

ME4: “...Los chavos que estudian la universidad son los que más se preocupan por el tema”

HE5: “Tengo un amigo aquí en el Face, sus papás son de Santa María...Ese muchacho creció por Veracruz... aprendió ahora sí, sin que le enseñaran... sin que sus papás le enseñaran... ese muchacho es maestro, parece de universidad y da clases en la preparatoria o algo así... pero preguntando nada más aprendió.”

Para Maya Lorena Pérez Ruiz (2011), los jóvenes son una generación importante dentro de las comunidades indígenas que pueden aportar una serie de ideas que contribuyan a la mejora de sus comunidades y la preservación de la lengua por las siguientes razones:

1. Su peso demográfico en áreas rurales y urbanas, que genera, entre otras, demandas por educación y servicios culturales.
2. Su visibilidad en las ciudades y en los sitios de migración, debido a sus peculiaridades.
3. Su número y su proclividad al cambio cultural, por lo que representan un amplio y atractivo sector como consumidores (compradores).
4. Que son percibidos como sector estratégico: a) por su participación en movimientos armados o de oposición política a los gobiernos nacionales; b) por su incorporación a organizaciones delictivas y al narcotráfico, y c) porque en ellos estará el control de gran parte de los recursos naturales. Sobre este último aspecto, es innegable el impulso de la investigación sobre jóvenes indígenas después de 1994, cuando, a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), fue evidente su activa participación en organizaciones indígenas, militares, políticas, educativas, culturales y ecológicas, como intelectuales orgánicos, dirigentes y bases de apoyo (Pérez Ruiz, 2005).

Los jóvenes que han situado proyectos en la comunidad también han intentado llevarlos fuera de esta por medio de los grupos de WhatsApp para quienes no pueden aprender el mixteco en la comunidad donde personas hablantes enseñan la lengua tal como la entienden, también grupos de Facebook que sirven de lazos de conexión entre la comunidad migrante que se encuentra en distintos sitios, en su mayoría comandado por generaciones jóvenes por su fácil acceso a las tecnologías y el uso de *smarthphones* (Ramos, 2020) que les permite acceder a redes sociales para crear lazos de paisanaje de forma virtual y tratar de enseñar entre hablantes la lengua. Sin embargo, se han detectado conflictos precisamente por la falta de acuerdo lingüísticos que los lleva a la discusión y peleas dentro de estos grupos y recae nuevamente, en las ideologías lingüísticas sobre el uso “correcto” de la lengua.

Grupos de Facebook como “La reinas de Huaximole” agrupa perfiles de migrantes que incluso se encuentran en Estados Unidos, también el grupo de “Santa Catarina Tlaltempan” en donde algunas ocasiones, los hablantes hacen publicaciones en mixteco y español, donde

se crean debates acerca de la escritura del mixteco, ya que es un tema del que aún no se conoce y suelen surgir peleas dentro de esos grupos. Los jóvenes a pesar de que no hablan la lengua, son conscientes de la importancia de mantener el lazo con la comunidad donde se adscriben y comienzan las nuevas generaciones mixtecos no hablantes.

HE3. *“Ahorita hay un señor que abrió un grupo de WhatsApp para enseñar mixteco F. P., él nos enseña palabra y nos las dice en una frase y nosotros repetimos, es muy loable lo que hace sin embargo creo que no hay como una, no hay una manera de enseñarlo pues, no se ha estudiado como enseñarlo, creo que eso es lo que nos hace falta para rescatarlo.”*

Entonces los medios digitales o las redes sociales están siendo una opción de uso de la lengua y una forma de apropiación y que cada vez se está colocando como una vía más accesible para el aprendizaje del mixteco.

5.3 La escuela y la enseñanza del da'an davi

En el ámbito escolar, también aparece un discurso monolingüe y de admiración hacia las lenguas indígenas vistas como antepasados y gloria de los mismos, siendo que los niños que acceden a la escuela, son quienes dejan de lado, en cierta parte, las costumbres de las comunidades de origen de sus padres, ya que la educación misma es un factor de ascenso en la escala social, dejando de lado vestimenta, habla y formas de relacionarse con su grupo y con otros miembros externos a su grupo. Lo que justamente, los lleva a tener IL negativas en ciertas ocasiones, lo que nos apunta, es que la escuela tiene implicaciones directas en la percepción sobre las lenguas, sobre todo, las indígenas.

La escuela en las comunidades indígenas han tenido su historia en cuanto a la alfabetización en español y la posibilidad de obtener éxito a través de una educación que deja de lado su cultura, minimizándola y provocando grandes pérdidas, disoluciones y fragmentaciones de comunidades que hasta el día de hoy luchan en contra de los discursos escolares, aunque poco a poco se han podido retomar la importancia que tienen las lenguas, aún falta un largo camino por recorrer con respecto a la valorización de las lenguas en el aula escolar y la educación bilingüe desde las lenguas mismas y no desde el español como se han estado trabajando:

El estudio de Moreno (1988) sobre la reproducción de la tradición oral entre los mixtecos en Tijuana permite observar las relaciones interétnicas infantiles en el ámbito escolar. Según el autor, el uso de la lengua indígena constituye un medio para establecer una frontera étnica, ya que se habla mixteco como signo de relaciones íntimas. No obstante, estos signos de recogimiento cultural, también el mismo autor encuentra signos de apertura y cambio entre los mixtecos de segunda generación, quienes cada vez son menos distinguibles de sus contrapartes mestizos, en términos de vestimenta, uso de la lengua y aspiraciones (Velasco, 2007, p. 202).

Si bien, la escuela indígena bilingüe marcó una diferencia en cuanto a la enseñanza y apreciación del mixteco, sin embargo, de los colaboradores en el sondeo solamente el 14.3% mencionó que le enseñaron la lengua mixteca en la escuela, mientras que una gran mayoría (85.7) mencionó que no, esto nos muestra sobre el papel tan debatido de la escuela para el fortalecimiento o revitalización de las lenguas indígenas. No obstante, la llegada de las escuelas a la comunidad tuvo una repercusión sobre la lengua, pasando de la violencia escolar dentro de la comunidad y de la concepción de los profesores dentro de esta antes de la llegada del primer kínder indígena bilingüe.

Algunos entrevistados mayores de 60 años de edad, estudiaron por primera vez en esta escuela general fundada desde 1930 “Juan N. Méndez”, entre los años 50s y 60s, sin embargo, la escuela se presentaba como un espacio para aprender español a través de la violencia, los castigos físicos y de tensión por la falta de ética de los profesores, como mencionan algunos entrevistados mayores de 60 años:

HE3: *“Era un miedo estar en la escuela allá en Catarina, recuerdo una ocasión... ahí donde está la comandancia era mi salón de clases de primaria, entonces recuerdo que aquella vez era el primer día que me presenté en la escuela... me salí a ver un carro de refrescos que salió, para mí es cosa nueva de ver un carro... porque yo no salía de mi casa, yo vi un carro ahí y me paré afuera del salón y ya cuando siento un garrotazo que me dio la maestra pero bien feo, entonces desde ahí me quedé bien traumatado de que los maestros eran malos, entonces yo dije pues “¿pues cómo voy a seguir la escuela así, si ni en mi casa me pegan feo... Pasó lo mismo con el uso de la lengua, me regañaban cuando hablaba en mixteco”*

La violencia escolar es una realidad que hoy en día afecta a millones de estudiantes a lo largo y ancho del país, debido a una estructura social que permite y normaliza la violencia entre diferentes razones complejas que emplean un análisis profundo para comprender la violencia y la reproducción que se da entre alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor (Ayala-Carrillo, 2015), aunado al hecho de pertenecer a una comunidad indígena, se muestra como una desventaja que invalida los derechos de los niños para ingresar a la escuela como un espacio para la libertad de su aprendizaje y la comprensión para el uso de su lengua indígena y entorno, por lo contrario, se encuentran con un espacio que minimiza sus capacidades y que menosprecia su identidad y sobre todo de su lengua materna.

Para los años en que los entrevistados cursaron el nivel primario, era una constante que los profesores se mostraran como suma autoridad dentro de las comunidades, eran un símbolo de respeto y de glorificación, pero estos a través de ese poder emitían miedo hacia los estudiantes por medio de los constantes castigos y la falta de comprensión por la lengua y la comunidad, además de que estos profesores provenían de lugares alejadas y ajenas a la comunidad, por ende desconocían las lenguas y la cultura de la localidad:

Los maestros de educación básica han sido agentes de producción y reproducción de los prejuicios y discriminación en el ámbito escolar [...] la segregación, la violencia simbólica y física que se puede ejercer sobre los estudiantes indígenas por su limitado dominio de la lengua nacional, legitiman la agresión de maestros, su intervención en el proceso de la destrucción cultural y la imposición de modelos de relaciones de intolerancia a lo diferente en los tempranos procesos de socialización, que dejarán profundas huellas en la formación de sus identidades (Castellanos, 2009 en Martínez, 2015, p. 116)

A raíz de esto la lengua fue relegada como una lengua de uso de la comunidad anteponiendo la castellanización. Los padres asumieron la idea de la educación como vínculo para “subir de nivel” o acceder a otros trabajos como ellos no pudieron tener el acceso (Rebolledo, 2008, p. 5), pero esta esperanza de movilidad social a través de la escuela, los que no fueron a ella son quienes se empeñan a que sus hijos o hermanos mayores vayan a la escuela (Rebolledo, 2008), por ello cuando los estudiantes reciben este tipo de trato dentro de las aulas escolares deciden salirse o migrar una vez aprendido el español suficiente hacia las ciudades, relegando

a la lengua indígena, algunos sólo cursan hasta el tercer grado de primaria y retoman su educación en la ciudad.

HE3: *“Por eso anduve con miedo de hablar mi lengua, con miedo yo anduve porque veía yo como castigaban a mis compañeros, los cargaban así, este, tabiques o si no piedras, los cargaban, o sea, era de pararse enfrente de los compañeros allá en el pizarrón, entonces se paraban los compañeros, entonces... eso era el miedo, por eso ya no fui a la escuela”.*

Esta situación es sumamente compleja, puesto que hay pocos estudios sobre la violencia dentro de las comunidades indígenas durante las décadas de mayor movilidad migratoria y de cómo ha intervenido a la educación escolar para considerarse como un medio de aprendizaje del español para después migrar como lo hicieron los originarios de Santa Catarina, ya que, a través de las evidencias, estos expresaron sus experiencias en la escuela dentro de la comunidad. Por ejemplo, el rezago escolar, como una constante dentro del nivel escolar alcanzado por los mismos en su mayoría entre 3° y 4° año, es una de las consecuencias que conlleva la falta de comprensión de la cultura por parte de los docentes, al no reunir las características y los conocimientos socio-lingüísticos y pedagógicos, que les permita el dominio de la lengua indígena y español, así como del conocimiento de la cultura de los sujetos de la región, lo que provoca un alto índice de rezago educativo (Franco, 2016), algunos retomaron su educación en la ciudad años después, otros simplemente no culminaron sus estudios, consideraban que dentro de la comunidad ya había violencia entre compañeros indígenas y profesores, en la ciudad sería “peor” y en mayor magnitud por ser indígenas, todo esto ha llevado a la construcción de una IL negativa con respecto al da’an davi por parte de algunos actores.

- HE1: *“¡Uy no!, los maestros eran malvados, si uno se portaba mal le ponían castigos bien pasados... como cargar tabiques o te daban con la regla de madera en la mano, luego hasta ya se traían su vara de guaje en el camino y ya sabías que tenías que hablar bien el español o te tocaba garrotazo. A veces uno llegaba llorando a la casa y ya ni te decían nada tus papás porque sabían que si te pegaban era porque no habías querido aprender o porque no has aprendido bien el español”.*
- ME4: *“A mí no me gustaba ir a la escuela, siempre estaba llorando y cuando la maestra empezaba a regañar me iba a esconder a donde pudiera, pero no sé cómo le*

hacia la maestra que me iba a sacar de las trenzas de donde estuviera. Si estaba muy mal todo eso, no nos dejaban hablar en mixteco, porque ni ganas de estudiar me daban”.

El miedo suele ser uno de los sentimientos que más reproducen los migrantes, puesto que esto permeó en su percepción sobre el da’an davi, la escuela y del profesor, en este sentido los padres tampoco intervenían puesto que consideraban que era el castigo que merecían “por no querer aprender y hablar bien el español”:

EH3: “No aprendí el español se me hizo porque tengo una cabeza dura dije verdad, nada más fui como segundo año de primaria estuve allá en Catarina ya de ahí, había hasta tercero de primaria, pero yo ya no quise ir por que los maestros, hójole como jalaban las orejas y no este, no podíamos leer...”

Exponiendo también los lazos violentos intrafamiliares que se reproducirán dentro de los hogares y se fijaban en el aula en mayor medida por los docentes, de esta manera la sumisión frente a las autoridades aparecía como rasgo de comportamiento usual frente de las autoridades familiares y escolares que podía desembocar en dos opciones, evitarlas o continuarlas (Ayala-Carrillo, 2015), haciendo que el aprendizaje se dificultaba por la forma en que se veía la castellanización a través de esta violencia concurrida, cuando el mundo que conocen lo mencionan y lo piensan en mixteco.

La posibilidad de establecer condiciones de reconocimiento intercultural no sólo depende de las políticas de Estado, si no de la sensibilización de profesores y autoridades de mando medio (directores de plantel e inspectores), en tanto actores inmersos en la interacción de la vida cotidiana escolar. Lo que está en juego es el derecho a la educación intercultural como principio para convivir en aulas sin violencia (Hernández, 2015, p.1174)

En los resultados de los sondeos un 87.5% mayor a 32 años, mencionan que tampoco les enseñaron el mixteco dentro de la escuela, haciendo énfasis en que, para estas generaciones, la creación de la EIB no era una realidad, más bien ellos son la expresión de lo que la castellanización logró en las comunidades indígenas, en específico en esta comunidad, la de provocar miedo y como consecuencia deserción escolar.

- HE7: *“A mí la maestra nunca me dijo algo, porque creo que yo aprendí bien el español, ella me decía “ay F... tú haces bien tu letra cursiva, me gustan tus tareas”, y le agarré rápido al español, por eso yo creo, bueno, a mí nunca me pegó, pero a los demás sí”*.

Como vemos, la ideología de que el español era la lengua importante y la que se tenía que “hablar bien y aprender en ella”, iba de alguna manera influyendo en la percepción de las personas sobre la lengua indígena, en este caso, el mixteco. Por eso el hecho de aprender a hablar español era una de las metas tanto de la escuela como de los padres de familia o familiares, puesto que esto permitía que no solamente ellos aprendieran, también implicaba una enseñanza dentro del hogar a quienes no lo hablaban, para después migrar y poder facilitar su inserción en el lugar de destino a la hora de migrar.

Aunque lo anterior implicara que el español, que obtuvieran no fuera “el mejor”, estas metas que se pretendían lograr se basan en el entendimiento de la lengua a nivel incipiente, pero que pudiese entenderse lo que ocasionaba que al momento de comunicarse se notara sus dificultades para la pronunciación, ocasionando una forma de prejuicio sobre la manera en que los indígenas hablan el español en la ciudad y su señalización:

El proceso de castellanización escolar provee a los niños indígenas de una variante deficiente y subordinada del español, en relación al estándar nacional, lo que contribuye a su situación desprivilegiada, y que al salir de la escuela primaria se ven obligados a buscar trabajos fuera de la comunidad, sin ni siquiera alguna orientación para resolver las exigencias comunicativas prácticas en el español que encontrará en el ámbito del trabajo, del mercado y de las relaciones sociales. (Hamel & Muñoz, 1981, p.133)

Los migrantes suelen tomar una decisión con respecto a la enseñanza de la lengua, dentro de los sondeos un 85.7% indicó que no se les había enseñado mixteco en la escuela, dichas razones corresponden a las generaciones donde tuvieron a profesores que no eran de la comunidad como ya se mencionó, que tampoco ya sabía ni hablaba la lengua indígena. Por otro lado, también algunos mencionaron (20%) que estudiaron fuera de la comunidad, es decir, en la ciudad, lo que les dejó una ideología no tan distinta de los otros, ya que, los llevó a negar hablar en su propia lengua

Mientras que, existe un 66.7% de los participantes afirman que no transmitieron a sus hijos el mixteco, esto, algunos lo asociación con sus vivencias anteriores o bien, sus experiencias en la escuela y en la ciudad, es decir, la discriminación y el rechazo al uso del da'an davi lo que los llevó a tener una ideología lingüística negativa. Pero también, existe un 33.3% quienes dicen que sí enseñan o enseñaron la lengua a sus hijos, es decir, que si hubo transmisión de la lengua indígena. Otro dato interesante, que este último porcentaje se centra en personas mayores a 32 años de edad lo que significa que estos debido a la generación y al ser en su mayoría primeras generaciones de migrantes, todavía enseñaron la lengua dentro de la comunidad, el resto dejó de enseñarla por corresponder a segundas generaciones de migrantes en adelante, ya que, permanecían y estudiaban en la ciudad por lo que el español se había convertido en su lengua materna.

Si los maestros y maestras bilingües desarrollan su práctica docente con base en una matriz cultural propia, esto redundará en detener el deterioro cultural, lo cual ha tenido como consecuencia la pérdida de la identidad cultural, las tradiciones, costumbres y sobre todo, la lengua materna que es la razón de ser del sistema educativo indígena, porque es lo que permite preservar los saberes y los valores culturales propios. (Santos, 2012, p. 314)

Como hemos señalado, la decisión de no haber transmitido a sus hijos está relacionada con la discriminación, el uso en la ciudad, la falta de relaciones de parentesco, familiaridad para poderlo hablar. Algunos mencionan haber intentado pero los hijos no aprendieron porque “aprendieron primero el español”, como si la lengua se tratase de un rasgo de nacimiento-territorio, como bien lo menciona uno de los entrevistados “supuestamente uno nace en Catarina y nace sabiendo el dialecto”, mientras que los que nacen en la ciudad hablan español.

Pero es aquí donde vamos visualizando la concepción o ideologías sobre el papel de la escuela, si bien, como hemos dicho, para algunos a partir de la experiencia que tuvieron en ella, consideran que fue un limitante para el uso y desarrollo de la lengua indígena. No obstante, de acuerdo con el sondeo realizado, un 53% consideran que el mixteco debe enseñarse mayormente en la escuela. Es decir, hay un porcentaje elevado de quienes le asignan nuevamente un papel importante al ámbito escolar. Lo consideran como un espacio donde debe enseñarse y retomar la lengua indígena, pero a la vez, nos genera nuevos

interrogantes: ¿A qué se debe esta ideología lingüística sobre la escuela? ¿Quieren alejarse de su papel de transmisores generacionales de la lengua? ¿Ya no son hablantes de la lengua?, preguntas que serán interesantes para un nuevo estudio.

Pero esta información se complementa con datos muy interesantes también, ya que, ante la interrogante de quienes deben de retomar la enseñanza y transmisión o enseñanza de la lengua indígena, un 16.3 % piensa que los profesores deben asumir dicho papel, mientras un 10.2 % le asigna a los familiares, pero de subrayarse, es que la mayoría (73%) piensa que el papel de fomentar la lengua debe ser una función principalmente del seno familiar, por lo que, como vemos, el ámbito familiar en general, se visualiza como el escenario indispensable para la transmisión de la lengua.

Los pueblos indígenas en los últimos años han coincidido en la necesidad de promover una educación que sea lo suficientemente sensible hacia el reconocimiento de sus valores culturales, porque la situación de las comunidades indígenas y no indígenas pasa por la subordinación de sus formas de pensamiento; consecuentemente, se tiene que empezar por debatir la ortodoxia existente, y plantear una racionalidad distinta como un primer acto de resistencia hacia la subordinación (Santos, 2012, p.315), lo que implica una revalorización de la lengua y de su identidad dentro y fuera de la comunidad, mientras se siga teniendo contacto con la comunidad de Santa Catarina y haya un interés por la enseñanza del mixteco:

El diálogo al que convoca, es sin duda, uno de los más interesantes, porque es un debate desde los sujetos y con los sujetos, es decir, es un diálogo intercultural que empieza en la problematización de las posibilidades de sobrevivencia de las culturas de los pueblos indígenas en el mundo global, en la perspectiva de que hay una experiencia milenaria de estrategias para preservar la cultura en condiciones adversas, y que pueden ser aleccionadoras para el mundo contemporáneo (Santos, 2012, p .312).

De esta forma, las escuelas son una parte importante para la recuperación de la lengua y pensar en las generaciones que no han tenido ningún tipo de enseñanza del mixteco, incitar a un dialogo entre migrantes y habitantes de la comunidad, hablantes y no hablantes para

crear proyectos de enseñanza de la lengua, como una meta comunitaria puesto que se genera una resistencia a la pérdida de la lengua y de la propia identidad.

5.3.1 Las Escuelas Indígenas Bilingües en Santa Catarina Tlaltempan

A principio de la década de los 90s para la comunidad de Santa Catarina se comenzaba a gestar un proyecto escolar que beneficiaría en gran medida a la conservación de la lengua. Guiada por una nueva estructura y una forma de acercarse a la comunidad a través de un nuevo currículo escolar, cuyo objetivo principal era educar con la lengua materna y el español.

Es así que, las escuelas indígenas bilingües o conocidas como Escuelas Interculturales Bilingües (EIB) comenzó a funcionar dentro de la comunidad, estas escuelas tuvieron un largo camino histórico para convertirse en escuelas que funcionan en algunas comunidades del estado de Puebla, pero en otras, la falta de materialización de los objetivos y el apoyo gubernamental, se consideran como fracasos educativos.

Bajo estas últimas dificultades se encuentran las EIB de Santa Catarina, ya que la constante rotatividad de los maestros genera que algunos estudiantes puedan aprender algo de la lengua según el interés y los conocimientos del profesor en turno, pero cuando este se va, deja a cargo a alguien que muy pocas veces cuenta con esta capacidad de enseñanza de la lengua, aunque finalmente la meta sea la enseñanza del español.

Un 12% de los encuestados menores a 32 años, indican haber estudiado en estas escuelas, comenzando por el kínder Jean Piaget y la primaria Miguel Hidalgo, en donde aprendieron los conocimientos básicos de la lengua que de alguna forma les ayudó a hablarlo o entenderlo o bien un acercamiento de forma general a la lengua mixteca, esto los llevó a interesarse más por aprender la lengua. Esta situación sucede con mayor incidencia en los jóvenes que viven en la comunidad. Sin embargo, con respecto a los migrantes han tenido dificultad para poder hablarla o continuar con su aprendizaje.

ME4: “Lo aprendí escuchando a mi abuela y también porque estudié en la primaria Miguel Hidalgo, en esa escuela nos dan mucho vocabulario, nos ofrecen, nos enseñan a escribirlo entonces como que me gustó escucharlo y escribirlo, por eso pienso que es muy importante”

Algunos entrevistados mencionan que la enseñanza de la lengua dentro de estas escuelas es “muy poca y muy pobre”, ya que para ellos no hay suficiente organización y no hay una manera correcta de escribir la lengua, debido también a la cantidad de maestros que marcan generaciones en cuanto a conocimientos de la lengua, como lo mencionan los entrevistados:

HE5: *“Nadie es maestro aquí, ni tú ni yo, ahora no puede llegar un viejito a decirnos “se dice así”, porque ellos no saben escribir, podrán hablarlo, pero no tienen un modo de escribirlo...”*

Como vemos en esta afirmación, pone en escenario la cuestión de la escritura y la forma de realizarla. También han mencionado que el mixteco ya se ha “distorsionado” y solo algunas personas se han preocupado por mantenerla. Aunque haya interés de hablantes por enseñar la lengua dentro de programas y proyectos de enseñanza, estos mismos no llegan a acuerdos lingüísticos para poder crear materiales escritos para la enseñanza dentro de las escuelas indígenas, la falta de diálogo por la falta de la intervención de las autoridades, también es por parte de los hablantes que muy pocas veces acceden a opiniones diferentes a las suyas.

Aunque las escuelas interculturales bilingües hagan intentos para enseñar la lengua, no logran el objetivo de una verdadera enseñanza de la misma ya que, a palabras de los propios hablantes se necesita reforzar el dialogo mediante la familia, que es donde se comienza a enseñar el mixteco, tal como estos hablantes lo aprendieron. El 73.5% de los entrevistados mencionan que estos son los principales transmisores de la lengua ya que la escuela no toma encuentra los diálogos de los hablantes y tampoco toman en cuenta las dificultades que implica la enseñanza a de la lengua a una comunidad dispersa. De acuerdo con el INE (2020) menciona que menos de 800 personas tienen su domicilio y reside en la comunidad, pero en los grupos de Facebook y las reuniones de las fiestas de la comunidad se encuentran alrededor de 6000 migrantes adscritos y originarios, tampoco se tiene registro de los hablantes que no residen en la comunidad que conforman IL negativas en algunos de sus miembros.

En tanto estas instituciones referidas por los entrevistados y sondeados, no cuentan con una metodología lo suficientemente concreta para ahondar en la enseñanza y tampoco logran las metas del aprendizaje del mixteco ya que aun así los maestros y programas se dirigen en español, mismos impuestos por organismos ajenos a las autoridades comunales o por la comunidad misma, “en muchos casos los programas educativos han fracasado a la hora de

ofrecer a los pueblos indígenas la posibilidad de participar en la elaboración de decisiones, la concepción de los planes de estudios, la selección de docentes y métodos pedagógicos, y la definición de normas” (King & Schielmann, 2004,p. 21).

La “pobreza” con la que los entrevistados dicen que la escuela funciona para enseñar la lengua se debe en gran medida a que las autoridades educativas no deciden con el pueblo con el que se intenta dialogar, no llegan a una conclusión real y que beneficie a la comunidad. Por ello, es que algunos migrantes hablantes que van constantemente al pueblo tienen iniciativas con programas independientes y de forma aislada. Es decir, se deja solo en buenas intenciones, sin tomar en cuenta que es desde este dialogo donde se pueden generar proyectos que también apoyen a la escuelas bilingües con las participación de los hablantes, de la comunidad en general, como un espacio constante de interacción y conversación para el beneficio y desarrollo de la lengua indígena “en esa perspectiva, los procesos interculturales entendidos como espacios vivenciales de aprendizaje, se sustentan en los valores identitarios, alrededor de los cuales los pueblos indígenas han organizado su vida cotidiana y sus luchas de resistencia” (Santos, 2012, p.311)

Algunos docentes que han estudiado fuera y que son originarios de la comunidad, hacen lo posible para poder enseñar la lengua. No obstante, según sus propios comentarios, no reciben el apoyo adecuado y necesario, porque la estructura escolar, los programas y supervisión no dan el apoyo que corresponde, aunque tengan el deseo de permanecer por un lapso de tiempo mayor en la comunidad, los dirigentes optan por la rotatividad y dejar inconclusa avances o alternativas de enseñanza que ellos mismos han implementado con la ventaja de conocer su misma comunidad. Pero dicha forma de organización, interfiere en gran medida con la percepción de la escuela como un espacio de enseñanza de la lengua exitosa y deja huecos en la enseñanza cuando profesores de otros lado retoman la enseñanza sin pleno conocimiento de la lengua de la comunidad, están basados en la enseñanza en español, lo que lleva a generar conocimientos transgresores porque no se basen en un programa que desconoce la cultura de un territorio y que no toma en cuenta las necesidades de los alumnos:

Los contextos en el que se desarrolla la educación indígena y sus resultados desalentadores -pese al esfuerzo de buena parte de las maestras y los maestros bilingües-, parecen ser la evidencia de que hace falta una pedagogía transgresiva,

que nos permita romper con una especie de mono cultura del saber, lo cual implica reconocer otras formas de saber que no son legitimadas por la escuela: las prácticas sociales que están basadas en los conocimientos indígenas y que no son evaluados como importantes o rigurosos (Santos, 2012, 313).

En el preescolar Jean Piaget y la primaria Miguel Hidalgo, han aportado algunos conocimientos de mixtecos entre palabras y oraciones, sin embargo, no todos los egresados continúan con su aprendizaje en el mixteco, con lo obtenido en clases no logran entablar una conversación porque les hace falta un aprendizaje más sistemático de la lengua, es decir, que cuenten con las competencias lingüísticas necesarias del mixteco de Tlaltepan, además de que los padres de familia pocas veces refuerzan el conocimiento obtenido dentro de la escuela en la casa, además muchas veces una vez culminada la educación básica en la comunidad (a veces sólo con terminar la secundaria) salen de la comunidad a una ciudad hispano hablante monolingüe o en contados casos, estudiar en otras comunidades indígenas que hablan otras lenguas, pero la mayor parte se comunica en español. Todas estas situaciones van configurando sus propias ideologías sobre la importancia o no de la lengua da'an davi.

6. Consideraciones finales

La presente investigación se centró en las ideologías lingüísticas de los migrantes que repercuten en la enseñanza y transmisión intergeneracional del da'an davi, por lo tanto, genera debates identitarios para los migrantes como para las nuevas generaciones que aún mantienen contacto con la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan, Puebla, esto, enmarcados desde el uso o no de la lengua indígena y de las experiencias vividas en torno a la lengua misma.

En un principio, la idea era plantearse ir a la comunidad a desarrollar la investigación de forma presencial y trabajar dentro de las aulas con los niños y retomar sus ideologías lingüísticas incluyendo a la de los profesores y padres de familia, sin embargo, durante la realización de este trabajo de maestría se presentó un hecho sin precedentes a nivel mundial, la pandemia por SARS COVID-19 que afectó la vida cotidiana del planeta. Esta situación, incluyó los cierres de fronteras tanto extranjeras como locales, tal como sucedieron en varias comunidades indígenas, como una forma de cuidado colectivo, en la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan, cuyas fronteras estaban cuidadas por los mismos pobladores, quienes se organizaron para permitir la entrada solamente a las personas que viven ahí, de esta forma interfirió con el objetivo principal del trabajo, por lo cual se decidió por trabajar con los migrantes que se asientan en la ZMCM.

Para acercarnos al análisis de las ideologías lingüísticas sobre la enseñanza del da'an davi se requirió de dos enfoques de investigación, tanto la cualitativa como cuantitativa, comenzando por esta última donde se eligió aplicar 50 encuestas a migrantes hablantes y no hablantes de lengua mixteca para posteriormente ponerlo en relieve y complementar la información con los datos cualitativos a través de las entrevistas.

La aplicación del sondeo tomó un tiempo largo en que fuera contestada por la cantidad de migrantes esperados, 18 participantes pudieron contestar el formulario de Google que se compartió a través de redes sociales y el resto tuvo que ser seleccionada de manera presencial durante la celebración de día de muertos que reúne a una parte de los migrantes en la comunidad de Santa Catarina, de esta forma pudieron ser contestadas además de obtener

resultados más favorables, ya que, también pude recolectar algunos datos de forma oral que aportaron a la investigación .

El tipo de complicaciones para realizar el trabajo en tiempo y forma fue la atención de los participantes para contestar el formulario de forma virtual, ya que, desconfiaban de la misma y esta es una de las desventajas del trabajo virtual.. Otro factor importante fue el debate y los conflictos generados por las elecciones de presidente municipal de Santa Catarina que causó más desconfianza e incluso el cierre de uno de los grupos de Facebook con mayor número de miembros, rencillas que ha tomado tiempo de arreglar, es decir, por las cuestiones de índole político mas no académico.

Como hemos señalado en el cuerpo del trabajo, los datos fueron analizados desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, resaltando la siguiente información:

Las lenguas indígenas son base de la diversidad cultural en México, en ellas se encuentra la importancia de la memoria histórica de los pueblos y la visión particular que tienen sobre el mundo, sobre ellas aún existes ideas, opiniones y valores que afectan su mantenimiento y la enseñanza y transmisión a las nuevas generaciones, dentro o fuera de la comunidad, pero fuera de la comunidad se complica su enseñanza, pues se ve relegada por una lengua dominante y por los prejuicios, ideologías sobre las lenguas indígenas que son en su mayoría negativas o comparativas en donde “las nuevas identidades históricas, producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo” (Quijano, 2014, p. 781), así se constituye una ideología y forma de ver a las comunidades indígenas, a sus lenguas que se han inferiorizado y desplazado.

A raíz de la migración, las personas se han centrado en reivindicarse como indígenas y aparece la preocupación de la preservación de la lengua, los hablantes han tenido el interés de transmitir la lengua, mientras que los no hablantes se encuentran en la diáspora de la migración y el uso de la misma, además que ya no es elemento fundamental para identificarse como indígenas de la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan.

Dentro de las ideologías se encuentra la percepción de la lengua como una forma de llamarla y reconocerla, el dialecto sigue siendo una de las formas de llamar al da'an davi, de esta

forma también se minimiza su valor, siendo que merece la importancia correspondiente dentro de la diversidad lingüística del país. Además, dentro de la comunidad existe la ideología de la existencia de un mixteco como “el original” y el “mezclado”, que en mayor medida tiene que ver con la cercanía de otro pueblo mixteco (de’ un davi) como una forma de hacer visible los posibles efectos que tiene la migración sobre la concepción de la lengua y sus significados.

Si bien, los migrantes tienen frente sí un papel vital para reconocer que las opiniones, percepciones e ideologías que han tenido sobre la lengua da’an davi es importante para retomar su desarrollo e incidir sobre su enseñanza en el ámbito escolar. También es válido que desde su perspectiva se ha generado una motivación por ser hablantes de español, esto de acuerdo a las formas de vida y sobre todo al uso de la lengua indígena y las ideologías existentes en de la ciudad, puesto que en esta vida que han hecho dentro de una zona metropolitana influye de alguna forma para que el contacto con sus pueblos se incline a la convivencia aleatoria, por ejemplo, solo en fiestas, en eventos importantes, donde la lengua ya no tiene una función principal..

Las redes de paisanaje, las colectividades dentro y fuera de la comunidad han sido medios para poder retomar la transmisión y enseñanza de la lengua, sin embargo, la falta de acuerdos constituye un conflicto a superar dentro de los proyectos de enseñanza, prevalece la falta de interés por parte de las autoridades por tomarle la importancia necesaria a la enseñanza de la lengua. A pesar de que se le da un gran valor a hablar la lengua, los hablantes que no transmitieron a sus hijos han optado por crear los medios para fomentarla. Por ejemplo, las redes sociales, aunque la mayor dificultad para estos es la forma de escribirlo y la pronunciación, las variantes lingüísticas se presentan también dentro de las ideologías lingüísticas existentes, como una problemática, esto lleva a que los hablantes se rehúsan en gran medida a tomar acuerdos con respecto a la lengua ya que, muchos de ellos suelen tener una ideología concreta sobre “el verdadero mixteco” la cual debe ser retomada, transmitida y enseñada en la comunidad y escuela..

Para este grupo donde se enfocó la investigación, se han reivindicado a partir de vivir y pasar por una serie de factores sociales que les ha permitido llegar a este nivel subjetivo de identidad, siendo la discriminación y una ideología de poca importancia y desvalorización

por su lengua esto por su condición de indígenas y de migrantes. Lo anterior ha tenido implicaciones tales como: dejar de transmitir el *da' an davi* para evitar la discriminación o por pensar que ya no es factible su uso dentro de la ciudad donde impera como lengua de dominio, el español.

A raíz de lo anterior, su identidad como indígenas las canalizan también por otros elementos como: las tradiciones, las fiesta o participar en eventos dentro de la comunidad. Como se ha expresado, existe por parte de los migrantes, una libertad de elegir entre lo que se mantiene y lo que no es posible seguir manteniendo, sin embargo, esto deriva a partir de sus percepciones con respecto a su lengua, para su enseñanza y revitalización, considerando que de acuerdo a los datos censales sólo existen 417 hablantes de mixteco de Tlaltémpan (INEGI, 2020), por eso como dice Walsh (2005), el interés es más bien crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella (p. 32), resignificar la lengua y plantearla en nuevos espacios, es una forma de visión de los migrantes mixtecos.

Con respecto a la escolarización, las experiencias de los migrantes se centran en tres partes importantes: abarca la escuela dentro de la comunidad antes de la llegada de las EIB, es decir, las escuelas generales que se centraron en la enseñanza de español o proponer metas basadas a esta, que condicionó el aprendizaje a través de la violencia escolar, los castigos corporales y la introyección del miedo, siendo que esta fue una de las mayores problemáticas, ya que, algunos dejaron la escuela o mencionan que se les dificultó. La escuela fue vista como relegadora de la lengua indígena lo que contribuyó hacia la construcción de una ideología lingüística negativa.

Por otro lado, los migrantes consideran que la importancia de la escuela para la enseñanza de la lengua es muy pobre ya que, pocas veces los maestros se centran en retomarla dentro del aula lo que ha llevado a una ideología y percepción negativa hacia la función de la escuela con respecto al *da' an davi*, más bien, los migrantes consideran que, en mayor medida el español es la base de la enseñanza de los programas educativos, aunque como plantea Brumm (2006) “la enseñanza de las lenguas nativas, raíces de este país, es, además, un requisito indispensable para un verdadero diálogo intercultural, en una sociedad multicultural y plurilingüe como es la mexicana” (p. 45).

Finalmente, podemos decir que las ideologías lingüísticas de los migrantes de Santa Catarina tiene una tendencia positiva, ya que, Sin embargo para recuperar a las mismas se deben tomar en cuenta las diferentes ideologías que permean dentro de los propios hablantes sobre su enseñanza intergeneracional, en este caso de los migrantes de Santa Catarina Tlaltempan que radican en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, siendo esta población más grande e interesada en aprender la lengua, de esta forma sus ideologías nos permiten acercarnos a sus necesidades y las formas de poder crear proyectos de acuerdo al contexto migratorio.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (2002) *Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu*, en Estudios de Sociolingüística 3(1). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, J. (2014). *Lenguas dominadas y el uso del concepto de ideología lingüística, ideologías lingüísticas y análisis crítico del discurso*. Universidad de Chile, departamento de lingüística. Recuperado de: https://www.academia.edu/23058095/Lenguas_dominadas_y_el_uso_del_concepto_de_ideolog%C3%ADa_en_ling%C3%BC%C3%ADstica
- Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la Ciudad de México*. El caso de las “Marías”. México: SEP.
- (1978). *Migración, etnicismo y cambios económicos (un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México)*. El Colegio de México. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdn604>
- Arnáez, P. (2013). *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva docente*. CILLHOM/UDEL. Venezuela. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000200002
- Aruj, R. S. (2008). *Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica*, en Papeles de Población, UAEM, vol. 14, n. 55. México.
- Ayala- Carrillo, M. (2015). *Vivencia escolar un problema complejo*. Raximhai. Vol. 11 num. 4. Universidad Autónoma de México, p. 493-509.
- Ayuntamiento de santa catrina. (S/A) (10 de septiembre de 2021) Recuperado de <https://www.tlaltempan.gob.mx/inicio>
- Basauri, C. (1990). *La población indígena de México*. Tomo II. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Blanco, J.A. (2007). *Bilingüismo la lengua materna ante la globalización*. Gist. Education and learning. Research Journal. Vol. 1. P. 39-48.
- Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3295386>
- Bonfil, Guillermo (1990). *México Profundo*. México: Grijalbo – Conaculta.
- Bonomi, M. (2016). *Percepción, ideologías lingüísticas y prácticas bilingües en las familias hispánicas en Milán*. Università degli Studi di Milano. Cuadernos ASPI, n. 8. Italia.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Ediciones, España: Akal.
- (2000) *Cuestiones de sociología*. España: Ediciones Itsmo/Akal.

- Brumm, M. (2006) *Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural*. México: Revista Ethos educativo.
- Bueno, C. (1994). *Migración indígena a la construcción de vivienda en la Ciudad de México*. Vol. XIV, No. 46, pp. 7-23
- Bustos, R.B. (2017) *Los efectos de la migración en la identidad cultural de los niños que asisten a una escuela intercultural bilingüe en la ciudad*, en XIV Congreso nacional de investigación educativa. México.
- Butragueño, P.M. (2009). *Inmigración lingüística en la Ciudad de México*. Lengua y Migración, 1:1 Universidad de Alcalá, p. 9-37: España.
- Caballero, J.J. (2012). *De la oralidad a la palabra escrita*, coordinada por: González, F., Santos, H., García, J., Mena, F. Y Cienfuegos, D. Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México. México: El Colegio de Guerrero.
- Castillo, M.A. (2004). *Diversidad lingüística y cultural. Consideraciones para una educación indígena en México*, en Anales de antropología. N. 38. UNAM
- Cárdenas, e. (2014) *Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas*. En Intersticios Sociales, N. 7. México
- CEPAL. (2003). *Ley general de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas*. ONU. Recuperado de: <https://observatoriop10.cepal.org/es/instrumentos/ley-general-derechos-linguisticos-pueblos-indigenas>
- Cisternas, C. (2017). *Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo*, en Lenguas y literaturas indoamericanas, N. 19, vol. 1. España
- Clastres, Pierre (1978). *La sociedad contra el Estado*. Caracas: Monte Ávila editores.
- Collin, L. (1999). La desvalorización de la identidad, un problema de la situación de contacto. Parte I. Scripta Ethnológico, vol. XXI, p. 59-79, Argentina. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/148/14818345003.pdf>
- Córdova, L. (2019). *Metáforas ecológicas, políticas e ideologías en la revitalización de lenguas indígenas. Oaxaca, México: UABJO-CONACYT*.
- Cortez, N. Altamirano, A., García, A. (2017) *Ideologías, políticas y competencia lingüísticas: universitarios migrantes de retorno a Sonora*. En Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, México. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/666>

- Cruz, F. y Acosta, F. (2015). *Migración Interna en México: tendencias recientes de la movilidad interestatal*. Tijuana, México: EL Colegio de la Frontera Norte.
- Czarny G. & Martínez, E. (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Argentina: Editorial Biblios.
- Del Valle & Merinho. (2015) *Ideologías lingüísticas* en Enciclopedia de Lingüística Hispánica. Vol. 2. España.
- Dubranka, M. (2003). *Mixtecos. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI.
- Durand, J. (2007). *El programa bracero (1942- 1964). Un balance crítico, migración y desarrollo*. N. 9, 2º México: Semestre.
- Embriz A. y Zamora, O. (2012) México. *Lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas por grado de riesgo*. 200. México: INALI.
- Erasmus, M. V. (2011). *Ecu Red. Obtenido de Lenguas Indígenas Recuperado en: http://www.ecured.cu/Lengua_ind%C3%ADgenaJ*
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Franco, M.J (2016). *Educación indígena en la ciudad: recuento de migraciones, asentamiento y exclusión educación en una zona conurbana de la ciudad de Puebla*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XLVI, núm. 4, pp. 11-50. México. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F270%2F27049500002.pdf&cIen=411980
- Freire, P. (2007) *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI
- García, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad.
- García, Y. (2020). *El proceso de retorno y la reintegración de los migrantes indígenas de la Sierra Sur de Oaxaca (2008-2020)*. Tesis para obtener el grado de maestría en Desarrollo regional por el Colegio de la Frontera Norte. México. Recuperado de:

Chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.colef.mx%2Fposgrado%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F10%2FTESIS-Garc%25C3%25ADa-V%25C3%25A1squez-Yadira-MDR.pdf&cflen=2936527&chunk=true

Giménez, G. (1996). *Territorio y cultura. Estudio sobre las culturas contemporáneas*. Vol. 11, núm. 4, pp. 9-30. Universidad de Colima, México. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F316%2F31600402.pdf&cflen=1280790>

----- (2016). *Estudio sobre las culturas y las identidades sociales*. México: ITESO.

González, I. (1995) Lengua, prestigio y prejuicios lingüísticos. Algunas consideraciones sobre el español. *Revue Belge Philologie et d' Istitute*, p. 715-723. Recuperado de: https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1995_num_73_3_4032

Granados, J.A. & Quezada, M.F. (2018). *Tendencias de la migración interna de la población indígena en México, 1995-2015*, en estudios demográficos y urbanos, vol.33, n. 2 (28) México.

Gruel, V.M. (2017). *La inauguración de la Carretera Panamericana. Turismo y estereotipos entre México y Estados Unidos*. Estudios Fronterizos, vol. 18, n. 36. México.

Gutiérrez, R. (2013). *La dimensión lingüística de las migraciones internacionales*. Universidad de Alcalá. Lenguaje y migración. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/19927>

Hammel, R. & Muñoz, H. (2018). *Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomías del Valle del Mezquital, México*. Estudios filológicos. N. 16, 1981, p. 127-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=651615>

Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. España: Alianza editorial.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill ediciones.

- Hernández, D. & Maya, O (2005). *Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), p. 1161-1176. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456020.pdf>
- Hidalgo, M. & Pineda, A. (2014). La lengua indígena como factor de discriminación en dos comunidades de Guerrero. UAM-I. Fuentes Numenísticas. Año 28, n. 49, p. 13-34. Recuperado de: <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/58>
- Hiernaux, D. (2000). *Metrópolis y etnicidad: los indígenas en el Valle de Chalco*. Estado de México: FONCA.
- Hirsch, S; González, H. y Ciccone, F. (2006). *Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los Tapietes*: INDIANA
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas de los Andes*. Lima: Institut français d'études andines, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hoyos, Y.V. (2018). *Relación entre la autodescripción, apropiación y ejercicio de derechos indígenas en la comunidad mixteca en Santa Catarina Tlaltempan, Puebla*. Tesis para obtener el título de maestría en Derecho por la Benemérita Universidad de Puebla: México.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Migraciones indígenas en las Américas. Instituto Interamericano de Derecho Humanos. Costa Rica. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.iidh.ed.cr%2Fidh%2Fmedia%2F2031%2Fmigraciones-indigenas-en-las-americas-2007.pdf&clen=12014966&chunk=true>
- Izcara, S.P. & Andrade, K.L (2003) *La entrevista en profundidad. Teoría y didáctica*. México: SEP.
- Jiménez, Y. (2012) *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá del contenido escolar*. SEP: México.
- Josserand, J. (1983). *Áreas dialectales del mixteca*. Imagen.ecuperado de: <https://cuadernoslinguistica.colmex.mx/index.php/cl/article/view/199/274>

- King, L. & Schielman, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- Klein, A. & Vázquez, E. (2013). Las redes de género de algunas mujeres indígenas mexicanas desde los procesos migratorios y generacionales. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. Vol. 5, núm. 1. Pp. 25-35.
- Kroskrity, P. (2000). *Regímenes del lenguaje. Ideologías, políticas e identidades*. Santa Fe/Oxford: School of American Research Press/James Currey.
- Leal, A. (2001). *La identidad mixteca en la migración al norte: el caso del Frente Indígena Oaxaqueña Binacional*. *Amerique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers AZHIM*. N.2., Université Paris VIII-Association Althim. Francia.
- Lemus, S. & Navarro, A. (2012). *El uso de entrevistas en entornos virtuales*. Documento de Cátedra n. 108, Cátedra Sautu, Carrera de Sociología UBA.
- Martínez, E. (2015) La educación intercultural bilingüe (EIB) En México. ¿El cambio hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relac. Estud. Hist. Soc.* vol. 36, no. 141. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103
- Montero, G. (2020). *Lenguas indígenas y desplazamiento lingüístico: el caso de la lengua ombeayüits (hueave) de Oaxaca* En *Narrativas antropológicas*, año 1. N 2. México: INAH. México.
- Nolasco, M. y Rubio, M. (2005). *La migración indígena: causas y efectos en la cultura, la economía y la población*. Reunión Nacional de investigación. México: Etnografía de las regiones indígenas de México en el Nuevo Milenio.
- North, X. (2006). *Transmitir la lengua. Delegado general de la lengua francesa y de las lenguas de Francia*. Biblioteca de Alejandría. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://gerflint.fr/Base/chili3/northes.pdf>
- Núñez, J. (2017). *Los métodos mixtos en la investigación en educación*. En *Cuadernos de Pesquisa*. V. 47, n. 164, pp. 632-649.

- Orozco, L.D. & Sima, E.G. (2020). *La vitalidad del Mixteco en dos colonias de la ciudad de Ensenada, Baja California y la transmisión intergeneracional de la lengua*. Centro de Lingüística Aplicada a la Comunicación. México: Ediciones Complutense. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812014000100005&lng=pt&nrm=iso
- Palacios, A. (2010). La lengua como instrumento de identidad y diferenciación, más allá de las lenguas amerindias. Universidad Autónoma de Madrid, 503-514. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/41palacios.pdf>
- Palma, F. (2007) *La participación social en la planeación del desarrollo urbano. Caso Nezahualcóyotl, Estado de México*. Miguel ángel Porrúa: México.
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños del método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta*. En Revista electrónica Educare, vol. XV, n.1, Universidad Nacional de Heredia, Costa Rica.
- Pérez, L. (2011). *Reto para la investigación de los jóvenes indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, p. 65-75.
- Pérez, M. S. (2007). *Las lenguas indígenas como segundas lenguas*. Signos Lingüísticos, no. 6, , pp. 137+. *Gale OneFile: Informe Académico*. Recuperado de: <link.gale.com/apps/doc/A354578272/IFME?u=googlescholar&sid=googleScholar&xid=72e75a94>. Accessed 28 Apr. 2022.
- Promotora Española de Lingüística. (2013) *Lengua mixteca*. 23 de agosto de 2021. Recuperado de: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/otomangue/mixteco>
- Pueblos de América. (2020) *Santa Catarina Tlaltempan Puebla*. (10 de septiembre de 2021) Recuperado de <https://mexico.pueblosamerica.com/i/santa-catarina-tlaltempan/>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO. Argentina.
- Ramos, O. (2020). *Pertenencia y redes sociales entre jóvenes de un poblado indígena en Puebla*. Revista de Tecnología y Sociedad. Universidad de Guadalajara. Año 10, N. 19. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/500>

- Rebolledo, N. (2008). *Bilingüismo y segregación escolar*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. La educación básica de los estudiantes indígenas del Distrito federal.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de cultura económica.
- Ríos, D. (2016). *Actitudes e ideologías lingüísticas en una comunidad educativa plurilingüe: estudio de caso del Lycée Antoine de Saint Exupéry de Santiago de Chile*. Tesis para obtener el grado de Magister en Lingüística con mención en Lengua Española. Universidad de Chile: Santiago de Chile. Recuperado en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143767/Actitudes-e-ideologias-linguisticas-en-una-comunidad-educativa-plurilingue.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivera, L. (2004). *Transformaciones comunitarias y remesas socioculturales de los migrantes mixtecos poblanos*. Migración y desarrollo, núm. 2. Red internacional de Migración y desarrollo, México.
- Rodríguez, A.C (2017). *Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad*. Universidad Nacional de Colombia, Análisis, n. 92. Colombia.
- Rodríguez, E. (2019). *Habitus musical y expresiones identitarias. El caso de la banda infantil de Santa Catarina Tlaltempan, Puebla*. Tesis para obtener el grado de licenciatura en Antropología Social, por la Facultad de Filosofía y Letras, en el Colegio de Antropología Social, Puebla, México.
- Rojas, D; Lagos, C y Espinoza, M. (2015). *Ideologías lingüísticas acerca del Mapudungun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000034>
- Secretaría de Información Cultural SIC. (2020) *Lenguas indígenas*. 19 de septiembre de 2021. Recuperado de: http://sic.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=59
- Schnuchel, S. (2018). *Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato*. Relaciones Estudios de Historia y Sociedad, 155, p. 167-207, México.

----- (2017). Circumstancias vitales de gente indígena en un contexto urbano. - El caso de León de los Aldama. Acta universitaria, Multidisciplinary Scientific, journal. Vol. 27, n. 4. Recuperado de: <https://doi.org/10.15174/au.2017.1288>

Schieffelin, B., Woolard K. & Kroskrity, P. (2012) *Ideologies linguistics. Practica y teoría*. España: Catarata.

Schmelkes, S. (1994) *Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina* en UNESCO/UNICEF. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097303>

Sima, E. y Damián, M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia el maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector joven de la población joven de la ciudad de Mérida. Península, Vol. X, Num. 1. México.

Suárez, H.J. (2008). *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: El Colegio de Michoacán. UNAM/IIS.

Summer Institute of Linguistics. (2021) *Familia mixteca*. 20 agosto de 2021. Recuperado de: https://mexico.sil.org/es/lengua_cultura/mixteca

Swiggers, P. (2019) *Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas* en Confluencia. Revista do Instituto do lingua portuguesa. N. 56. Brasil

Telesforo, I. (2019) *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua da'an davi en las mujeres adultas de Santa Catarina Tlaltempan*. Tesis para obtener el grado de licenciatura en Pedagogía en FES Aragón UNAM.

Terborg, R.- (2009). *La ecología de las presiones en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo*, en Forum Qualitative Sozial Forchung/ Forum Qualitative Social Research, Vol. 7. N. 4. Art. 39

Terborg, R. & García, L. (2011) *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: Universidad Autónoma de México..

Trujillo, I. & Terborg, R. (2009) *Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: el caso de la lengua mixte de Oaxaca*, en Cuadernos Interculturales, n. 12.

- Tylor, S.J & Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Ediciones Paidós.
- Ureta, C.A (2003) *El mercado lingüístico como campo de definición de poderes en la sociedad*, en Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. N. 1.
- Van Dijk, T. (1998) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa
- (1980) *Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso*. Semiosis, Universidad Veracruzana: Centro de Investigaciones lingüístico-Literarias. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Algunas%20notas%20sobre%20la%20ideolog%EDa%20y%20la%20teor%EDa%20del%20discurso.pdf>
- (1999) *¿Un estudio lingüístico de la ideología?*. Discurso cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Mackey. Holanda: Universidad de Ámsterdam.
- (2005) *Ideología y análisis del discurso*, en Utopías y Praxis Latinoamericana. España: Univesitat Pompeu Fabra.
- Varese, S. & Escárcega, S. (2004). *La ruta mixteca. El impacto etnopolítico de la migración trasnacional en los pueblos indígenas de México*. México :Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas, O. (2016). *“Aquí agarran cura, a veces sí platican en mixteco”*. *La construcción de significados sobre infancia en niños y niñas con orígenes migrantes en Tijuana*. Tesis para obtener el grado de maestro en Estudios Culturales por el Colegio de la Frontera Norte, Baja California, México.
- Velasco, L. (2007). *Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana*. El Colegio de la Frontera Norte. Papeles de población. N. 52. CTEAP/UAEM: México.
- Vicente, L. (2011) *Redes sociales de los migrantes mixtecos en la zona metropolitana de la Ciudad de México: el caso del municipio de Santiago Tilantongo*. Tesis para obtener el grado de maestría en Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- Walsh, C. (2005) *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Primer Seminario Internacional “(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad.” Colombia.

ANEXOS

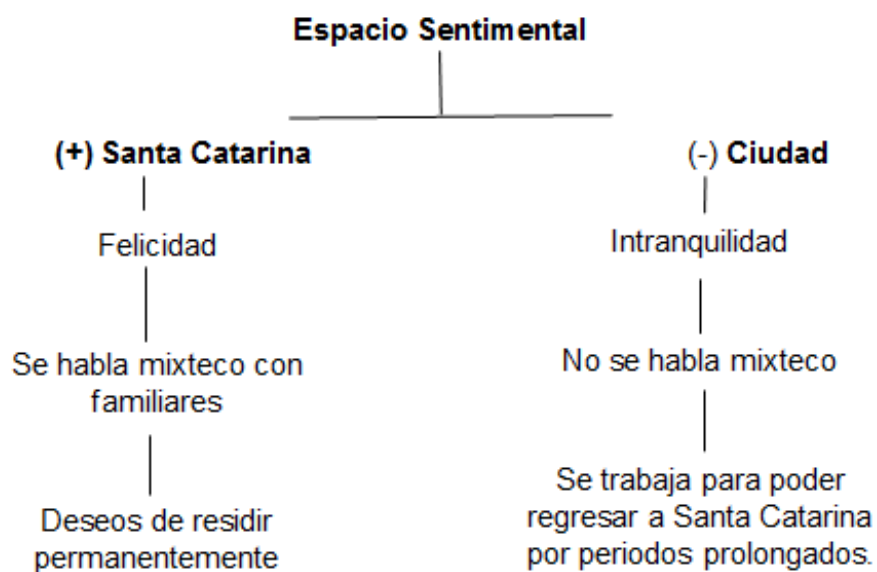
Resultados del Método de Análisis Estructural

Modelo migrante vs nativo hablante

HE2, 43 años (noviembre 2021, entrevista virtual).

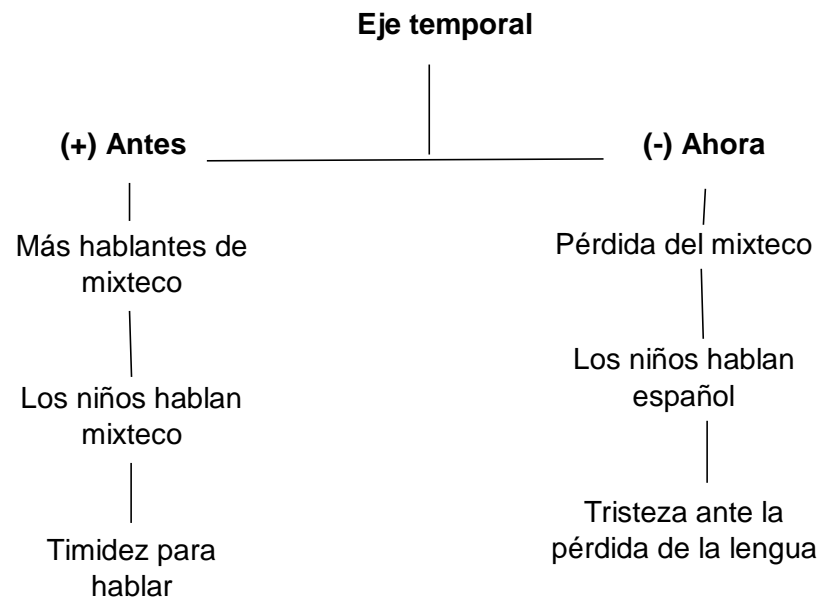
Este entrevistado hombre migrante de oficio electricista independiente, soltero sin hijos que reside la mayor parte del año en Chimalhuacán, trabaja para ahorrar lo suficiente para poder tener una estadía prolongada en la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan. Un rasgo de mayor importancia en este entrevistado es la timidez por “no saber hablar bien el español”, a palabras de él mismo.

- Dimensión Espacial: Dualidad Ciudad y la Comunidad de Santa Catarina.



Fuente: elaboración propia.

- Dimensión Temporal



Fuente: elaboración propia.

- Dimensión Actoral

Este eje se centra en las relaciones que tiene nuestro entrevistado con otros actores sociales dentro y fuera de la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan y la forma en que *percibe* estas mismas relaciones y las *actividades* que realizan de manera *colectiva*, imperando su *identidad indígena*, relacionada con el espacio y la lengua.

Modelo de pertenencia

HE3, de 64 años (noviembre de 2021, entrevista virtual).

Migrante de oficio comerciante es hablante de da'an davi, nativo de la comunidad de Santa Catarina Tlaltempan, él aprendió hablar otros idiomas a la par que el español por exigencias de su trabajo en una playa de Acapulco para atender a los extranjeros. A sus hijos no les enseñó el mixteco por experiencias propias sobre la discriminación y de la necesidad de hablar español por encontrarse en la ciudad. Alberto concurre a las festividades de la comunidad como Payaso de rodeo, cuya tarea se centra en aprender canciones y crear estrofas para mencionarlas en sus animaciones, a pesar de esto siente culpabilidad por no enseñar el mixteco a sus hijos.

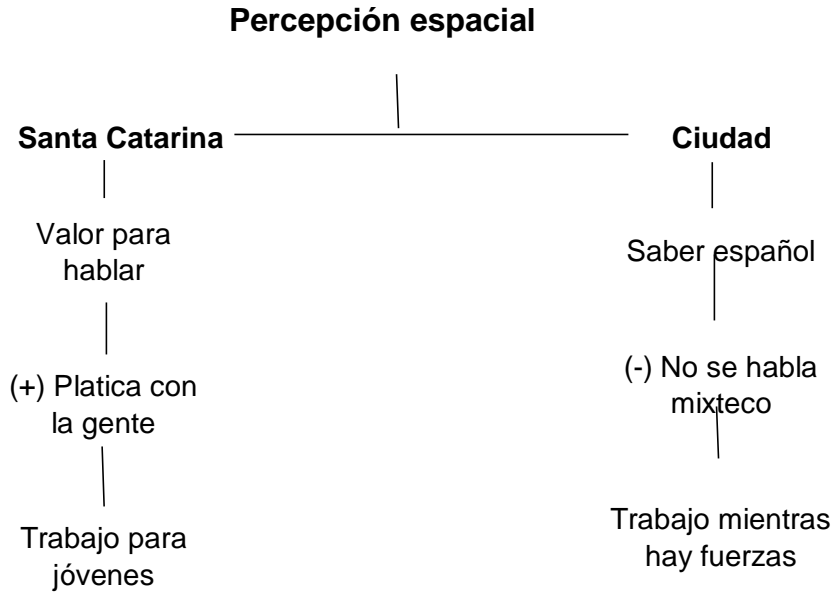
- Relación con el si

HE3 se ve envuelto en acciones de su pasado que lo hicieron superarse durante su vida, como hablante *mixteco nativo*, pasó por una serie de *dificultades* para comunicarse en su trabajo al momento de *migrar*, como lo fue *aprender otros idiomas* como inglés de forma más fácil que el español mismo lo que le hizo continuar con sus estudios y ser *autodidacta*, logrando seguridad en sí mismo para poder relacionarse con otras personas, lo que lo llevó a ser una *figura pública* en la comunidad de Santa Catarina; en contraste la culpabilidad lo aflige al no haber enseñado mixteco a sus hijos, por cuestiones de *discriminación* y la dificultad de aprender otros idiomas, pero que aclara esta se puede aprender si se desea.

- Búsqueda vital

Los primeros contactos de HE3 con otras lenguas diferentes al mixteco fueron en un espacio donde el constante *contacto con extranjeros* orilló al entrevistado a aprender varios idiomas a la vez que el español para poder vender artesanías, uno de los idiomas extranjeros que se le facilitó fue el *inglés*, por lo que tuvo burlas de sus compañeros que lo llevó a estudiar como sinónimo de *aprendizaje del español* y ser *autodidacta*. La seguridad que obtuvo a este constante contacto con extranjeros, hizo desarrollar un *carácter carismático* que lo ayudó a obtener beneficios mientras trabajaba como vendedor de artesanías.

- Dimensión Espacial

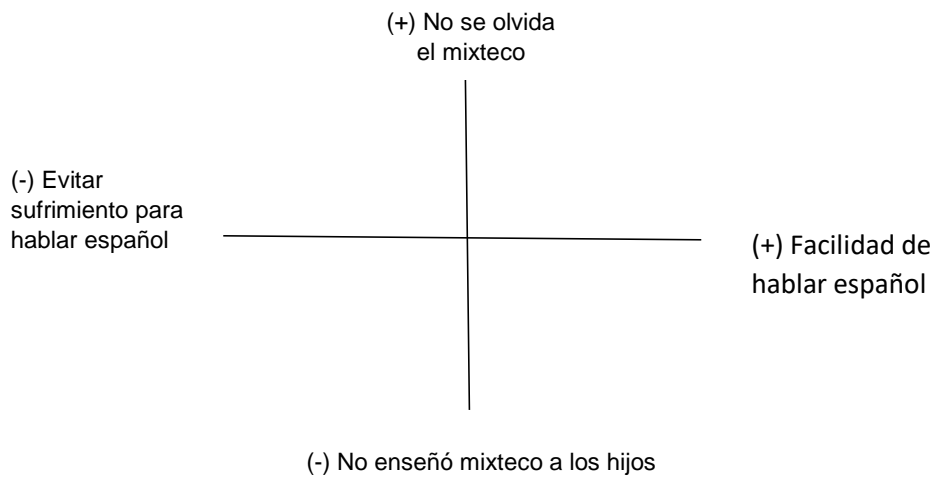


Fuente: elaboración propia.

En este eje es visible la concepción que se tiene de estar fuera de la comunidad y estar dentro de ella, en lo primero se centra en la *realización económica*, el trabajo y sustento para poder regresar a Santa Catarina, ya que lo segundo se centra en una cuestión de *estabilidad emocional*, relacionado con la pertenencia y la identidad.

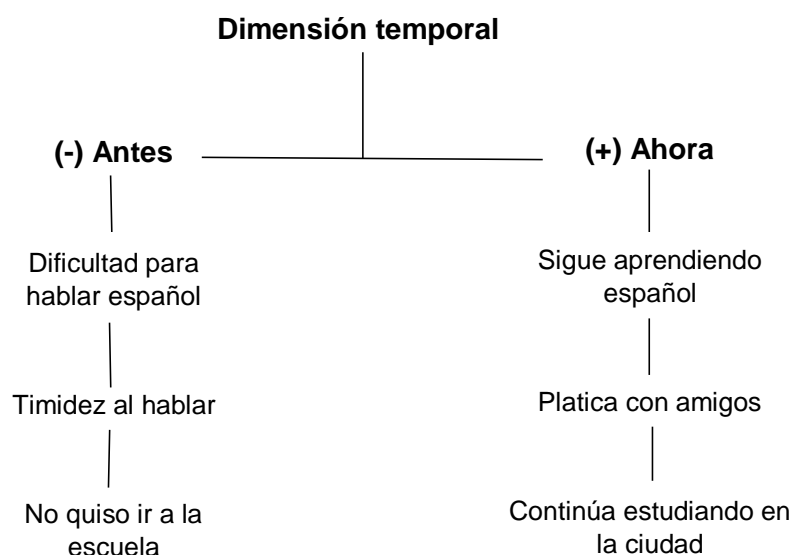
- Dimensión actorial

Fuente: elaboración propia.



Las acciones que realizó Nicolás con respecto a la lengua se centró en *no enseñar el mixteco* a sus hijos, aunque esto lo haga sentir culpabilidad. Las razones se centran en la *dificultad* que tuvo para *aprender el español* y evitarlo en sus hijos, por lo que ahora considera que ellos podrían aprenderlo si ellos quisieran, es decir, si ellos generaran un verdadero interés.

- Dimensión temporal



Fuente: elaboración propia.

Para esta dimensión la temporalidad se centra en el desarrollo personal del entrevistado, hace referencia en cómo se *percibía* así mismo cuando era niño y como se percibe en la *actualidad*, las habilidades sociales que obtuvo y los aprendizajes que lo hicieron desarrollar facilidad de palabra en español, ya que en su niñez menciona dificultades de aprendizaje del idioma a causa de la *violencia escolar*.

- Dimensión actoral

TOTALIDADES	POSITIVO	NEGATIVO
Relación con actores	Hablantes de mixteco	Negaciones del mixteco
Escuela	Oportunidad de educación	Violencia escolar
Otros hablantes	Aprendizaje del mixteco en la familia	Considera pérdida de tiempo en enseñar a otros

Familia	Esposa hablante	No enseñar a hijos
Trabajo	Hablar con extranjeros en otros idiomas	Timidez para hablar español
Autoridades	Reuniones para crear proyectos sobre la enseñanza de la lengua	Falta de consistencia en los proyectos

Tabla: *Relación con hablantes*, fuente: elaboración propia.

Con respecto a la dimensión sobre las relaciones con otros actores sociales que le han permitido tomar acciones o crear pensamientos, estos van desde su experiencia en la escuela en donde la violencia escolar por parte de maestros a alumnos a través del castigo era común, lo que le hizo tomar decisiones como el abandono escolar, pero retomar la misma en la adultez como se mencionó en la dimensión actuarial.

También hace mención a las diversas acciones que han tomado algunos representantes de la comunidad de Santa Catarina con respecto a la enseñanza de la lengua, en donde sólo se han quedado en propuestas y habla de que enseñar es *tiempo*, pero “nadie quiere perder su tiempo”, por eso hace notable las acciones de amigos suyos que aún lo hablan y lo comparten entre ellos, de quienes lo aprenden por sí mismos y de la forma en que lo hacen y se puede lograr, favoreciendo a la escucha en contraste con la pérdida de hablantes de mixteco, sobre todo entre las generaciones más jóvenes.

- Ideologías sobre la lengua

De acuerdo al material, el entrevistado la lengua mixteca forma parte de su identidad indígena, que forjó a partir de una serie de experiencias que lo llevaron a desistir de su enseñanza, sobre todo por la dificultad de aprender el español, facilitando la enseñanza del español a sus hijos, **considerando** que sería un obstáculo menos para poder adaptarse a la ciudad, con esto menciona el error en esta acción y la culpabilidad, un sentimiento recurrente por quienes no enseñaron la lengua mixteca sin embargo, tiene una meta, la de enseñar a sus hijos a futuro.

La lengua para HE3 tiene una **relación de pertenencia** a la comunidad puesto que le ha ayudado no solamente a desarrollar un carácter interactivo, también para formar parte de representaciones festivas de la comunidad de Santa Catarina como Payaso de rodeo, cuyas

actividades se centran en entonar canciones en español y mixteco para que la gente pueda reírse y divertirse.

Por otro lado, el hecho de que haya aprendido otros idiomas a la par que el español ha hecho que Alberto **considere** que el aprendizaje del mixteco es un proceso similar, la conversación y el interés es para Alberto una forma de aprendizaje del da'an davi, por ello ha optado por utilizar sus redes sociales para enseñar el mixteco, teniendo conversaciones con hablantes de mixteco en Santa Catarina.

Finalmente **piensa** que quienes pretenden enseñar deben considerar que el tiempo para esta acción es vital, ya que la mayoría de quienes se han sentado a platicar acerca de programas para su enseñanza no tienen una conclusión y tampoco nadie está dispuesto a dar parte de su tiempo para poder preservarla.

Modelo de la acción

ME4 de 32 años. (noviembre de 2021)

Abogada egresada de la BUAP con una maestría, tiene un despacho privado, es casada, sin hijos, migrante establecida actualmente en la ciudad de Puebla, es consciente de la pérdida de la lengua y tenido acciones en la comunidad sobre su rescate y la enseñanza de la misma, interés que generó por medio de su paso por la escuela intercultural bilingüe Miguel Hidalgo dentro de la comunidad de Santa Catarina, que hizo crecer su interés por aprenderlo.

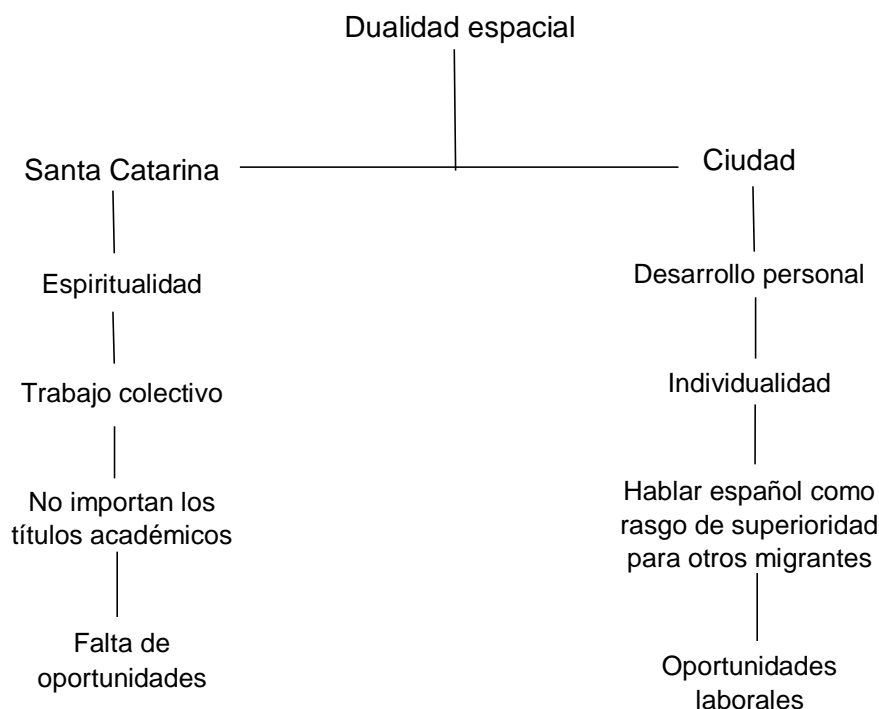
- Relación con el sí

Como migrante y nativa de la comunidad de Santa Catarina, se reafirma como *indígena* orgullosa de su origen, que al mismo tiempo la ha llevado a la lucha por su reivindicación, por un lugar en la sociedad y por representatividad, de esta forma ha tenido acciones con respecto a la salvaguarda del mixteco, pero al mismo tiempo por servicios para la comunidad de Santa Catarina, esto al poder que ha tenido por su labor y los diferentes movimientos a los que pertenece, por ello conoce los diversos intentos de enseñanza, los actores sociales a los que se puede acercar para el diálogo y la forma de lograrlo, empero está consciente de que esto debe ser de manera colectiva.

- Búsqueda vital

Para la entrevistada *migrar* fue parte de una búsqueda de oportunidades por parte de sus abuelos para que los beneficiarios fueran sus padres y por ende su generación, esto para poder gozar de estudios y trabajo. Sin embargo, nació en la comunidad de Santa Catarina, ya que en su momento sus padres fueron migrantes de retorno, que repitieron la migración para que ella pudiera *estudiar* fuera y desarrollarse.

- Dimensión Espacial



Fuente: elaboración propia.

Volver a la comunidad depende de las *actividades* y las posibilidades de la entrevistada por lo que la dualidad espacial se centra precisamente en el sentimiento *espiritual* que le atribuye a *Santa Catarina* y el de *esparcimiento* que le atribuye a la *ciudad*, a ambos les da una preferencia diferente, pero a ambos se le atribuyen valores positivos y negativos.

- Dimensión actorial

Habiendo mencionado que Valera es consciente de que existen huecos en la enseñanza del mixteco, las acciones que ha realizado con respecto a esta van desde la forma en que lo aprendió y la razón por la cual no lo habla en la comunidad. A partir de lo anterior ha creado

organizaciones para poder enseñarla con el apoyo de la comunidad misma, además de *llevar servicios* que faltan a la comunidad, haciendo hincapié en la convicción de aprender.

- Dimensión actoral

TOTALIDADES	POSITIVO	NEGATIVO
Hablantes de mixteco	Organización	Delimitantes
Concepción del mixteco	Enseñanza desde niños	Vida en la ciudad
Hablantes representantes	Enseñanza del mixteco en redes sociales	Niegan variantes
Sentimiento de los hablantes	Nostalgia como propia de la cultura mixteca	Sopesar

Tabla *Hablantes mixtecos*, fuente: elaboración propia.

Las relaciones con otros actores se centran en un primer instante el cómo visualiza a su madre, ya que, al no ser mixteca de la comunidad de Santa Catarina, se ha adscrito a la comunidad, incluyendo entender la lengua de la comunidad y no la de su comunidad. Hace referencia a los hablantes por generación y las formas de organizarse e interactuar con la comunidad atribuyendo características como nostálgicos y platicadores, sin embargo, bajo su interés de organización con representantes comunitarios no ha tenido éxito puesto que existen diferencias en el dialogo con los mismos.

- Ideologías lingüísticas

La mayor parte de las ideologías se enfocan en la **acción**, en la **organización** y el **dialogo** con personas hablantes para preservar la lengua dentro de la comunidad para preservar su cultura y su identidad como una preocupación colectiva, sobre todo entre los más jóvenes.

A lo anterior, las personas que saben hablarlo han tenido discusiones por este tipo de variantes del da'an davi, **negando** las variantes y las mezclas, haciendo que el crear proyectos sea difícil, además de que algunos migrantes consideran que **ya no necesitan hablar español**, frente a la superioridad de esta en la ciudad como una forma de adaptarse a la **vida citadina**, siendo este espacio un lugar **que niega las lenguas indígenas, margina y discrimina a sus hablantes**.

Para ME4 perder la lengua es **perder una cosmovisión**, puesto que considera que es una **lengua corporal**, ya que algunas palabras están ligadas al **movimiento**, a través de esta lengua los mixtecos tienen una **forma de ver** los ríos, las leyendas del pueblo, los migrante y las formas de diferenciar a la gente de fuera considerada como sabia o gente de razón y el doble sentido.

Una de las razones por la cuales no ha podido entablar algunas conversaciones con la gente de la comunidad es la forma en que estas reaccionan a la forma en que dice las palabras, por ello **ha tomado la decisión** de no hablarlo frente a los grupos de personas que saben hablarla para evitar las burlas y el regaño, ya que cada uno tiene opiniones sobre la lengua que les enseñaron.

Muestra conocimiento acerca de poder crear criterios etnolingüísticas, pero también **considera** que se necesita un equipo que pueda ahondar en este proyecto de preservación, que acepte las diferencias y que pueden llegar a un acuerdo, sin embargo, existen excepciones como personas que utilizan las redes sociales, en este caso WhatsApp para poder enseñar el mixteco.

Modelo de dualidad

HE5 de 64 años. (noviembre de 2021, entrevista virtual)

Obrero cuyos trabajos son variados, ya que no solamente puede trabajar fuera de Catarina, sino que también dentro de ella en diferentes actividades para poder pasar largos periodos en la comunidad, además de tampoco enseñar el mixteco a sus hijas “para evitar discriminación”, aunque en la actualidad tenga la meta de poder enseñarla.

- Relación con el Sí

Al migrar a la ciudad para terminar la primaria se consideraba ingenuo o *cerrado*, lo que lo llevó a *despertar* cuando estudió la secundaria puesto que la *ciudad* es un lugar que permite *el despertar* de manera abrupta, a pesar de esa fase difícil de su vida, actualmente se siente *orgullosa de sus raíces* a pesar de que se ha *adaptado* a su vida en la comunidad de Santa Catarina y a su vida en la ciudad.

- Búsqueda Vital

El entrevistado menciona que sus padres lo llevaron a la ciudad para *buscar una mejor vida*, ya que algunos piensan que es como ir al extranjero, aunque la realidad haya sido difícil para él, ya que al llegar a la ciudad y sufrir violencia y discriminación por hablar la lengua indígena, esto lo llevó a poder defenderse, como una forma de subsistir en la ciudad.

“... Me trajo mi papá (a la ciudad), para conocer porque era siempre era buscar una mejor vida para todos.”

- Dimensión Espacial

Espacio en oposición

(+) Santa Catarina / Ciudad (-)

Inocente / malvado

Tranquilidad / Discriminación

Seguridad / inseguridad

Fuente: elaboración propia.

La dualidad entre la ciudad y la comunidad de Santa Catarina está marcada por las percepciones de carácter. La *ciudad* la percibe como un espacio *malvado*, en donde se sufre *discriminación* y se tiene que estar *alerta*, tomando los cuidados necesarios ante la maldad dicha.

- Dimensión Actorial

TOTALIDADES	POSITIVO	NEGATIVO
Acciones sobre el da'an davi	Acciones para su preservación	Acciones para no enseñarla

Enseñar en la familia	Meta para enseñarla	Arrepentimiento por no enseñarla a sus hijas
Continuación de la enseñanza del da'an davi	Sigue aprendiendo mixteco por parte de su padre	Palabras que no tienen traducción al mixteco

Tabla *Acciones sobre el da'an davi*, fuente: elaboración propia.

A partir de la discriminación que sufrió en la ciudad por ser indígena las acciones que tomó se centraron en *no enseñar la lengua* a sus hijos para que no sufrieran lo misma discriminación, además de *no tener el tiempo para enseñarles*, aunque se ha inclinado a proponerse una meta de enseñarles. A pesar de que considera un alto porcentaje de habla del da'an davi, ha pedido a su padre solo hablar en mixteco con él para poder *seguir aprendiendo* la lengua.

A pesar de ello como hablante ha tenido diálogos con otras personas por la forma en que se escriben algunas palabras, puesto que para enseñar el mixteco y su falta de escritura, este opta por formas que considera *correctas de escribir, de hablar*, es decir por la corrección en su escritura, y de definir una forma de hablar el mixteco.

- Dimensión Temporal

La comunidad de Santa Catarina, bajo la percepción temporal de Isidro, se centra en las razones por las cuales tuvieron que *migrar*, el *antes* de esta comunidad es recordada como un lugar con pobreza y dificultades para vivir, mientras que él *ahora* está expresado en *seguridad y desarrollo*, en cuanto a la *lengua* a palabras del entrevistado se ha *distorsionado*, a pesar de que esta tenía un valor *anteriormente* junto con la *palabra* de los *ancianos*.

Con respecto a la ciudad el *antes* se ve permeado por experiencias de *discriminación*, sin embargo, el *ahora* para Isidro e motivo de *orgullo por la lengua* que habla y su origen.

- Dimensión Actoral

Para HE5 ser hablante de una lengua le fue motivo de algunas discusiones con su *esposa por no ser hablante de la lengua* y de ninguna otra a pesar de venir de un pueblo.

Los primeros contactos que tuvo en la ciudad en la vida escolar fueron relacionados con la violencia por la apariencia y el habla, físicamente Isidro ya no se ve como cuando llegó a la ciudad.

Para *enseñar el mixteco*, según el entrevistado, debe *ser a partir de las escuelas* y de las *autoridades en crear programas*, dándole el peso a los mayores, pero estas deben de tener interés para no dejar morir la lengua.

- Ideologías Lingüísticas

La lengua fue un motivo para **sufrir discriminación**, pues no hablaban bien el español, situación que lo llevó a **no enseñarlo** a sus hijas, tal como lo han hecho otros migrantes entrevistados, ya que prefieren **evitar esa dificultad**, a pesar de que en la actualidad **se culpan por no haberlo transmitido** por la **presión** de sus hijos ante el reclamo por la acción que tomaron.

El hablante se refiere a su lengua como un **dialecto**, como algunos de los entrevistado han mencionado, a su lengua la conocen como dialecto.

A partir de que ha sufrido discriminación y de percibir a la escuela como un espacio para aprender el español, se siente orgulloso de su origen y de saber una lengua, considerándose como **gente de raíces**.

La lengua para él se ha ido **distorsionado** porque ya no es “el **mixteco real**” o mejor dicho, el dinamismo que existe con el uso de las lenguas indígenas por eso nadie tiene la verdad absoluta de cómo debe considerarse la lengua, como debe escribirse o como debe hablarse. Sin embargo, ha optado por intentar escribir algunas palabras para que se puedan escribir ejemplo de ellos es la palabra en mixteco Dios “xtonchi” es como se pronuncia, pero el agrega la “i”, para que pudiera escribirse “ixtonchi”. De esta forma para él la lengua debe poder **escribirse para poderse enseñar** a las nuevas generaciones, pero debe ser el mixteco real de Catarina, el que los “abuelos saben” que debe ser.