



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico

Instituto de Investigaciones Antropológicas

EDUCACIÓN, SONIDO E INSCRIPCIÓN

ETNOGRAFÍA DE LA NORMALIZACIÓN DE LA ESCRITURA TOTONACA

TESIS

QUE, PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN MÚSICA (Educación Musical)

PRESENTA

MIRIAM ROSAS BÁEZ

TUTORA

DRA. MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (IISUE, UNAM)

CIUDAD DE MÉXICO.

FEBRERO 2021



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.

*Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otras(os) autoras(es), o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.*

## Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi maestra Lizette Alegre porque su guía y conocimientos hicieron de lo más enriquecedores mis estudios de posgrado. Por sus miles de lecturas y recomendaciones para mejorar mi tesis. Gracias por tutorar no sólo mi trabajo, sino cada una de las investigaciones que conformaron el Seminario de Investigación.

A todas mis maestras y mis maestros, a mi tutora María Esther Aguirre por su paciencia. Especialmente a Lourdes Palacios por asesorarme tan cercanamente. A mis lectoras y lectores: Lizette Alegre, Lourdes Palacios, Betzabé Márquez, Jorge David García y Anthony Rasmussen, ha sido muy gratificante aprender de ustedes. Y también al coordinador del posgrado el Dr. Fernando Nava, sus enseñanzas son invaluable.

También quiero mencionar a un grupo del Seminario de Escucha y Poder que significó un crecimiento importante para este trabajo, una vez más a Liz, Jorge y Tony que formaron parte de él. También a Tomás, Male, Marusia, Maby, María Clara y Julián. Y a mis grandes compañeras Marisol y Flor por su apoyo y cariño incondicional.

Gracias a todas y a todos los lingüistas, etnolingüistas, profesoras y profesores totonacos que participaron en esta investigación, especialmente a las profesoras Rosy y Nely. Les admiro profundamente.

A mi querida familia: mi mamá, Aurelia, mi papá, Catalino, por encontrar en ustedes un apoyo total. A mis hermanas: Liliana, Dey y Yuri que son mi ejemplo a seguir. A Rufinita, mi felina inseparable. Les quiero muchísimo.

Gracias Nany, Adri y Meztli, mis entrañables amigas y colegas. A Any por las noches de conversación sobre nuestras investigaciones. A la sra. María y al sr. Hugo por estar siempre presentes.

Por último, gracias Rafa por impulsarme a estudiar este posgrado, por escuchar mil veces mis ponencias y leer mis escritos, pero sobre todo por siempre creer en mí.

# Índice

<b>Introducción. El mundo sónico y la educación musical .....</b>	<b>7</b>
<b>El sonido de la voz y la investigación etnográfica desde la educación musical.....</b>	<b>8</b>
<b>Planteamiento del problema .....</b>	<b>11</b>
Antecedentes.....	11
Construcción del problema de investigación.....	12
El caso totonaco.....	16
Preguntas de investigación .....	20
Hipótesis .....	20
Estrategias metodológicas y fuentes.....	22
La escucha en la disciplina musical y sus categorías .....	29
Interculturalidad, decolonialidad y educación.....	32
Estructura y contenido de este trabajo .....	35
<b>Capítulo I. Referentes teórico-conceptuales .....</b>	<b>37</b>
<b>Parte uno. Colonialidad y <i>habitus</i> lingüístico.....</b>	<b>37</b>
Colonialidad .....	37
Colonialidad del saber y las ciencias sociales .....	38
El orden de los signos. La <i>ciudad letrada</i> .....	40
La colonialidad o subalternización lingüística .....	43
¿Qué significa hablar totonaco? El <i>habitus</i> lingüístico .....	45
<b>Parte dos. Estudios del sonido, la auralidad y las epistemologías de la purificación .....</b>	<b>49</b>
<b>Capítulo II. Contexto político, social e histórico de la educación indígena en el Totonacapan .....</b>	<b>56</b>
<b>Marco general de la nación mexicana. La conformación del estado y de lo indígena ....</b>	<b>56</b>
Naturaleza vs. Cultura .....	58
«La» lengua nacional.....	59
<b>Políticas lingüísticas y educativas de México .....</b>	<b>59</b>
<b>Una sola nación, una sola lengua, una sola cultura .....</b>	<b>60</b>
<i>Me vinieron a traer las madres misioneras, ellas me enseñaron a escribir.</i> La escritura del totonaco con grafías latinas .....	61
La nación mexicana «independiente» y postrevolucionaria.....	62
<i>Yo no sabía hablar español pues venía del monte.</i> Experiencias del profesorado bilingüe.....	63
Influencia de la antropología social aplicada .....	65
EL Proyecto Tarasco (PT) y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) .....	67
Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Educación Bilingüe Bicultural (EBB)..	68
La experiencia escolar en el Totonacapan y su impacto en el uso de la lengua.....	69

<b><i>Somos producto de la castellanización. La formación de las y los profesores bilingües...</i></b>	<b>70</b>
Licenciatura en Etnolingüística. Un proyecto piloto .....	72
Perspectivas actuales: Educación Intercultural Bilingüe y prácticas sociales del lenguaje .....	75
<b>Derechos lingüísticos en México .....</b>	<b>77</b>
Normalización Lingüística de las Lenguas Indígenas Nacionales .....	80
Diversidad lingüística del Estado de Veracruz.....	82
Variantes lingüísticas de la familia Totonaco-tepehua.....	83
<b>Capítulo III. Xalimakgtsokgni tutunakú. La normalización de la escritura .....</b>	<b>87</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>87</b>
<b>El proceso de normalización de la escritura de la lengua totonaca .....</b>	<b>89</b>
<b>Origen y motivaciones de la normalización .....</b>	<b>91</b>
<i>Todo mundo tenía su alfabeto, pues nosotros también como etnolingüistas creamos el nuestro</i>	91
<i>Un alfabeto como el que tienen los “luwanes”</i> . La creación de una forma de comunicación para la nación tutunakú.....	92
Los pueblos «originarios» y la UNESCO en las políticas educativas mexicanas .....	94
Participantes de 1983 a 2015 .....	95
<b>Fases de la normalización de la lengua totonaca .....</b>	<b>96</b>
Fase 1. El alfabeto tutunakú. <i>Había que negociar, al final, las letras pues son letras</i> .....	97
<i>En español sí, pero en totonaco no. ‘Kg’ vs. ‘q’</i> .....	98
<i>Nosotros queremos escribir en máquina</i> .....	100
Fase 2. Talleres Interestatales para la Normalización de la escritura de la Lengua Tutunakú... 102	
La primera versión de las normas de escritura totonaca.....	103
<i>Ahora en el alfabeto se ocupa la ‘r’</i> .....	104
Las variantes lingüísticas y otras grafías .....	105
Desarrollo de los Talleres Interestatales para la Normalización de la Escritura .....	106
Libros cartoneros. <i>No había presupuesto para mandar a editar</i> .....	109
Fase 3. <i>Ese himno es muy bélico</i> .....	110
Fase actual .....	112
<b>Revisión de los textos publicados .....</b>	<b>114</b>
Sistema de escritura de la lengua tutunakú (2008).....	114
La escritura de los adjetivos posesivos .....	117
Los pronombres personales y la conjugación verbal .....	118
El nosotras(os) inclusivo y exclusivo .....	121
Libro cartonero y versión digital (2016) .....	122
Xalimakgtsokgni tutunakú Norma de escritura de la lengua Tutunakú (tononaco), INALI (2017) .....	124
<b>A modo de recapitulación .....</b>	<b>127</b>
<b>Capítulo IV. Análisis aural. Voz, escucha e inscripción sónica .....</b>	<b>129</b>

<b>Diferencia y distancia instaurada en la voz.....</b>	<b>129</b>
El problema ontológico de la voz.....	130
<b>1) Noción de temporalidad-distancia .....</b>	<b>134</b>
El lenguaje y la temporalidad .....	134
<i>Nuestra cultura ya produce documentos. Los sujetos de la modernidad .....</i>	<i>136</i>
<b>2) Multiculturalismo en las políticas nacionales que se puede ‘leer’ en el proceso de normalización.....</b>	<b>138</b>
<b>3) Inscripción sónica como herramienta de poder político.....</b>	<b>147</b>
Relación entre mercado lingüístico-escolar y mercado de trabajo .....	150
Otras significaciones de la normalización de la escritura totonaca.....	152
Se vuelve a fortalecer el nivel de educación indígena, <i>le digo que ahora ya voltean a vernos</i> .....	153
<b>4) Los procesos de purificación e hibridez en el caso totonaca .....</b>	<b>154</b>
Hibridación sociolingüística .....	155
<b>Conclusiones: educación, sonido e inscripción. Reflexiones finales en torno a la diferencia .....</b>	<b>161</b>
<b>Epílogo: consideraciones y aprendizajes respecto a la investigación desde la Educación Musical.....</b>	<b>165</b>
<b>Referencias biblio-hemerográficas .....</b>	<b>169</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>176</b>

# Introducción. El mundo sónico y la educación musical

*Pensar musicalmente es pensar coyunturalmente  
sobre el sonido y la cultura*  
Jonathan Sterne

Así como los mundos sónicos se han transformado, en las últimas décadas también ha cambiado el significado de estudiar música. Desde 1990 han aparecido más estudios interdisciplinarios sobre la cultura sonora. De acuerdo con el teórico estadounidense, Jonathan Sterne (2012) en estos estudios sobre lo aural se “redefine lo que hace el sonido en el mundo humano, y lo que los seres humanos hacen en el mundo sonoro<sup>1</sup>” (p.2); por lo tanto, cada estudiante de música como «estudiante de los sonidos» tiene el desafío de pensar a través de éstos, transdisciplinariamente y con apertura a los distintos campos metodológicos de las ciencias humanas y sociales que estudian distintos fenómenos sonoros, como la música, la escucha, la voz, los medios de comunicación, los espacios arquitectónicos u otras relaciones sónicas (Sterne, 2012).

Las estructuras conceptuales de un fenómeno global como el sonido se han construido a partir de ciertos referentes que han delineado e impuesto lo que es, o no, un objeto de estudio sónico y el espacio o la categoría que ocupa en la disciplina de análisis. Por ello Sterne, citando a Bourdieu y a Haraway, advierte sobre la posicionalidad del oyente (histórica y contextual). La forma de escucha está determinada por el tiempo, el lugar y el espacio de colocación de quien escucha. Lo mismo sucede con el conocimiento. Los conocimientos son situados, diría Haraway (1995). Equivalentemente la audición requiere posicionalidad o localización del conocimiento, las que refieren a la dimensión epistémico-cultural (Sterne, 2012). Por lo que considero que, tal como los estudios del sonido interdisciplinarios han desestabilizado los límites epistémicos, habría que comenzar a transformar la educación musical desde la investigación en dicha área.

La presente introducción tiene una doble justificación. La primera refiere al ejercicio metodológico habitual de defensa de mi tema de estudio; la segunda responde al encuadre en términos de cómo el enfoque contribuirá desde la educación musical al campo.

---

<sup>1</sup> Todas las traducciones de textos en inglés que aparecen en el presente trabajo han sido hechas por la autora, así como algunas traducciones totonaco-español.

Siguiendo a Sterne recorro a los estudios del sonido para abrir la discusión acerca de los fenómenos sonoros y las formas en que las diferentes ciencias sociales los analizan. Asimismo, me aproximaré a conocer el impacto que han tenido algunos aspectos sobre la construcción histórica de dichas ciencias en mi objeto de estudio, por un lado, y a argumentar su importancia en los campos disciplinares de la música y de la educación, por el otro.

Cuando hablo sobre lo educativo me refiero igualmente al sentido estricto del proceso de transmisión, como al proceso de transformación o desarrollo que la educación potencia. En este caso argumento un *entendimiento sónico* que no nos viene concedido, sino que se presenta y se activa por un proceso crítico, en el cual interviene forzosamente lo pedagógico debido a que las formas de escucha son aprendidas. Las pedagogías y el disciplinamiento del sonido, la escucha y la escritura son experiencias del cuerpo y de los sentidos construidas culturalmente (Sterne, 2003 y Ochoa, 2014).

## **El sonido de la voz y la investigación etnográfica desde la educación musical**

La investigación en educación musical es un área que está ampliándose. A partir de mi experiencia en los estudios de posgrado, considero que llevar a cabo un trabajo de investigación es esencial para comprender a profundidad los procesos formativos y la propia práctica educativa. La apertura a otras áreas de conocimiento o a lo transdisciplinar es igualmente valioso, especialmente en el caso que nos ocupa, pues el fenómeno de la inscripción sónica, desde mi posición como educadora musical, no podría haberlo comprendido sino a partir del aporte de investigaciones en educación, música, etnomusicología, lingüística, historia, sociología, antropología, y otras ciencias sociales.

El presente trabajo de corte etnográfico, se transformó sustancialmente gracias a los avances dentro del Seminario de Investigación que cursé durante el programa de maestría, que me encausaron a una revisión metodológica, a la indagación documental, al trabajo de campo y al análisis de la información que me sirvieron para la construcción de datos cualitativos; es decir, a la utilización de la etnografía como metodología y enfoque de investigación. De la misma manera, la revisión de referentes teóricos desde distintas

disciplinas me permitió enmarcar y generar un análisis más completo del fenómeno social estudiado.

Inicialmente mi objetivo general era recopilar canciones totonacas infantiles en la región del Totonacapan Veracruzano<sup>2</sup>. En esa zona trabajé durante dos años como maestra de música con niñas, niños y adolescentes en las escuelas primarias bilingües, primarias estatales, secundarias federales y Telebachilletatos. Tuve un fuerte acercamiento a la cultura musical, al idioma totonaco y al sistema educativo local. En el proyecto musical en el que colaboraba por parte de la Secretaría de Cultura nos solicitaban tocar la música de la región y cantar en totonaco, por lo que pronto me acerqué a las maestras que conocían canciones infantiles en su lengua. Desde ese momento comencé a hacer transcripciones y a recopilar las traducciones de esos cantos. De tal suerte que para ingresar al Posgrado en Música mi protocolo de investigación tenía como fin crear un compendio de transcripciones como apoyo didáctico para profesoras y profesores de música y además como una manera atender el problema de la disminución del uso del totonaco en la escuela -que había observado durante mi estancia-. Así esta colección de canciones podría servir a las y los docentes de las primarias bilingües de la región para la enseñanza de la lengua totonaca. Sin embargo, este proyecto estaba dejando de lado la complejidad del contexto socio-histórico de las comunidades indígenas y en especial las del Totonacapan, su diversidad lingüística y cultural -cuya problemática está aún muy presente en nuestro país en términos de racismo-, pero sobre todo la voz de las comunidades involucradas. De ahí la importancia del enfoque etnográfico en la investigación educativa.

Indagar etnográficamente supone cuestionar y analizar la propia disciplina, pero a su vez, yo como investigadora me he de convertir en instrumento de investigación y mis interlocutoras e interlocutores serán quienes aporten sus perspectivas que ayuden a comprender el fenómeno social a estudiar (Guber, 2001). Así comencé a concebir que era insostenible generar un material didáctico a partir de mis necesidades sin profundizar en

---

<sup>2</sup> El Totonacapan comprende parte de los Estados de Puebla y Veracruz. Sus límites geográficos se han visto modificados a lo largo de los siglos. La zona está ubicada al sur de la región Huasteca. En el siglo XVI, en Veracruz, abarcaba desde el río Cazonas hasta el río La Antigua, y alcanzaba los municipios de Jalacingo y Xalapa en el centro del Estado (Chenaut, 2010). Actualmente continúa siendo un amplio territorio que se extiende desde la Sierra Madre Oriental hasta el Golfo de México y está limitado por los ríos Tecolutla y Nautla; es decir, comprende a la zona montañosa de la Sierra Norte de Puebla y la Sierra de Papantla en la parte de la costa veracruzana.

la realidad de las comunidades y los espacios educativos donde buscaba incidir. A partir de este aprendizaje, considero que las propuestas educativas tendrían que apoyarse en investigaciones que promuevan la auto-reflexión y la autocrítica en nuestras prácticas profesionales. A partir de mis intereses como educadora musical, el descubrir una problemática más diversa en relación con el sonido de la lengua totonaca fue un paso importante.

Desde estas primeras páginas me interesa esclarecer que en la investigación no se encuentran casos específicos de procesos de apropiación del conocimiento musical o relacionados a la música en el aula, tampoco sobre la manera en que la música puede apoyar al aprendizaje de la lengua. Más bien presento una plataforma analítica concreta multi-referencial dirigida a las y a los educadores musicales, a quienes se dedican al campo de la investigación musical, o a otros campos que buscan herramientas para comenzar a pensar en una perspectiva multidimensional de los fenómenos sonoros presentes en el quehacer docente y académico. Por lo tanto, esta tesis no trata de una problemática específica sobre educación musical, sino desde la educación musical, a partir de mi forma y lugar de escucha como investigadora. Con ello, tangencialmente intento hacer un llamado a cuestiones que muchas veces parecen ajenas a nuestro. En nuestra formación docente y como investigadoras(es), sería significativo estudiar la manera en se constituyeron nuestros campos, así como reflexionar sobre nuestra materia de estudio, que de acuerdo con Sterne (2012), residiría en el mundo sónico y su cultura.

Más aún, para entrar en materia sobre la voz y la escucha, al hablar de las lenguas indígenas y de lo que representan sería importante preguntarnos ¿qué envuelve eso llamado ‘mundo sónico’ si dentro de él también hay sonidos autorizados y sonidos que están fuera de la «legalidad» y que son categorizados como inferiores?; la voz, dentro de ese mundo sónico, es parte de ello. Pero también ¿cómo se ha transformado el concepto de ‘cultura’?, ¿cuál es «la» cultura alrededor del ‘mundo sónico’? Al tener en cuenta estas primeras consideraciones encuadraré el problema de investigación.

## Planteamiento del problema

### Antecedentes

París, noviembre de 1951. La UNESCO ha convocado a una reunión de especialistas sobre el empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza para hacer un “breve estudio de la situación mundial” (UNESCO, 1954, p.7). La reunión estuvo integrada por los siguientes miembros: Indonesia, Países Bajos, Sudáfrica, Francia, India, Filipinas, Unión Birmana, Estados Unidos de América, Reino Unido, Perú, México y dos observadores de las Naciones Unidas. En esa ocasión, se solicitó que se presentaran e integraran al estudio “algunos casos concretos” para ilustrar el empleo de la enseñanza de las lenguas en la educación en los diferentes países. Ahí se presentó El Proyecto de Alfabetización en Lengua Tarasca en México. En esa convención el representante tanto de México como de Perú y de Estados Unidos de América fue el Sr. Kenneth L. Pike (relator), director administrativo del Instituto Lingüístico de Verano (Summer Institute of Linguistics, ILV por sus siglas en español) (UNESCO, 1954).

La mayor inquietud de la UNESCO era el denominado «analfabetismo» de más de la mitad de la población de esa época, por ello se pensó que la clave para la alfabetización era el uso de las lenguas propias de cada región. En Michoacán, México, desde 1939, se había oficializado un proyecto piloto de enseñanza de la lengua purhépecha<sup>3</sup>. Se pretendía que su modelo llegara a todo el país. El ILV en el periodo de Lázaro Cárdenas fue quien estuvo encargado de este programa indigenista. Sus metodologías eran innovadoras para ese tiempo, pues por primera vez se empezó a utilizar la alfabetización en lengua indígena en la educación institucional destinada a esta población. A la UNESCO le preocupaba, según el escrito, la ‘falta de literatura’ o la ‘literatura incipiente’ de algunas de las lenguas del mundo: “debido a esa falta de literatura -y a otras razones sociales, políticas y económicas-, aún es inmenso el número de analfabetos, la mayoría de los cuales pertenecen a las clases desfavorecidas” (UNESCO, 1954, p.6); por lo tanto, consideraban como el mejor método de enseñanza el empleo de las lenguas maternas. Sin embargo, muchas carecían de escritura alfabética. En esa reunión, fue presentada la normalización

---

<sup>3</sup> Tarasco: agrupación lingüística.

de la escritura de la familia lingüística tarasca como un modelo a seguir para otros pueblos del mundo.

Esta síntesis abre muchas líneas que no sólo tienen que ver con la preocupación de la UNESCO sobre la educación mundial, sino el porqué de ésta. ¿Por qué y para qué eran necesarias las normalizaciones de las escrituras del mundo?, ¿cómo se concebía y por qué era tan preocupante el analfabetismo?, ¿qué educación se diseñó, para quién y bajo qué paradigmas y cómo se han transformado a lo largo de las décadas?, ¿se han transformado sustancialmente?, y además ¿por qué el ciudadano norteamericano Kenneth L. Pike era representante de México ante la UNESCO?, y ¿qué ha sucedido en México alrededor de este tema?

Como lo dejé ver en las páginas anteriores, la problematización de la normalización de la escritura abarca diversas rutas de análisis que pueden y deben ser examinadas desmenuzando los paradigmas sociales, políticos, religiosos, económicos y epistémicos construidos históricamente por la cultura europea, los cuales dictan qué tipo de ciudadanas y ciudadanos deben formarse en las escuelas.

### **Construcción del problema de investigación**

La normalización de los sistemas de escritura es una serie de convenciones ortográficas tomadas para la representación gráfica de los diferentes idiomas. Entre otras cosas, incluyen la unificación alfabética o de grafías, reglas y signos ortográficos, y escritura de palabras. En México, desde mediados del siglo XX ha habido diversos intentos para generar normalizaciones de las lenguas nacionales. En un principio para los cometidos de la evangelización, más tarde para la castellanización y las cruzadas de analfabetismo, y en las últimas dos décadas -con reformas constitucionales de enfoque multiculturalista y la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)-, estos procesos se han reactivado de manera acelerada con el objetivo de revitalizar el uso de las lenguas en el espacio público (Rojas, 2012).

Los procesos de normalización que desde los años ochenta realizaba la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, han sido absorbidos por el INALI desde su aparición en 2008 -dicho organismo descentralizado pertenece a la Secretaría de Cultura-. Debido

a ello la normalización de la escritura totonaca -iniciada formalmente en 1983-, fue finalmente editada y publicada por el INALI en 2017 con el título *de Xalimakgatsokgni<sup>4</sup> tutunakú. Norma de escritura de la lengua tutunakú (totonaco)*. Desde los primeros acercamientos a esta problemática y al trabajo de campo, con la asistencia inseparable de mis interlocutoras e interlocutores -quienes en su mayoría fueron docentes indígenas del Totonacapan veracruzano- comencé a descubrir y registrar relaciones y categorías analíticas que fueron dando forma a la construcción de los datos etnográficos.

Uno de los primeros encuentros en la indagación documental fue la evidente desigualdad de circunstancias con las que opera la educación indígena en el país a diferencia de la educación rural o urbana<sup>5</sup>. Esta disparidad es visible en las condiciones desfavorecidas de la infraestructura y mobiliario de las escuelas, la escasez de materiales educativos, carencia de libros de texto en sus idiomas, falta de servicios básicos como luz, agua e internet, incluso en un menor acceso a sueldos igualitarios y a carrera magisterial por parte de las y los docentes<sup>6</sup>. Esta información obtenida del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2015) me pareció alarmante, y bajo este escenario era indispensable no perder de vista, como elemento de análisis, el tratamiento asimétrico hacia las poblaciones indígenas que se genera a partir de la violencia epistémico-lingüística, política, económica y cultural que han vivido los pueblos de América y el Caribe desde la invasión europea, dando lugar al colonialismo y al neo-colonialismo (Walsh, 2007b).

Una vez iniciado el trabajo de campo, uno de los temas centrales en las conversaciones establecidas con las y los interlocutores fueron las transformaciones de los paradigmas educativos que fueron navegando de un enfoque castellanizador a uno intercultural. Las y los docentes bilingües en su mayoría afirmaron que fueron castellanizadas(os) en su

---

<sup>4</sup> *Xalimakgatsokgni*: ortografía. *Xa-* = especificador; *li-* = instrumental; *makán* = mano, y *tsokgnún* = escribe (ella/él). *Xalimakgatsokgni*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/xalimakgatsokgni/s-8ZuCDpd3Qhc>

<sup>5</sup> Es importante tener en cuenta que en México la desigualdad social que se puede observar en los centros educativos también está presente en las zonas urbanas y rurales, no es exclusiva de la educación indígena; sin embargo, es más evidente la diferencia de condiciones cuando se comparan estas últimas con los centros estatales y federales que están incluso dentro de los mismos municipios indígenas.

<sup>6</sup> Cuando vivía en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, noté las diferencias en las condiciones laborales y de vivienda entre docentes bilingües y docentes estatales. Mientras el primer grupo vivía en las periferias del municipio o incluso fuera de él, el profesorado no indígena parecía contar con una solvencia económica mucho mayor y sus casas generalmente estaban en el centro de la comunidad. En el caso de las escuelas sucedía lo mismo.

infancia con métodos directos de alfabetización cien por ciento en español. En algunas familias les negaron el derecho de aprender su lengua en el seno del hogar, pero ahora como docentes su tarea es *totonaquizar*. Esta problemática no es desconocida. En los últimos años se ha estudiado el desplazamiento de las lenguas y se ha comenzado a sancionar la discriminación lingüística y el racismo en México. Aun así, no deja de inquietarme que la violencia física y verbal hacia niñas y niños que hablan totonaco en su escuela, se reproduzca hasta el día de hoy, así como la discriminación por no hablar un castellano «estándar», y que esto se replique no sólo al interior de las escuelas, sino desde las instituciones y desde sus funcionarias(os). Tampoco consigo imaginar un escenario equivalente donde la infancia hispanohablante en México debiera aprender a leer y escribir en un idioma ajeno.

Con estas primeras aproximaciones las preguntas comenzaron a emerger. Inicialmente exploré sobre las políticas educativas diseñadas para los pueblos indígenas de México y cómo estas se han transformado, y la correlación entre las políticas lingüísticas y las razones por las que se prohibía hablar totonaco en la escuela y/o en el seno familiar. Con las historias de vida descritas por el gremio docente en el trabajo de campo, comencé a observar cómo sus experiencias, descripciones, interpretaciones y conocimientos, hablaban de una representación vivencial de todo aquello que estaba por revelarse también en la indagación documental y teórica. Durante el comienzo de la revisión histórica de la educación mexicana, especialmente desde la creación de la SEP, advertí cómo se han materializado los cambios paradigmáticos de la educación indígena en un sector de niñas y niños totonacos alfabetizados.

Las transformaciones normativas de la educación indígena resultaron mucho más evidentes cuando algunas y algunos decidieron ser docentes bilingües o etnolingüistas y se enfrentaron a la profesionalización indígena. Esta línea cronológica sobre la formación magisterial en México también ofrece información acerca de la manera en que se ha concebido a estas comunidades a lo largo de los siglos, donde se pueden encontrar componentes colonialistas. La historia de cada una de ellas y de ellos -docentes- habla por sí misma de la problemática tan compleja de lo indígena. La que en nuestros días se despliega cuando se habla de multiculturalismo e interculturalidad. ¿Qué significan estos conceptos en la cotidianidad escolar?, ¿cómo advertir lo que es multicultural e intercultural en las prácticas de enseñanza sobre los sonidos?, ¿por qué es importante

vincular los estudios del sonido con la experiencia docente indígena e intercultural bilingüe?, ¿de qué forma la normalización de la lengua tutunakú incide en la percepción aural de docentes y alumnos indígenas? En este momento aún no había apuntado el aprendizaje de los sonidos y la voz como el análisis central en el que más tarde se establecería la investigación.

En este sondeo de información, hubo algo que comenzó a distinguirse: si bien había un reconocimiento por parte del magisterio indígena de la desigualdad y del racismo que las políticas educativas, económicas y lingüísticas impusieron a sus pueblos, de las precariedades laborales en las que se encuentran y de las circunstancias desfavorecidas en relación con las personas hablantes del castellano como lengua materna o no indígenas, a pesar de todo eso -o debido a todo eso-, ellas y ellos decidieron que uno de sus cometidos era escribir su lengua, situaron a la escritura y a la normalización del totonaco como un ejercicio propiamente docente. Esto no significa que no pugnen por justicia e igualdad -el magisterio indígena es conocido por sus continuas luchas- sino que lo hacen desde lo letrado, apropiándose de la representación gráfica autorizada. De esta manera, -una vez integrado el estudio paralelo de la jerarquía de la escritura alfabética como un signo de civilidad y modernidad en América- fue necesario volver al análisis decolonial para atender la problemática a partir la colonialidad epistémica en dos sentidos: como referente teórico fundamental para analizar lo relacionado con la modernidad/colonialidad, y a su vez como un posicionamiento en mi investigación.

De tal forma que los objetivos se fueron transformando significativamente a un estudio del sonido de corte 'educativo-aural-etnográfico', por catalogarlo de alguna forma. Lo importante en materia sónica fue desmenuzar el proceso de inscripción en sí, de lo aural de la agrupación lingüística a la letra, donde intervienen las formas de escucha, la representación sónica y la negociación de las decisiones de escritura, es decir, todo aquello que actuó en el proceso mismo de la convención ortográfica. Insisto que en el proceso tuvo que suceder un análisis de los sonidos del totonaco llevado a cabo por docentes indígenas. Su sensibilidad a la sonoridad de la lengua fue desarrollada para poder elaborar herramientas que les permitieran enseñar la escritura del totonaco.

Tal proceso en su esencia tocaría los puntos mencionados con anterioridad en la fase analítica: el colonialismo, las políticas lingüísticas y educativas, los estudios del sonido,

la educación decolonial, la interculturalidad, etc. Este recorrido no habría sido posible sin descubrir en el Seminario de Investigación, los estudios etnomusicológicos de Ana María Ochoa, los cuales no sólo funcionan como estado del arte sino también como referente teórico para comprender que la pregunta general giraría en torno a la inscripción sónica y a las formas de escucha. Antes de continuar, quisiera precisar que lo descrito anteriormente lo retomaré en el capítulo uno.

### **El caso totonaco**

Según el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, dado a conocer en el Diario Oficial de la Federación en 2008, la familia lingüística<sup>7</sup> del caso que nos ocupa se denomina Totonaco-tepehua, su agrupación lingüística<sup>8</sup> tiene siete variantes<sup>9</sup> que se distribuyen en el territorio totonaco. Con la llegada de las misiones evangelizadoras españolas a la zona en 1523, las variantes lingüísticas totonacas comenzaron a registrarse en alfabeto latino<sup>10</sup>. Desde esa época los misioneros iniciaron la redacción de diccionarios y vocabularios del totonaco. De tal suerte que actualmente se pueden encontrar distintos alfabetos totonacos y formas de escritura<sup>11</sup>. Estos alfabetos se utilizaron en la elaboración de materiales didácticos para los programas de castellanización, de alfabetización y de educación indígena a partir de la segunda mitad del siglo XX, pero debido a las amplias diferencias entre las variantes lingüísticas del totonaco, muchos de estos materiales no eran útiles para la enseñanza de la lengua en el salón de clases. Por lo que en 1983 un grupo de etnolingüistas propuso ante la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) -dependencia de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP- el proyecto de

---

<sup>7</sup> “Familia lingüística se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común” (Diario Oficial e INALI, 2008, p.36).

<sup>8</sup> Agrupación lingüística es el “conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena” (Diario Oficial e INALI, 2008, p.36).

<sup>9</sup> Variante lingüística “se define como una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una identidad sociolingüística que contrasta con la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes” (Diario Oficial e INALI, 2008, p.37).

<sup>10</sup> Hay pocos manuscritos sobre la lengua totonaca de los siglos XVI-XIX. Uno de los pocos impresos que se conservan es *El arte de la lengua totonaca* de 1572. Probablemente no se preservaron por la falta de impresiones: “[...] ningún cuidado tuvieron de coleccionar y conservar estos escritos hechos con fines prácticos y que sólo eran reimpresos cuando la necesidad lo exigía” (Morales, 2008, p.214).

<sup>11</sup> Ver *Estudios lingüísticos del Totonacapan* de Morales (2008).

normalización del alfabeto totonaco, con el objetivo de producir libros de texto gratuito en idioma totonaco que pudieran ser utilizados en las escuelas primarias bilingües de hablantes de cualquier variante lingüística.

El grupo de etnolingüistas, quienes también eran maestros bilingües y laboraban en la DGEI, pronto tuvieron el apoyo del magisterio indígena poblano y veracruzano. Se organizaron talleres, convenciones y reuniones interestatales y se creó no sólo el alfabeto unificado, sino la normalización de su escritura. Este proceso tomó 33 años, de 1983 a 2017. Las y los participantes aseguran que lo más difícil del proceso fue ponerse de acuerdo. La mayoría eran docentes de preescolares y primarias totonacas, quienes tomaron la mayor parte de las decisiones de escritura y, con soporte de algunas instituciones, difundieron las primeras versiones de las normas hacia 2008. No obstante, al cierre del proceso en 2017 el INALI fue la institución que publicó el trabajo.

Lograr una convención ortográfica es un propósito muy complejo. Además, el caso totonaco todavía está activo. Sigue habiendo discusiones acerca de los acuerdos que se estipularon e incluso hay quienes no los han aceptado y tienen la expectativa de hacer una nueva propuesta, especialmente algunas y algunos lingüistas quienes aseguran que se pudieron haber tomado acuerdos más apegados a las técnicas lingüísticas internacionales. Es de esperarse que desde la disciplina lingüística se estudien los fenómenos de las normalizaciones de las lenguas con carácter «científico, objetivo y neutral». No obstante, podemos percibir cómo este ejercicio tiene muchas dimensiones ajenas a la lingüística, que intervienen al momento de resolver una forma de escritura. Por ello considero importante poner de manifiesto anticipadamente en esta investigación, que la neutralidad científica inferida del campo lingüístico no es tal.

La universalidad e imparcialidad de las ciencias sociales como de la lingüística han sido muy cuestionadas, especialmente se puede distinguir en casos de gestación de normalización lingüística asociada a las cuatro habilidades del lenguaje (escucha, habla, escribe, lee), donde los componentes culturales, ideológicos, religiosos, políticos y epistemológicos están en juego; es decir, no sólo es el signo lo que está en discusión, también interviene la historia regional, las decisiones político-educativas, político-lingüísticas y el colonialismo epistémico. Lo que ha conducido a las comunidades indígenas a apropiarse de los discursos emanados de los movimientos etnopolíticos

asociados al derecho de una educación en la propia lengua y con materiales pertinentes a sus agrupaciones lingüísticas.

En este problema de investigación lo que me interesa es mostrar el conflicto de utilizar las convenciones alfabéticas internacionales -específicamente grafías latinas- para escribir los sonidos del totonaco. Éste es uno de los puntos hacia donde se dirige el análisis aural: la voz, las formas de escucha y de inscripción que tiene el sonido. Algunos estudios etnomusicológicos han trabajado estos fenómenos como, por ejemplo, las recientes investigaciones de la etnomusicóloga colombiana Ana María Ochoa, las cuales abordan la complejidad aural de la voz. Lo que exploró la autora fueron registros de los expedicionarios botánicos europeos que describían la flora, la fauna y sus experiencias al navegar por el río Magdalena. Ellos referían que las personas nativas emitían sonidos como de animales, aullidos, gritos o vocalizaciones que imitaban sonidos de la naturaleza, los cuales eran irregistrables en su alfabeto o idioma, y tampoco podían catalogarse como música. De ahí que la autora insista en los modos de escucha y en las categorías que se han impuesto desde las disciplinas científicas que dictan lo que es humano y lo que no lo es.

El proceso de transducción<sup>12</sup>, que va de lo sónico a la letra escrita, evidencia que la lingüística abarca sólo una parte del análisis. De ello, encauzo las siguientes interrogantes: ¿qué es lo que el signo puede registrar y qué no?, ¿qué es lo que queda en registro gráfico y qué queda fuera de la escritura? Los procesos de normalización, como los analizarían los antropólogos y lingüistas estadounidenses, Richard Bauman y Charles Briggs (2003), son intentos por generar una «lengua escrita purificada». Las estandarizaciones lingüísticas parten de una inferida racionalidad y neutralidad científica. De esta forma se han producido idiomas nacionales, gramáticas, diccionarios, historias, etc., los que actúan a manera de códigos homogéneos y autónomos despojados de contexto. Y, como lo veremos con detenimiento, ciertas lenguas y formas de habla se impusieron sobre otras generando desigualdad en la medida en que se categoriza a las sociedades a partir del uso

---

<sup>12</sup> La transducción es la transformación de un tipo de señal a otra, por ejemplo, de un sonido análogo a uno digital. La energía (sonido) y su significado cambian en la medida en que se mueven entre diferentes medios. Este término integrado por Sterne (2003) a los estudios del sonido y por Ochoa en los procesos de transcripción (convertir en *letra*), será desarrollado en el capítulo uno, parte dos. Aunque aquí me refiero en particular a la energía sónica, el término es utilizado para cualquier onda vibratoria transmitida a través de un medio (ver: Helmreich, 2015).

de la lengua científica-moderna, lo cual produce la necesidad de aspirar al uso de ese tipo discursos para encarnar la modernidad (Bauman y Briggs, 2003).

El enfoque de Bauman y Briggs reside en la invención de la epistemología de la purificación que la lengua ha forjado. Al momento de vivir ese anhelo del conocimiento moderno a través del habla clara, precisa y racional se generan sujetos híbridos e híbridos sociolingüísticos. El trabajo de purificación e hibridación, dicen ellos, crea del lenguaje un medio de estructuración social por excelencia. Este mecanismo no es tan reconocido en la historia de la modernidad de acuerdo con los autores (Bauman y Briggs, 2003), pero cargan de marcadores a los sujetos híbridos (subalternos): irracionales, analfabetas, desescolarizados, etc. Las y los defensores de la pureza lingüística serán quienes conciben a las lenguas no estandarizadas y a sus hablantes como todo aquello arriba mencionado, en una palabra, como premodernos. En el caso que nos ocupa, cabe preguntarnos: las y los profesores bilingües totonacos, ¿son defensoras(es) de la pureza lingüística en sus centros educativos?; ¿de qué idioma: totonaco, castellano, o ambos?; ¿son híbridos sociolingüísticos?; o, acaso por pertenecer a una comunidad totonaca y al cuerpo docente, ¿son doblemente híbridos? Atenderé estas preguntas a lo largo del trabajo.

Partiendo del entendimiento de que los procesos de normalización son híbridos, producto de las prácticas de purificación, es importante anotar lo que el historiador argentino-mexicano Mario Rufer (2013) -siguiendo a Bhabha- concibe como proceso de hibridez:

Entiendo aquí los procesos de hibridez como el intelectual indio Homi Bhabha los plantea: como un proceso dinámico e inestable, una forma de habitar la modernidad (y no como la acepción más difundida de un bricolaje o sincretismo de modos culturales). En este sentido, el sujeto híbrido (subalterno) utiliza los significantes que se ve obligado a usar (el lenguaje de la razón, de los “hechos puros”, del testimonio jurídico) pero lo hace introduciéndole una torsión que desestabiliza, que deja la marca de la resistencia o la insatisfacción. (Rufer, 2013, p.94)

De tal forma que una de las maneras en que se puede observar a la normalización totonaca es como un mecanismo de homogeneización de la lengua, y a su vez, una forma de homogeneizar a la diversidad. Al llevarla a la escritura estandarizada se *crea* un lenguaje escrito con supuesta neutralidad y transparencia, pero a la vez, en el caso totonaco emergió la voz del profesorado y sus interpretaciones tanto políticas como socio-culturales. Tomando en cuenta lo anterior, a lo largo de los siguientes capítulos trataré de

describir el proceso totonaco llevado a cabo para convertir lo sonoro de la lengua a la escritura alfabética y asimismo dar cuenta de las negociaciones, interpretaciones y reflexiones efectuadas para la toma de decisiones.

### **Preguntas de investigación**

A partir de la construcción del problema de investigación, fueron cimentándose las siguientes preguntas:

¿Cuál es la interpretación del proceso de la normalización de la escritura por parte de las y los participantes?, ¿qué aspectos y usos de la normalización configuran los procesos de hibridación y purificación? Aquello que no pudo ser inscrito en el papel, es decir, lo que excede a la escritura alfabética, ¿dónde se enuncia?, ¿cómo fue desplegada la sensibilidad a las sonoridades de la lengua que llevó a cabo el magisterio indígena?, y ¿cómo podemos estar al tanto de ello?

### **Hipótesis**

Debido a la transformación sustancial que tuvo mi investigación, los supuestos fueron modificándose. Inicialmente proyectaba a la educación escolarizada como el núcleo de análisis del proceso de normalización de la escritura. Esto fue oportuno en su momento para comprender las políticas educativas y lingüísticas mexicanas, y rastrear los cambios en los paradigmas educativos occidentales; asimismo, fue pertinente para pensar que a través de la interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales se podría entender este proceso. Sin embargo, gracias al enfoque etnográfico, al inicio del trabajo de campo y a la descripción del proceso en la fase de sistematización de la investigación, comencé a observar a las y los interlocutores -docentes indígenas-, y a sus interpretaciones como el centro detonador del análisis. La formación profesional y cultural de estas figuras daban cuenta de la categorización que Bauman y Briggs (2003) denominan *hibridación sociolingüística*. A partir de distinguir el carácter *híbrido* del proceso, el trabajo se tornó en un asunto teóricamente más denso. De la misma forma, pude volver a las discusiones sobre la modernidad-colonialidad, al prestar atención a la agencia y a la apropiación de los discursos y lenguajes multiculturales y/o interculturales, y a los usos que la comunidad totonaca le dio a la normalización. Inserta en los proyectos de corte colonialista, la

escritura con sus etimologías y gramaticalizaciones de las lenguas, forman parte de la gubernamentalidad hacia las poblaciones.

Si bien, algunos pueblos han asumido como suyos los deseos de escribir sus lenguas alfabéticamente -amparados en razones escolares y científico-académicas-, ahora algunas sociedades indígenas, como la totonaca, son quienes están llevando a cabo sus procesos de normalización, lo importante sería encontrar sus marcas de resistencia y analizar si sus lógicas son plenamente alternativas o no. Si existen tales estrategias, como propongo en esta hipótesis habría que descubrir dónde se enuncian y cómo dan cuenta de los aspectos no gramaticales que forman parte de las normas de inscripción decididas, dentro de las cuales existe un universo de representaciones que exceden a la escritura en sí.

Al mismo tiempo, considero que estos aspectos surgidos a partir de los discursos y lenguajes del poder, van más allá de una apropiación, más bien producen una torsión destabilizadora, como lo diría el teórico indio Homi K. Bhabha, como una estrategia de habitar la modernidad. Esta operación sucede cuando los discursos del poder son aprovechados internamente por los pueblos o por el *sujeto híbrido* (subalterno). Tal exceso es lo que puede ser activado y dejado como potencia para otras apropiaciones e interpretaciones del fenómeno o de otros procesos. Finalmente, lo significativo ha sido relacionar estas aproximaciones con los estudios de Ochoa sobre el terreno de lo *aural*: las formas de escucha, las sonoridades del totonaco que pudieron ser inscritas, y en especial, lo incapturable de la lengua. Y conectarlo con mis intereses disciplinarios sobre la constitución de la propia música-ciencia, donde encuentro una forma de atender a las preguntas sobre su construcción y suponer que la revisión de ello es una forma de sensibilizar nuestra escucha hacia otros pluriversos sonoros.

Por lo tanto, la hipótesis propuesta es:

Como trabajo de purificación, la inscripción de las sonoridades del totonaco tiene carácter híbrido. La inscripción, como tecnología audible, implica un proceso de transducción que no puede capturar todo el fenómeno sónico, por lo que las decisiones y negociaciones que tomaron las y los profesores indígenas -en tanto *híbridos sociolingüísticos*-, tienen dimensiones educativas, sociales, ideológicas, lingüísticas y políticas, que podrían hablar de una apropiación y torsión de los discursos de dominación neocoloniales, que activen o potencien otras apropiaciones y/o interpretaciones dentro y fuera del espacio escolar.

## Estrategias metodológicas y fuentes

La investigación que presento es un estudio etnográfico. Este enfoque ha sido fundamental para entender el fenómeno social en un sentido amplio. Ahondaré un poco en sus características para procurar llevar a la lectora o lector por el recorrido de las transformaciones del tema general de la tesis -en especial en la problematización- a partir del uso de este enfoque. Y también porque en la educación musical muchas veces se considera a la etnografía como equivalente al trabajo de campo y como método exclusivo de la etnomusicología (implícitamente de una etnomusicología antigua), pero dicha percepción sería limitada<sup>13</sup>.

La antropóloga argentina, Rosana Guber (2001), en su texto *La etnografía, método, campo y reflexividad*, comienza preguntándose: “¿acaso vale la pena escribir un volumen sobre trabajo de campo etnográfico en los albores del siglo XXI?” (Guber, 2001, p.11) ¿Por qué nos preocupamos por utilizar un método “artesanal”, tardo y minucioso en la era de la globalización y la tecnología? Una de las posibles respuestas es que hoy la etnografía trata de explicar y describir los movimientos sociales atendiendo el proceso de globalización mismo, restituyéndole a las y los actores, agentes o sujetos sociales, su agencia social (Guber, 2001); es decir, “como enfoque la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p.12), pero además busca visibilizar el profundo etnocentrismo al revelar las diferencias que existen en un mundo que se nos presenta como homogeneizado.

Así, el trabajo etnográfico posibilita que las situaciones de desigualdad emerjan, y alumbra la agencia -en los lugares donde se manifiesta- y los significados propios y compartidos de los sujetos de estudio, en un mundo al que conviene que la sociedad no

---

<sup>13</sup> Es importante acotar que hay una diferencia entre la investigación en educación estrictamente musical y la investigación educativa mexicana, esta última es un área robusta que se caracteriza además por una práctica extensa de la metodología etnográfica. Por ejemplo, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha producido muchas investigaciones y compilaciones a manera de estados del conocimiento. En materia de investigación educativa sobre multiculturalismo y educación existe una compilación de las investigaciones de 2002 a 2011, donde se discuten temas como: la producción de investigaciones en las áreas de multiculturalismo e interculturalidad educativa y sus debates conceptuales; las metodologías y enfoques decoloniales; la historia de la educación indígena y las políticas públicas entorno a ella; y la formación de maestros indígenas. También la *Revista de Investigación Educativa* tiene mucho que ver con el incremento de la producción de estas investigaciones y la etnografía educativa.

esté al tanto de ella. De tal forma, la construcción del conocimiento comprende no sólo el trabajo de campo o descripción de la mayor parte de los sucesos que observamos en él, sino que proporciona otra perspectiva de la misma construcción del objeto de estudio. Por lo que, si deseaba estudiar el proceso de normalización de la escritura de la lengua totonaca, situado en un contexto de colonialismo epistémico-lingüístico, de diversidad y desigualdad, esta perspectiva era la más adecuada.

El enfoque etnográfico trata de elaborar una conclusión interpretativa problematizada a partir del juego entre los referentes teóricos, los empíricos (campo) y los datos construidos (Guber, 2001). Sin embargo, inicialmente en el ejercicio del campo en esta investigación el asunto no fue tan claro para mí, debido a que desconocía la importancia de estar al tanto de la triple reflexividad que requiere este trabajo (Guber, 2001). Esto se refiere a la «vigilancia» o al análisis constante de la reflexividad de la investigadora(or) “en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus *habitus* disciplinarios y su epistemocentrismo, y las reflexividades de la población en estudio” (Guber, 2001, p.49). Por lo tanto, en un primer momento tuve que situarme y analizar desde dónde estaba entendiendo el problema de estudio y cuáles eran mis creencias sobre ello o mi auto-reflexividad como lo dirían DeWalt y DeWalt (2011), para comprender las reflexividades de la población de estudio, ¿estaba escuchando a las actoras y actores del proceso? Considero que hasta que comencé a ejercitar la “atención flotante” (Guber, 2001), fue cuando verdaderamente inició esta investigación, antes estuve vedando una problematización más profunda.

En esta etapa de la investigación traté de mantener esa “escucha flotante”<sup>14</sup> y entender la forma en que esta herramienta metodológica no sólo es un procedimiento de recolección de datos sino una forma de aproximación teórica desde la metodología. Lo que en realidad importa es poder “escuchar” la reflexividad de la población en su cotidianidad. De acuerdo con Guber, esta reflexividad es el objeto de conocimiento de la investigadora. El desafío era desfamiliarizar o desnaturalizar mi sentido común, para descubrir y lograr

---

<sup>14</sup> La atención flotante es un modo de “escucha” que privilegia la perspectiva de la o el interlocutor. A diferencia de las herramientas como las encuestas o entrevistas dirigidas, esta atención flotante permite una libre asociación de temas e ideas y una conversación más fluida y prolongada por parte de la o el interlocutor (Guber, 2001).

sorprenderme o «exotizar» lo familiar de mi propia reflexividad (Guber, 2001) como investigadora, estudiante, mujer, profesora, etc.; es decir, partir del des-conocimiento o la «ignorancia» para poder «oír» realmente. Efectivamente ignoraba todo lo relacionado con metodología, pero este “partir de la ignorancia” residía en cuestionar mis certezas para poder aprender en términos que no son los propios. En el camino advertí, una vez más, que el lenguaje ocupa un papel central. Su capacidad performativa y sus propiedades de indexicalidad y reflexividad dentro de las descripciones sobre los fenómenos sociales no sólo generan información sobre ello, sino que constituyen la realidad, la crean, la definen (Guber, 2001). Por ello la escucha atenta del manejo del lenguaje por parte de las y los agentes sociales se refiere también a aquello que no se pronuncia.

Por su parte, la etnografía como método abierto de investigación se define por el trabajo de campo que integra: la observación participante, las entrevistas no dirigidas o conversaciones, la residencia en la comunidad de estudio, y el resultado de todo ello se convierte en evidencia para la descripción, descripción densa o interpretación (C. Geertz), donde la voz privilegiada ya no recae en la investigadora sino en las y los actores. Todas estas herramientas metodológicas fueron utilizadas en los diferentes momentos de la investigación. Gracias a ellas pude dar un giro significativo al planteamiento del problema y a la tesis en general, debido a que en la construcción del objeto de estudio y en el trabajo de campo emergió mucho material e información que se convirtieron en datos de investigación, que a su vez me permitieron visibilizar una serie de violencias sutiles y no tan sutiles que se dan en los espacios educativo-escolares y académicos. Considero que, de no ser por este enfoque no habría podido visibilizar la complejidad del fenómeno, o por lo menos no de la forma en que se fue problematizando teórica y metodológicamente. Por ello quisiera insistir en que el acercamiento al trabajo etnográfico contemporáneo en los seminarios de investigación durante mis estudios de posgrado sin duda fue un parteaguas en mi formación y también en mi práctica docente.

Como anoté anteriormente, la normalización de la escritura de la lengua totonaca se originó principalmente en las escuelas primarias bilingües de las comunidades del Totonacapan poblano y veracruzano. Para poder comprender el proceso llevado a cabo en la homogeneización de su escritura me acerqué a las personas que fueron participantes en el proceso. Mis interlocutoras e interlocutores fueron en su mayoría profesoras y profesores bilingües totonacas, especialmente de las comunidades pertenecientes a los

municipios veracruzanos de Zozocolco de Hidalgo y Coxquihui. En estos dos municipios hubo una gran participación de docentes en la normalización de la lengua, y algunos de ellos fueron los dirigentes. Entre los años 2017 - 2019, pude conversar con ellas y ellos, conocerles y saber sus experiencias, observar su dinámica en la comunidad, y escuchar sus memorias. Igualmente tuve conversaciones y entrevistas no dirigidas con los directivos de la DGEI y con lingüistas totonacos en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Los nombres de las personas con las que mantuve contacto han sido cambiados para conservar su anonimato por ser un proceso público y de carácter institucional. Asimismo, a lo largo de la tesis utilizaré el término “conversación personal”, para referirme a las “entrevistas no dirigidas” que realicé en mi trabajo de campo.

Tuve “acceso al campo” gracias a que fui maestra de música en el municipio de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, entre 2015 y 2016, como lo mencioné al inicio. En ese periodo colaboré y mantuve una relación cercana con maestras y maestros bilingües y no bilingües. Por lo que siempre al volver a la comunidad me fue relativamente sencillo llegar hasta los hogares de mis interlocutoras e interlocutores, quienes con grata sorpresa en ocasiones descubrimos que eran familiares de quienes habrían sido alumnas o alumnos míos, o pertenecientes al proyecto musical en el que trabajé. Con la mayoría pudimos pasar largas jornadas conversando. Me facilitaron materiales, libros, fotografías y archivos digitales. Al mantener contacto por redes sociales y teléfonos celulares con ellas y ellos, también pude acceder a información a distancia y resolver algunas dudas específicas o reiterar datos mediante preguntas dirigidas por plataformas como Whatsapp, Messenger, mensajes y correo electrónico.

Las personas de las comunidades involucradas se caracterizan por su amabilidad y candidez, ésta fue una de las razones que motivaron mi interés por volver a trabajar en esta región, ahora como investigadora. De tal forma mi “entrada al campo” no fue un acontecimiento extraño. Tuve gran sostén, y muchas “anfitrionas o anfitriones<sup>15</sup>”, especialmente dos profesoras bilingües, “Xanat” y “Mariya”. Ellas me proporcionaron nombres, direcciones, teléfonos de algunas y algunos participantes en la normalización de la escritura, e incluso me acompañaron a sus casas, dentro y fuera del municipio. Otro de mis “padrinos” fue el profesor “Karlos”. Él es un profesor muy reconocido en la

---

<sup>15</sup> Los términos “anfitriona” y “padrino” son de Hammersley y Atkinson (1994).

región, y también me proporcionó mucha información como participante en la normalización de la escritura de su lengua. Me dio informes sobre otras y otros participantes y dónde podría encontrarlos. Al presentarme como “enviada” del profesor Karlos, fui bien recibida. De acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994), “la negociación del acceso y la recogida de información no son fases distintas” (p.71), porque en todo momento hay negociación y el proceso genera información que hay que saber atender o escuchar.

Ninguna persona de las que consulté se negó a participar, sin embargo, al querer reunirme con las y los participantes de la primera fase del proceso -1983-, tuve grandes inconvenientes, el principal fue que muchas de las personas ya habían fallecido o tenían problemas de salud debido a su edad, mientras que otras ya no vivían en la comunidad. Esta situación provocó que en la recopilación de datos tuviera que ampliar la unidad de estudio o “muestreo” de personas, lugares, actividades y eventos (DeWalt y DeWalt, 2011). Comencé entonces a buscar a estudiantes de las escuelas primarias bilingües, exalumnos y exalumnas, y personas que hubieran estudiado antes y después de la normalización de la escritura. En este giro descubrí muchos testimonios que fueron dando forma al análisis sobre la educación indígena en México, el diseño y objetivos de la normalización, y si ésta llega al salón de clases o no. Dentro de la captura de datos utilizados puedo mencionar los siguientes: notas de campo, anotaciones, grabaciones de voz, fotografías y transcripciones.

Otras fuentes de información consultadas fueron los diferentes documentos publicados a lo largo del proceso, como: folletos, libros cartoneros, libros artesanales, libros digitales, y las distintas versiones de las Normas de Escritura de la Lengua Tutunakú<sup>16</sup>. Cada uno

---

<sup>16</sup> Las cuatro ediciones de las normas que pude revisar fueron las siguientes:  
*Xalimakgatsokgni tutunakú. Normas de Escritura de la Lengua Tutunakú* (diciembre 2008, México, D. F.). Versión en PDF. Editado por la Seb, DGEI, SEP, SEV y SEP (Puebla).  
*Xalimakgatsokgni tutunakú. Normas de Escritura de la Lengua Tutunakú* (2015). Formato de trabajo en versión Word. Adaptación sin publicar y sin logos institucionales. Contiene los nombres del Secretario de Educación federal, el director del INALI y los gobernadores de los estados de Puebla y Veracruz, así como de sus Secretarios de Educación estatales, y de otras instituciones participantes.  
*Xalimakgatsokgni tutunakú. Normas de escritura de la lengua tutunakú* (2016). En formato de Libro cartonero. Impreso, empastado y diseñado por la maestra Xanat para sus estudiantes del primer año de la primaria bilingüe Francisco Javier Clavijero, Zozocolco de Hidalgo, Veracruz. En su última página ya se advierte que será parte de las Normas de Escritura de las Lenguas Indígenas Nacionales del INALI. De esta versión también revisé los formatos en Word y en PDF, editados por la Secretaría de Cultura, INALI, AVELI, UIEP, SEP y DGEI.

de estos documentos aportó información valiosa a la investigación, especialmente por la comparación que pude hacer de las diferentes descripciones institucionales u oficiales del proceso que se muestran en la “Presentación” de las ediciones. Las narraciones de cómo se llevó a cabo el proceso de normalización son diferentes e incluso contradictorias; en algunas se agregó o restó información, y finalmente en el último periodo, el trabajo fue absorbido por la recién creada Secretaría de Cultura. El análisis de ello se describirá en los siguientes capítulos.

Volviendo a la formulación del objeto de investigación<sup>17</sup>, describiré a manera de resumen las partes que tomé en cuenta para esta investigación y que se expresan a través de los objetivos planteados:

La delimitación de la *unidad de estudio* fue claramente definida en la población participante del proceso de normalización de la escritura de la lengua totonaca, especialmente las y los profesores bilingües del Totonacapan veracruzano, ya que como mencioné tengo mayor acercamiento a esa zona, que a la poblana. Una característica particular de la presente investigación es que la *unidad de análisis*, es decir, la caracterización<sup>18</sup> teórico-metodológica de mis interlocutoras e interlocutores quienes proveyeron los datos o aportaron a su construcción, forma parte del análisis en sentido general. Los tipos de interlocutoras e interlocutores, como lo apunté, en su mayoría fueron profesoras y profesores bilingües, sin embargo, el *universo* integró a etnolingüistas, lingüistas totonacos, miembros de la comunidad, exdirectivos y exprofesores. Las técnicas de recolección de datos que utilicé principalmente fueron la escucha flotante, entrevistas no dirigidas o conversaciones, diario de campo y observación participante.

fase

En cuanto a la no directividad de las entrevistas o conversaciones con mis interlocutoras e interlocutores, procedí la mayor parte del tiempo a un acercamiento con preguntas generales y hablando sobre mi trabajo anterior como profesora para poder entablar un diálogo entre pares. Abordé cuestiones generales de mis intereses de investigación sobre

---

*Xalimakgatsokgni tutunakú. Norma de escritura de la lengua tutunakú (tononaco)* (abril 2017, Cdmx). Versión digital. Editado por la Secretaría de Cultura y el INALI como parte de la Colección de las Normas de Escritura de las Lenguas Indígenas Nacionales.

<sup>17</sup> Para la construcción de mi objeto de investigación revisé Guber y Rosato (1989).

<sup>18</sup> La caracterización es una fase de la construcción de la unidad de análisis para poder comprender el fenómeno social y a sus protagonistas. No con la intención de homogeneizar a las y los participantes, sino por la necesidad de conocerles.

las escuelas bilingües y la lengua, buscando que las y los actores comenzaran a hacer asociaciones libres con el tema y con conceptos o categorías locales. El objetivo fue conocer sus intereses y su percepción del fenómeno, es decir, saber cómo interpretan la problemática. Esos momentos cara a cara con las y los “profes” fueron reveladores: el abanico de posibilidades de análisis comenzó a emerger.

Al presentarme como educadora musical, ellas y ellos esperaban que insistiera en aspectos «puramente musicales», de tal forma que eso me permitió indagar paralelamente a través de preguntas abiertas y conversaciones casuales asuntos que “sonaban” como un propósito menor a modo complementario de socialización, y considero que ello permitió la fluidez de los encuentros. “¿Me podría hablar sobre su experiencia como profesora(or)?”, “¿usted cómo aprendió a hablar totonaco y/o castellano?”, “¿cómo aprendió a escribirlo?” Este tipo de preguntas me permitieron reconocer las primeras asociaciones en relación con la lengua, la escritura y el profesorado, mientras aparecían escenarios como los movimientos del magisterio, la educación bilingüe, la lucha por la escuela primaria indígena, la discriminación lingüística, los procesos de alfabetización y el papel de la Iglesia, entre otros.

Después de conocer el proceso de la normalización por medio de las narraciones institucionales de los textos difundidos y escuchar las asociaciones de mis interlocutoras e interlocutores, indagué más a fondo el proceso en sí: “¿me podría hablar sobre la normalización del totonaco?”, “¿cómo fue su experiencia en el proceso?”, “¿qué opina sobre la normalización?” De estos encuentros comencé a relacionar las categorías locales con las teóricas. La transcripción de las conversaciones tomó un largo tiempo de escucha y re-escucha, para poder descubrir e interpretar lo que se dijo. Las y los profesores tienen historias largas y fascinantes. Ellas y ellos también son madres, padres, abuelas(os), hermanas(os), esposas(os), escritoras(es), oradoras(es), traductoras(es), gestoras(es), poetas, artistas, etc., todo ello atravesado por su universo cultural y a su lengua, ¿cómo esto se relaciona con su acción dentro del fenómeno que estudié? De acuerdo con Guber (2001), la mediación de la investigadora se realiza tomando un papel activo, constructor y reconstructor, incluso organizador y transformador de lo “real” a través del proceso de conocimiento entre el marco teórico y el empírico. Mi deseo no es tan ambicioso, por lo pronto quisiera poder reconstruir la normalización de la escritura totonaca permitiendo y

señalando tal agencia y dinamismo de las complejas figuras que conocí y reconocí en el proceso.

Al ser una tesis de metodología cualitativa y de carácter inductivo, trato de generar conocimiento respecto a los siguientes temas: estudios del sonido en lo que respecta a la voz, pedagogías decoloniales, colonialismo lingüístico, interculturalidad y discusiones sobre lo aural. ¿Dónde quedaría lo educativo musical?, el aporte estaría en mi posición y lugar desde el campo para contribuir a las metodologías y marcos referenciales de la investigación en educación musical. Al realizar los apartados del estado del arte y referentes teóricos, incluso metodológicos de mis intereses de investigación tuve que abrirme a otras áreas de estudio. Los trabajos a los que tuve acceso sobre la inscripción sónica no fueron en el área de la investigación en educación musical, sino sobre estudios sónicos, transdisciplinarios y/o etnomusicológicos, no por el objeto de estudio en sí, sino por el enfoque y la metodología, que me ayudaron a comprender las dinámicas asimétricas que se reproducen en un país como México con una extraordinaria diversidad lingüística y cultural.

### **La escucha en la disciplina musical y sus categorías**

El pensamiento disciplinario y la colonialidad del saber, como lo veremos en el siguiente capítulo, se legitiman en la universidad o en la institución escolar (Castro-Gómez, 2007). En nuestros campos persisten estas lógicas que dictaminan qué es el conocimiento y qué no lo es. En este sentido Ochoa (2019) cuestiona los fundamentos del campo de estudios de lo musical. La autora discute sobre el análisis de su área, la etnomusicología. Desde sus orígenes -entendida como *musicología comparada*-, dicha área ha estado sujeta a las ideologías de la modernidad. Ochoa observa desde la dimensión estética de la musicología europea que definió las categorías estilísticas que imaginariamente dictan lo que es un hecho musical y lo que no lo es (Ochoa, 2019).

Inicialmente el elemento sonoro más importante del conocimiento musical europeo fue la organización de los tonos, entendida ambiguamente como alturas medibles e identificables. Por lo que prontamente la musicología tuvo como objetivo casi único la identificación de alturas y estructuras del sonido -como tomar un dictado de solfeo-. Esta clasificación abiertamente occidental, deja fuera a las músicas que no se ciñen a la

organización tonal y escalística deseada o esperada. Aquellas «voces inaudibles» no entran dentro de la categoría *arte tonal* o música, es decir, no sólo se medían los tonos sino la ontología misma de la música: es o no es (Ochoa, 2019). Lo cual generó, en el mejor de los casos, el binarismo *música europea/occidental* y *música del mundo*, pero en otros casos, la total desclasificación al no pertenecer al llamado arte musical pero tampoco tener el acceso a este ámbito.

Así como el investigador basaba su estudio en la capacidad de medir escalas, tonos, etc., es decir, en su forma de escucha, de la misma forma se medía a las personas no europeas por la capacidad para producir un tono identificable (Ochoa, 2019). Esta característica fue fundamental porque también evaluaba (o evalúa aún) el grado de humanidad de quien produce ese sonido. Ochoa recurre a Fabián Ludueña para explicar cómo la identificación clara de un tono es una *antropotecnología*, es decir, un instrumento para determinar la comunidad política de los hombres y las mujeres. Por lo que los estudios que forman parte de archivos coloniales están repletos de categorías arbitrarias como decir que las personas nativas emiten sonidos no identificables, como aullidos, gritos, etc.

Uno de los elementos centrales en el nacimiento de la etnomusicología sería el fonógrafo. Como soporte histórico, la grabación y otros medios de preservación y mejoramiento acústico se volvieron indispensables para la etnografía. Con el gramófono, lo que ya se registraba por los musicólogos hacia finales del siglo XIX, se convirtió en información «científica» debido a su capacidad tecnológica de capturar el sonido, pero también de repetirlo y escucharlo, forjando así la primera ciencia cuya cientificidad se basa en la escucha (Ochoa, 2011).

Hacia finales del siglo XIX, los musicólogos registraron ampliamente músicas de América. Bajo las medidas de identificación de tonos, grababan y transcribían los rituales comunitarios de personas nativas, tratando de descomponer sus elementos para poder «escuchar mejor»: aislaban al grupo que hacía la música del ritual general, eliminaban el elemento del baile, separaban la grabación por instrumentos, quitando o integrando uno por uno, etc., y hacían lo mismo con las voces, para finalmente darse cuenta de que lo que estaban registrando ya no era nada parecido al ritual original. De tal suerte que el musicólogo manipulaba la escena para encontrar lo que quería escuchar (Ochoa, 2019). Si encontraba alguna melodía, ya no un aullido, entonces tal vez sería llamada música

*natural*, aludiendo una vez más a *una humanidad menos humana*, más «originaria» como se diría en nuestra época. Estos fueron los inicios de lo que después de los años cincuenta en los Estados Unidos de Norteamérica se comenzaría a llamar etnomusicología, el estudio de la música no occidental bajo estos parámetros. Los estudios de este corte fueron muy difundidos,

Pero la tenue línea divisoria entre los aullidos in-transcribibles y su conversión gradual en una melodía identificable, cuestionaba no sólo el carácter supuestamente natural de la música clásica occidental, sino también de manera paradójica y contradictoria, la validez de las mismas categorías estilísticas utilizadas para definir las. (Ochoa, 2019)

Esta cuestión sobre lo igualmente concebido como «natural», físico y científicamente medible de las escalas musicales occidentales y sus estructuras armónicas e intervalos, lo aporta Ochoa a la discusión para problematizar la ambigüedad del origen que tiene el concepto *natural*: es natural parecerse a lo no humano o animal, y paradójicamente también lo es la física del sonido que establece la relación de armónicos para la afinación de la música occidental, lo que permite cuestionar lo ampliamente reconocido en la academia musical occidental que es la superioridad de la música *clásica* por contar con teorías y tecnicismos de la medición de sus sonidos, es decir, *el análisis físico del sonido de la naturaleza* (Ochoa, 2019).

Lo que pone en debate Ochoa (2014), sería además el punto de escucha, la dimensión aural. Su obra *Auralidad. Listening and Knowledge in Nineteenth-Century Colombia*<sup>19</sup>, ha sido elemento central para comprender mi tema de estudio. Especialmente porque Ochoa quiebra con la separación palabra-música para ampliar el campo sonoro. Sonoro es todo el mundo que produce sonido, no sólo lo humano, sino los denominados en occidente como sonidos de la ‘naturaleza’ (Ochoa, 2014).

La escritura como *antropotecnología* estaría destinada a domesticar la propia animalidad del ser humano. De esta forma, Ochoa teoriza la letra no solamente como escritura sino como *inscripción tecnológica*, piensa a la letra como ‘grabación’. En su estudio de los Bogas<sup>20</sup> de la Colombia del siglo XIX, quienes en sus vocalizaciones -como de animales-

---

<sup>19</sup> *Auralidad. Escucha y conocimiento en la Colombia del siglo XIX.*

<sup>20</sup> Los Bogas del río Magdalena en Colombia, eran personas que trabajaban en la navegación sobre diferentes tipos de canoas. Al principio de la Colonia la mayoría eran personas indígenas, pero a finales del siglo XVI, estos remeros, eran casi en su totalidad de origen africano -esclavizados-.

desafiaban a toda clasificación musical y lingüística para los exploradores europeos, ella apunta varios ejes analíticos: quién es el escucha y cómo escucha, y cuál es el significado de sonar como animal. “Para los criollos y europeos sonar como un animal era una tremenda falta de civilización de los Bogas. Es posible que para los indígenas y afrodescendientes significara algo radicalmente diferente” (Ochoa, 2019), ya que en las etnografías se ha dado a conocer que una de las características estilísticas y objetivos explícitos de las músicas indígenas de la zona es la imitación de los sonidos de la naturaleza (Ochoa, 2019).

Entonces se plantea un problema biopolítico fundamental: ¿cómo trazar el límite entre lo humano y lo no humano, entre la naturaleza y la cultura?, ¿cómo los seres humanos escuchan el entorno? El punto de escucha es sobre la cultura y la naturaleza. El problema de una ecología acústica que apareció en el siglo XX. (Ochoa, 2019)

El problema de los límites de lo «natural», es parte sustancial de las concepciones que existen hacia las sociedades o culturas no modernizadas -por llamarlas en términos reconocidos-. Hacia esta discusión se dirige mi investigación.

### **Interculturalidad, decolonialidad y educación**

Ahora bien, teniendo como punto de partida el breve recorrido de la creación histórica de los estudios musicales y la ontología misma de la música, es posible articular a la educación musical dentro del pensamiento colonial. No obstante, lo educativo tiene muchas más aristas porque no sólo imita o reproduce, sino que está cimentada en ello, y podría llegar a analizarse como el mecanismo por excelencia de la colonialidad del ser, del saber y del poder (Lander, 2000; Castro-Gómez, 2007). Nuestras perspectivas neo-colonialistas han sido orientadas en la escuela. Desde la sociología de la educación<sup>21</sup> se han cuestionado las medidas de control que la institución educativa ejerce, pero, por otro lado, la capacidad emancipadora, transformadora y libertaria que potencialmente posee. Como ya es conocido, muchos de estos pensamientos se han recuperado de las ideas del pensador brasileño Paulo Freire (1921-1997). Acotando lo más posible lo propuesto a partir de la década de los años setenta, podríamos decir que la ‘nueva’ sociología de la

---

<sup>21</sup> Revisar los escritos sobre pedagogía crítica y pedagogías radicales de: Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (2005) y *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1997); Henry Giroux, *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros* (2013) y *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (2002), e Ivan Illich, *La sociedad desescolarizada* (2011).

educación plantea la reflexión sociológica como un soporte del trabajo docente que convierta a ésta o a éste en intelectual crítico (Giroux, 2002). Me pregunto si en mi campo ¿es posible hablar de una educación musical crítica y transformadora?<sup>22</sup>

Puedo decir someramente que desde la educación musical en México no existe una práctica especialmente establecida y difundida de la indagación crítica sobre la constitución misma del área, como sucede en otras -específicamente la etnomusicología-<sup>23</sup>. Sin embargo, en los currículos de las licenciaturas y posgrados de educación musical del país, se han abierto espacios a investigaciones que cuestionan el repertorio, las prácticas impositivas, colonialistas, etc.; así como la «naturaleza» misma de los componentes de la educación: la didáctica, la evaluación, el método, el currículum, etc. Si bien en ocasiones algunas investigaciones en sí mismas intentan parecer «objetivas» y «científico-modernas», es posible hallar artículos críticos recientes hechos en América Latina. Cada vez proliferan más las investigaciones que en sus metodologías y en sus marcos conceptuales recurren a las teorías críticas y a los estudios decoloniales para analizar sus temas de estudio<sup>24</sup>.

El giro decolonial y la interculturalidad han sentado las bases para el análisis de la reproducción de la lógica de la colonialidad en las instituciones educativas en general y, como lo vemos más recientemente en las instituciones educativas musicales, a través de

---

<sup>22</sup> Si bien esta pregunta no es parte del objetivo central -ni tangencial- de la investigación, fue pertinente hacérmela mientras revisaba los referentes teóricos y el estado del arte, así como retomarla hacia el final del trabajo como una reflexión o aprendizaje desde mi lugar como educadora.

<sup>23</sup> Mi crítica sobre ciertas cuestiones que no han sido abordadas sistemáticamente por el campo de la educación musical tiene como objetivo posicionarme dentro de él con mayor firmeza, no tomar distancia, sino asistir al enriquecimiento y al diálogo con otras áreas, eso, por un lado, y por otro, intentar generar otros horizontes de estudio. Lo cual no se puede lograr negando su invención histórica.

<sup>24</sup> Ver Holguín y Shifres (2015) *Escuchar música al sur del Río Bravo: desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana*. Éste es quizá el referente más cercano que he encontrado en relación a los conceptos escucha/educación musical/escritura. Si bien la autora y el autor hablan específicamente del *oído musical*, el acercamiento que hacen es a partir de las ideologías de la colonialidad del poder musical, del saber musical y del ser musical. Lo más significativo es que retoman la dicotomía oralidad vs. escritura para hablar acerca de la notación musical (partituras) como un sistema de pensamiento alfabetizado que se impuso sobre otras formas de notación. Es importante anotar su análisis sobre la hegemonía del texto como ontología de la música, es decir, como origen que orienta la acción musical, el cual habría que desnaturalizar o decolonizar (Holguín y Shifres, 2015).

Otras investigaciones realizadas por educadoras y educadores musicales de América Latina son: Carabeta y Duarte (2020), Holguín (2017), Rosabal-Coto y Shifres (2017), Caznok (2013), Batres (2003) y Cáceres (2001). No obstante, mi investigación se aparta abiertamente de este tipo de estudios sobre educación musical en el aula, la manera de abordar la perspectiva decolonial en sus marcos analíticos forma parte del estado del conocimiento del campo. El número aún reducido de estas investigaciones dejan ver la pertinencia de mi investigación a partir del análisis de la colonialidad.

lo que se ha denominado pedagogías decoloniales. Una de las representantes más importantes es la activista intelectual argentina Catherine Walsh, quien propone el reconocimiento de las pedagogías decoloniales como aquellas que visibilizan lo que el *multiculturalismo* oculta: la operación de los mismos patrones del poder -moderno, colonial, racializado, patriarcalizado, etc.- (Walsh, 2007a). La autora plantea diferenciar la interculturalidad de la multiculturalidad. Esta última ya ha sido asumida como política global, por tanto, no intenta transformar la realidad social sino mantener la diferencia en forma de diversidad cultural. La interculturalidad, en cambio, sería entonces un mecanismo para repensar y refundar el Estado. Como proyecto *político-epistémico*, exige la necesidad de un nuevo orden social y de “implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como en el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él” (Walsh, 2007a, p.33).

Estas ideas conciernen al tema de estudio de la normalización totonaca en tres esferas principales: 1) como discusión sobre el concepto de interculturalidad frente al paradigma educativo mexicano y sus políticas en torno a la Educación Indígena *Intercultural*. 2) como análisis de la apropiación de los discursos multiculturalistas por parte de las comunidades indígenas de América Latina, no sólo del Totonacapan, con características plenamente patrimonialistas. Y 3) en un sentido reflexivo posterior, como posibilidad de intervenir en la creación de conocimiento desde la educación musical a partir de repensar lo educativo y lo musical ya no como disciplinas neo-colonizantes sino interculturales. Y si es posible, intervenir en el campo para ampliarlo hacia un espacio que incluya todo lo sonoro. Sería algo así como una Educación Sónica Decolonial o Intercultural que permita cuestionar la forma de entender a la educación musical misma<sup>25</sup>. Y ponderar como primer paso conocer la cultura del espacio donde se pretende incidir, y asimismo reconocer que hay una pluriversidad de mundos y culturas sónicas. Lo anterior lleva a dinamitar o al menos a poner en cuestión lo que se concibe como educación musical y, de la misma manera, a modificar la forma en que se concibe a la educadora y al educador musical, ya que somos quienes estudiamos un “recorte” muy específico de lo sónico, pero dejamos de lado la sonoridad de las lenguas y de las voces, lo cual tendría que ser fundamental.

---

<sup>25</sup> Aunque esta propuesta no forma parte de la problemática nuclear de la tesis, tiene relevancia si se configura como problema del campo.

Esto nos traslada al problema que ha conducido a esta tesis sobre la necesidad de sensibilizarnos a las sonoridades de las culturas no dominantes; e incluir esos pluriversos y desde la educación musical valorar las formas de producción y transmisión del conocimiento. Por ello la importancia de ser sensibles a la forma en la que se organizan y se viven los mundos sónicos de esas comunidades, donde la lengua es fundamental. Esto no niega la existencia de la música -como la concebimos en la escuela-, y lo gratificante que es aprenderla y enseñarla, sino más bien, hago hincapié en considerar la gran diversidad cultural que hay en nuestro país y en sus mundos sónicos. No es momento de seguir imponiendo *nuestro* concepto de música. Por ello, en este sentido, mi investigación la observo como una plataforma que en otros momentos me pueda ser útil para analizar procesos formativos o casos concretos de educación musical con una perspectiva más amplia.

### **Estructura y contenido de este trabajo**

El “Capítulo I. Referentes teórico-conceptuales” contiene dos apartados: parte uno “Colonialidad y *habitus* lingüístico” y parte dos “Estudios del sonido, auralidad y epistemologías de la purificación”. Aquí expongo los principales conceptos y planteamientos que enmarcan el análisis teórico de esta investigación. Con el despliegue de los referentes teórico-conceptuales intento cimentar un corpus que clarifique ampliamente el problema de investigación y sus ejes de análisis, y así situar a la lectora o lector dentro de la discusión general.

En el “Capítulo II. Contexto político, social e histórico de la educación indígena en el Totonacapan” muestro un marco general del tratamiento y las conceptualizaciones hacia la población indígena por parte del Estado mexicano a lo largo de los siglos, especialmente en los programas y políticas lingüísticas y educativas. En lo particular, describo los planes de homogeneización de la lengua o castellanización, y las distintas etapas y paradigmas educativos dirigidos a la infancia indígena y a la profesionalización de docentes bilingües. En la segunda parte del capítulo describo los derechos lingüísticos contemporáneos y las recientes normalizaciones lingüísticas nacionales, para finalizar con el contexto lingüístico y geográfico que a lo largo de la historia se ha desarrollado en el Totonacapan.

El “Capítulo III. Xalimakagtsokni tutunakú. La normalización de la escritura” tiene como fin describir, en voz de las y los participantes, el proceso de normalización de la escritura totonaca, sus orígenes, fases, negociaciones y características principales, desde las primeras gestiones hasta la publicación del libro de la norma. La siguiente parte del capítulo es un análisis propio del contenido de las diferentes publicaciones que se realizaron en el proceso, a modo de comparación entre sí, y entre lo interpretado por las y los participantes.

El análisis del “Capítulo IV. Análisis aural. Voz, escucha e inscripción sónica”, es donde retomo los planteamientos del marco teórico y los datos de investigación para mostrar las formas en que el sonido de la lengua es un campo en disputa. En este apartado tengo como objetivo exponer las implicaciones sociales, políticas y culturales que se despliegan al momento de decidir inscribir una lengua. El análisis aural es el eje central denominado “Distancia y diferencia instauradas en la voz”. De él se articulan cuatro líneas interpretativas: 1) noción de temporalidad-distancia, 2) multiculturalismo en las políticas nacionales que se puede ‘leer’ en el proceso de normalización, 3) inscripción sónica como herramienta de poder político, y 4) procesos de purificación e hibridez en el caso totonaca. Finalmente se encuentra las reflexiones en torno al tema de investigación y los aprendizajes respecto al proceso.

# Capítulo I. Referentes teórico-conceptuales

## Parte uno. Colonialidad y *habitus* lingüístico

Los encuentros y análisis primarios en la construcción del problema de investigación estaban relacionados con la constitución misma de las categorías impuestas a las poblaciones indígenas por parte de las ciencias y el lenguaje, mismo que se ha configurado como elemento co-constitutivo de la modernidad y el neo-colonialismo. Por ello es necesario comenzar con un breve análisis de las perspectivas que han cuestionado la colonialidad del conocimiento.

### Colonialidad

*Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.*  
Edgardo Lander

Desde que finalizó la Guerra Fría se nos ha presentado el relato de un mundo poscolonial o descolonizado. Pero más bien hemos transitado “del colonialismo moderno a la colonialidad global” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.13). De acuerdo con Castro-Gómez y Grosfoguel, la modernidad ha transformado las formas de dominación; sin embargo, las formas estructurales forjadas durante los siglos de colonialismo europeo continúan: la clasificación étnico-racial de las sociedades, la división del trabajo, etc. Aunado a ello los crecientes organismos capitalistas como el FMI, el BM, entre otros, mantienen a las naciones no dominantes, aún dependientes y subordinadas. Por tales motivos los autores prefirieron hablar de un *sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial* (Grosfoguel, 2005 como se citó en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Como es muy sabido, los autores han propuesto el enfoque llamado decolonial como alternativa al colonialismo:

El capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.14)

Dicho lo anterior, en este estudio etnográfico me centraré sobre todo en dos de estos aspectos analíticos que atraviesan la problemática a tratar: las jerarquías epistémicas y las étnico/raciales. Es importante insistir en cómo se han construido estas jerarquías a lo largo de los siglos, pero sobre todo cómo se reproducen desde áreas aparentemente neutrales, puras y racionales como las ciencias. Las y los autores decoloniales insisten en que la categorización de las sociedades denominadas como «del pasado», «premodernas» o «subdesarrolladas», refieren a adjetivos tan profundamente emergidos desde el grupo de descendientes europeos de Latinoamérica, que han impulsado e incluso justificado el sometimiento de las poscolonias al capitalismo global.

### Colonialidad del saber y las ciencias sociales

¿Cuántas veces hemos escuchado a colegas, docentes, músicas y músicos, referirse a México como un país subdesarrollado, pobre, atrasado, etc. -o referirse así sobre cierto sector de su población, especialmente el indígena y a sus expresiones-? La colonialidad del saber ha impreso una negación de la coetaneidad epistémica, es decir, un espacio-tiempo entre América Latina y Europa/Euro-Norteamérica que no es igual. Se reitera y difunde la noción de que aquellos países viven un desarrollo mayor en civilidad (social), tecnología (ciencia) y cognitivo (epistemológico) (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Por lo tanto, ésa es «la» forma de producción y reproducción del conocimiento a la que debemos aspirar. Ciertamente, como lo dice el sociólogo venezolano Edgardo Lander, el discurso dominante del neoliberalismo no sólo atañe al conocimiento anhelado de una sociedad liberal moderna, sino a la idealización de un único orden social posible y sus valores esenciales sobre la riqueza, la naturaleza, el ser humano, la historia y el progreso. Y está sustentado en *una* teoría económica y en *un* pensamiento científico moderno que ha *naturalizado las relaciones sociales* (Lander, 2000). Según aquello, el pensamiento neoliberal relata su propia historia, la de la sociedad moderna como la más avanzada sustentada en el conocimiento científico, objetivo y universal (Lander, 2000). ¿Cuáles serían las alternativas a las exclusiones que la naturalización y universalización del conocimiento han hecho? De acuerdo con Lander -y muchas teóricas y teóricos de quienes se hablará más adelante-, se requiere un esfuerzo de deconstrucción. Este proceso iniciaría con el cuestionamiento a la «objetividad» y al neutralismo, que imaginariamente constituyen las normas sociales y los saberes de las ciencias sociales modernas (Lander, 2000).

En su escrito *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*, Castro-Gómez (2000), hace un brevísimo recorrido por las corrientes teóricas que cuestionan fuertemente la occidentalización del conocimiento que surgieron a partir de 1980, específicamente la filosofía posmoderna y los estudios culturales (Castro-Gómez, 2000). Castro-Gómez asume la modernidad como un artefacto generador de desigualdades que excluye a todo aquello que no imagine como «puro», «razonado» y «homogéneo». Por lo que uno de los objetivos de la teoría crítica sería exponer cómo opera el proyecto de modernidad y el control global que ejerce. Lo que al autor le interesa mostrar es el lugar que ocupa el conocimiento científico-técnico desarrollado por las ciencias sociales para consolidar el colonialismo y para el proceso de gestación de los estados-nación. Mientras el punto medular de estas políticas es la reproducción de la diferencia (y podríamos decir con mayor exactitud de la diferencia que configura o crea desigualdad), el uso de la represión se vuelve menos necesario para el Estado. El control y el poder global reside en «juicios racionales» -que han sido establecidos científicamente a lo largo de los siglos-, que habilitan a los estados-nación a dirigir la vida completa de las personas, esto es: sus intereses, deseos, incluso emociones (Castro-Gómez, 2000). Lo que busco enfatizar es el papel determinante de las ciencias sociales en esta problemática<sup>26</sup>. Como Wallerstein (1991) lo estudió, la invención de las ciencias sociales es constitutiva de la organización y control político de los estados-nación, ya que es imprescindible el aval científico para las reestructuraciones del capitalismo global (Castro-Gómez, 2000).

La matriz práctica que dará origen al surgimiento de las ciencias sociales es la necesidad de “ajustar” la vida [...] al aparato de producción. Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la “modernización”, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. (Castro-Gómez, 2000, p.148)

---

<sup>26</sup> Es importante recordar que las ciencias sociales como la antropología o la sociología, de tradición británica y norteamericana, tuvieron en sus orígenes -siglo XVIII- como modelo metodológico a la botánica y a la zoología. El contexto de la época era los ideales de la revolución industrial, los primeros imperios capitalistas y la invención de los Estados-nación. En su búsqueda por descifrar la historia de la humanidad nunca cuestionaron que esas culturas ‘lejanas’ representaban el pasado de la humanidad, lo daban por hecho. A través de teorías como el evolucionismo (velocidad de evolución) y el difusionismo (contacto entre las culturas) (Guber, 2001).

El ajuste o disciplinamiento de la vida, del tiempo y del cuerpo al proceso de producción se ha justificado y normalizado por el conocimiento generado desde las ciencias sociales, que se constituyen como leyes de la razón y administran lo económico, social y político. El estado legitima científicamente las políticas oficiales a partir de ese conocimiento (Castro-Gómez, 2000). Como algunos autores que revisaremos, Castro-Gómez (2000) también recurre al análisis de *dispositivos disciplinarios* que se utilizaron en el siglo XIX en América Latina para ilustrar la idea del Otro. Tres de estos componentes son: *las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de las lenguas*. Por supuesto en la presente investigación me enfocaré en este último dispositivo. Como lo veremos con más detenimiento, las élites criollas letradas diseñaron leyes y programas de organización social a través de la escritura. De acuerdo con Ángel Rama, la legitimidad de las tecnologías de subjetivación descansa precisamente en esta forma de inscripción (Rama, como se citó en Castro-Gómez, 2000).

El proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria. (Castro-Gómez, 2000, pp.148-149)

La escuela aparece aquí como el espacio perfecto para forjar a los ciudadanos ideales según las leyes escritas: hombres, casados, cristianos, heterosexuales y alfabetizados. Y la escritura se presenta como una forma autorizada que coloca las barreras divisorias entre quienes «naturalmente» son, existen y discursan/piensan, y quienes no (Castro-Gómez, 2000). La escritura alfabética se ha convertido en uno de los elementos básicos de la constitución y administración de las ciudades (Rama, 1998), por lo que ese tipo de inscripción continúa predominando por sobre otras formas. Es pertinente hablar sobre la importancia y poder de la escritura porque este argumento se cruza con las dimensiones que aparecen en la normalización de la escritura totonaca.

#### El orden de los signos. *La ciudad letrada*

*La existencia de procesos escritos va haciendo de la conquista y la dominación un proceso de escritura, de profusión de escritura.*  
Alejandra Araya

El escritor uruguayo Ángel Rama, en su obra *La ciudad letrada*, analizó cómo fue la constitución de las ciudades de América Latina, desde la caída de Tenochtitlan (en México) en 1521 hasta 1960. Él argumenta que el modelo idealizado de orden social era ser una sociedad urbana; la ciudad como el único sueño de orden. Este precepto siempre mantuvo imposiciones de normas que suponían jerarquías. La primera de estas normas fue la educación letrada. A la ciudad americana se le instauró bajo dos modos de vida: el orden físico y el orden de los signos que actúan en el nivel simbólico: “modelo cultural operativo de la modernidad” hasta nuestros días (Rama, 1998, p.24). *Sociedad civilizada y ciudad* fueron percibidas como equivalentes. Para hacer esta conversión se necesitó de un proyecto racional precedente que permitiera la concentración del poder para pensarlo y realizarlo (Rama, 1998).

Unos de los primeros objetivos de la construcción de este sistema ordenado era que estuviera al servicio de la monarquía. Especialmente la Iglesia fue la institución de los escribas, intelectuales o letrados; esto dotaba al signo de carácter espiritual y sagrado, y por supuesto, poderoso. *La ciudad letrada* se cimentó para llevar a cabo estas tareas de administración y control, y se apoyó en la evangelización o transculturación de la población indígena para lograr la aceptación de los valores europeos (Rama, 1998). El *orden de los signos* tenía la propiedad de “organizarse estableciendo leyes, clasificaciones, distribuciones jerárquicas, la ciudad letrada articuló su relación con el Poder, al que sirvió mediante leyes, reglamentos, proclamas, cédulas, propaganda y mediante la ideologización destinada a sustentarlo y justificarlos” (Rama, 1998, p. 43). También se valió de textos artísticos de las y los grandes intelectuales de la época como Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora quienes, en su contexto socio-histórico, llegaron a hacer usos políticos dentro de sus mensajes artísticos, como alabar a la realeza. Sus escritos adquirirían tarea social y política (Rama, 1998).

La escritura constituyó un elemento de dominación por excelencia y ha sido esencial en la implantación de la colonialidad lingüística y epistémica, debido principalmente a que se entiende el concepto de *escritura* como escritura alfabética (occidental) y se dejan fuera todas las demás formas de inscripción tan vastas y ricas de los pueblos de América: tejidos, canciones, bailes, “templetes con los cuales la voz interactúa para producir sentido [...] Se trata de invertir la perspectiva etimológica del texto para enfatizar la dinámica de vocalizar, de hacer vivir la escritura de base inerte” (Garcés, 2007, p.227).

El investigador en lingüística andina ecuatoriano, Fernando Garcés, se refiere a la necesidad de redefinir la noción de escritura o la idea de texto hacia un espacio más dinámico, e incluir todas las prácticas textuales, de inscripción o de audición. Las vocalizaciones dinamizan y recrean el lenguaje, la escritura alfabética, hace lo contrario (Garcés, 2007). Las prácticas textuales, como las llama el autor, han estado inscritas en muchos tipos de manifestaciones pictóricas como, por ejemplo, en el México antiguo, donde hubo una gran producción de códices, escritos, gráficos, libros y colorantes porque existió una extensa cultura del registro e industria papelera<sup>27</sup>. Pero al imponerse el alfabeto latino y la lengua castellana las representaciones pictóricas desarrolladas paulatinamente fueron desapareciendo. Inicialmente en la empresa de evangelización hubo una mezcla de los diferentes tipos de representaciones debido a que el clero utilizaba los lenguajes de los indígenas como “lenguas de evangelización”. Pero al paso de los siglos la escritura alfabética constituyó el ideal modernizador que los intelectuales criollos pretendían.

“Así, el Estado colonial incluye la diferenciación colonial escrituraria como parte de sus prácticas de instauración de la colonialidad del poder” (Garcés, 2007, p.228). Los criterios de jerarquización racial fueron marcados también por la carencia o no de escritura («razón») frente a la población indígena analfabeta («incivilizada»), motivo por el cual desde ese entonces las comunidades indígenas “buscaron mecanismos de apropiación de la escritura alfabética occidental y de filtración de sus elementos culturales” (Garcés, 2007, p.228). De acuerdo con Lienhard (1990, como se citó en Garcés (2007), en estos contextos se produjo la elaboración de textos tanto diglósicos<sup>28</sup> como alternativos que a su vez generaron prácticas de resistencia y “lucha textual”, donde ambos polos -europeos y personas nativas- ejercieron un fuerte escrutinio y comparación entre textos o prácticas escriturarias. Las lenguas nativas en visible desventaja fueron catalogadas como primitivas, salvajes, infantiles e inferiores, así como quienes las hablaban. Con todo, al

---

<sup>27</sup> Según Ana Rita Valero de García Lascrain, directora del Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas, “Los vestigios, dijo, hablan de una firme presencia de una cultura libresca en las tierras de América [...] escribían, leían y tenían libros [...] los indígenas tenían escritas sus leyes con caracteres o figuras a ellos muy inteligibles” (conferencia *Entre códices. Una visión panorámica de la expresión gráfica en el México Antiguo*, 2013).

<sup>28</sup> Se entiende por diglosia a la coexistencia de dos o más lenguas en un mismo territorio. Mientras una de ellas monopoliza usos y funciones, la otra se ve limitada a usos de tipo doméstico. Esta convivencia conflictiva también puede aparecer entre variantes de una misma lengua, lo importante es reconocer que sus condiciones y valoraciones son desiguales (Garcés, 2007).

funcionar como instrumento de catequización, en algunos territorios se comenzó a escribir doctrinarios y sermonarios en lenguas indígenas, pero con caracteres latinos, con lo que inició el evidente proceso de normalización lingüística.

La expansión del pensamiento colonial se facilita a través del conocimiento y de las ciencias, según lo expresa Garcés, especialmente de las ciencias sociales: “desde los centros coloniales se canoniza y se valida el conocimiento legítimo y las lenguas que sirven para expresarlo” (Garcés, 2007, p.224). Una vez más, al conocimiento producido en las comunidades no se le otorga el carácter de conocimiento, y más aún a las lenguas indígenas no se les aprecia como formas expresivas del conocimiento «objetivo». La relación entre esos conocimientos, el uso del lenguaje científico, la escritura y la imposición de los idiomas europeos, es muy estrecha. Lo que incluyo en dicha relación es el lugar sonoro que, a partir del siglo pasado, ha influenciado a la ciudad a letrada en la manera de generar conocimiento a partir de la escucha.

#### La colonialidad o subalternización lingüística

*La escritura alfabética [...] está ligada a determinadas lenguas (fundamentalmente el griego, el latín y las lenguas vernáculas europeas que se convertirán en lenguas coloniales) y las lenguas están ligadas a determinar las formas de conocimiento.*

Walter Mignolo

A partir del siglo XVI, Europa obtuvo el gran poder económico y político que le permitió implantar modos de ser y vivir el mundo, es decir, el *habitus* normativo «universal»: el modelo democrático, el capitalismo, el cristianismo, el conocimiento científico positivista, y las lenguas europeas; acapararon toda sociedad para aspirar a estos ideales (Garcés, 2007). El colonialismo epistémico y lingüístico se han ido construyendo a merced del proceso de dominación para expresar el conocimiento autorizado. De la misma manera las ciencias sociales modernas tienen sus orígenes en el pensamiento racionalista europeo de los siglos XVI-XIX. Por lo que el conocimiento y los idiomas eurocéntricos están “maquetados en una *matriz colonial* de valoración” (Garcés, 2007, p.221). La forma en que el conocimiento es validado ocurre mediante la utilización de un tipo de lenguaje que es el científico, y, por otra parte, tiene que estar escrito en alguno de los tres idiomas europeos hegemónicos: inglés, alemán o francés. Así, la colonialidad lingüística no sólo ha subalternizado las lenguas nativas, sino que a su vez subalternizó

el habla de las personas colonizadas (Garcés, 2007). Por ejemplo, en México es preciso que las personas hablen castellano, pero pese al uso «correcto» del idioma por parte de las y los hablantes, su castellano y quienes lo hablan permanentemente serán menos valoradas que las que hablan español como primera lengua o lengua materna.

Bauman y Briggs (2003), al respecto explican cómo las políticas lingüísticas en países como Estados Unidos de Norteamérica han naturalizado las ideologías de la purificación del lenguaje. La idea de que *una nación es igual a una lengua*, compartida por muchas naciones, lo que intenta es omitir todos aquellos idiomas no dominantes, pero también a las personas que no hablan el idioma ‘modelo’. En algunos estados de los Estados Unidos de Norteamérica, el idioma dominante es el denominado *inglés estándar*. Es decir, se categorizará como «naturalmente» inferior a un acento distinto al que habla la clase media, blanca y nativa, por ejemplo, a quienes hablan inglés con acento distinto, como el que hablan las personas migrantes o afrodescendientes. Esas políticas han consentido que el “lenguaje se convirtiera en una herramienta neoconservadora clave en los debates sobre raza e inmigración [...] para restringir los derechos a usos públicos de otros idiomas, como en boletas para votar o programas de educación bilingüe” (Bauman y Briggs, 2003, p.301). El lenguaje como herramienta de discriminación supone que

Los blancos de clase media naturalmente hablan inglés estándar, mientras que los afroamericanos naturalmente hablan una variedad distinta y de calidad inferior. [...] En la política educativa de las escuelas, como en otros contextos de la esfera pública, el predominio del inglés estándar no debe ser cuestionado. (Bauman y Briggs, 2003, pp.302-305)

Por lo tanto, no solamente el lenguaje es categorizado sino también las personas que lo hablan. Todos los grupos sociales que habiten en una misma nación deberían hacer uso de «la» lengua nacional de tal forma que ésta parezca autónoma y descontextualizada, racional y pura, con el objetivo de personificar al *sujeto moderno*. “Todos los individuos pueden ser sometidos a una vigilancia constante con respecto al grado en que encarnan el modelo del sujeto moderno” (Bauman y Briggs, 2003, p.300). Este pilar ideológico de los Estados-nación en forma de políticas lingüísticas han construido «la» identidad hegemónica que ha desplazado a otras formas de expresión. De acuerdo con la lingüista Yásnaya Aguilar (s. f.), dentro de los mismos territorios nacionales existen otras naciones, representadas por las otras lenguas, las cuales han pasado por procesos de supresión,

debido a que históricamente las han considerado como una trasgresión a la unidad ciudadana, patriota, democrática, etc.

### ¿Qué significa hablar totonaco? El *habitus* lingüístico

*Lo que circula en el mercado lingüístico no es 'la lengua',  
sino discursos estilísticamente caracterizados.*  
Pierre Bourdieu

Bourdieu (1985), en *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* cuestiona fuertemente los modelos lingüísticos propuestos por el considerado «padre de la lingüística estructural», Ferdinand de Saussure, y por el lingüista Noam Chomsky. De acuerdo con el autor, ambos especialistas han desestimado los contextos sociales, económicos, políticos, históricos y geográficos en los que se produce y utiliza «la» lengua; la naturaleza de la lengua es ser intrínsecamente social y heterogénea (Bourdieu, 1985). El autor visibiliza el poder que la lingüística y sus paradigmas han instaurado y trasladado a las ciencias sociales, por ejemplo, a la sociología<sup>29</sup> misma, lo que ha generado que se niegue al lenguaje como un instrumento de acción y poder, y únicamente se le analice como acto de comunicación o de interacción simbólica. Inversamente, esos intercambios lingüísticos son a su vez “relaciones de poder simbólico” (p.11).

En toda acción de palabra, argumenta Bourdieu, interviene la siguiente articulación: 1) el *habitus*<sup>30</sup> lingüístico, entiéndase como las prácticas modeladas socialmente de decir determinadas cosas; la «capacidad» de hablar o capacidad lingüística (creación de discursos); la capacidad social de hacerlo en situaciones adecuadas, y 2) las estructuras del mercado lingüístico que funge como el sistema de amonestaciones en donde se

---

<sup>29</sup> “La Sociología sólo puede liberarse de las formas de dominación que la lingüística y sus conceptos ejercen todavía hoy sobre las ciencias sociales a condición de hacer patentes las operaciones de construcción del objeto en que esta ciencia se ha fundado, y las condiciones sociales de producción y circulación de sus conceptos fundamentales. Si el modelo lingüístico se ha transportado tan fácilmente al terreno de la etnología y de la sociología, ello se ha debido a una consideración esencialista de la lingüística” (Bourdieu, 1985, p.11).

<sup>30</sup> El concepto bourdieano de *Habitus* vincula lo objetivo y lo subjetivo. Puede ser concebido como un modo de pensar, sentir, accionar y maniobrar dentro de un determinado *campo*, que depende de la ubicación que ocupe el sujeto en el *campo social global de capitales*. La manera en que el sujeto debe comportarse y moverse es aprendida socialmente en la escuela, la familia, etc., es socialmente incorporada y encarnada en el cuerpo, a partir de la participación en las “reglas” permitidas en el campo. Es decir, es la interiorización y reproducción de ciertas estructuras que configuran, más no mecanizan, nuestra subjetividad. Por lo tanto, este *habitus* no es determinante, puede cambiar, adaptarse y moverse, por ejemplo, cuando hay un proceso de movilidad social.

impone qué es lo legítimo y qué no (Bourdieu, 1985). De esta forma, el *habitus* lingüístico entra en la encarnada lógica del capital estableciéndose como capital lingüístico, y el habla -como competencia lingüística de quien enuncia- constituye relaciones de poder simbólico entre las y los miembros de su grupo.

De acuerdo con Garcés (2007), además del *habitus* lingüístico y el habla, también “las lenguas y los conocimientos funcionan como funciona la economía: mediante un sistema valorativo, que clasifica asimétricamente la producción, consumo, distribución y circulación de bienes” (p.225). Lo que apunta Bourdieu es que las relaciones entre quien habla, el mercado y el discurso han sido invisibilizadas desde la disciplina lingüística<sup>31</sup>, al estudiar exclusivamente «lo interno» de la lengua, se vela el origen social y se oculta “el proceso propiamente político de unificación al término del cual un determinado grupo de «sujetos parlantes» está obligado prácticamente a aceptar la lengua oficial” (Bourdieu, 1985, p.19). «La lengua oficial» se ha constituido unida al Estado, a través de la cual se regulan y valoran todas las prácticas del habla. En este ejercicio político la institución escolar tiene mucho que ver. A las y a los docentes de educación primaria, Bourdieu los señala como «agentes de imposición y de control», pues son ellas y ellos quienes tienen el poder de “someter *universalmente* a examen y a la sanción jurídica del título escolar el resultado lingüístico de los sujetos parlantes” (Bourdieu, 1985, p.20). De tal forma el lenguaje se va incorporando y adquiriendo con cierto tipo de educación, y a partir de un contexto social particular, de la misma manera que se convierte en elemento y marcador racial y de clase en la medida en que se corporiza, por lo tanto, se genera en las personas una demanda por reproducir ciertas lenguas con ciertas formas de habla legitimadas. En México, no sólo se trata de hablar castellano, sino de cómo se habla y se escribe. Desde los orígenes de la construcción del Estado-nación homogéneo han estado presentes estas dinámicas, y se han aislado a las lenguas indígenas y a sus formas de habla -tanto de sus lenguas, como de las formas de hablar castellano-. Sin embargo, ahora a las y los docentes de educación bilingüe totonaca también se les confirió el «poder» de examinar su lengua y el resultado lingüístico de sus estudiantes en el aula en ambos idiomas, una pregunta sería si existen diferencias entre ellas.

---

<sup>31</sup> Esto se debe a que la teoría lingüística ha estudiado esencialmente la relación de comunicación entre la locutora o el locutor ideal y la auditora o el auditor ideal, como si estuvieran dentro de una comunidad lingüística plenamente homogénea y conocieran la lengua a la perfección (Bourdieu, 1985).

“Tanto el conocimiento como las lenguas pueden ser vistos como bienes que poseen los pueblos pero que tienen distinta valoración, otorgada por los centros de poder a nivel local, regional y global” (Garcés, 2007, p.226). La trampa que existe al tratar de aspirar al discurso de la modernidad es que se construyó la idea de que el conocimiento está *desincorporado* y *des-localizado* y que, además, para ser considerado como tal debe poseer la categoría de *científico*. Por lo tanto, esa aspiración a la epistemología de la modernidad debería ser universal. Las particiones o des-incorporaciones del conocimiento del mundo de lo real han creado «esferas de la razón» autónomas, como lo son: la ciencia, la moralidad y el arte (Garcés, 2007). El lenguaje atraviesa por todas esas esferas al momento en que vehicula al conocimiento mediante las lenguas coloniales (inglés, alemán y francés), por lo tanto, quien guste de hacer arte, filosofía, ciencia, o hablar de moralidad, necesariamente debe hacer uso de esas lenguas. Las lenguas que no son dominantes -en sociolingüística denominadas *minorizadas*-, en el mejor escenario se les estudia como medios de expresión literaria o cultural, pero no para producir ciencia, no es un conocimiento válido que se reconozca como una forma paradigmática del vivir y del saber (Garcés, 2007).

La forma en que se adquiere y se «accede» a esa esfera de poder o mercado lingüístico, Bourdieu la denomina *ritos de institución*. Lo hace de esta manera para tomar en cuenta la función social de lo ritual, debido a que más que una fase, o *rito de paso*, el ‘instituir’ tiene un sentido activo. Un efecto esencial de un rito sería ‘separar’ a quienes ya pasaron por un determinado proceso de quienes no, pero también de quienes nunca lo atravesarán, *instituyendo* así una diferencia constante (Bourdieu, 1985). Los ritos de institución tienden a legitimar (naturalizar) por un lado, y desestimar por otro *un límite arbitrario* para salvaguardar cierto orden social.

Lo importante según Bourdieu es la *línea* divisoria que se marca en ese paso solemne y ritual. El antes y el después del rito generan una marca en quien lo vive, pero lo trascendente es más bien la separación que se traza entre quienes son aptos para cruzar el ritual de institución y quienes no. Por lo tanto, este acto *instituye* al grupo que pasa por esta operación al mismo tiempo que marca al grupo que no es apto, y lo hace naturalizando esta operación social. Por ejemplo, para legitimar la diferencia entre sexos existen los rituales sexualmente diferenciados. Es necesario una o un agente *investido* (sacerdote, presidenta, ministra, etc.) que consagre o exalte la diferencia frente a las

demás personas y frente a la propia persona, quien se ve orillada a adoptar ciertos comportamientos que le confiere el título social o escolar obtenido, entre otros ejemplos. De tal forma que el *rito de institución* es un acto de comunicación público y un “acto solemne de categorización que tiende a producir lo que designa” (Bourdieu, 1985, p.81). Es decir, al mismo tiempo se define lo que es (esposo, mujer, noble, heredera/o, indígena, etc.) y lo que se debe ser.

El instituir, dice Bourdieu, es asignar no sólo una competencia, sino imponer un derecho de ser y un deber ser. De esta forma la persona es asistida en su grupo social y adquiere un trato distintivo. Bourdieu lo llama *la magia performativa*. Tanto la *hexis corporal*<sup>32</sup>, el vestido, como el lenguaje, hablan del lugar que se le ha dispuesto permanentemente a los grupos o agentes sociales (Bourdieu, 1985). No es de extrañarse que muchas personas totonacas atribuyan el hablar castellano con ya no usar sus ropas, calzado, vestidos y accesorios, “si aprendían español, mi papá ya no tenía que usar el calzón, mi mamá ya no tenía que usar las nahuas, *ya tenían derecho* a usar el pantalón y mi mamá el vestido” (Xanat, conversación personal, Coxquihui, 2017). Los *signos incorporados* y los *signos ajenos al cuerpo* están destinados a representar la posición social del ahora hablante de castellano, en este caso, o ataviada(o) con las ropas tradicionales de la persona ‘mestiza-moderna’. Tener el *derecho* a acceder al mercado lingüístico es un privilegio tanto como un ritual.

La institución que legitima estos ritos debe ser reconocida y contar con todos los elementos necesarios, es una “creencia colectiva, garantizada por la institución y materializada por el título o símbolos” (Bourdieu, 1985, p.85). Según Bourdieu, esto es lo que olvida la lingüística, precisamente que para que un ritual sea validado debe ser socialmente aceptado, y no únicamente por la propia palabra y sus procedimientos gramaticales. En el caso de la escritura totonaca, el sistema educativo es el principal espacio de *institucionalización*, de acceso y de adquisición del capital lingüístico, pero además funciona como esa *frontera mágica* donde de un lado están las personas elegidas y del otro las excluidas. Una vez cruzado el límite se trata de mantener el privilegio a toda costa, naturalizando la diferencia a través de la educación y la inculcación de *habitus* y

---

<sup>32</sup> La *hexis corporal* se refiere a la manera en que la clase social a la que pertenecen los sujetos, puede ser medida a partir de sus movimientos corporales, gestuales, etc.

prácticas sociales que no necesariamente son placenteras. Muchos ritos de institución, en sus prácticas iniciales, conllevan algún tipo de sufrimiento corporal.

El cuerpo es el depositario de la memoria. Aunque hay maneras de trasgredir simbólicamente la frontera o la *línea* mediante estrategias de condescendencia, no todas las personas pueden hacerlo sin ser sancionadas, es casi un privilegio de las personas favorecidas quienes pueden elegir deliberadamente tomarse esas libertades. En el asunto especial del uso del lenguaje, ciertas personas investidas con sus títulos sociales -como las y los intelectuales, nobles, juezas o jueces, sacerdotes, etc.- se permiten trasgresiones para otros grupos prohibidas, o se admiten gustos atribuidos a ciertos grupos no privilegiados o fuera de los *gustos de clase*, por ejemplo, usar una jerga coloquial en sus escritos o en sus formas de habla, ejercicio que a la inversa es juzgado o ridiculizado, por ejemplo, si una persona indígena tiene acento, al hablar castellano se le señalará, pero si una persona ‘privilegiada’ intenta aprender español o un idioma indígena y lo pronuncia con muchas limitaciones aun así se le alabará.

Los ritos de institución son tan contundentes que logran justificar o no la existencia misma de los seres humanos. Las personas «consagradas» creen contar con una confirmación de la utilidad de su existencia y de su Ser de *clase distinguida*. Por otro lado, quien no ha sido consagrada(o) continúa en una *clase complementaria*, en el menor Ser (Bourdieu, 1985). Por lo tanto, no se trata únicamente del acto de consagración en sí, sino de la naturalización de estas diferencias que en el cuerpo de las personas se deposita y se reproduce: ¿quiénes tienen derecho a Ser, y quiénes no? Las formas de habla actúan como índices del estatus, valor y grado de humanidad de los individuos y de las sociedades. Ese grado de humanidad está instalado en la voz, pero desde un posicionamiento de escucha.

## **Parte dos. Estudios del sonido, la auralidad y las epistemologías de la purificación**

Con el objeto de analizar a la escritura como una ‘técnica audible’ y el papel de la escucha en la normalización, en esta sección desarrollo de los referentes teóricos enmarcados en los estudios del sonido. En los denominados *Sound studies* convergen muchas disciplinas académicas. En esta área interdisciplinar uno de los objetivos es comprender y distinguir un mundo cultural a través de los sonidos, o dicho de otra manera el ‘pensar sónicamente’

permite saber más del mundo. Sterne, conceptualiza la formación histórica de las ‘técnicas audibles’ -la escucha para fines instrumentales como el uso del estetoscopio en la medicina- utilizadas para disciplinar la relación música-lenguaje en la historia del conocimiento global/colonial. En las últimas décadas del siglo XIX varias disciplinas desarrollaron sus investigaciones a partir de la escucha: la etnografía, el psicoanálisis, la medicina, las comunicaciones, y la acústica; igualmente ha habido una crítica al esencialismo de la oralidad desde la antropología, algunas artes escénicas o la lingüística misma; sin embargo, persiste la resistencia política a la deconstrucción de la racialización de las vocalidades (Ochoa, 2014).

En *El sonido y el largo siglo XX*, Ochoa (2011) distingue al siglo XX como *el siglo del sonido* por el auge de las máquinas amplificadoras o los medios de captación y reproducción de audio que dieron lugar a la multiplicación de expresiones sonoras en los medios de comunicación. La intensificación de lo sonoro permitió comenzar a pensar la percepción del mundo a través del oído y no sólo a través de lo visual. En otras palabras: lo acústico como teoría del saber. Lo letrado, por lo tanto, comenzó a ser atravesado por el espacio sonoro. La autora insiste en lo contraproducente de concebir antagónicamente a lo letrado vs. lo sonoro. Con el fin de no reproducir binarismos, ella propone mejor explorar “qué pasa en nuestra percepción del mundo y de nosotros mismos cuando desplazamos la mirada, la lectura y la palabra escrita como metáforas privilegiadas para analizar nuestra relación con el mundo” (Ochoa, 2011, p.2).

El espacio que comenzó a ocupar la escucha no se debió a las tecnologías digitales, sino al interés científico y clínico por el sonido y la escucha. El campo de la medicina comenzó a experimentar con mecanismos de transducción sónica<sup>33</sup>, “desde lo clínico, se genera este interés por mecanismos y por aparatos que transformaran las vibraciones sonoras en un tipo de marca o «trazo», tales como las hendiduras en un cilindro de cera o de vinilo, es decir, en lo que llamamos un mecanismo de transducción del sonido” (Ochoa, 2011, p.3). Este tipo de transductores podían pasar las vibraciones a signos o marcas y luego otra vez a sonidos, algo así como una doble traducción (Sterne, 2003, como se citó en

---

<sup>33</sup> “Como colocar un tímpano sacado de un cadáver humano en una máquina que permitiera medir su función y, eventualmente, copiarla para inventar transductores de sonido -el famoso fonógrafo de oído inventado por Alexander Graham Bell y Clarence Blake en 1874-” (Ochoa, 2011, p.3). Sterne (2003, como se citó en Helmreich, 2015) describió la transducción -mecánicamente como la vibración del tímpano-, como el principio originador de la reproducción del sonido moderno.

Ochoa, 2011), o cadena de transducciones (Helmreich, 2015). Dicho concepto señala la manera en que el sonido y su significado cambian y se transforman mientras pasa por diferentes estados y medios. Lo que significa cambios en la forma en que una señal puede ser captada e interpretada y crear excedentes (Helmreich, 2015). Lo que pone de manifiesto Sterne (2003) al acuñarlo dentro de los estudios del sonido, es que los transductores también son dispositivos culturales.

En esta investigación utilizo el término transducción también metafóricamente. El sonido de la lengua trasforma las vibraciones de la voz de las y los interlocutores de la normalización totonaca en el paso a otros medios y textualidades -como la escritura ortográfica, la transcripción, el documento, etc.- mismas ‘letras’ que más tarde vuelven en forma de voz autorizada. Julian Henriques (2003), por ejemplo, propone considerar al cuerpo humano como *transductor sensorial*, que es capaz de transformar la energía sónica a la cinética. Por lo tanto, si en el presente estudio me refiriera exclusivamente a los términos traducción o transcripción tal vez dejaría fuera la complejidad de la imposibilidad de convertir al alfabeto castellano los sonidos totonacos cuyas estructuras son incompatibles, como lo veremos en el capítulo tres.

Lo que me interesa destacar sobre algunos dispositivos de captación y reproducción de audio como el fonógrafo, es la escucha, que pasó a ser una *audición científica*, frente a la escucha «exótica» que supone no tener una oreja entrenada ni un registro sonoro documental. Sin embargo, la atención especial también subyace en preguntarnos quién escucha y cómo lo hace. El punto de escucha y la forma de escucha; es decir, el terreno *aural*, pone en el centro de la construcción del conocimiento al oído. Lo significativo es comprender que esa construcción epistemológica está situada política, histórica y geográficamente. Este enfoque es el principal eje de análisis para la normalización totonaca que desarrollaré en el capítulo cuatro, debido a que la sensibilidad audible tiene un profundo interés en el ámbito pedagógico, especialmente en la forma en que el sonido de la voz -en la lengua totonaca- ha sido *inmunizado*<sup>34</sup> epistemológicamente.

---

<sup>34</sup> Ochoa (2014) se refiere a la inmunidad vocal para explicar el reforzamiento de los sistemas de vigilancia ortográfica de la lengua castellana que se llevaron a cabo en el siglo XIX, para restringir la participación de las “otras” voces -acentos y formas hablar-.

Los estudios sónicos sobre los que he hablado están relacionados con la captura del sonido, el registro y la transcripción a partir de la experiencia de ‘escucha’, para poder comprender el contexto totonaco de diversidad lingüística entendida como *distancia-diferencia*. La fuerza de la voz de las y los profesores está en sus narrativas. Lo que se puede “escuchar” en la traducción e inscripción es una voz politizada que a su vez es vista como una intromisión a la normalización de la escritura de su propia lengua por parte de la lingüística clásica. La escucha «no científica» y las necesidades contextuales en el aula por parte del profesorado pueden ser entendidas bajo el concepto de escucha ‘purificada’<sup>35</sup> (Alegre, 2020, p.19). Alegre (2020) utiliza este concepto para describir a la escucha que se presenta bajo la jerarquía o asimetría de las purificaciones del lenguaje-ciencia: la historia, lo tradicional, etc. La autora argumenta la imposibilidad que el subalterno tiene de hablar; lo hace en términos de discriminación de sus expresiones, lo que está plenamente relacionado con “el hecho de que no pertenece al registro audible de la escucha, ya que el subalterno no tiene la posibilidad de generar las condiciones sociales que hagan posible dicha escucha” (Alegre, 2020, p.19). Así la escucha purificada genera o reproduce desigualdad y sujetos alternos en su intento de aislar incluso lo sonoro de la propia escucha para despojarla de su contenido social, ideológico o político.

En el fenómeno que estudié, yo me pregunto sobre las formas de escucha y la imposibilidad de ser “oído” por la lingüística clásica, la historia y las políticas multiculturales. Mi análisis tiene que ver con el registro audible en dos sentidos. Por un lado, el registro de la lengua totonaca en forma de archivo o documento, y por el otro, el proceso de sensibilización aural para la transducción del sonido del idioma totonaca; concretamente para poder registrar-escuchar la voz totonaca por parte de lingüistas, historiadoras(es), y por el profesorado mismo, al tratar de normalizar la lengua y de «escucharla científicamente» bajo los parámetros técnicos y lingüísticos.

Por su parte, lo que destaca Ochoa (2011) al hacer la lectura sónica del siglo XX, es “el desbordamiento del campo de contradicciones que ha habitado la modernidad y que hoy es imposible acallar” (p.3); es decir, el espacio *híbrido*. En su texto *Transculturación*

---

<sup>35</sup> “Aquí caben no sólo las formas de escucha que apuntalan discursos reconocidos como dominantes (las que exige la música clásica, el buen hablar, la sofisticación sonora), sino también las escuchas que intentan aislar lo sonoro (la escucha profunda, la de la epojé) o atribuirle esencias (la representación de lo auténtico, la metafísica de la presencia), aun cuando estas escuchas suelen ser concebidas como formas de resistencia” (Alegre, 2020, p.19).

*social, epistemologías de la purificación y la esfera pública aural en América Latina*, Ochoa acuña el concepto de modernidad *aural* para referirse a las prácticas de purificación y de transculturación sonora que intentan situar y categorizar los sonidos bajo la lógica de la modernidad, la cual supone desigualdades. Las prácticas de purificación son los intentos de difuminar el aspecto social de lo científico y tecnológico. Pero como lo apunté en la introducción, los intentos de purificación generan híbridos en la reconexión sociedad/ciencia y nuevos intentos de purificación que siempre serán incompletos.

De acuerdo con Alegre (2020), para comprender la hegemonía aural, estos modos de habitar la modernidad -en el espacio *híbrido*-, requieren de una escucha también *híbrida*. Ella plantea que dicha hegemonía precede a toda expresión sónica, por lo cual “la escucha híbrida constituye un posicionamiento político para dar cuenta del modo en que se manifiestan los conflictos de legitimidad, de autorización y de exclusión inherentes a las disciplinas de investigación” (Alegre, 2020, p.7). Igualmente, Ochoa propone las epistemologías que validan lo *híbrido*. La autora concibe la *hibridación* como una reificación de lo tradicional/moderno por medio de prácticas de transculturación, en otras palabras, no es un proceso de transformación de la tradición, sino una recontextualización constante (Ochoa, 2011). Al contrario de lo que sugieren Bauman y Briggs (2003), Ochoa (2011) argumenta que la purificación epistemológica de los sonidos no sólo construye desigualdad, sino que “el acto de purificación de lo sónico está realmente forjado con innumerables posibilidades de articulación e interpretación políticas” (pp.398-99). La interpretación política es uno de los componentes que me interesan resaltar en el caso totonaca.

En el terreno del disciplinamiento y la purificación de las lenguas, Sarzuri-Lima (2012), sociólogo boliviano, aporta el concepto de *re-semantización*, es decir, la adaptación lexicográfica y la purificación semántica para imponer el código de dominio colonial -en el caso de la normalización lingüística en Bolivia-. El autor argumenta que estos procesos han sido parte de una colonialidad lingüística o jerarquización colonial de las lenguas y las palabras. Se refiere a la lucha de textualidades y formas de producción y reproducción de la memoria que han sido invisibilizadas. Él también recurre a Garcés (2007) para analizar el silenciamiento de los grupos subalternos que hablan ‘dialectos premodernos’. Al respecto Garcés menciona:

Estamos, pues, frente a una colonialidad lingüística que muestra una doble cara: por un lado, la modernidad subalternizó determinadas lenguas en favor de otras, pero, por otro lado, además, colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas. Es decir, no sólo se subalternizaron determinadas lenguas, sino también la propia palabra y el decir de los hablantes colonizados. La palabra de un quechua-parlante, por ejemplo, aunque se exprese en castellano, siempre será menos valorada que la palabra de un hispanohablante, sobre todo si es urbano, blanco, mestizo, varón, titulado, etc.; es decir, la valoración de la palabra sigue dependiendo de la trilogía colonial señalada por Quijano: clase, raza, género. (Garcés, 2007, p.227)

Al igual que Ochoa, Sarzuri-Lima, cuestiona la dicotomía oralidad/escritura, y la manera en que este binarismo se reproduce, *en todo caso estaríamos hablando de una diferencia entre textualidades*, (Sarzuri-Lima, 2012), este concepto también ayuda a entender la noción de transducción si la pensamos en términos de textualidad. Siguiendo a Derrida (1998), el autor reitera que el sentido progresivo del lenguaje -intuición, habla y escritura- es una construcción teórica. Porque la escritura se encuentra ya en la intuición (Sarzuri-Lima, 2012).

Para Jacques Derrida (1998) la escritura es el *suplemento* de la voz, donde la voz impone el sentido primero y dominante, y la escritura es secundaria (reduplicador), pero este suplemento se autonomiza, adquiere independencia respecto aquello que suplementa. Por ello, el significado que guarda la escritura será provisional y dependerá de los nuevos significados que obtenga de una nueva lectura. De esta forma no existe una escritura pura y rigurosamente fonética, siempre existe un espacio para significar al momento de emprender una lectura. (Derrida, 1998, como se citó en Sarzuri-Lima, 2012)

La colonización semántica o la *re-semantización* a la que se refiere Sarzuri-Lima es una manipulación semántica, el cambio de significado de palabras que desde la época de la evangelización llevaron a cabo los misioneros, o incluso la invención de palabras que reproducen el orden colonial las cuales no son traducciones literales por decirlo así, sino resignificaciones. Los procesos de *re-semantización* y resignificación también aparecen en la normalización totonaca.

Las pedagogías y disciplinamiento del sonido y de la escritura, o, dicho de otra manera, la forma en que el sonido de las lenguas ha sido *inmunizado* en los campos disciplinarios, es un modo de reproducir desigualdad. Este argumento atraviesa las nociones de nacionalismo, identidad y política que destacaré en el caso de la normalización totonaca. Tanto el lenguaje (hablado o escrito) como la tradición (cantada u otras expresiones sónicas), se han disciplinado en nombre de la formación de los Estados-nación

latinoamericanos, de su *identidad* y de su estética apropiada (Ochoa, 2014). Como lo veremos en el siguiente capítulo.

## Capítulo II. Contexto político, social e histórico de la educación indígena en el Totonacapan

*Lu nipaxawá skgolí wun, na nikatsí taní na an,  
lakgspuutihá xatachiwín kilatamatkán, lakgspuutihá,  
maski lu makgasá tsokgsamaw, maski laxakgatlipatanaw,  
niamalakgspuuyaw wantu kinkamapitsiyán<sup>36</sup>.*

Manuel Espinosa

En este capítulo describo las estrategias políticas para la educación de los pueblos indígenas en México a partir de las experiencias y narraciones del gremio docente en mi trabajo de campo y de indagación documental. Esta información esclarecerá las formas en que se conciben y atienden a dichos pueblos en la actualidad, el tipo de educación escolarizada que está destinada para ellos y su relación con los proyectos de normalización de la escritura como el totonaco. Como veremos en las siguientes páginas, las políticas educativas y las lingüísticas han ido de la mano a lo largo de la historia de México y han delineado la idea de “lo mexicano” a partir de lo que es indígena y de lo que no lo es. Por ello comienzo con un prólogo breve que enmarca la conformación de lo indígena y la nación mexicana de manera general.

### **Marco general de la nación mexicana. La conformación del estado y de lo indígena**

Gracias a la revisión de las políticas educativas y lingüísticas que atienden a la población denominada «indígena»<sup>37</sup> en México, pueden advertirse varias de las categorías de análisis que se tratarán a lo largo del estudio. Para comprender las políticas del Estado es elemental conocer cómo éste se ha configurado a lo largo de la historia. Como es sabido, la constitución del Estado-nación moderno latinoamericano tiene sus orígenes en el siglo XVI a partir de las invasiones europeas al actual continente americano. Fue en ese momento en que se comenzó a transformar a la población nativa y a categorizarla desde

---

<sup>36</sup> Desorientado, el viento silva una profunda soledad / mientras se desvanece el eco de nuestra historia, parece que en vano, sí, en vano hemos vivido / rascando la pared que nos divide. Manuel Espinosa (Fragmento del poema *Lilhka'*).

<sup>37</sup> La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos entiende por pueblos indígenas: “Aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.” Adicionalmente menciona: “El elemento que sirve de identidad y distinción principal de un pueblo indígena es su lengua” (Sistema de Información Legislativa de la SEGOB, 2010).

afuera. Debido a ello sería improductivo observar únicamente la construcción del Estado mexicano, por lo que introduciré brevemente un marco general sobre la «idea» de América Latina. El filósofo argentino Walter D. Mignolo (2007a) en su texto *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, se posiciona desde el paradigma del conocimiento decolonial (del conocimiento y del ser) para analizar la invención de América y América Latina -fuera del pensamiento europeo/moderno- (Mignolo, 2007a). Su posicionamiento es una manera de «re-escribir» lo que nos ha sido contado. El autor ubica la expansión colonial como el inicio de las divisiones geográficas que dieron origen a los continentes tal como los conocemos ahora. Él cuestiona la forma indiscutible en que se decidió tal repartición, así como la jerarquía creada por los imperios desde hace más de 500 años (Mignolo, 2007a). La perspectiva europea que se ha presentado como universal es la única que hasta hace poco había descrito el orden mundial, por lo tanto, la historia.

Según el concepto regional de historia definido en el mundo occidental desde la antigua Grecia hasta la Francia del siglo xx, las sociedades sin escritura alfabética o las que se expresaban en lenguas que no fuesen las seis lenguas imperiales de la Europa moderna no tenían historia. (Mignolo, 2007a, p.17)

La discusión sobre la clasificación de las sociedades sin escritura alfabética o que hablan idiomas no dominantes atravesará completamente el presente estudio. En primer lugar, porque se continúa entendiendo como signos de la modernidad a la escritura alfabética y a ciertas formas de habla; en segundo lugar, porque se considera a la escritura alfabética como la única forma de inscripción -o por lo menos la más reconocida- y como atributo de la «razón». Precisamente el concepto de «historia» está tan naturalmente anclado a lo letrado que en las escuelas nos enseñan que la *prehistoria* es la época en la que todavía no había documentos «escritos». A partir de la invención de la tecnología de la escritura, comenzó la época denominada «historia». Al respecto, el historiador Mario Rufer (2010), argumenta que aquellas regiones sin escritura alfabética y sin formas de habla legitimada ni siquiera se les ha considerado como «sociedades», sino como «culturas». En la misma medida, no cuentan con la libertad de narrar su historia. Consecuentemente, W. Mignolo (2007a) advierte:

La historia es un privilegio de la modernidad europea, y para tener una historia hay que dejarse colonizar, es decir, dejarse dominar, voluntariamente o no, por una perspectiva de la historia, la vida, el conocimiento, la economía, la subjetividad, la familia o la religión

moldeada por la historia de la Europa moderna, que ha sido adoptada como modelo oficial, con leves modificaciones, por Estados Unidos. (Mignolo, 2007a, p.17)

Una vez más, la escritura alfabética se manifiesta como un privilegio al que todos los grupos sociales deben aspirar.

### **Naturaleza vs. Cultura**

Otra de las problematizaciones más importantes en la construcción de las identidades nacionales y de las categorizaciones de las sociedades de Latinoamérica, ha sido la oposición entre las ideas de lo «natural» y de lo «cultural». Estas ideas también europeas han moldeado el origen y la «idea» de América Latina (Mignolo, 2007a). La aprobación de esta oposición se ha podido hacer desde dos sectores: desde el exterior (Europa), y desde el interior con la población europeizada (élite criolla de América), utilizando el paradigma de «civilización» en oposición al de «naturaleza», esta última para referir la «barbarie» de la población indígena. Asimismo, el concepto de «evolución» sirvió para describir al Nuevo Mundo como un subcontinente en vías de civilidad, inmaduro y joven, en proceso de evolución (Mignolo, 2007a). El sentido de «cultura» -como creación humana- se fue redefiniendo desde el siglo XVIII, en oposición a la «naturaleza» -como creación divina-.

La noción de «cultura» (del latín *colere*, que significa «cultivar o habitar») surgió como un concepto necesario durante el proceso de secularización, porque el término «cultura» se utilizó en el sentido de producción y creación humana, de «cultivar». En el sentido de «habitar» «cultura» es el lugar de residencia, la ocupación de lo que se crea. Se precisaba la «cultura» para reemplazar a la «religión» como elemento aglutinante de la comunidad. (Mignolo, 2007a, p.21)

A partir de la necesidad de poder nombrar un nuevo arquetipo de comunidades seculares en el siglo XIX, se introdujo la idea de «culturas nacionales» cuyo resultado condujo a ordenar las «identidades nacionales», tanto las imperiales como las *independientes*. Así se estableció el valor de los Estados-nación y se fijaron las diferencias coloniales. La noción de América Latina formó parte de ese rediseño imperial (Mignolo, 2007a). Si bien es cierto que se mantiene la lógica de la colonialidad, esta idea de América Latina se vuelve obsoleta al mirar la perspectiva de los movimientos de los pueblos indígenas u otros grupos que buscan un cambio social a partir de proyectos de conocimiento y epistemologías otras (Mignolo, 2007a).

## «La» lengua nacional

Un componente imprescindible en la invención de las «identidades nacionales» fue la lengua -o el idioma oficial o nacional-. Con el objetivo de homogeneizar a toda la población y construir la unidad nacional, era necesaria la oficialización de una sola lengua. En el caso de los territorios colonizados de América se impusieron los idiomas europeos sobre los vernáculos. Las políticas acerca de la utilización de «la» lengua del Estado en los diferentes territorios son altamente dogmáticas y se han conformado de tal modo que en algunos países -como en Estados Unidos de Norteamérica-, la lengua simboliza la nación y viceversa. Por lo tanto, como lo mencioné en la introducción de esta tesis, las políticas lingüísticas estarían representando todo un pensamiento de «protección» a la nación misma; a saber: la «democracia», los «valores nacionales», y la «identidad» (Bauman y Briggs, 2003). De esta manera, los Estados modernos han censurado el uso de las lenguas nacionales no dominantes y/o la expresión no estandarizada de un mismo idioma porque lo advierten como una amenaza a la identidad y a la nación en sí. Como sucedió en el siglo XIX con la *inmunización* del español como idioma dominante por parte de los intelectuales de la época, quienes suponían que a través de una ortografía estricta los acentos locales también serían homogeneizados, o por lo menos que la lingüística-ciencia por sí sola señalaría y distinguiría las formas de habla. La educación escolar y la academia en este proyecto son el principal aparato de instrucción de la escritura homogeneizada. Este es uno de los asuntos que nos ocupa sobre la normalización de la escritura de las lenguas para la alfabetización indígena.

## Políticas lingüísticas y educativas de México

Una vez revisado el marco sobre la lengua y la escritura como elementos constitutivos de las naciones de América Latina y cómo estos han categorizado también a sus sociedades. Ahora describiré más concretamente las políticas mexicanas en la escuela y en la vida profesional de las y los maestros totonacos. La historia escolar es una parte central de la experiencia personal<sup>38</sup> de ellas y de ellos, especialmente por haber sido, en muchos casos,

---

<sup>38</sup> Un estudio de biografías lingüísticas de docentes purépechas ha demostrado que la narración de sus trayectorias escolares -desde el nivel inicial hasta los estudios profesionales- tuvo como punto central el tema de la lengua, independientemente si ellas y ellos tuvieran como lengua materna el español o el purépecha (Hamel, Hecht, Erape y Márquez, 2018).

traumática. En el caso totonaca, todas estas relaciones y saberes que el grupo docente reconoce en el proceso educativo están ligadas al proceso de normalización de su lengua.

## **Una sola nación, una sola lengua, una sola cultura**

En la época colonial el rey dio las órdenes de que todos hablaran el español, sin embargo, los encomenderos que estaban aquí, como finqueros y la administración no tenían dinero para contratar maestros que enseñaran el español; lo que les preocupaba a ellos era producir fruto. Al tratarlos como esclavos se diezmaron los pueblos indígenas. Era costoso traer negros, por lo tanto, lo que hicieron fue conservar a los indígenas y fundaron lo que se llamó la República de Indias. En esa República se tenía determinada autonomía, porque las comunidades nombraban a sus propias autoridades, sus cargos, y es así como se mantuvo la lengua. Entonces la idea siempre ha sido de *incorporar*. A partir de la constitución de 1824 (la primera constitución) no aparece nada de pueblos indígenas; se habla del derecho, la libertad, pero nada de pueblos, no se reconoce esta diversidad. Entonces se reforma la constitución en 1857 y tampoco se reconoce. En 1917 siguió sin registrarse, se desconocía, políticamente y jurídicamente. Era una sola nación, una sola lengua, una sola cultura. Pero hubo una lucha interna. No se sabe cuál es el origen de un mexicano, qué hacer con esta diversidad. Entonces se siguió tratando de *incorporar*, se nos sigue desapareciendo porque creen que las lenguas y culturas son producto de atraso, producto de subdesarrollo. Entonces para que se desarrollara el país y la nación e incorporar a los indígenas a la economía, forzosamente tendría que ser a partir de la lengua castellana. La política de *integración* es una política desde la Colonia. (Mikilh, conversación personal, 2019)

La narración anterior hecha por el profesor Mikilh -quien fue uno de los interlocutores involucrados en la normalización de la escritura totonaca-, abrevia la historia de las políticas homogeneizadoras implementadas durante la invención de la nación mexicana. Mikilh subraya varios elementos: el «problema» de la diversidad y su relación con el supuesto subdesarrollo, y las políticas lingüísticas e *integracionistas* como programas surgidos en la época colonial con fines económicos, y cómo éstas se reproducen hasta nuestros días.

Como he mencionado, los programas educativos han sido los mecanismos imprescindibles para la instauración de ciertas ideologías de corte colonial. Desde la Colonia, la educación impartida comenzó a transformar fuertemente a los habitantes de los pueblos al tratarlos de entender a partir de categorías no locales y apreciarlos desde afuera, en su forma de producción y transmisión del conocimiento<sup>39</sup> (Ramírez, 2013).

---

<sup>39</sup> Ver apartado “Colonialidad del saber y las ciencias sociales” en el capítulo uno del presente texto.

## ***Me vinieron a traer las madres misioneras, ellas me enseñaron a escribir. La escritura del totonaco con grafías latinas***

Uno de los principales objetivos durante la invasión europea a América y el Caribe fue la evangelización. Hasta hace un par de décadas, quienes alfabetizaban en lenguas mexicanas eran todavía miembros del clero (quizá en algunas regiones de México continúe sucediendo). Algunos de los interlocutores -profesores bilingües de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz- se refirieron a “las madres misioneras” como sus primeras profesoras de lecto-escritura en su lengua:

A mí me vinieron a traer las madres misioneras que estaban aquí, les interesó mucho mi forma de hablar el totonaco, ellas me enseñaron a escribirlo. No lo sabían hablar, pero me empezaron a decir cómo escribirlo. Sabían escribir, no como ahora, con abecedario ya hecho. Por ejemplo, yo me acuerdo que para decir “Kgama” [sabroso] se ocupaba la “q”, ellas así escribían. (“Mariyo”, conversación personal, 2018)

Mariyo, quien de niño aprendió a leer con las madres misioneras, y quien después se convirtiera en profesor bilingüe y luego en presidente municipal de Zozocolco de Hidalgo, revela que en esa zona totonaca las misioneras católicas tenían la tarea de enseñar a la infancia a escribir su lengua utilizando el alfabeto castellano -a pesar de que ellas no sabían hablar ni escribir la variante lingüística de la región-. El maestro también hizo una distinción entre cómo escribían ellas, y cómo se escribe *ahora con abecedario ya hecho*, pues él fue parte de la normalización de la escritura totonaca.

No es de extrañarse entonces que los textos más antiguos de algunas lenguas indígenas mexicanas escritos con grafías latinas versen sobre temas religiosos. Aunque en general se conservan pocos documentos, Saúl Morales (2008) en su artículo *Estudios Lingüísticos del Totonacapan* los documentos escritos entre los siglos XVI y XIX son muy pocos<sup>40</sup>. Los que mejor se conservan y los más prolíficos son del siglo XIX<sup>41</sup>. Además de las

---

<sup>40</sup> Palacios (1942, como se citó en Morales, 2008) enumera las fuentes informativas de tiempos pre-coloniales de la cultura totonaca: Sahagún, Mendieta, Torquemada, Olmos (perdido), Tezozómoc, Durán, las Casas, el Lienzo de Tlaxcala, las nóminas de la tributación, el Códice de Misantla, el Lienzo de Tonayan, Cortés, Bernal Díaz, Ixtlixóchitl. A éstos habría que añadir las Relaciones Geográficas y los materiales arqueológicos (Morales, 2008).

<sup>41</sup> Algunos de ellos son: *Arte y vocabulario de la lengua totonaca*, de Fray Andrés de Olmos, mencionado en 1672; *Arte, Vocabulario, Doctrina Cristiana y Sermones en lengua totonaca*, de fray Francisco de Toral, quien se dice que fue el primer «misionero de indios» que aprendió totonaco; *Arte para aprender el idioma totonaco*, *Confesionario en idioma totonaco* y *Diccionario del idioma totonaco*, de Cristóbal Díaz Anaya, las cuales son “tres obras manuscritas del siglo XVII. Su autor [...] fue párroco de Olinthla, de la diócesis de Puebla” (Morales, 2008, p.217), y; *Vocabulario de la Lengua Totonaca y Castellana, y lo que se trata*

cuestiones religiosas de las que hablan los documentos, es importante destacar cómo los misioneros trataron de generar también vocabularios, diccionarios y los primeros análisis gramaticales usando de base la estructura de su idioma castellano. Pues inicialmente ellos eran quienes aprendían las lenguas indígenas -como lo indicó el profesor Mikilh en los párrafos anteriores-. En el Totonacapan los evangelizadores fueron los de la Orden Franciscana, se piensa que pertenecieron a la primera misión en llegar a México en 1523.

### **La nación mexicana «independiente» y postrevolucionaria**

Los planes educativos y conformación de la nación mexicana están estrechamente relacionados. Los ideales de la Colonia, la Independencia y la Revolución fueron marcando los paradigmas que reconocemos hasta la actualidad, cada una de ellas tiene sus propias características. Las concepciones sobre raza, ciencia y lengua se encontraron tejiendo el territorio educativo-político por completo.

La diferencia entre la Colonia -el pago de tributos, el sometimiento, la evangelización, etc.- y lo que llevaron a cabo las élites criollas que comenzaron a tener el poder durante el proceso de independencia de México, fue plantearse la necesidad de crear un «Estado-nación criollo» (proyecto nacionalista europeo), es decir, *integrar* a las «castas» coloniales en una nueva sociedad (Dietz, 1999). Después de la Independencia de México se pretendía lograr una nación unificada, por lo que en 1875 se estableció el castellano como idioma nacional (Rodríguez, 2009).

Después de la promulgación de la Constitución de 1917 uno de los asuntos postrevolucionarios más importantes fue la formación de un sistema de educación que llegara a todo el país, para ese entonces el 80% de las mexicanas y los mexicanos eran considerados analfabetas (Ávalos, 2006). Desde ese entonces la lecto-escritura se reconoció como uno de los signos de identidad, unidad y cultura nacional que significaría civilidad, progreso y desarrollo. Se creó entonces, en 1921, la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las políticas integracionistas del entonces secretario, José Vasconcelos, fueron innegables cuando se le propuso la creación de dos departamentos más dentro de la SEP, el de alfabetización y el de Educación y Cultura Indígena: “[Vasconcelos] acepta

---

*en él, que la doctrina Christiana y el Confesionario*, de Juan Manuel Domínguez y Salvador de la Cruz, el cual es un manuscrito de 1749 (Morales, 2008).

esta medida sin gran entusiasmo, ya que piensa que rompe la armonía de su sistema educativo y puede retardar la *integración* del indio” (Ávalos, 2006, p.34, cursivas mías). En ese mismo año, se creó en la SEP el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, del que dependieron, en 1923, las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales. Tres años más tarde, las Escuelas Rurales suplieron a las Casas del Pueblo, las cuales se volvieron las principales instituciones de aculturación en las zonas donde fueron instauradas. Estos proyectos educativos destinados a las zonas indígenas del país marcaron la experiencia educativa de las y los profesores bilingües que participaron en la normalización de la escritura del totonaco como lo veremos a continuación.

### ***Yo no sabía hablar español pues venía del monte. Experiencias del profesorado bilingüe***

*Aquel que no va a la escuela, conserva su cultura.  
Es una tesis eso, la escuela hace que la gente deje de practicar su cultura.*

*Yo, en cambio, me hice consciente, pues.  
Por ejemplo, el pantalón un día lo voy a tirar,  
me voy a poner mi calzón [pantalón de manta].*

Profesor Karlos

Mi familia se vino a vivir aquí cerca del pueblo, quería que fuera a la primaria estatal “Benito Juárez”, porque mi papá era síndico -un señor de calzón, chaparrito- él sí había leído. Ahí no aprendí más que unas letras, puro español, *yo no sabía hablar español pues venía del monte*. Pero sentí afecto por la maestra (hoy practico eso con mis alumnos), me sentía a gusto con ella porque me daba colores, cuaderno y una moneda para el recreo -yo no sabía qué era el recreo-. En segundo y tercer año no aprendí nada, el maestro me empezó a pegar y cuando ponía las divisiones de la casita yo me saltaba de la ventana del segundo piso, saltaba a un guayabo y me iba a nadar a “la poza”. Volví a cuarto año, pero no sabía leer, y otra vez me pegaban. Luego pasé a quinto y ahí empecé a leer. Entonces fui a la secundaria y a la preparatoria en Puebla, pero dejé la preparatoria y me fui a trabajar a Laguna Verde pero no me gustó y me vine. Aquí estaba mi familia, fui feliz, estudié la prepa aquí. Me encontré una novia que vivía en el centro y le dije: enséñame a dividir -no me creía que yo no supiera dividir-, me dijo que sí, pero que tenía que leer la Biblia, y entonces me puse a leerla y andaba presumiendo lo que decía Jesucristo, *porque lo había leído*. Luego me fui a Cancún, a ser carpintero. Y un día que vine a ver a mi mamá, uno de mis hermanos me dijo, qué haces: no, pues vengo a ver a mi mamá, entonces él me dijo que fuera a Xalapa a presentar el examen para maestro, fue como en 1987, pero el encargado de la SEP me dijo: tú ya pasas, y pues pasé, *porque soy totonaco*. Entonces a partir de ahí soy docente. Siento que he aportado algo, he escrito varios libros, estudié una maestría. (Karlos, conversación personal, 2018)

Conocer la experiencia de vida del maestro Karlos y de otras y otros profesores al principio de esta investigación se reveló como una línea importante a indagar, poco a poco constituyeron la unidad de análisis y la categorización teórica-metodológica inicial

comenzó a ser parte central de la interpretación. La narración que hizo Karlos muestra varios rumbos a seguir: su padre, al saber leer pudo acceder a un puesto público en el pueblo, lo que nos habla de la importancia de la lecto-escritura en castellano; el hecho de que las familias mandaran a sus hijas e hijos a la escuela estatal, y no a la bilingüe; el trato abusivo que recibían las niñas y los niños en estos centros educativos y lo difícil que resultaba el proceso formativo en estas circunstancias; la necesidad de las personas jóvenes de migrar a las ciudades para conseguir empleo; pero, contrariamente conocer y conservar su idioma totonaco le permitió a Karlos acceder a la plaza docente; y finalmente, la importancia de mantener la cultura y las implicaciones que la escuela tiene en relación al abandono de las prácticas culturales de la comunidad, en especial la lengua. Lo paradójico es precisamente cómo el profesorado utiliza este aparato institucional -la escuela- para fines e intereses propios, concretos, comunitarios, totonacos, que les permite articular tesis como: a pesar de que *la escuela hace que la gente deje de practicar su cultura*, yo -cada profesora(or)- trato de hacerme *consciente* de todo ello.

La escuela, la cual como he venido insistiendo, ha sido históricamente el mecanismo gubernamental de implantación de ideologías integracionistas, sus resultados son visibles hasta el día de hoy si pensamos en términos de discriminación lingüística. Esto tiene que ver con el discurso «nacionalista integrador» basado en el concepto de «mestizaje» como una mezcla del “elemento indígena producto de la época precolonial, con el elemento europeo y criollo, producto de la colonia” (Dietz, 1999, p.176). Contrario a la segregación que pretendía separar la república de españoles con la de indios, la idea del mestizo se transformó de

“Bastardo biológico” a “raza cósmica”, germen y símbolo de la nueva nación postrevolucionaria. Este giro ideológico es “oficializado” cuando el presidente Obregón nombra en 1921 a José Vasconcelos, uno de los más destacados representantes del Ateneo, como primer titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Traducido en política, el proyecto de mestizaje nacional implica medidas específicamente destinadas a “integrar” a aquella población en el Estado-nación mestizo que aún no son y/o no se consideran mestizos: los indígenas. (Maihold, 1986, p.108, como se citó en Dietz, 1999, p.178)

Para alcanzar tal homogeneización étnico-cultural, el autodefinido «Estado-nación mestizo» implementó un conjunto de medidas en forma de políticas y programas gubernamentales que se pueden agrupar como indigenistas, de acuerdo con el antropólogo Gunther Dietz (1999). Él explica que dichos proyectos fueron destinados

especialmente para la población *aún-no-mestiza* del país. La característica principal de estas medidas reside en su doble carácter exógeno y estatista: “por definición, el indigenismo es asunto de los no-indígenas, [...] sino del Estado” (Dietz, 1999, p.178). De tal manera se ha excluido a las comunidades de la administración de proyectos educativos propios, pero a la vez se les señala de ser las únicas responsables de la intervención intercultural como sucede hasta nuestros días.

Desde ese entonces, el «indigenismo gubernamental» comenzó a concebir a las sociedades llamadas indígenas de forma contradictoria -negación vs. exaltación-: por un lado, como un estorbo para el progreso; pero al mismo tiempo, como la representación pre-colonial, componente fundamental para la enunciación del mestizaje. Así, el objetivo era “combinar un cambio cultural inducido, una ‘aculturación planificada’ y selectiva de los ‘rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales’ de las culturas indígenas, con la lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden sentirse orgullosos” (Comas, 1953, p.265, como se citó en Dietz, 1999, p.178).

### **Influencia de la antropología social aplicada**

De acuerdo con Maihold (1986, como se citó en Dietz, 1999) la naciente antropología mexicana de la época tuvo fuerte influencia de la antropología social aplicada y fungió como una forma de matizar la aculturación. Las instituciones de paradigma indigenista que realizaban actividades principalmente educativas, estuvieron sustentadas en esta corriente de investigación<sup>42</sup>. Su figura consistió en identificar los elementos culturales «permutables» de los grupos indígenas, que al sustituirlos no causaran rupturas culturales «serias», “[...] para que el ajuste psicológico que habrá de llevar a cabo el indígena para integrarse a las formas de cultura nacional se realice sin graves frustraciones ni profundos conflictos emocionales” (Aguirre, 1991, p.19, como se citó en Dietz, 1999, p.179). Desde sus inicios, los estudios antropológicos tuvieron mucha influencia en los planes de educación indígena del país; el Instituto Nacional de Antropología e Historia todavía en la actualidad está muy relacionado con la producción y publicación de materiales

---

<sup>42</sup> Desde el nombramiento de J. Vasconcelos como Secretario de Educación, hasta el sexenio de L. Cárdenas (1934-1940), casi todos los organismos indigenistas fueron de corte pedagógico. El inicio de la institucionalización del indigenismo se puede rastrear hacia 1917 con la fundación de la Dirección de Antropología (Dietz, 1999).

lingüísticos en lenguas nacionales, y junto con el INALI editan y publican documentos especializados en ese tema, cuando es de suponer que las lenguas nacionales deberían ser analizadas en igualdad de circunstancias por las entidades lingüísticas que estudian el español en México.

Esto puede considerarse como un ejemplo de asimetría institucional basada en la concepción desigual de los idiomas mexicanos -y de las personas que los hablan-, que se manifiesta incluso en la decisión sobre cuáles organismos deberían estudiar a las lenguas y cuáles al castellano. Una muestra es que tanto el INAH como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Secretaría de Cultura (SC) fueron parte de la normalización de la lengua totonaca, ninguna de ellas realiza estudios sobre la escritura del castellano, ni consideran las políticas educativas nacionales como materia de estudio, pero sí intervienen en las políticas educativas y lingüísticas indígenas. Este tratamiento desigual sobre los idiomas que se hablan en nuestro país y sobre su diversidad, como he subrayado, tiene orígenes muy profundos. Asimismo, el papel que han tenido las ciencias sociales. En el caso concreto del sistema educativo mexicano vemos su visible implicación como elemento nuclear en la problemática.

La cúspide de la institucionalización del indigenismo se dio con la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, bajo el gobierno de Miguel Alemán. Pero la apertura oficial del indigenismo fuera de los límites educativos se complementó con proyectos económicos e infraestructurales de modernización e industrialización -no sin resistencia de las comunidades- (Dietz, 1999). A partir de 1951 (con la creación de primer Centro Coordinador Indigenista del INI) se produjo un giro paradigmático de los programas: limitar la presencia de personal mestizo y favorecer el reclutamiento e instrucción de agentes de aculturación salidos de las mismas comunidades, así surgieron los promotores culturales del INI (Dietz, 1999). Estas transformaciones ideológicas son la pauta de la instrucción que más tarde dio origen a la profesionalización de docentes indígenas, asimismo son los fundamentos de la educación indígena contemporánea, pues surgieron los primeros planes de educación bilingüe. Pero con una característica inquietante: los métodos de alfabetización fueron diseñados por organismos extranjeros (Ávalos, 2006) - como lo indiqué en la introducción de esta tesis-. El Proyecto Tarasco (PT) organizado por el ILV fue el primero en su tipo llevado a cabo en el país.

## EL Proyecto Tarasco (PT) y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

El ILV -agrupación de carácter religioso que promovía el protestantismo- tuvo intervención directa en el PT usando misioneros protestantes, a quienes el gobierno de Cárdenas financió, y quienes también tuvieron propósitos evidentemente evangelizadores. El PT estaba a cargo del lingüista de la Universidad de Wisconsin, Mauricio Swadesh. Swadesh (1939, como se citó en Dietz, 1999) menciona que el proyecto consistió en reunir alrededor de 20 jóvenes purhépechas que ya estuvieran alfabetizados en lengua castellana, para alfabetizarlos en su lengua materna y ser enviados a las comunidades a las “misiones alfabetizadoras”. Para la alfabetización el ILV utilizaba un método denominado “analítico”<sup>43</sup>. Esta formación, al ser ofrecida en su lengua, fue ampliamente aceptada por los pueblos michoacanos porque por primera vez entendían a los maestros. Quienes nunca habían visto su idioma escrito con el alfabeto castellano estaban muy sorprendidos de poder leerlo y escribirlo (Castillo, 1945, como se citó en Dietz, 1999).

Este proyecto como tal fue oficial hasta 1940, luego se canceló por ser considerado un proyecto comunista debido a que en la Unión Soviética se estaban produciendo proyectos bilingües semejantes (Castillo, 1945, como se citó en Dietz, 1999). Sin embargo, en 1944 reapareció bajo el programa de “educación para adultos” con los mismos asesores del Proyecto Tarasco y el Consejo de Lenguas Indígenas. También se creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, como parte de la llamada “Campaña Nacional contra el Analfabetismo”.

De esta forma, el PT simbolizó todo un discurso pedagógico a través de la política lingüística del Estado mexicano destinado a los pueblos monolingües durante casi todo el siglo XIX. Fue trascendente porque “a pesar de su dimensión local brinda elementos de análisis que permiten comprender la ideología, división cultural y diversas posturas que existían respecto al analfabetismo, la alfabetización y la problemática lingüística nacional” (Ávalos, 2006, p.16). Así fue como Michoacán se convirtió en precursor de los estudios indigenistas y «laboratorio» de los proyectos de educación indígena y del

---

<sup>43</sup> El instituto no sólo colaboraba en México, sino en varios países de Latinoamérica. Entre las primeras cartillas bilingües que elaboraron, estaban los siguientes grupos: Tarasco, Totonaco, Yaqui, Tzeltal, Tzotzil, Amuzgo, Huichol, Lacandón y Trique. En total trabajaron 80 variantes lingüísticas, y utilizaron casi 360 misioneros en ello (Ávalos, 2006).

indigenismo mexicano (Dietz, 1999) y latinoamericano, pues el Primer Congreso Indigenista Interamericano fue llevado a cabo en 1940 en este estado, en la región del lago (Pátzcuaro).

Hasta fines de los años setenta, gracias a la proliferación de profesionistas en ciencias sociales como antropología, lingüística y sociología, se comenzaron a cuestionar las prácticas del ILV, especialmente las religiosas:

Los miembros del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales de México que en 1979 lanzó una contundente declaración exigiendo el retiro del ILV del país; se promovía mayoritariamente una ideología de corte protestante que conceptuaba la miseria y el atraso de las comunidades como una consecuencia de sus malas prácticas religiosas [...] Las campañas de alfabetización tendían a generar desintegración y serios antagonismos en las comunidades, puesto que satanizaban costumbres como la medicina tradicional, la cooperación colectiva desinteresada, las fiestas, las formas de trabajo [...] Además tanto en México como en otros países comenzó a ventilarse una relación entre aparatos de inteligencia norteamericana y el Instituto. (Ávalos, 2006, pp.190-191)

Asimismo, surgieron movimientos laicos para contrarrestar la presencia de organismos protestantes en América Latina. De acuerdo con Jacinto Zavala (1983) la formación político-pedagógica de las y los jóvenes generó a su vez conflictos político-religiosos que existían desde la rebelión cristera. Por estas y otras razones, en 1982, el presidente Miguel de la Madrid dio por finalizado el convenio oficial con el ILV.

### **Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Educación Bilingüe Bicultural (EBB)**

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, se inició una nueva etapa en la educación indígena nacional, esta dirección está adscrita al Subsistema de Educación Indígena de la SEP. El paradigma educativo que se propuso fue la denominada Educación Bilingüe Bicultural<sup>44</sup>, que respaldaba la idea del desarrollo

---

<sup>44</sup> La lucha por la EBB comenzó en 1973, cuando maestras y maestros nahuas comenzaron a reunirse y a debatir sobre las necesidades que tenían. En 1976, junto con la SEP, se comenzaron a organizar otros grupos de docentes y a tener encuentros nacionales. Su objetivo era mejorar el sistema de educación indígena. De esta manera se integró la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). Uno de los primeros logros de esta alianza fue la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Todos estos movimientos y encuentros nacionales procuraron vínculos y comunicación entre docentes de varios estados de la República y la SEP, a quienes les presentaban propuestas concretas de mejora para el Subsistema de Educación Indígena. Otro de los principios al inicio de la fundación de la DGEI fue otorgar participación a los propios indígenas en sus procesos educativos, en los puestos administrativos y en la dirección de ciertas políticas educativas (Herrera, 2002). Hacia 1980, la ANPIBAC

integral de las niñas y los niños indígenas partiendo de su contexto. Y se comenzaron a publicar los primeros materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas.

Para este momento ya estaban instauradas las dos formas de castellanización, la directa y la indirecta, el debate fue sobre cuál era más adecuada. Para cada una se utilizaban diferentes tipos de instituciones: para la castellanización directa estaban las escuelas primarias federales, las cuales dependen de la Dirección General de Educación Primaria (DGEP) de la SEP, y para la indirecta se establecieron las escuelas primarias bilingües, las cuales dependen de la DGEI. Ahí laboraban maestros bilingües, inicialmente formados por el INI. La mayoría de las y los maestros totonacos con los que me entrevisté en el trabajo de campo dijeron haber sido castellanizados a las escuelas federales en su infancia. Es decir, fueron alfabetizados en español con el método “directo” -con clases exclusivamente en castellano-. Para quienes ya sabían hablarlo, la escuela no resultaba tan difícil, pero para quienes eran monolingües totonacos la experiencia era muy diferente.

### **La experiencia escolar en el Totonacapan y su impacto en el uso de la lengua**

Como anoté antes, la institución educativa ha sido la herramienta de mayor difusión para implantar el castellano en México como idioma nacional. El lingüista totonaco José Santiago (2012), en su tesis titulada *Contacto lingüístico español-tononaco en Filomeno Mata, Veracruz*, argumenta que “la causante de la disminución considerable de monolingües en totonaco es la escuela” (Santiago, 2012, p.12). En su comunidad se pensaba que mandar a las niñas y los niños a la escuela era únicamente para que aprendieran castellano. “Aquel que no hablaba español lo castigaban, entonces los niños desertaban o tenían que aprender el español porque si no, no progresaban” comentó la profesora bilingüe, Xanat. Como muchas familias totonacas de la época, su mamá y su

---

denunció que no eran suficientes las mejoras aisladas, sino que era necesario hacer una reforma total, por lo que solicitaron el denominado Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural (ANPIBAC, 1980, como se citó en (Dietz, 1999), el cual pedía sustituir el Sistema Bilingüe por el Bicultural debido a que el contenido curricular era considerado el principal problema. Ya resultaba insuficiente la idea del bilingüismo, era necesaria la contextualización cultural de la educación. La DGEI absorbió el proyecto y en 1982 se comenzó la reestructuración curricular del preescolar y primaria indígenas. Aquello requeriría mucha inversión en material pedagógico especial para cada región, así como personal capacitado para ello. Para lo cual fue necesaria una estrategia de formación académica-política de maestras y maestros indígenas que fortaleciera el paradigma Bilingüe Bicultural (Herrera, 2002). A pesar del cambio de paradigma, la transformación prácticamente nunca fue percibida (Dietz, 1999).

papá habían decidido que ella y su hermana no aprendieran a hablar su lengua, prefirieron comunicarse con ellas en un castellano poco fluido para evitar la discriminación que vivían las personas que no hablan castellano o que lo hablan como segunda lengua. Las enviaron a escuelas federales para que se instruyeran totalmente en español, al igual que al profesor Karlos. En esas escuelas constantemente cohibían a quienes hablaran totonaco, diciéndoles: “¿a qué viniste, has venido a aprender eso (totonaco), no vienes a aprender español? [...] Tu lengua como la sabes, para qué la sigues usando, [...] utiliza para hablar lo que no sabes” (Santiago, 2012, p.13). A pesar de ello, una de las grandes ambigüedades sobre la castellanización es que, a pesar de las restricciones del uso de la lengua en las aulas, aún quienes ya no la hablaban desde el seno familiar la aprendían en la cotidianidad de la convivencia escolar, por ejemplo, en los momentos de recreo, juego y relacionándose con compañeras y compañeros bilingües, así me lo narraron las maestras Mariya y Xanat.

### ***Somos producto de la castellanización. La formación de las y los profesores bilingües***

Es significativo recorrer los diferentes momentos y paradigmas educativos que han navegado nuestras y nuestros profesores bilingües para poder hacer la caracterización del gremio y comprender sus argumentos en el proceso de la normalización. De acuerdo con Mikilh, los planes de transformar el paradigma castellanizador casi siempre se quedaron en el papel, pero “ya cuando se trabajó se impuso la política de *integración*, la de la homogeneización. Por eso la clave de preescolar es DCC (Docente Centro de Castellanización) todavía hasta hoy a nivel nacional, por ejemplo” (Mikilh, conversación personal, 2019).

Para la profesionalización indígena últimamente se han creado Universidades Interculturales a nivel nacional, las cuales se han establecido en las zonas indígenas de los Estado con el objetivo de llegar a la población estudiantil hablante de lenguas nacionales. Las carreras que se estudian tienen ciertas reivindicaciones interculturales; sin embargo, como vemos hay un hueco profundo entre los distintos niveles educativos. Por ejemplo, una niña que estudió el preescolar bilingüe y primaria bilingüe, y después secundaria general, telebachillerato, e ingresa a una Universidad Intercultural, tiene que volver a hablar su lengua en este nivel -la misma a la que tuvo que renunciar para poder

entrar a la secundaria, al bachillerato y a la universidad-. Esa trayectoria escolar fue más o menos similar a la de los etnolingüistas, lingüistas totonacos y docentes indígenas que participaron en la normalización totonaca.

La iniciativa de estudiar una carrera magisterial en muchas ocasiones nacía del deseo de continuar con sus estudios universitarios, pero al no contar con los medios económicos para salir a la ciudad a estudiar, la única posibilidad que tenían para formarse profesionalmente dentro de su comunidad era ser docentes. Además, era casi la única forma de seguir apoyando a sus familias en las labores agrícolas, domésticas y comerciales a la par de sus estudios (Dietz, 1999). Su trabajo es doblemente exigente, incluso en temporadas vacacionales y fines de semana.

En décadas pasadas el inicio del servicio docente de las y los profesores totonacos comenzaba a muy temprana edad, al salir de la primaria o de la secundaria. La maestra Mariya, por ejemplo, comentó:

Primero nos enviaban a un curso de inducción a la docencia –porque nos habían contratado solamente con secundaria-, en el servicio, hicimos el *Bachillerato Pedagógico por Mejoramiento Profesional del Magisterio* (antes llamada *Normal Básica con Mejoramiento Profesional*), el cual estudiamos los fines de semana de cada quince días y todo el verano. Al terminar, la UPN nos impartió la *Licenciatura en Nivel Primaria para el Medio Indígena*. Después de 1990, sólo podían ingresar ya con el bachillerato y luego se iban a la UPN, pero con la Reforma Educativa [2016], cualquier persona que haya estudiado alguna licenciatura puede ingresar, mientras pase el examen de ingreso y el examen de lengua indígena. (Mariya, conversación personal, 2018)

Los programas creados para la formación docente bilingüe son muy recientes y muchos de ellos experimentales con el objetivo de que la educación indígena lograra ser realmente bilingüe. Hubo varios planteamientos para «enmendar» tal situación. El Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) junto con la DGEI intentaron implementar una política distinta. Pensaron que se necesitaba una especialización lingüística (Herrera, 2002), por lo que se convocó a docentes del Subsistema de Educación Indígena para cursar la licenciatura en etnolingüística, a ellos se les otorgó una beca-comisión, hospedaje en el internado, alimentación y algunos materiales. De este programa egresó Mikilh, director del proyecto de normalización totonaca.

## **Licenciatura en Etnolingüística. Un proyecto piloto**

Nosotros nos encargamos de apropiarnos de esta herramienta llamada etnolingüística para poder estudiar nuestra lengua desde el interior, de cómo nosotros lo vivimos y no desde el exterior. Fuimos un campo experimental por parte de la SEP. (Mikilh, conversación personal, 2019)

Este programa de licenciatura también tuvo su sede en Pátzcuaro, Michoacán. La primera generación ingresó en 1979 y egresó en 1982. Se pretendía que las y los estudiantes se prepararan académicamente para poder aplicar la reforma de la Educación Bilingüe y Bicultural. De esta forma se inauguró un nuevo paradigma en las instituciones mexicanas, denominado “indigenismo de participación”. Sin embargo, tuvo varias objeciones: se esperaba que las y los egresados se convirtieran en «líderes profesionales» y que cumplieran con los ideales indigenistas, más que con las demandas de sus comunidades (López y Rivas, 1980, como se citó en Dietz, 1999); y, además, en los criterios de admisión se pudo observar el perfil específico que buscaban en sus estudiantes, entre otras cosas, que tuvieran cierto nivel de estudios, por ejemplo, título de maestro normalista, bachiller u otro similar -estudios que solo se podían adquirir fuera de su comunidad-, pero que al mismo tiempo tuvieran arraigo a su cultura y obligatoriamente que fueran bilingües (Dietz, 1999). Las críticas no se hicieron esperar. Dentro de la primera generación hubo fuertes diferencias ideológicas; la mayoría terminó la licenciatura, pero otro grupo conformó el Comité de Lucha Indígena en Etnolingüística, el cual apoyaba los movimientos en defensa de las tierras comunales y se manifestó contra los contenidos del programa, los cuales categorizaban de racistas y culturalistas y que iban en contra de la transformación social. Así, el programa experimental tuvo muchos inconvenientes: algunas personas desertaron, otras fueron expulsadas, e incluso tres murieron de forma sospechosa (Dietz, 1999).

El destino posterior de los egresados del programa parece confirmar las críticas iniciales. Inmediatamente después de su egreso, en vez de participar en la ANPIBAC constituyeron un influyente gremio propio, la Organización Nacional de Etnolingüistas Indios, A.C. (ONEIAC). Para la mayoría de ellos, la licenciatura ha desencadenado un acelerado ascenso institucional; trabajan en la DGEI como investigadores y/o “técnicos bilingües en educación indígena bilingüe bicultural” (Pérez, 1983:7s.), elaboran materiales biculturales o prestan servicio como jefes de departamentos o supervisores de zonas escolares. (Entrevista, 1994, como se citó en Dietz, 1999, p. 288)

Como podemos notar la formación profesional del magisterio bilingüe ha estado impregnada por una gran efervescencia política. La función de las y los etnolingüistas ha sido fundamental en las últimas décadas. Debido a sus puestos institucionales, estos especialistas han podido llevar a cabo proyectos trascendentes como las normalizaciones de algunas lenguas indígenas. Desde la DGEI han sido quienes propusieron la elaboración de libros de texto gratuito monolingües y de materiales didácticos con pertinencia cultural; es decir, con contenido significativo relacionado a la naturaleza, la sociedad, la lengua, la historia, y en general, a los saberes de cada grupo cultural. Al incluir en los libros de texto monolingües contenidos locales, los materiales dejaron de ser totalmente ajenos y urbanos. Este cambio sucedió a finales de los años ochenta e inicios de los noventa. No obstante, siguen siendo creados desde las Secretarías urbanas por profesoras y profesores que ya no viven en sus comunidades. Esto a su vez ha generado una jerarquización entre docentes bilingües que trabajan en la comunidad y los que trabajan en la ciudad elaborando los materiales didácticos. De acuerdo con Dietz (1999), en el caso de Michoacán a las y los profesores etnolingüistas incluso a veces se les considera más «auténticos» que sus colegas que siguen en su comunidad. En una entrevista que él realizó, un maestro bilingüe se expresó de la siguiente manera de los etnolingüistas:

Son muy cerrados, un grupo muy cerrado. Se creen *puros* indios, y eso que ni aparecen en asamblea y ni viven aquí. A mí me han llegado a decir que soy como un blanco, por no hablar bien, bien el purhépecha. Mientras que aquí en la comunidad hay muchos problemas con los linderos de tierra o con los talamontes y los caciques, ellos luchan por su alfabeto, por su libro de texto, y así. Y si hay movilizaciones fuertes como en estos tiempos, aparecen y desaparecen. Se me hace que es sólo para calmar los ánimos, y para hacer de ‘orejas’, pero no para comprometerse. Sus compromisos van por otros lados. (Maestro bilingüe, 1994<sup>a</sup>, como se citó en Dietz, 1999)

Finalmente, el programa de licenciatura en etnolingüística sólo tuvo dos generaciones, después se pensó que los contenidos especializados deberían ser estudiados en un nivel de maestría. La maestría en lingüística indoamericana del CIESAS fue la que dio seguimiento a este proyecto. Este programa de posgrado recupera las metodologías utilizadas en Michoacán, pero se estableció fuera de una región indígena para evitar todos los «problemas» con los que se encontraron en el caso de la Licenciatura en Etnolingüística (Dietz, 1999).

Más adelante existieron proyectos similares, una de las experiencias más difundidas a nivel nacional y en América Latina para la formación de profesionales docentes

indígenas, es la Licenciatura en Educación Indígena propuesta por la UPN y respaldada por la DGEI. Este programa consolidaría la nueva reforma educativa denominada Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), a partir de la formación de profesionales indígenas que desde el interior de las comunidades impulsen la transformación político-educativa. Esta Licenciatura es la única en su tipo que se mantiene desde 1982 (Herrera, 2002). Como todos los programas anteriores, este proyecto tuvo sus contradicciones o limitaciones, entre ellos sobresale su diseño curricular homogeneizado con otras licenciaturas que ofrecía la UPN, debido a que cuando inició el plan la teoría curricular mexicana estaba muy ceñida a modelos estadounidenses (Herrera, 2002).

Por su parte, la labor docente también es difusa por la vaguedad o indefinición de la figura de la maestra o el maestro bilingüe. Esto tiene que ver con la necesidad de, por un lado, ser «leal» a la institución educativa (indigenista), y por otro, a la comunidad. De esta forma las y los docentes terminan fluctuando entre el monolingüismo y la alfabetización en castellano, y utilizando la lengua indígena para la comunicación hablada, lo cual es muy problemático. Contrario a lo que los especialistas en lingüística pueden pensar, esto no es debido a que desconozcan su idioma

Sino porque se les exige una especie de “esquizofrenia” permanente: dado que el sistema escolar supuestamente es bilingüe, deben de recurrir a su lengua materna [...] con el único objetivo de aculturar cuanto antes a los educandos acercándolos a la cultura mestiza y urbana, que es la única que por falta de material didáctico apropiado se enseña a partir del tercer grado de la educación primaria. (Dietz, 1999, p.307)

Dietz (1999) llama a este fenómeno *hibridación cultural del magisterio bilingüe* (p. 302). Él argumenta que las y los maestros bilingües tienen que lograr en todo momento articular su práctica como una intermediación, que está condicionada por las exigencias identitarias institucionales, así como las de su comunidad (p.307). El autor retoma el concepto *híbrido cultural* de Bargtzky (1981) -el cual a su vez fue formulado por Park-, quien distingue “entre la marginalidad de un miembro de una minoría dentro de una cultura dominante, por un lado, y la doble marginalidad que un híbrido cultural experimenta en una ‘sociedad bicultural’ dividida en dos subculturas, por otro lado”. (Bargtzky, 1981, p.154, como se citó en Dietz, 1999, p.309). Como lo he mencionado, en el presente estudio la categoría de análisis de *hibridación* será fundamental para comprender el fenómeno de la normalización totonaca, en este caso me referiré a los

procesos de *hibridez* como procesos incompletos y continuos que generan los sujetos subalternizados, o híbridos sociolingüísticos (como los denominarían Bauman y Briggs), como estrategias de resistencia para vivir la modernidad; por ejemplo, hacer uso del lenguaje dominante que les permita demandar o reivindicar sus luchas. En el caso totonaco, el uso es para poder profesionalizarse, tener un alfabeto propio, poder escribir su historia, etc. La «especie de esquizofrenia» que refiere Dietz en la formación profesional del magisterio ofrecida por el Estado, fue igualmente experimentada por la infancia de las comunidades indígenas totonacas desde la educación inicial, es decir, una doble “esquizofrenia”, como estudiantes y como docentes y, en el caso de los etnolingüistas, también como especialistas en lingüística al mando de las instituciones y los procesos de normalización.

En este recorrido es posible advertir las fallas estructurales de los planes educativos para la población indígena, no solamente en relación con su profesionalización sino a los objetivos de bilingüismo que no se han alcanzado mediante el paradigma intercultural y bilingüe; pero tampoco a la castellanización, pues las estadísticas muestran que, a pesar de haber una disminución del uso de las lenguas, hay millones de personas multilingües y monolingües en lenguas indígenas en nuestro país.

### **Perspectivas actuales: Educación Intercultural Bilingüe y prácticas sociales del lenguaje**

Las y los interlocutores, en especial las y los docentes, insistieron en que las políticas educativas de ahora *están al revés*. De la castellanización directa que experimentaron ahora les concierne *totonaquizar*.

Cuando empezó el sistema bilingüe no había una guía para la enseñanza. El objetivo principal era castellanizar, o sea, utilizaron a maestros que hablaban la lengua indígena para que, a partir del totonaco, transitaran al español. Después vino la *educación bilingüe-bicultural*; luego la *Educación Intercultural Bilingüe*; y ahorita estamos con las *prácticas sociales del lenguaje*, entonces ahora sí es al revés, (Xanat, conversación personal, 2017).

En el año 2000, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) al interior de la SEP, se rediseñaron los programas educativos ofrecidos para los pueblos indígenas y se reconoció oficialmente la Educación Intercultural y Bilingüe como una nueva prioridad política (Dietz, 2014). Hasta el año 2003 se publicó la Ley

General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en México. En su Artículo 11, esta ley señala que las personas indígenas tienen derecho a ser educadas en su propia lengua. Sin embargo, “a partir de 2006, la DGEI enunció un giro hacia lo inclusivo (Morales, 2011) y en 2013, con la Reforma Educativa, se observaba la paulatina sustitución de la *interculturalidad* por la *inclusión*” (Mendoza, 2017, p.60). Este giro parece estar volviendo a las ideas de *integración* del siglo XX, con fines homogeneizadores. No obstante, “la UNESCO recomienda la introducción del concepto de *inclusión* educativa en la legislación y en las políticas -como se ha hecho en México-, con su respectiva asignación presupuestal orientada a la eficacia y a la reducción de gasto público en educación” (Mendoza, 2017, p.66, cursivas mías).

Por su parte, Elizabeth Martínez (2011) en *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*, considera que la gran mayoría de los planes de educación indígena nunca fueron puestos en marcha en su totalidad, debido a que la DGEI -quien elabora planes, metodologías y capacitación específicos para las niñas y los niños indígenas-, mantuvo en todo momento el modelo de *incorporación* a los pueblos indígenas a la cultura nacional<sup>45</sup>. (Martínez, 2011).

En la actualidad el enfoque comunicativo en relación con el estudio de las lenguas en el aula se denomina *Prácticas sociales del lenguaje*<sup>46</sup>. Para este tema, la DGEI dedicó un texto especializado del contenido curricular para la asignatura Lengua Indígena, que desde 1994 se exigió estar en las boletas de calificaciones, pero no había sido sistematizada con parámetros como contenidos, objetivos, lineamientos lingüísticos, enfoque y orientaciones didácticas. Estos se establecieron en el documento *Educación Básica. Primaria Indígena. Parámetros curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena* (DGEI y SEP, 2008). De acuerdo con el profesor “Xiwan<sup>47</sup>”, las normalizaciones de las lenguas indígenas nacionales se sustentaron precisamente en la

---

<sup>45</sup> Es importante mencionar que existen proyectos educativos alternativos forjados por maestras y maestros indígenas que han construido un currículo real en educación intercultural bilingüe, tal es el caso del proyecto colectivo escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” de las escuelas primarias purhépechas de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán (Hamel, Hecht, Erape y Márquez, 2018).

<sup>46</sup> *Prácticas sociales del lenguaje* es un enfoque adoptado por la SEP a partir de la reforma de planes de estudio de 2006, no sólo en primaria indígena, sino en toda la educación básica como primaria y secundaria general.

<sup>47</sup> El profesor Xiwan habla todas las variantes lingüísticas del totonaco. Es un joven maestro que gracias a su conocimiento del idioma fue coordinador del Estado de Veracruz en la normalización de la lengua.

creación de la asignatura Lengua Indígena. Después del año 2005 con el trazo a la reforma educativa, el subsistema de Educación Indígena pasaría a ser un centro federal, es decir, desaparecería como tal. “Entonces la única manera de salvarla era crear una asignatura de Lengua Indígena, por eso se creó el programa que es *parámetros curriculares*, el libro con el plan y programas de estudio de educación indígena” (Xiwan, conversación personal, 2018).

Estos planes ya retoman, en el caso totonaco, la normalización tutunakú. También para la elaboración de este documento se hicieron reuniones regionales e interestatales con docentes de las diferentes lenguas, lingüistas, y representantes de academias de lenguas, la Universidad Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional (DGEI, 2008). De estos parámetros saldrían los libros de texto de la asignatura Lengua Indígena del nivel primaria de cada una de las lenguas del país. Aún no han sido publicados los libros para los tres ciclos de la asignatura -que cubren los seis años de primaria-. En la región totonaca, las publicaciones de los dos primeros ciclos están en modo piloto. Se echaron a andar en municipios con el más alto número de totonacohablantes, como Filomeno Mata, Mecatlán, etc. Mientras que para la infancia de quinto y sexto de primaria todavía no se han editado (Xiwan, conversación personal, 2018).

En general la responsabilidad de una educación bilingüe ha recaído en las y los docentes. Bajo este panorama político-educativo es que se puede tratar de comprender el fenómeno de la normalización de la escritura totonaca, por un lado, desde la institución mexicana y sus políticas, y por otro, desde las comunidades y sus saberes. Quienes fluctúan entre ambos escenarios son las y los profesores indígenas.

Los planes educativos también se han sustentado en las reformas de leyes internacionales y nacionales que intentan remediar o reivindicar las diversidades culturales del país, como lo desarrollaré a continuación.

## **Derechos lingüísticos en México**

El empleo de las lenguas en la enseñanza, como lo he apuntado, es un asunto global. Las leyes internacionales han organizado las directrices generales sobre el tratamiento lingüístico y educativo en México y América Latina. La UNESCO lleva más de siete

décadas prestando atención al uso de las lenguas en la educación, en un principio por la preocupación del nivel de ‘analfabetismo’ de los pueblos indígenas. Últimamente se habla más en términos de preservación de las lenguas.

De acuerdo con el profesor Mikilh, en México la declaración oficial sobre el reconocimiento de los pueblos indígenas nacionales se dio en 1992, “por primera vez México suscribe un acuerdo de la OIT en materia de cultura indígena. Como parte de ese organismo internacional firma que a los niños se les tiene que atender en lengua indígena” (Mikilh, conversación personal, 2019). La Organización Internacional del Trabajo, OIT, emitió la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 1989. La ONU dio a conocer el Convenio núm. 169<sup>48</sup> sobre Pueblos Indígenas y Tribales el cual tiene dos postulados básicos: “el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan” (ONU, 2014, p.8)<sup>49</sup>. El artículo 14 del Convenio se destaca en materia educativa por establecer que los pueblos indígenas tienen derecho de autonomía sobre sus sistemas e instituciones escolares, de implantar y controlar sus métodos pedagógicos y de utilización de los idiomas propios. Asimismo, establece que en especial la niñez indígena tiene derecho a ser educada por el Estado sin discriminación y debe tener acceso a todos los niveles educativos (ONU, 2014).

A partir de estas legislaciones internacionales se han promulgado leyes concretas en los diferentes países para la atención a las sociedades multilingües y pluriculturales. En nuestro país, en el año 2001 se reformó el Artículo 2º de la Constitución Política para reconocer la composición pluricultural de la nación, a partir de esta reforma se publicó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP), la cual se dio a conocer en 2003. En ese año se reconoció a todas las lenguas mexicanas como

---

<sup>48</sup> La Declaración consta de 46 artículos en los que se establecen los estándares mínimos de respeto a los derechos de los pueblos indígenas, entre los que se incluyen la propiedad de sus tierras, el Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, recursos naturales de sus territorios, la preservación de sus conocimientos y saberes, la autodeterminación y la consulta previa (2014).

<sup>49</sup> En 2014, el Convenio núm. 169 había sido ratificado por 22 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela, además de Dinamarca, España, Fiji, Nepal, Noruega, los Países Bajos y República Centroafricana.

idiomas nacionales, con la misma validez que el castellano. Por primera vez se discutieron los derechos lingüísticos de sus hablantes.

La última revisión de la LGDLPI fue en 2018. El artículo 13 en particular menciona que será obligatorio incluir en los planes y programas de estudio políticas destinadas a la preservación, protección y reconocimiento de las lenguas nacionales (Fracción reformada DOF 15-12-2015). Asimismo, se exhorta a estudiar la historia y literatura de las lenguas y sus aportes a la cultura nacional. Otro punto es el fomento al respeto de la diversidad lingüística, el multilingüismo y la interculturalidad desde la educación pública y privada, y finalmente “garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate” (LGDLPI, 2018, p.3). El apartado de materia educativa también establece que el Estado deberá crear instituciones que respalden la LGDLPI, así se creó el INALI

Como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Cultura, cuyo objeto es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia. (LGDLPI, 2018, p.6)

Tanto la LGDLPI como el INALI intervienen directamente en los planes educativos nacionales en atención a la infancia indígena. Uno de los temas centrales es la normalización de las lenguas nacionales. Es habitual la apropiación por parte del INALI de todas las normalizaciones que se llevan a cabo en el país en la actualidad. Este instituto tiene absoluto dominio del estudio y creación de normas de escritura de las lenguas de nuestro país. Al respecto en el proceso totonaco, el profesor “Kúsep” mencionó:

Hasta que se concluyó con la normalización del alfabeto tutunakú se trabajó para su registro, se hizo ante la SEGOB y ante la SEP. Pero ahora tuvimos la necesidad de pedir el apoyo del INALI, porque no quería el INALI, era trabajo que le correspondía a ellos hacerlo, pero tuvimos el atrevimiento de hacerlo nosotros y le dijimos: échanos la mano, ya está el trabajo. Nos costó a nosotros de manera particular, ida y venida, traslados. (Kúsep, conversación personal, 2018).

De acuerdo con el profesor Kúsep, todo el trabajo de la normalización ya había sido realizado por parte del profesorado. Las primeras versiones de las normas fueron avaladas

por la SEP y los gobiernos estatales de Puebla y Veracruz como lo veremos en el siguiente capítulo. Pero la última edición ya estaba obligada a ser acreditada por la Secretaría de Cultura.

### **Normalización Lingüística de las Lenguas Indígenas Nacionales**

Con el *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (2008-2012) (PINALI)*, el INALI lanzó una política pública dependiente del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de Educación (2007-2012), con el objetivo de revertir el proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas. El programa tuvo una perspectiva renovada: los propios pueblos indígenas serían quienes iban a tutelar el proceso de *revitalización, fortalecimiento y desarrollo* de sus lenguas (INALI, 2012). Con estos lineamientos se fundamentó el Proceso de Normalización Lingüística de las Lenguas Indígenas Nacionales con enfoque multilingüista. El multilingüismo como enfoque del Estado mexicano se determina como el uso de todas las lenguas nacionales en todos los espacios e instituciones públicas con carácter “obligatorio, incondicional, cotidiano, planeado, *normado* y calificado, equitativo y con la debida pertinencia cultural” (INALI, 2012, p.7, cursivas mías). De acuerdo con el entonces director general, Javier López, los procesos de normalización deben partir de la reflexión metalingüística, esto es, una aproximación a las estructuras lingüísticas de forma sistemática que desarrolle las habilidades cognoscitivas a nivel individual entre las y los hablantes, para poder establecer la norma del sistema de escritura (INALI, 2012).

De acuerdo con el Informe de rendición de cuentas 2006-2012 del INALI, el Proceso de Normalización Lingüística de las Lenguas Indígenas Nacionales tiene el objetivo particular de: “desarrollar el estudio planificado de la diversidad lingüística mexicana” (INALI, 2012, p.7). Dicho estudio es en función de lograr la normalización de las lenguas nacionales. Las lenguas indígenas son “aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado mexicano, además de aquéllas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes, que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad” (LGDLPI, 2015, p.1). En sus reglas de operación, el INALI señala que las normalizaciones serán consensuadas con las y los usuarios de las lenguas y se realizarán por medio de reuniones de trabajo en las

comunidades mismas, así como con la academia, el ámbito educativo y otros espacios, con el fin de aplicar estas normas en los procesos educativos (INALI, 2012). De tal forma que el uso de las normas de escritura, tiene un gran componente didáctico.

Al igual que los etnolingüistas que propusieron hacer la normalización totonaca para la elaboración de libros de texto gratuito, el INALI también observa que es necesario este trabajo para los mismos fines. Lo que este Instituto argumenta es que con las normalizaciones se fortalecen las lenguas. Observa a las lenguas, a los grupos y culturas como “parte integrante del patrimonio cultural de la Nación y son las que le dan a México su carácter de sociedad pluricultural y multilingüe” (INALI, 2012, p.6). El enfoque patrimonialista presente en estas legislaciones también se puede ver en la forma en que se valora a las familias lingüísticas en función de los beneficios esperados que generarán como *fuentes de desarrollo económico y social*. Con todo ello, el INALI intenta demostrar “el valor y uso funcional de las lenguas indígenas en cualquier tipo de contexto” (INALI, 2012, p.10). Gracias a esta idea de *patrimonio* -que dota al Estado mexicano de su «riqueza cultural»- las y los totonacohablantes mencionan argumentos como:

Al aprender idiomas se empieza a desarrollar más el intelecto, entonces si un niño aprende el totonaco, no le afecta para nada, por el contrario, cuando esté en la secundaria -si es que llegan a implementar el inglés que es la lengua dominante- se le va a facilitar mucho. (“Tikú”, conversación personal, 2018)

El multilingüismo estaría relacionado entonces a valores o beneficios de desarrollo social y económico en las comunidades y sus hablantes. Ahora bien, si en la actualidad intentáramos buscar una justificación para que la población mexicana aprendiera español, probablemente nos encontraríamos con un ejercicio sin sentido. Nadie dudaría de la ‘responsabilidad’ y obligatoriedad de aprenderlo, es «la» lengua nacional. Ninguna persona diría que, si aprendes español serás más hábil con otros idiomas, o podrás desarrollarte mejor social y económicamente. Sin embargo, es común encontrar este tipo de justificaciones para que las personas deseen aprender una lengua indígena, o que quienes hablan alguna, lo hagan en el espacio público.

Esta observación puede parecer muy superficial, pero al trasladarlo al terreno de lo indígena es evidente el tratamiento diferente. “Me dicen: tu lengua *vale* mucho, sí, pero si nomás hablara mi lengua no conseguiría trabajo en la oficina. Para que consiga trabajo,

necesito hablar el español. No trabajo aquí porque hablo lengua indígena, estoy aquí porque hablo el español” (Mikilh, conversación personal, 2019). El etnolingüista Mikilh es director de la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas. Él asegura que para que el totonaco sea reactivado se requiere que “tenga un espacio, así como lo tiene el español. Más que estar declarando que las lenguas son *buenas*, demos la oportunidad de que se escuchen en los medios de comunicación, en espacios públicos, démosle entrada en las instituciones públicas” (Mikilh, conversación personal, 2019). El director mencionó que para que el bilingüismo se convierta en una *ventaja* se requiere no sólo mostrarse en los espacios públicos, sino “incidir en ellos; hacer justicia a los hablantes; que los derechos lingüísticos se cumplan; cambiar la mentalidad de las personas, que no sigan viendo a las lenguas como un sinónimo de atraso” (Mikilh, conversación personal, 2019). De acuerdo con él, la mejor manera de lograr estos cometidos es escribir la lengua.

### **Diversidad lingüística del Estado de Veracruz**

En este apartado describiré muy brevemente la realidad multilingüística de la zona veracruzana en donde realicé el estudio, para mostrar el impacto que estos planes educativos, lingüísticos y legislativos tienen localmente. Pero también para acercar a la lectora o al lector al contexto de diversidad lingüística específico.



Figura I. Regiones de Veracruz. Fracción de imagen en *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico* (García y Tomic, 2009, p.13).

El territorio veracruzano históricamente ha sido multilingüe. Hoy por hoy coexisten veinte grupos etnolingüísticos (García, 2009). Entre estas regiones se encuentran: mixes, mazatecos, mixtecos, zoques, chinantecos, popolucas, huastecos, otomíes, tepehuas, nahuas y totonacos (Rodríguez, 2009), entre otros, siendo este último grupo lingüístico el más predominante de la entidad. Hacia el año 1800 el Estado estaba constituido por más del 90% de población indígena, frente al 10% de la actualidad<sup>50</sup>. Veracruz ocupa el tercer lugar nacional<sup>51</sup> -después de Oaxaca y Chiapas- (García y Tomic, 2009). La diversidad lingüística es importante para los estudios contemporáneos de dichas comunidades porque, a partir de los censos de población, es posible hacer estadísticas de su presencia. No es la única categoría para determinar a una colectividad endémica; no obstante, en *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico* (2009) se indica que se toma en cuenta “el factor lingüístico como indicador de etnicidad [porque es] el único [dato] cuantificable y evidente de ‘indianidad’ de una persona [...] Una lengua es un mundo, más si de la lengua materna se trata” (González, 2009, p.27).

### Variantes lingüísticas de la familia Totonaco-tepehua



Figura II. Variantes lingüísticas del totonaco. Imagen contraportada (Libro cartonero, 2016, p.143)

Después del náhuatl, el totonaco es la segunda lengua más utilizada. Sólo en el Estado de Veracruz hay casi 120 mil totonacohablantes. Con ello constituyen el “18.94 % de hablantes de lenguas indígenas en el estado. Le siguen los huastecos, con 51625 hablantes, formando 8.15% y, finalmente, los popolucas con 36642 hablantes, formando

<sup>50</sup> Según el Censo General de Población y Vivienda del año 2000, en Veracruz, 633372 personas mayores de cinco años dijeron hablar alguna lengua distinta al castellano, o sea, 10.47 por ciento [del total de la población veracruzana] (González, 2009).

<sup>51</sup> “Oaxaca, Chiapas y Veracruz concentran a 42.40% de los indígenas de todo el país” (García, 2009, p.77).

5.78% del número total” (Güemes, Bautista y Brizuela, 2009, p.82). En las grandes regiones indígenas veracruzanas predomina el náhuatl, excepto en el Totonacapan, donde actualmente es casi exclusivo el totonaco, a diferencia de la antigüedad. En el territorio totonaco de Puebla, se habla prácticamente en igual proporción totonaco y náhuatl (Güemes et al., 2009).

De acuerdo con el INALI (2008), las variantes lingüísticas de la familia Totonaco-tepehua son siete, cinco de las cuales se encuentran presentes en el estado de Veracruz. La variante que habla el profesorado con el que me entrevisté en el trabajo de campo es denominada *Totonaco central del sur*. En Veracruz, se habla en los siguientes municipios: Chumatlán, Coahuatlán, Coyutla, Mecatlán, Coxquihui y Zozocolco de Hidalgo. Me centré en estos últimos dos municipios porque participaron activamente en la normalización de su lengua, además, la Sierra de Papantla, cuenta con las comunidades de mayor cantidad de totonacohablantes:

Mecatlán (97.9% de población indígena), Chumatlán (96.8%), Zozocolco de Hidalgo (83.2%), Filomeno Mata (82.4%), Coyutla (80%) y Texcatepec (77.6%) [...] Tales municipios suman 719.7 km<sup>2</sup> (9.1% del Totonacapan), la densidad promedio de población es de 88.2 habitantes por km<sup>2</sup>, lo que mostraría un alto índice de concentración poblacional. (González, 2009, pp.35-36)

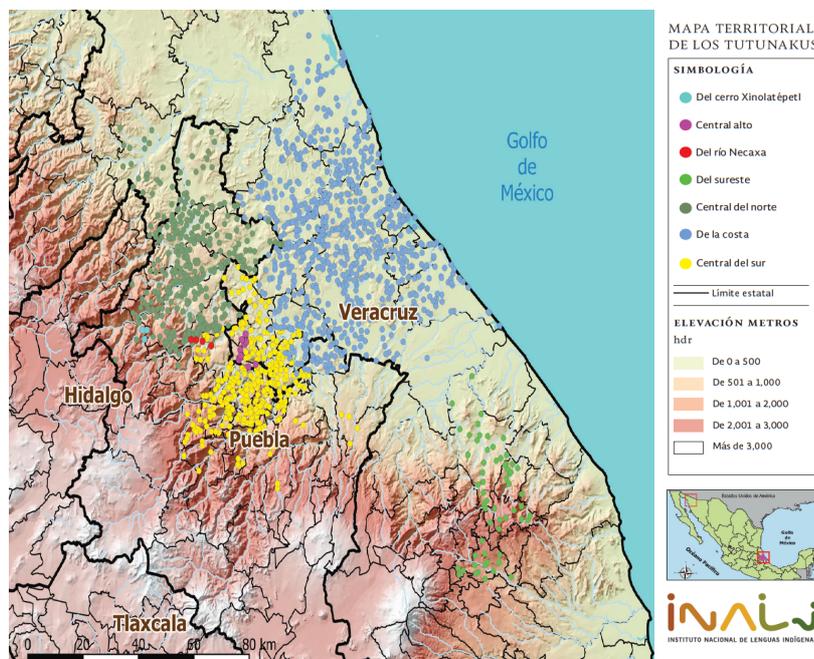


Figura III. Mapa territorial de los tutunakus. “Fuente: elaborado por el INALI, a partir del Marco Geoestadístico Nacional, INEGI 2009 y del Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, INALI 2008. Elaboró: Óscar Zamora” (INALI, 2017, p.80).

Hidalgo		Puebla		Veracruz de Ignacio de la Llave	
Clave Municipio	Municipio	Clave Municipio	Municipio	Clave Municipio	Municipio
027	Huehuetla	192	Tuzamapan de Galeana	189	Tuxpan
		194	Venustiano Carranza	197	Yecuatla
		197	Xicotepec	202	Zontecomatlán de López y Fuentes
		207	Zacapoaxtla	203	Zozocolco de Hidalgo
		210	Zapotitlán de Méndez		
		213	Zihuateutla		
		215	Zongozotla		
Puebla		Veracruz de Ignacio de la Llave			
Clave Municipio	Municipio	Clave Municipio	Municipio		
006	Ahuacatlán	033	Cazones de Herrera		
014	Amixtlán	037	Coahuatlán		
028	Camocuautla	040	Coatzintla		
029	Caxhuacan	050	Coxquihui		
030	Coatepec	051	Coyutla		
043	Cuetzalan del Progreso	057	Chiconquiaco		
064	Francisco Z. Mena	064	Chumatlán		
068	Hermenegildo Galeana	066	Espinal		
071	Huachinango	067	Filomeno Mata		
072	Huehuetla	069	Gutiérrez Zamora		
076	Hueytamalco	083	Ixhuatlán de Madero		
077	Hueytlalpan	093	Jilotepec		
078	Huitzilán de Serdán	096	Landero y Coss		
080	Atlequizayan	102	Martínez de la Torre		
084	Ixtepec	103	Mecatlán		
086	Jalpan	109	Misantla		
088	Jonotla	112	Naolinco		
089	Jopala	124	Papantla		
100	Naupan	131	Poza Rica de Hidalgo		
101	Nauzontla	158	Tecolutla		
107	Olintla	175	Tihuatlán		
111	Pantepec	180	Tlachichilco		
123	San Felipe Tepatlán				
158	Tenampulco				
162	Tepango de Rodríguez				
167	Tepetzintla				
178	Tlacuilotepec				
183	Tlaola				
187	Tlaxco				

Figura IV. Municipios de Hidalgo, Puebla y Veracruz con presencia totonaca. (INALI, 2017, p.81)

Los datos de las figuras III y IV, muestran la distribución de población totonaca asentada en el Estado de Veracruz y cómo están distribuidas las variantes lingüísticas, algunas de ellas con una mínima población hablante. El totonaco que predomina en la mayoría de los materiales educativos y en la norma es el *tonaco de la costa*.

Con la descripción del contexto socio-histórico de este capítulo dos expuse la atención que se le ha dado a los pueblos indígenas de México, en especial en materia educativa. Lo denominado “indígena” forma parte medular en la conformación del Estado-nación mexicano y de toda América Latina. La forma en que se ha concebido a estas sociedades en el imaginario nacional establece la legislación y la atención pública se les brinda hasta el día de hoy. La antigua polémica acerca de cómo definir si una persona es indígena o no, se ha resuelto en función del habla; sin embargo, los propios organismos como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México han tenido que ampliar sus informes y encuestas. Por ejemplo, en 2010 se incluyó la pregunta sobre si las personas hablantes o no hablantes de lenguas se *consideran* indígenas, el resultado fue que el 6.9% de la población mayor de tres años dijo hablar una lengua, pero sorprendentemente el 15% dijo *considerarse* indígena. De acuerdo con la investigadora en educación Sylvia Schmelkes (2013), esto indica que requerimos formas más complejas y analíticas de entender la diversidad cultural.

En este capítulo estuvieron relatadas las experiencias de vida de las y los profesores bilingües en su propia voz. En ellas aparecen las desigualdades sociales reproducidas bajo la lógica neo-colonialista como del ser, del saber y del poder, pero también se revelan sus reivindicaciones y agencias en las formas de interpretar la normalización lingüística. Por ello fue importante analizar el contexto histórico que ha dado origen a las dinámicas en las que hoy se presentan estos fenómenos tan vivos y contemporáneos como la estandarización alfabética de una lengua. ¿Acaso podemos decir que en estos procedimientos sólo se estandariza la escritura?, ¿qué implicaciones a nivel del habla se generan?, ¿qué sucede aural o sonoramente? En los siguientes dos capítulos retomaré estos cuestionamientos.

## Capítulo III. Xalimakagtsokgni tutunakú. La normalización de la escritura

### Introducción

En el presente capítulo, presentaré los datos etnográficos contruidos a partir del trabajo de campo en el Totonacapan veracruzano, para más adelante -en el siguiente capítulo-, analizar detenidamente la problemática. Comenzaré describiendo el proceso que se llevó a cabo para la normalización de la escritura totonaca a partir del armado del «rompecabezas» que arrojó el relato de quienes estuvieron ahí, así como de los documentos publicados que narran la historia de la normalización totonaca. Este trabajo requirió una minuciosa organización de la información. No existen relatorías o informes institucionales archivados de cómo fue este proceso, pues una vez publicado el libro de las normas éstos se desecharon como archivo muerto. No obstante, como he mencionado, trataré de relatar cada fase a partir del trabajo etnográfico realizado entre 2017 y 2019.

Durante mis estudios de maestría realicé el trabajo de campo en los pueblos totonacas siguientes: Sabanas de Xalostoc, Coxquihui, Zozocolco de Hidalgo, y Xalapa, Veracruz. En estas regiones conversé con el director general del proceso, uno de los coordinadores estatales, algunos coordinadores regionales, profesoras, profesores, exprofesoras, exprofesores, directivos, supervisores escolares, estudiantes, exestudiantes, lingüistas, madres de estudiantes de las escuelas primarias y preescolares bilingües, y habitantes en general, todas y todos ellos bilingües o multilingües. Mi objetivo inicial fue conversar con quienes hubieran tenido la oportunidad de asistir a las reuniones donde se tomaron los acuerdos para la normalización. Las maestras Mariya y Xanat fueron figuras centrales, especialmente en el inicio del trabajo de campo. Ambas me llevaron a conocer a algunas personas que estuvieron presentes en las reuniones y me brindaron mucha información y compañía. Xanat fue parte de la normalización, su nombre aparece en el libro publicado. Como lo mencioné en la introducción, otro profesor “portero” fue Karlos, quien es un docente reconocido en la zona por sus actividades como escritor, buen nadador y artista de globos de papel de china. Su nombre también quedó registrado como participante en las reuniones de normalización. Gracias a sus recomendaciones y guía pude reunirme con más copartícipes cercanos al proceso. Más tarde también recabé información sobre las y

los estudiantes y exestudiantes para conocer la forma en que se recrea la lengua en el aula, y cómo se transformó la didáctica -o no- antes y después de la normalización.

Como señalé antes, debido a que no están a la mano las bitácoras de trabajo que se redactaron en las sesiones o reuniones magisteriales, en el presente capítulo me dispongo a recrear los hechos también a partir de los escritos que forman parte de la información introductoria en los distintos textos difundidos a lo largo del proceso de normalización. He tenido acceso a cuatro diferentes versiones del libro en cuatro ediciones en formatos diferentes: 1) año 2008, -en formato PDF, que hasta 2017 era posible encontrar en internet-; esta edición contiene una presentación bastante sintetizada de la historia del proceso en comparación con la que se puede leer en la última publicación; 2) año 2015, proporcionada por el coordinador de Veracruz, en presentación de archivo digital, el cual es una “versión de trabajo” en el programa de edición de texto Word, -ha sido significativo revisar esta adaptación porque es un archivo que únicamente poseían los coordinadores de los estados, pero también porque se pueden observar las diferencias entre la última (2016) que se dispusieron a imprimir y difundir entre profesoras y profesores, y entre la publicación “oficial” de 2017<sup>52</sup>-; 3) año 2016, la cual me proporcionó la profesora Xanat como versión en formato de Libro cartonero impreso, empastado, diseñado y pintado por ella -de ésta obtuve dos copias digitales más, una en PDF y otra en Word-; 4) por último también analicé la publicación del año 2017 hecha por el INALI y la Secretaría de Cultura, -solo he tenido acceso a la presentación en línea, pues no se imprimieron ejemplares suficientes para que cada escuela tuviera el propio, ni para cada docente o público en general-.

Gracias a la revisión de todas las versiones de las normas de escritura totonaca pude observar cómo fue incluyéndose y/o variando la información contenida, especialmente en la forma en que fue redactado el apartado de la historia del proceso. En él se puede leer una breve descripción cronológica de carácter institucional; asimismo incluye a las y los participantes, a las instituciones y algunos datos relevantes de los que hablaré más adelante.

---

<sup>52</sup> La edición (2017) está dividida en dos partes: la primera está escrita en totonaco y la segunda en castellano. 176 páginas lo conforman y tiene las siguientes secciones: índice, presentación, introducción, pueblo tutunakú, delimitación geográfica, las grafías de la lengua tutunakú y sus equivalencias fonológicas, los signos ortográficos, la escritura de las palabras, glosario y bibliografía.

En la revisión de la última edición, fue claro observar la anexión de información de carácter institucional como por ejemplo el nombre de las instituciones y de los etnolingüistas que participaron, fechas e información demográfica, histórica, geográfica y contextual de la zona. Lo importante de la narración institucional es también poder contrastarlo con el recuerdo de quienes estuvieron ahí. Muchas veces esta información es opuesta a lo que describen las y los interlocutores, o, por otra parte, en el trabajo de campo ocurrió que hubo personas que se limitaron a repetir lo que dice el texto -esto fue común al conversar con los directivos y coordinadores, quienes recapitulaban o directamente leían lo que decía la presentación del libro al momento de reunirse conmigo-. Esta dinámica de cotejo me permitió analizar cómo el ejercicio de escritura llevado a cabo para plasmar la historia de la normalización de forma progresiva, ha generado una «narración oficial» de lo que sucedió y cómo sucedió. No obstante, hay que recordar que quienes colaboraron en la relatoría del proceso contextual e histórico también fueron en su mayoría profesoras y profesores bilingües ¿cómo acordaron qué describir en la presentación?, ¿qué información histórica proporcionaron y por qué?, ¿quiénes finalmente decidieron lo que se iba a publicar?

## **El proceso de normalización de la escritura de la lengua totonaca**

Como he venido mencionando, la normalización de la escritura totonaca fue un proceso llevado entre 1983 y 2017. En este periodo se conformaron las reglas para la escritura del idioma. Inicialmente el objetivo no fue elaborar un libro de normas, sino unificar su alfabeto -recordemos que existían varias formas de escribir-. Así, las y los profesores bilingües totonaco-hablantes se dieron a la tarea de crear una convención para la escritura del alfabeto tutunakú tomando en cuenta todas las variantes y regiones donde se habla, tanto en el estado de Puebla como en Veracruz. El proceso fue organizado desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que depende de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Previo a la normalización, los libros de la SEP que se imprimían para las Escuelas Primarias Bilingües casi no se empleaban en el aula, porque su contenido variaba considerablemente según la variante lingüística de cada zona y no existían textos específicos para cada una. Por lo que el objetivo principal de las instituciones educativas involucradas fue crear libros de texto gratuito que pudieran ser utilizados en cualquier localidad del Totonacapan para la alfabetización de niñas y niños de primaria baja -primero a tercer grado-. Entre 2008 y 2015, el libro se difundió como

Libro artesanal y Libro cartonero<sup>53</sup>. Hasta 2017, la Secretaría de Cultura a través del INALI publicó la primera edición del libro, llamándolo *Xalimakgatsokgni tutunakú Norma de escritura de la lengua Tutunakú (totonaco)*, el cual contiene los siguientes acuerdos: las graffias y sus reglas de uso, los signos ortográficos y la escritura de las palabras (INALI, 2017, p.93). En la presentación del texto se puede leer:

[Este libro] es producto de la iniciativa de los profesores del Subsistema de Educación Indígena de los estados de Puebla y Veracruz, con el apoyo de los hablantes nativos del idioma tutunakú de las mismas entidades. Esta iniciativa fue retomada por los etnolingüistas [...] quienes presentaron dicho proyecto ante la Dirección General de Educación Indígena, donde fue avalado para su desarrollo. (INALI, 2017, p.91)

Como lo dice la cita anterior, y como me lo comentaron las y los profesores involucrados, este ejercicio fue orgullosamente generado por el gremio docente indígena. No obstante, al platicar con los directivos de la DGEI comentaron que ellos, como etnolingüistas, fueron los forjadores de todo esto. La idea de que haya sido «retomada» por estos profesionistas, como se describe en la presentación, difiere mucho de lo que relataron los especialistas: que fue generada por ellos. Inclusive los nombres de los ocho integrantes de este grupo, que presentaron el proyecto ante la DGEI, no aparecen sino hasta la última versión del texto. Consideran que, gracias a sus estudios y a sus puestos de trabajo, tuvieron la oportunidad de gestionar todo el movimiento. Por otra parte, al continuar leyendo la presentación de las normas se señala que el proceso se fortaleció con la creación del Subsistema de Educación Indígena en 1964, por el que se formó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (INALI, 2017, p.87), pese a que la normalización inició hasta 1983. Con estas contradicciones se dio el inicio de un proceso por demás heterogéneo, complejo y diverso.

A continuación, daremos un repaso por el origen -no tan claro, como ya nos percatamos- y los motivos que impulsaron estos eventos, sus fases, participantes, el contexto en el que se llevaban a cabo las reuniones, las limitaciones o dificultades que enfrentaron y, sobre todo, las negociaciones y disputas que ahí surgieron, las que me ayudaron a construir los datos de análisis.

---

<sup>53</sup> El Libro cartonero fue hecho por las y los docentes, quienes imprimían el texto y lo empastaban con material de reciclaje, por ejemplo, cartón, para posteriormente ilustrarlo con diseños personalizados. Más tarde se dejó de denominar cartonero para llamarlo Libro artesanal el cual tiene la característica de estar escrito totalmente a mano y diseñado personalmente.

## Origen y motivaciones de la normalización

*Todo mundo tenía su alfabeto, pues nosotros también como etnolingüistas creamos el nuestro*

La información inicial que proporcionaron las y los interlocutores fue que el profesorado bilingüe tuvo la inquietud de estandarizar su alfabeto. Este sector se organizó y se reunió para trabajar conjuntamente en ello. El texto de las normas corrobora dicha información sin aclarar cuándo fue «retomada» por los etnolingüistas. Dice lo siguiente:

El proceso de normalización de la escritura de la lengua tutunakú inició el 11 de abril de 1983, por iniciativa de hablantes originarios de los estados de Puebla y Veracruz y de profesores bilingües, que se reunieron por primera vez en la comunidad de Mirasol, Amixtlán, Puebla, para definir las letras que habrían de utilizar para escribir su lengua. En esta reunión se estableció un conjunto de letras necesarias para representar todos los sonidos de la lengua, incluidas las de sus variantes lingüísticas. (INALI, 2017, p.87)

Por su parte, según lo recuerda el exprofesor papanteco Mikilh -etnolingüista bilingüe y coordinador de dicho proceso-, él y otros etnolingüistas<sup>54</sup> propusieron hacer la normalización de la escritura porque estaban trabajando en la DGEI. Mikilh expresó: “convencimos al director general en turno para que a través de él convocara tanto a los maestros de Puebla como a los de Veracruz, [...] fue por la intervención que nosotros tuvimos, éramos personal de la DGEI” (Mikilh, conversación personal, 2019). En este espacio, quisiera recordar el apartado sobre la formación profesional que se analizó en el capítulo anterior, porque ello dará un punto de vista problematizado sobre cómo se ha gestado todo este fenómeno. La profesionalización en antropología y lingüística de estos docentes, autodenominados «gestionadores» de la normalización totonaca, fue sin duda un parteaguas en la concepción de su propio capital lingüístico y cultural. Por otra parte, la capacidad de este grupo de etnolingüistas para tramitar y negociar sus solicitudes es gracias a los puestos administrativos y políticos a los que pueden acceder. Al mismo tiempo su voz es tomada en cuenta en gran medida debido a sus estudios validados académicamente por las instancias correspondientes. Como se evidencia, su especialización académica forma un aspecto central en la manera en que se pensó el proceso, pero sobre todo en cómo se concibe a la lengua y a su didáctica.

---

<sup>54</sup> Ver capítulo dos “Licenciatura en Etnolingüística. Un proyecto piloto”.

“El Instituto Lingüístico de Verano, la DGEI, el escritor, el lingüista, todo mundo tenía su alfabeto, pues nosotros también como etnolingüistas creamos el nuestro”, expresó Mikilh. Continuó:

Cuando salían los materiales editados por la DGEI y llegaban a la región decían [las y los docentes bilingües]: pues yo no estoy de acuerdo con este alfabeto, no uso el material, no me importa si está bien o está mal, no concuerdo con las letras que se están usando ahí. Nosotros veíamos eso y como recién egresados de etnolingüística creíamos que teníamos que dar un paso y lograr un consenso para acordar un solo alfabeto que fuera útil para todas las regiones y para toda la lengua, y eso fue lo que hicimos en el primer congreso de Amixtlan. Y lo logramos, hasta ahí nos quedamos nada más. (Mikilh, conversación personal, 2019)

Antes de 1983, el incipiente material didáctico que se elaboraba, no se utilizaba en el aula. Uno de los encargados comentó: “sentíamos que elaborábamos materiales, inclusive al interior de la misma variante, pero las personas usaban diferentes alfabetos. Entonces para poder elaborar un material educativo ¿en qué alfabeto se apoyaba uno?, porque no estaba consensado”. De acuerdo con los etnolingüistas el objetivo principal para llevar a cabo el proceso era la necesidad de hacer materiales educativos estandarizados, lo cual originó la regulación del alfabeto y más adelante la normalización ortográfica.

### ***Un alfabeto como el que tienen los “luwanes”<sup>55</sup>. La creación de una forma de comunicación para la nación tutunakú***

Algunas y algunos docentes recuerdan que la elaboración de un libro con las normas de escritura no fue el objetivo inicial:

Esa fue ya una estrategia en la que se pensó después. Lo importante era darle normatividad a la lengua. Porque Puebla manejaba sus propias grafías, no eran las mismas que utilizaba la región de Veracruz, entonces se pensó en unificar. Así como en español, las lenguas indígenas tuvieran un solo alfabeto. (Xanat, conversación personal, 2018)

El supervisor Kúsep también comentó que era importante hacerlo para tener un alfabeto único para toda la “nación tutunakú”<sup>56</sup>, “tener un alfabeto como el que tienen los ‘luwanes’, o sea los hablantes de español. Por una cuestión importante: el rescate de nuestra lengua. Entonces ahora tenemos nuestro propio alfabeto”. Kúsep y Xanat

---

<sup>55</sup> El término “luwan” hace referencia a la persona “mestiza, no indígena, güera y/o extranjera”. Algunas personas consideran que tiene relación con el término “luwa” que en totonaco significa víbora.

<sup>56</sup> “Le llamamos nación a todos los que hablamos tutunakú” (Kúsep, conversación personal, 2018).

expresaron varias ideas que fueron comunes al escuchar al magisterio totonaco-hablante, por ejemplo, la necesidad de que las lenguas sean normadas, con equivalencia al español y que eso ayudará al «rescate de la lengua». Hacen una relación entre conservar lo «propio» o lo «nuestro» -la lengua y el alfabeto tutunakú- y la necesidad de alcanzar una valoración como la del idioma castellano.

La unificación de la escritura fue uno de los motivos principales. Esto sería un medio para mejorar la comunicación entre el pueblo totonaca según el coordinador Xiwan:

Que las siete variantes lingüísticas pudieran unificar su escritura. Lo que yo produzca en una región, me entienda la escritura en la otra región, tener un mismo vínculo de comunicación. Lejos de ser dos estados, el pueblo tutunakú es uno sólo, entonces ese era el propósito que tanto maestros, como poetas, escritores, la parte religiosa, empresarios, tiendas, productores que necesitaran escribir, unificaran la escritura. (Xiwan, conversación personal, 2018)

La unificación del pueblo totonaco a través de la escritura de su lengua fue un tema recurrente. Sin embargo, en los últimos años la idea de *unificación de los pueblos* ha sido asociada con la llegada de los denominados “pueblos mágicos”<sup>57</sup>. Varios pueblos del Totonacapan han sido distinguidos con este nombre, por ejemplo: Zacatlán, Zozocolco de Hidalgo y Papantla. “Ahorita se ve en los pueblos mágicos que deben escribir en tutunakú”, mencionó Xiwan, “lo que se busca es unificar la escritura. Que se apeguen a las normas. Así el visitante, ya sea de Filomeno Mata, de Papantla o de Huehuetla, entienda lo que está escrito en los carteles de los pueblos”. La incorporación de estas comunidades indígenas a la escena turística nacional no es un asunto nuevo. En las últimas décadas en América Latina se ha difundido las patrimonializaciones de riquezas “materiales” como “inmateriales” para el turismo por parte de la UNESCO.

---

<sup>57</sup> De acuerdo con la Secretaría de Turismo “El Programa Pueblos Mágicos contribuye a revalorar a un conjunto de poblaciones del país que siempre han estado en el imaginario colectivo de la nación y que representan alternativas frescas y variadas para los visitantes nacionales y extranjeros. Actualmente, en nuestro país existen 121 Pueblos Mágicos” (Sectur, 2020). No obstante, este programa ha sido cuestionado por su carácter extractivista y de transformación de los pueblos en espacios de servicio al turismo.

## **Los pueblos «originarios» y la UNESCO en las políticas educativas mexicanas**

Algunas motivaciones para llevar a cabo la normalización se pueden encontrar escritas en la publicación del INALI (2017), donde puntualizan que las normas surgieron de la necesidad del pueblo totonaca de dejar un registro escrito de sus conocimientos, “ya que anteriormente estas normas, con los conocimientos milenarios de nuestras comunidades, sólo se empleaban en el nivel de la oralidad” (2017, p.87). No obstante, recordemos que las lenguas mexicanas fueron representadas en códices, gráficos, etc., -como se recordó en la introducción de la presente tesis-, y de acuerdo con las investigaciones, hubo una gran proliferación de libros, y otros medios, como textiles y grabados donde se inscribieron los conocimientos y saberes antes de la escritura alfabética que utilizamos ahora. Aunado a ello, desde la llegada de las misiones evangelizadoras españolas en el siglo XVI, la lengua totonaca se escribió alfabéticamente con grafías latinas. En todo caso, esta información debió matizarse diciendo que no había un consenso en la forma de escritura, pero de que se ha escrito, se ha hecho en una gran variedad de representaciones. Finalmente, esta discusión entre lo «oral» vs. lo «escrito» ya se ha hablado en los capítulos anteriores para precisar que en esta investigación no pretendo jerarquizar una forma sobre otra ni concebirlas de manera binaria y/u opuesta, pero sí destacar sus diferencias en algunos aspectos.

En este sentido, el texto continúa diciendo: “Es necesario aclarar que la política de Educación indígena ha sido siempre impulsar la impartición de una educación que respete la lengua y la cultura de los pueblos originarios, tal como lo declara la UNESCO<sup>58</sup>” (INALI, p.87). Este organismo internacional ha tenido injerencia en los asuntos educativos mexicanos desde la creación de la SEP. Hoy también dicta las metodologías y contenidos curriculares, así como las directrices en relación con lo denominado intercultural<sup>59</sup>. El uso de las lenguas nacionales no dominantes también es campo de la

---

<sup>58</sup> Como lo vimos en el capítulo dos las políticas educativas mexicanas tienen fundamento en los lineamientos internacionales de la UNESCO, cuyas directrices en la actualidad están encaminadas al paradigma de la inclusión educativa. Este modelo contrario a mejorar las condiciones de vida y bienestar de los pueblos, genera homogeneización y reproducción de la desigualdad (Mendoza, 2017; Walsh, 2007a, y Bauman y Briggs, 2003).

<sup>59</sup> Interculturalidad de acuerdo con la UNESCO: “Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo. Fuente: Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales” (<https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>).

UNESCO<sup>60</sup>, por lo tanto, es muy importante vigilar sus objetivos a largo plazo. Aunado a ello en el texto se hace referencia a las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas desde la castellanización hasta educación bilingüe y dice lo siguiente:

Han existido otras políticas educativas, como es el caso de la castellanización, que pretendieron unificar el idioma de comunicación en México, política que el pueblo tutunakú no ha aceptado, por ello le ha dado seguimiento al proceso de elaboración de la norma de escritura del idioma tutunakú. (INALI, 2017, p.87)

Lo que sugiere el párrafo anterior es que, con la normalización de la escritura de la lengua totonaca, se va a contrarrestar la política castellanizadora, pero ¿por qué será necesario que se escriba? Eso no se discute en el texto. Si recordamos lo que mencionó la UNESCO en su documento de 1954 sobre el analfabetismo, es claro que lo que se buscaba con la alfabetización no era la enseñanza de las lenguas, sino que estas apoyen al aprendizaje del idioma dominante de cada país. Y, por otra parte, en este espacio el profesorado bilingüe advierte que nunca han aceptado las políticas educativas que tienen fines castellanizadores; es decir, básicamente toda aquella educación impartida desde la creación de la SEP hasta la llegada de la Educación Intercultural y Bilingüe en el año 2000. En dicha aseveración se puede escuchar la voz de las y los participantes que estuvieron en el proceso, cuando dicen que no han aceptado la castellanización y piensan que una forma de frenarla es homogeneizar la escritura de su lengua.

Después de reconocer las distintas motivaciones tanto institucionales como socioculturales y políticas, que dieron origen a este fenómeno, detallaré las participaciones que oficialmente aparecen como colaboradoras y colaboradores del proceso, con el objetivo de mostrar la participación mayoritaria de profesoras y profesores, su organización y la variedad de instituciones que intervinieron.

### **Participantes de 1983 a 2015**

Instituciones participantes
Secretaría de Cultura (SC) Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)

<sup>60</sup> Ver el apartado “Antecedentes” en la introducción de este trabajo.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI) Universidad Pedagógica Nacional (Ciudad de México) (UNP) Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (AVELI) Centro de las Artes Indígenas, Papantla, Veracruz (CAI) Escuela Normal "Lic. Benito Juárez", Zacatlán, Puebla (ENBJ) Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA) Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Estado de Puebla (SEP) Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) Fuego Ancestral, Veracruz
<b>Funcionarios de la SEP</b>
1 Directora general de Educación Indígena 1 Director para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas 1 Subdirectora para la Enseñanza-Aprendizaje en Lenguas Indígenas
<b>Coordinadores, delegadas y delegados</b>
1 Coordinador General Director de Área. DGEI 1 Coordinadora Subdirectora de Área. DGEI 1 Coordinador de Puebla 1 Coordinador de Veracruz 9 Coordinadores Regionales de Puebla (Huauchinango, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Zacapoaxtla y dos de Huehuetla) y Veracruz (dos de Papantla y uno de Espinal). 173 Delegadas y delegados del Estado de Puebla (docentes bilingües) 195 Delegadas u delegados del Estado de Veracruz (docentes bilingües)

Figura V. Relación de participantes de los talleres interestatales de normalización de la escritura de la lengua tutunakú 1983-2015. (INALI, 2017, pp.10-19)

Este recuento deja ver la movilización que se realizó a nivel interestatal para la normalización. De los diferentes organismos que se sumaron, algunos permanecieron durante todas las fases, pero la mayoría se integraron a partir del año 2003. Asimismo, es posible ver el tipo de instituciones mexicanas dedicadas a tratar asuntos de educación indígena.

## **Fases de la normalización de la lengua totonaca**

El proceso de regulación de la escritura duró 34 años. Al término del proceso se editó como Colección Normas de Escritura de las Lenguas Indígenas Nacionales<sup>61</sup> del INALI, junto con el maya y el otomí.

<sup>61</sup> La Colección Normas de Escritura de las Lenguas Indígenas Nacionales del INALI describe: "Cada norma de escritura contiene un alfabeto unificado y un conjunto de reglas para consolidar la práctica escrita de las diversas variantes de una lengua. Es resultado de un proceso participativo con agentes educativos, traductores, creadores, escritores, autoridades comunitarias, entre otros usuarios de la lengua escrita, acompañado con la asesoría institucional y académica para consensar la representación gráfica de su lengua. Sin duda, estas normas de escritura son un auxiliar para el desarrollo de las lenguas nacionales y constituyen

En palabras del coordinador del estado de Veracruz, Xiwan, este proyecto tuvo tres fases:

La primera fase inició en abril de 1983 en Amixtlán, Puebla con puros maestros de Educación Indígena; la segunda fase se inició aquí [en Sabanas de Xalostoc] después de 20 años, en el 2003. Aquí ya intervinieron poetas, escritores, gente de la comunidad; y la tercera fase se empezó a retomar después de que se normara el Himno Nacional Mexicano en lengua tutunakú, del 2015 para acá, y en esta última ya se anexaron las instituciones. (Xiwan, conversación personal, 2018)

### **Fase 1. El alfabeto tutunakú. *Había que negociar, al final, las letras pues son letras***

Esta fase tuvo la participación casi exclusiva de docentes bilingües, además de algunos etnolingüistas de la DGEI. Uno de los representantes en esta reunión fue el exdirector de la primaria bilingüe de Zozocolco de Hidalgo, Tikú, él comenta: “me comisionaron para conformar el alfabeto tutunakú<sup>62</sup> [...] comisionaron a un maestro de cada zona escolar”. De la reunión el exdirector recuerda que: “Cada región llevó su propuesta, cada una ya tenía adelantado su alfabeto totonaco, entonces *nada más se trató de buscar la mejor forma para poder escribir* en tutunakú. Intercambiábamos ideas y defendíamos cada quien las grafías que llevaba, porque hay palabras que se escriben en totonaco que es similar al inglés: escriben de una manera y se pronuncian de otra”. Según lo explicaron las y los participantes, lo más complicado del proceso fue la negociación para la toma de decisiones, cada grupo tenía sus propias experiencias, conocimientos e intereses:

Fue un consenso. Había que negociar. Al final, las letras pues son letras, la escritura es convencional... es cuestión de unir ideas de cómo tenemos que representar esos sonidos, es una convención social. Llegamos a esa convención social. La mayoría de las letras donde coincidíamos no había tanta discusión. En las letras donde no coincidíamos es donde se vino la discusión. Entonces teníamos que *ponernos de acuerdo*. (Mikil, conversación personal, 2019)

Una de las ideas que expresaron recurrentemente fue la importancia de ponerse de acuerdo. Los términos: conversar, organizarse, pactar, consensar y acordar, “cabildear” - como le llaman-, fueron repetitivos en las conversaciones que mantuvimos. La directora de preescolar, “Tiyat”, comentó: “se estandarizó siempre y cuando todos estuviéramos de

---

un factor fundamental para ampliar su uso en una nación despierta a la realidad multicultural” (<https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/index.html>).

<sup>62</sup> Las grafías actuales por frecuencia de uso son las siguientes: a, kg, t, i, u, s, n, k, p, l, lh, x, m, ts, w, ch, e, o, y, tl, j, ', r. Pronunciación de ejemplos del uso de cada grafía: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/tutunaku-tachiwin/s-euhIWVVP33s>

acuerdo como hablantes, incluso lo llevamos con los padres de familia, fue como un consenso”. Más allá de la estandarización que lograron, estas acciones tienen otras significaciones. Las y los participantes se refirieron continuamente a otras lenguas que *no se han puesto de acuerdo* como si estuvieran en otro «grado» de estudio y valoración, con las respectivas implicaciones políticas que veremos más adelante. El hecho de socializar el proceso totonaco e invitar a las comunidades a involucrarse, no es un ejercicio tan común en las normalizaciones. De acuerdo con el director Mikilh, esa misma característica generó aprobación social, pero lo hizo un proceso más largo:

Trabajar con tanta gente... y cada vez que íbamos no eran los mismos, estaba abierto, era libre, no se coartaba la entrada. Fue discusión pública, por eso fue largo, pero por eso hay aceptación, porque fue libre y con una libertad de participación de instituciones. No fue así como a oscuras, porque muchas veces se hace la normalización de la escritura, pero nomás invitan a los amigos: tú ven, tú eres mi amigo. No a los profes, no hacen una convocatoria. (Mikilh, conversación personal, 2019)

La participación de las comunidades en los procesos de normalización de escritura está estipulada en las reglas de operación del INALI a partir del año 2008, como lo señalé en el capítulo anterior.

Desde la reunión de 1983 comenzaron los conflictos con la forma de escribir algunas grafías, especialmente entre las ideas del profesorado y los especialistas en lingüística. De igual forma, las diferentes variantes del totonaco que hablaban las y los participantes generaron polarización en las reuniones, ya que algunos sonidos se escuchan de diferente manera según la región: la Sierra, la Costa, etc. Las grafías que causaron más conflicto fueron:  $Kg = q/c$ ,  $K = c$ ,  $Ts = tz$ ,  $Lh = t$ ,  $W = u/hu$ , la glotal y las vocales -hay vocales, largas y cortas-. ¿Cómo escribir los sonidos sin utilizar el Alfabeto Fonético Internacional? De acuerdo con el etnolingüista Mikilh “no hay ninguna representación fiel del sonido. Simple y sencillamente es un acuerdo de cómo escribirlo. Hay un alfabeto internacional que sirve para escribir todas las lenguas del mundo. Pero tampoco lo vamos a ocupar” (Mikilh, conversación personal, 2019).

*En español sí, pero en totonaco no. ‘Kg’ vs. ‘q’*

La grafía ‘kg’ ha sido considerada como la más conflictiva. Representa un “sonido oclusivo postvelar sordo, simple y glotalizado” (García, 2009, p.36). Hasta el día de hoy,

varios lingüistas totonacos utilizan la ‘q’ para representarlo. De acuerdo con el lingüista Crescencio García (2009), ambas formas de escritura poseen

El mismo sonido, cerrado disminuido que se emite desde la garganta [...] por lo que, al emplear cualquiera de estas letras las palabras no cambian su significado, ejemplo: aqapún akgapún<sup>63</sup> ‘cielo’ el uso de la letra /q/ muestra la forma sencilla, práctica y funcional en la escritura del idioma, lo que no interfiere de manera negativa en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura y comprensión de textos totonacos. (García, 2009, p.36)

El especialista menciona que en su trabajo él ocupa ‘q’, pero que en Educación Intercultural Bilingüe se representa con ‘kg’. Así, tanto el INALI como la AVELI, publican textos de Educación Intercultural Bilingüe con ‘kg’ y de lingüistas con ‘q’. Las y los docentes bilingües utilizan el dígrafo (kg) debido a que consideran que representa mejor el sonido. Ya que la lengua totonaca también utiliza el sonido ‘k’, cercano a la ‘c’ castellana, entonces para evitar confusiones entre personas de habla hispana decidieron no ocupar ‘q’. Las maestras y los maestros con los que conversé respecto a esto, me explicaron en repetidas ocasiones que ‘kg’ no es el mismo sonido que ‘k’, lo hicieron a través de ejemplos con palabras que utilizan ese sonido. Uno de los profesores me dijo: la ‘kg’ suena *como que pronunciaríamos también la ‘g’*. Entonces:

Mejor optamos por la letra ‘kg’, porque al pronunciar las palabras en totonaco si nada más escribimos por decir así “kawasa” -de *una manera simple* con ‘k’-, nada más diría “kawasa”, pero en totonaco se pronuncia “kgawasa<sup>64</sup>” como que pronuncia uno también la letra ‘g’, entonces esa fue una de las grafías que fuimos a proponer nosotros. (Tikú, conversación personal, 2018)

Como lo anoté con anterioridad, las y los lingüistas están en desacuerdo con la utilización de dígrafos. Comentan que uno de sus objetivos sería «simplificar» la escritura. De acuerdo con García (2009) el uso de la ‘q’ es más funcional. Sin embargo, el profesorado comentó que su gremio no lo ve funcional en totonaco, “en español sí, pero en totonaco no. Porque cuando queremos escribir una palabra: *makgot*, no decimos *makot*<sup>65</sup>, decimos *makgot* como *si nos atoráramos tantito* y luego ya terminamos con la palabra, por eso se aceptó en aquel entonces la ‘kg’” (Tikú). No obstante, los lingüistas argumentaron que,

---

<sup>63</sup> *Akgapún*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/akgapu-n/s-Hyr6qVtlqva>

<sup>64</sup> *Kawasa* y *kgawasa*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/kawasa-kgawasa/s-wl2go1N9dmd>

<sup>65</sup> *Makot* y *makgot*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/makot-makgot/s-zhbc3SR53XT>

si se escribe tal dígrafo, las personas hispanohablantes la pronunciarían como ‘c’. Además, mencionan que en totonaco ese sonido es muy utilizado, incluso hay palabras donde suena doble (*kgkg* vs. *qq*). La escritura ‘kg’ genera que se escriban muchas consonantes seguidas<sup>66</sup> -tal como lo anoté arriba, la disciplina lingüística aboga por la forma más «sencilla, práctica y funcional»-.

De modo que es posible notar que tanto lingüistas como docentes defienden sus puntos de vista a partir de lo audible; sin embargo, ambas partes distinguen la necesidad de tomar en cuenta a las personas de habla hispana para tomar las decisiones de inscripción: que éstas lo puedan pronunciar correctamente al leerlo. Esta característica deferida hacia las personas que no hablan totonaco puede ser el resultado del desplazamiento del idioma que ha provocado que cada vez haya menos niñas y niños que hablan la lengua en su seno familiar, su primer idioma es el castellano, así como el de las y los profesores. Igualmente, su alfabetización ha sido en castellano, por lo tanto, la normalización estaría orientada a la población totonaca que habla español. Otro argumento que apoya este supuesto es que las y los docentes bilingües mencionaron que se ubicaron “desde el punto de vista pedagógico y didáctico para que el maestro y el alumno tuviera más facilidad para leer y escribir” (Tikú, conversación personal, 2018). Lo cual habla de que tanto profesoras(es), como alumnas(os) tienen mayor destreza para la lectoescritura en castellano.

### *Nosotros queremos escribir en máquina*

Aunado a lo anterior, en la época en que comenzó a normalizarse la escritura lo que tenían a la mano para la edición y publicación de textos eran máquinas de escribir, a las cuales tuvieron que adaptarse. Ese factor fue determinante al momento en que se propusieron grafías ajenas al abecedario castellano, como por ejemplo la representación de un sonido muy propio del totonaco que es una ‘L’ sorda. “Lo querían poner con este signo /l/”. Pero los etnolingüistas, contrariamente a lo planteado en el caso de la ‘kg’ dijeron: “no, vamos a combinar y utilizar la ‘lh’ -es un sonido sordo-. Vamos a ensordecer este sonido sonoro ‘l’ y le vamos a poner una ‘h’ junto” (Mikilh, conversación personal, 2019). En este caso ellos propusieron el uso del dígrafo y fue ampliamente aceptado porque podía teclearse en los distintos dispositivos de impresión y edición de textos que tenían a la mano.

---

<sup>66</sup> Ejemplo: [muchachos] *lakkgawachán* vs. *laqqawachán*. El prefijo *lakg* sirve para pluralizar.

Comentaron: “vayamos a lo práctico. ¿Qué significa? Nosotros queremos escribir en máquina, -en ese momento no había computadoras-” (Mikilh, conversación personal, 2019). Para poder utilizar “una letra rara tendría que mandar a elaborar mi máquina y pues no. Ahorita con la computadora puedes crear macros nuevos, pero antes no había computadoras. Entonces fuimos combinando, pues no existe esa letra en la máquina” (Mikilh, conversación personal, 2019). La idea de *ir combinando* habla de la flexibilidad que debe existir en momentos de negociación, pero también muestra cómo los argumentos técnicos pueden no sostenerse y hallarse muchas hendiduras.

El contexto específico en que se vivió esta fase del proceso totonaco, es decir, la existencia de máquinas de escribir con determinadas grafías, la necesidad de generar textos escritos en estos dispositivos, y las personas que estuvieron presentes en el momento discutir la escritura del alfabeto, fueron factores determinantes en cómo se escribe hoy el totonaco. Posiblemente estos elementos «externos» a los análisis «técnicos» que ofrecieron las y los especialistas en lingüística, fueron los que les dejaron relativamente fuera de las decisiones de inscripción -según lo expresaron las y los propios lingüistas-. Ellas y ellos piensan que en los procesos de normalización donde intervienen personas que no son «especialistas» en lingüística lo que ha sucedido es que se superponen ideologías y creencias ante análisis «puramente» lingüísticos. Esta idea manifiesta la figurada «neutralidad» con la que se concibe a ese campo de estudio. Ya en el capítulo uno hice referencia a los cuestionamientos que ha hecho la sociología en torno a la desvinculación sociocultural del análisis de las lenguas que ha implantado la idea de la «técnica» lingüística como «objetiva». Y que, por supuesto, este contenido académico impera ante todo aquello que se considera que «excede» dicho estudio.

En la creación del alfabeto totonaco se preguntaron: ¿qué utilidad tendría un alfabeto que no pueda ser escrito en una máquina de escribir, si de lo que se trata es de producir textos y documentos en las formas académicas establecidas? La dimensión «puramente» lingüística por lo tanto quedó rebasada al tratar de decidir la ortografía. “Nosotros elaboramos nuestro alfabeto como expertos en la lengua, como etnolingüistas -éramos diez, seis de Veracruz y cuatro de Puebla-. Como estudiantes hicimos nuestro alfabeto, pero a la hora, cuando llegamos al congreso, nuestro alfabeto poco se impuso” (Mikilh, conversación personal, 2019). A pesar de las complicaciones, en la reunión de 1983 hubo “un gran avance... logramos por primera vez ponernos de acuerdo y tener un solo

alfabeto” (Mikilh, conversación personal, 2019). Sin embargo, para ese entonces “sólo estaba el alfabeto y te decían que escribieras de acuerdo con el sonido de la grafía” (Xiwan, conversación personal, 2018).

El resultado de la reunión de 1983 fue la difusión de una hoja con el alfabeto tutunakú, aún no estaba decidida la ortografía. “Para darle continuidad se procedió a establecer criterios de uso de los signos auxiliares de puntuación, así como el registro lexical de las variantes. Con las necesidades detectadas, se llevó a cabo el Primer Taller Interestatal” (INALI, 2017, p.88) como lo veremos a continuación.

## **Fase 2. Talleres Interestatales para la Normalización de la escritura de la Lengua Tutunakú**

Esta fase fue la más productiva en relación con la creación de materiales, difusión y edición. Aquí se produjo y socializó el texto de la normalización. La fase comenzó a partir de 2003 y terminó en 2015<sup>67</sup>. En ese periodo se organizaron los *Talleres Interestatales para la Normalización de la Escritura de la Lengua Tutunakú*. A pesar de que el profesor Xiwan comentó que hasta la tercera fase se anexaron las instituciones, en el texto se menciona que ya en esta etapa estaban trabajando sus representantes -especialmente del INALI y la AVELI-. En total se realizaron seis talleres de 2003 a 2008, mayoritariamente llevados a cabo en las escuelas bilingües de la región. El primer Taller Interestatal se realizó en octubre de 2003 en Sábanas de Xalostoc, Veracruz. En este encuentro se establecieron las normas y reglas para todas las variantes y las estrategias de difusión. En el siguiente taller, llevado a cabo en Huehuetla, Puebla, se hicieron modificaciones a la norma con la participación también de organizaciones indígenas y academias de lenguas de ambos estados (Libro cartonero, 2016, p.76). Contrario a lo que menciona el volumen, Mikilh, recuerda que era tan complicado ponerse de acuerdo en los talleres que los primeros 3 años no hubo ningún convenio. Solo hubo altercados y peleas, incluso riñas personales entre profesores y profesoras, etnolingüistas y lingüistas.

---

<sup>67</sup> La segunda y tercera fase, estuvieron bajo la dirección del director de la DGEI, en ese momento era el etnolingüista Mikilh. Tenían la siguiente organización: “él a la cabeza, nosotros segundos [coordinadores estatales], luego los jefes de sector (que fueron llamados líderes regionales para respetar lo tradicional), luego los supervisores escolares, y sus supervisores se coordinaban con los directores de cada escuela quienes eran los líderes de cada comunidad [...] junto con maestros y padres de familia. Así era el medio de comunicación, o sea, ese era el filtro para llegar al propósito” (Xiwan, conversación personal, 2018).

## La primera versión de las normas de escritura totonaca

A pesar de todos los problemas, el producto del tercer taller<sup>68</sup> fue la obra: *Xatamakxtumit limakgatsokgni tutunakú* (2006), algo así como la primera versión de las normas de escritura, por lo que pude comprender esta versión estaba escrita en castellano, ya que “se modificaron y actualizaron las normas de escritura a partir de su aplicación. Asimismo, se elaboró la versión en lengua tutunakú” (Libro cartonero, 2016, p.77). La “traducción” sucedió en el marco del cuarto taller, hecho en 2007 en Mirasol, Amixtlán, Puebla (Libro cartonero, 2016). La información sobre en qué idioma fue primero elaborada la norma es incierta. En algunos documentos se da a entender que fue en castellano. La versión digital de 2008, por ejemplo, está escrita primero en castellano y la segunda parte en totonaco, al contrario de todas las versiones más recientes donde la primera parte es en totonaco; por su parte, la maestra Tiyat recuerda que “se iba haciendo en ambas. Se escribió pensando en tutunakú, no fue una traducción. Porque si se hace la traducción se torna más difícil para nosotros, por eso se iba escribiendo las dos al mismo tiempo” (Tiyat, conversación personal, 2018), y otra aproximación indica que primero se hizo en totonaco y luego se tradujo al castellano. Las implicaciones de que las normas hayan sido concebidas en totonaco, castellano o ambas a la vez adquieren mucha relevancia al analizar el texto. Esto se tratará en el capítulo cuatro.

Entre los años 2007 y 2008, las y los delegados presentaron sus informes de las actividades realizadas para la difusión de sus normas ante la DGEI. Algunas actividades fueron la realización de folletos, carteles, libros y letreros. “Estos materiales reflejan el uso de la norma de escritura de la lengua tutunakú. Posteriormente se hicieron observaciones al documento [...] para elaborar la versión final y presentarlo a las instituciones y al pueblo tutunakú de ambos estados” (Libro cartonero, 2016, p.77).

---

<sup>68</sup> “El tercer taller se llevó a cabo del 12 al 14 de julio de 2006 en Coxquihui, Veracruz; en estas actividades se evaluaron las estrategias instrumentadas para la difusión y apropiación de las mismas, se valoró su aplicación en la producción de textos escritos en tutunakú [...] El producto de este tercer taller interestatal fue la elaboración y presentación del documento *Xatamakxtumit limakgatsokgni tutunakú*, que contenía la norma de escritura actualizada (en ese tiempo) y se recomendó que se aplicara para conocer su funcionalidad y que, en su caso, se procediera a adecuarlas a las necesidades comunicativas actuales” (Libro cartonero, 2016, p.77).

### *Ahora en el alfabeto se ocupa la ‘r’*

En el año 2008, año de creación del INALI, se llevó a cabo el taller número cinco, en el municipio de Papantla, Veracruz. El Instituto comenzó a participar en las reuniones. La descripción entre el recuerdo de las y los participantes frente a la narración oficial, no podría ser más contrastante. Por un lado, el profesor Karlos comentó: “en un lugar que se llama El Volador, con unos lingüistas del INALI nos peleamos muy feo, ellos querían quitar esta [‘kg’] por estas [‘q’ y ‘ç’], y dijimos que no, porque somos docentes y hemos trabajado más con esta grafía. Ya era muy noche, pero no nos dejamos” (conversación personal, 2018). Por su parte, la narración del texto sobre el taller número cinco es la siguiente: “se evaluaron las acciones de difusión de la norma, se revisó el documento en ambas versiones, en específico las reglas para el uso de las letras ‘r’ y ‘l’ y por consiguiente se modificaron y actualizaron las reglas de escritura” (INALI, 2017, p.89).

El uso de la ‘r’ aún después de la publicación del INALI, continúa en disputa. Al principio no se había incluido, tardaron varios años en aceptarla porque en el estado de Puebla no se usa, solo la emplea la variante de la Costa, en Veracruz. “Dicen los lingüistas que originalmente no formaba parte del sonido lingüístico del tutunakú, que se empezó a utilizar el siglo pasado, pero originalmente no existía ese sonido” (Xiwan, conversación personal, 2018). Probablemente es un préstamo del español que anteriormente se pronunciaba como ‘l’, de la misma forma que se sigue empleando en la mayoría de las variantes. “Ahora en el alfabeto se ocupa la ‘r’. Por fin, como se le quedó todo el material a la DGEI, se impuso la ‘r’, pero yo como docente no la ocupé” (Karlos, conversación personal, 2018).

El profesor Karlos mencionó en varias ocasiones que la DGEI, al estar establecida en Papantla, donde se habla la variante de la Costa, ha concedido que se tomen más en cuenta las proposiciones y argumentaciones de esta variante. Karlos recuerda muy bien una riña que hubo entre un lingüista del CIESAS y Mikilh “porque éste decía que la ‘r’ sí existía en los totonacos, por lo tanto, se le va a incrustar, aunque no quisieran. Entonces hasta se retaron, pero no se golpearon”. Finalmente, como sabemos, sí se agregó la ‘r’; de acuerdo con Karlos, fue debido a Mikilh “porque él tenía que justificar que existe la ‘r’ en este proyecto” (Karlos, conversación personal, 2018).

## Las variantes lingüísticas y otras grafías

Cuando interrogué al profesorado sobre el uso de todas las variantes lingüísticas del totonaco en la normalización hubo respuestas muy heterogéneas. El profesor Karlos incluso mencionó: “este ‘Mikilh’ que aparece por aquí [lo señaló en el libro], es un proyecto de él, entonces para justificar su proyecto nos llamó, y como docentes pues ahí vamos”. En otras palabras, su interpretación sobre la integración de todas las variantes es que fue negociada desde la DGEI. La mayoría de las y los participantes, por el contrario, han expresado que el consenso fue generalizado. Casi en todo momento hubo negociación. El profesor Kúsep explicó que las variantes lingüísticas complicaron el acuerdo “por ejemplo, en el estado de Puebla, para decir alguna palabra, cambia. Hay un sin número de variantes que a veces no las entendemos. Cambian los términos” (Kúsep, conversación personal, 2018). Una vez más apostaron por pactar acuerdos, es decir, “si voy a trabajar en Papantla, les tengo que enseñar mi totonaco. Nosotros aquí decimos *ni* (no), allá dicen *to*<sup>69</sup>. Es complicado, pero no difícil cuando nos ponemos de acuerdo. Por eso fue necesario que nos juntáramos” (Kúsep, conversación personal, 2018).

Realmente la mayoría de las y los participantes de las reuniones comentaron lo difícil de la negociación “hasta el grado de aferrarse a una sola propuesta. En uno de los congresos que fue en Coxquihui, a altas horas de la noche ya casi se tornaba polémico, al grado de llegar a los golpes” (Xiwan, conversación personal, 2018). En esos casos, según el coordinador de Veracruz, trataban de mediar a partir de lo lingüístico, “empieza uno a intervenir con la parte lingüística. Algunos decían: es más fácil escribir con ‘c’ y otros con ‘k’, pero la mecánica propuesta siempre fue de no apegarse o retomar tanto el alfabeto español, sino crear algo propio” (Xiwan, conversación personal, 2018). El plan de no apegarse al castellano sugerido por los lingüistas e impulsado también por los coordinadores, fue asimilado por delegadas y delegados en ciertos casos. La constante fue encontrar la manera en que las personas que no conocen la lengua pudieran hablarlo correctamente.

---

<sup>69</sup> En otras regiones es *lha* = *no*, cuando es prefijo de un verbo.

Aunque Karlos mencionó que lo que se necesita para poder leerlo es saber hablarlo, indicó que el grupo de lingüistas que “utilizan ‘q’ no pueden diferenciar, por ejemplo, *kama*<sup>70</sup> (voy, estoy yendo) vs. *kgama* (sabroso), que *es más fuerte*, entonces no saben”. Lo mismo opinó sobre la glotal, “sí se utiliza y sí se oye, pero hay que saber hablarlo” (Karlos, conversación personal, 2018). La escritura de la glotal, de acuerdo con Mikilh, se fue limitando en el proceso de normalización. El 1983 se acordó escribirla entre vocales y también en consonantes, de acuerdo con cada variante, pero finalmente se acordó anotarla solamente entre ciertas vocales, aunque “ya para leerlo lo pronuncias tal cual es. Con glotal” (Mikilh, conversación personal, 2019). Esta comparación entre lo que se escucha y se escribe es un asunto generalizado en cuanto a la escritura de los idiomas, tampoco en el castellano se escriben las glotales que pronunciamos en expresiones como: *ajá*’ (afirmación), o cuando decimos un *no*’ glotalizado para enfatizar la negación, entre otros ejemplos. Por su parte, la maestra Xanat mencionó

En el tutunakú todavía no entra la categoría de *sinónimo*. Hasta ahorita se puede decir de manera regional. Hasta donde yo sé se debe respetar la forma de hablar -la forma oral- en las regiones, no así lo escrito. Se tiene que escribir como dice la norma. (Xanat, conversación personal, 2018)

Aunque en la normalización aparece el apartado de sinónimos, Xanat puede referirse justamente a las diferentes formas de pronunciación de algunas palabras debido a las variantes lingüísticas. En la sección de sinónimos y regionalismos veremos que todavía no hay un consenso entre las diferencias de uno y otro. ¿Cuál es la mejor forma de registrar una palabra que tiene diferentes formas de pronunciación según la región? Por ejemplo, *yo* se pronuncia de varias formas: *akit*, *ekit*, *ikit*, *yikit*, *iti*, *kit*, etc. (Norma, 2008) La norma indica que se seguirá pronunciando de acuerdo a las variantes lingüísticas, pero la escritura será *akit*<sup>71</sup>.

### Desarrollo de los Talleres Interestatales para la Normalización de la Escritura

La intención era que las normas de escritura nacieran desde las comunidades, no nacieran desde una ciudad o desde un hotel. Sino naciera en la escuela de una comunidad que fuera indígena, porque decían los titulares: muy fácil, hacemos gestiones, vénganse a Xalapa,

---

<sup>70</sup> *Kama* y *Kgama*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/kama-kgama/s-QQzQvIheaf2>

<sup>71</sup> Otro ejemplo: para afirmar algo se dice *je*, *eje*, *ejie*’ o *exe*’, según la variante. En la norma se escribe *eje*.

a la ciudad de Puebla o a la Cdmx. Pero nunca iban a valorar el trabajo, un trabajo se valora cuando nace en casa y en casa son las comunidades y las escuelas de educación indígena. Y afortunadamente esta comunidad [Sabanas de Xalostoc, Coxquihui] fue la que más cobijó, ha habido seis talleres aquí, Sabanas es donde más auge ha tenido, tal vez porque es más céntrico ha sido sede. (Xiwan, conversación personal, 2018)

Antes de que llegara el día del taller interestatal, las y los docentes ya se habían reunido para dialogar sobre las propuestas que llevarían las y los delegados de cada zona. Solo ellas y ellos tendrían voz y voto en los congresos, porque eran elegidos por el mismo grupo docente. Se elegía a quienes “realmente hablan la lengua indígena, [...] hay compañeros que estamos en este trabajo pero que no dominamos la lengua, tal vez un *quince o veinte por ciento*. Como dicen: entiendo, pero no hablo. Entonces se comisionaba a quienes realmente hablaban” (Tiyat, conversación personal, 2018). Ellas y ellos tenían que trasladarse a las comunidades donde serían las reuniones, a veces esto significaba tener que viajar hasta trece horas entre transbordos y caminatas, ahí se hospedaban los días que fueran necesarios en las casas de las familias de la comunidad. Las comunidades sede se encargaban de alojar y dar alimentación a todas las personas asistentes. “Nunca hubo una remuneración económica. A veces los directores de Educación Indígena podían hacer gestiones y conseguían presupuesto para material, o para ver la manera de regresarles por lo menos el cincuenta por ciento de sus gastos de traslado” (Xiwan, conversación personal, 2018). Por su parte, el supervisor Kúsep comentó:

El gobierno no nos pagó absolutamente nada. Todos los delegados que aparecen en ese libro somos los que participamos con nuestros propios recursos. Lo último que hicimos fue con el apoyo de la UIEP, ahí nos apoyó el director, también nos dio el respaldo. Ahí nos dieron alimentación. (Kúsep, conversación personal, 2018)

“A mí me tocó ir a la comunidad por Hueytlalpan, más para abajo. Pasaba uno antes de Huehuetla, hay una carretera, ahí llegamos a ‘la garganta del diablo’ ¡un puente así horrible! es por Camocuahutla”, dijo Xanat. El profesor Xiwan, continuó:

Aquí el sistema carretero mínimo es de terracería, pero esa era una de nuestras comunidades que no tenían absolutamente nada. Sólo tenían una rodada de tierra. Apenas era una comunidad de sesenta casas. Ahí toda la gente tuvo a bien dar el hospedaje a todos los maestros. Nos quedamos una semana. (Xiwan, conversación personal, 2018)

A la hermana de la maestra Xanat, Mariya, le gustaba mucho ir a esas comunidades porque le recordaban a su infancia “la gente se acostaba en petates en el suelo y cocinaban en el suelo. Anteriormente con mis abuelitos así era, ellos cocinaban en el suelo” (Mariya, conversación personal, 2018). Los talleres duraban varios días, cada tema se discutía en una jornada diferente. Cada jornada iniciaba a las ocho o nueve de la mañana y concluía alrededor de la una o dos de la tarde, aunque a veces se prolongaba hasta altas horas de la noche. Generalmente se trabajaba en días no laborales, fines de semana e incluso vacaciones. Cuando se tuvieron que suspender algunas clases por motivo de los talleres, se obtuvo el respaldo de la DGEI para que a las y los docentes no les sancionaran administrativamente, además “era un trabajo que a largo plazo se iba a ver sustentado y fundamentado hacia la educación de los niños” (Xanat, conversación personal, 2018). Así que para que la SEP diera la aprobación, el director de la DGEI, Mikilh, notificaba a la directora o al director de Educación Indígena en turno y se les informaban las actividades que se estaban realizando. Los grupos de profesoras y profesores se dividían en salones, luego estos grupos se reunían en plenarias y cada región daba su veredicto sobre el tema discutido, por ejemplo: “nosotros los de Mecatlán decimos así y así, los de Zozocolco así, no, la Costa así” (Karlos, conversación personal, 2018).

En los talleres se hacían mesas de trabajo divididas en grupos conformados por docentes y personas de otras instituciones. Cada grupo tenía una tarea, por ejemplo: discutir la pertinencia de una grafía, su importancia, el uso que se le daba, etc. Cuando se llegaba a un acuerdo, se socializaba y daba a conocer el resultado en plenarias, mientras otro grupo se encargaba de capturar toda esa información y se enviaba a las direcciones generales, quienes, a su vez lo enviaban a las supervisiones y éstas a docentes frente a grupo. (Xanat, conversación personal, 2018)

Después de ese proceso “se volvía a un segundo congreso donde ya llevaban observaciones. No todo era de los maestros, se consultaba al pueblo y el pueblo también proponía” (Xiwan, conversación personal, 2018). En este tipo de congresos los acuerdos “se iban sometiendo a una especie de votación, pero en análisis, digamos que no era por votación” (Xiwan, conversación personal, 2018). Por ejemplo: “pongamos la región de Huehuetla, ellos analizaban una letra ¿se puede aplicar en su región, es propia, no causa conflicto al escribir?, si sí, decían: esta región lo aprueba. Se iban conjuntando las aprobaciones o incorporando adecuaciones que ellos observaban” (Xiwan, conversación personal, 2018). Al momento de socializar tales adecuaciones en las comunidades era cuando algunas personas comenzaban “a refutar, algunos sin argumento, nada más

porque: pues es que en mi pueblo se usa así. Pero no podíamos decir nada más porque pase en un pueblo tiene que ser la generalidad” (Xanat, conversación personal, 2018). Esa era una de las razones por las que se reunían antes de ir a los talleres. “Trabajábamos aquí, íbamos a Entabladero o a Papantla para unificar criterios y ya ir como región Veracruz a Puebla, igual ellos. Como que limitábamos” (Xanat, conversación personal, 2018). En estos talleres se fueron perfeccionando las normas que más adelante serían impresas por cada docente.

### Libros cartoneros. *No había presupuesto para mandar a editar*

El sexto taller se celebró en diciembre de 2008 en la Ciudad de México, ahí se comprometieron a crear un comité investigador sobre el uso del acento<sup>72</sup> en totonaco. En este taller se determinó utilizar como estrategia de difusión al libro cartonero para hacer sus propias producciones.

La editorial La Ratona Cartonera, de Monterrey, vino a asesorar y a dar talleres. Ya escribimos, ahora vamos a empastar y a enriquecer lo que nosotros producimos. Para la editorial eran libros cartoneros, pero para darle un sentido cultural le pusimos el nombre de libros artesanales, porque los niños plasmaban arte en sus portadas y porque está escrito en lengua tutunakú. (Xiwan, conversación personal, 2018)

El empastado de las normas impresas a computadora o por fotocopias se denominó *encuadernación*, mientras que los libros escritos a mano y en totonaco son los llamados *libros artesanales*. Existen varias técnicas de empastado y presentaciones de dimensiones y materiales diversos, especialmente son didácticos para la enseñanza del idioma, los cuales se comenzaron “a producir después del primer taller de libros cartoneros, en marzo de 2010 en la comunidad de Zihuateutla, Puebla” (Xiwan, conversación personal, 2018). Los libros cartoneros se difundieron en los ayuntamientos y fueron una alternativa a la falta de recursos económicos para la edición del texto por parte de las instituciones. Así “fueron las primeras impresiones. Nos dieron el archivo y ya nosotros imprimimos, cada quien en un *ciber* distinto. Nos dijeron que difundiéramos esa información porque como no había presupuesto para mandar a editar, entonces que nosotros hiciéramos la promoción” (Xanat, conversación personal, 2018). Por esa razón las y los profesores

---

<sup>72</sup> En la escritura totonaca “se acentuarán todas las palabras en aquellas sílabas que tengan mayor intensidad en agudas y esdrújulas, respetando las siete variantes que existen en la lengua tutunakú, excepto las palabras graves” (INALI, 2017, p.134).

bilingües opinan que “todo el trabajo que hicimos fue con nuestros propios recursos. Prueba de ello fue que no tuvimos la oportunidad de presentar un libro, o sea bien, con formalidad en una imprenta” (Kúsep, conversación personal, 2018).

Los talleres interestatales concluyeron en 2015, “el libro se publicó en 2017 y desde entonces no hemos hecho una reunión más sobre ese tema” (Mikilh, conversación personal, 2019). Lo que se promovió es que todas las zonas escolares trabajaran las normas. El problema fue que “imprimieron muy pocos números, no alcanzó ni uno para cada escuela. Estamos insistiendo para que lo vuelva a reimprimir, que se reparta a todas las escuelas, los municipios, los comités” (Mikilh, conversación personal, 2019), por eso se hicieron los talleres de libro cartonero para que “todo profesor tenga su norma, no hay nadie que no lo tenga. Eso también lo difundimos por archivo digital” (Mikilh, conversación personal, 2019).

### **Fase 3. *Ese himno es muy bélico***

A partir de 2015 se hicieron varias reuniones más, una en una primaria bilingüe de Papantla y otras dos en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Todas las reuniones tuvieron la finalidad de revisar y actualizar las normas, especialmente en su redacción (Normas, 2017). En el texto no se especifica cuáles fueron las actualizaciones hechas, pero en esta etapa se editó por parte de la SC y el INALI: *Xalimakgtsokgni tutunakú. Norma de escritura de la lengua tutunakú (totonaco)* (2017), la cual se puede encontrar en línea<sup>73</sup>. Sobre este tema de la apropiación de la normalización totonaca por parte de INALI, el profesorado no mostró demasiada atención o resistencia. Eso no significa que no aceptaran su aportación, por un lado, y su apropiación por otra. Ambas partes se necesitaban. Lo que el INALI les daría era la validación y lo que el instituto necesitaba era precisamente organizar la Colección Normas de Escritura de las Lenguas Indígenas Nacionales.

Con todo, la difusión del INALI no fue mencionada ampliamente en el trabajo de campo que realicé, probablemente porque el texto nunca llegó a sus manos. Más bien las profesoras y profesores me insistieron en dos eventos importantes para la tercera fase del

---

<sup>73</sup> [https://site.inali.gob.mx/publicaciones/norma\\_tutunaku.pdf](https://site.inali.gob.mx/publicaciones/norma_tutunaku.pdf)

proceso: la normalización de Himno Nacional Mexicano y la del Himno a Veracruz, las cuales se hicieron también por la iniciativa de “educación indígena con el apoyo de organizaciones y autoridades municipales. Con la normalización del Himno Nacional se nos atravesó otro problema, enfrentamos otra lucha. Nos volvimos a reunir e hicimos una traducción única” (Kúsep, conversación personal, 2018). La lucha a la que se refiere Kúsep se dio cuando docentes de Puebla argumentaron que el Himno Nacional Mexicano tenía mucho contenido bélico y que no estaba bien inculcarle eso a la niñez. El grupo a favor replicó que el himno en español es bélico, “nos convoca a la lucha en contra de quien venga a profanar nuestra patria. Y que tenemos que agarrar las armas” (Kúsep, conversación personal, 2018). En el acuerdo, la traducción no se hizo literal,

Se hizo de tal suerte que el niño comprendiera que esa lucha era importante para defender su patria, que el niño lo entonara con esa emoción para enfrentar mentalmente esa lucha por si llegara a dar. Entonces de por sí es bélico. No podemos recibir al enemigo: sí pásale, con flores. *Ya nos lo hicieron cuando nos conquistaron.* (Kúsep, conversación personal, 2018)

De ese proceso, la profesora Xanat recuerda que el conflicto fue sobre todo de carácter interestatal, pues Puebla tenía varias interpretaciones y Veracruz una versión más. “Créame fue muy difícil y polémico. Decían: no, suena muy violento, de por sí hay mucha violencia. Entonces tomábamos en cuenta los comentarios y regresábamos allá y se hacían unos cambios” (Xanat, conversación personal, 2018). Aun así, un grupo de supervisores “no aceptaban cantar como se había acordado. Pero como fue un consenso, una lucha en cuanto a los argumentos que ellos manejaron y los de nosotros. Logramos el registro del Himno en la SEGOB y en todas las dependencias” (Kúsep, conversación personal, 2018). Una vez que estuvo terminada la traducción, se mandó grabada a la Ciudad de México, donde se hicieron las partituras. Una de las motivaciones que los llevó a realizar la normalización de los himnos fue para que “los niños comprendieran, en su propia lengua, el nacionalismo, tuvieran y defendieran su propia identidad. El niño tutunakú cantaba el himno en español porque mecánicamente lo enseñan, pero cuando lo canta en su propia lengua lo entiende y lo siente” (Kúsep, conversación personal, 2018). La directora de preescolar, Tiyat, comentó que, a diferencia de la normalización, en este proceso “no importaron las variantes. Lo importante es que nos diéramos a entender con las regiones. Se consideró que lo que yo expreso, me entienda la otra persona, aunque yo no maneje la variante”. Así que una vez terminado se les presentó a las comunidades para

que supieran cómo se iba a cantar y qué significaban los términos ajenos a las variantes locales “de tal forma que no hubo objeción. Se levantaron firmas con madres y padres de familia” (Tiyat, conversación personal, 2018).

El profesorado retomó este elemento del símbolo patrio, de lo mexicano, como una reapropiación del emblema nacional. El valor de la traducción del Himno Nacional está relacionado con la narrativa del profesorado acerca del sonido, de la voz y de su propia creatividad. Quienes llevaron a cabo las tareas de traducción no se valieron de profesionales en el área musical para la adaptación del totonaco a la partitura. Además, los actos cívicos en las escuelas públicas de los pueblos indígenas son obligatorios, forman parte de los objetivos educativos: el sentirse parte de la nación a través de los símbolos que refuerzan el Estado.

Por su parte, el Himno a Veracruz tuvo otros aspectos destacables de acuerdo con lo que narra Xanat, ya que gracias a la normalización se le ha otorgado autoridad al magisterio bilingüe para defender las obras escritas con dicha convención:

En el Himno a Veracruz, como todavía no se había sacado el libro, un lingüista utilizó la ‘q’ y la ‘c’ para nombrar unos conceptos. Este maestro fue aprobado por el INALI y el AVELI y sacó la versión de él. Después los maestros se fueron hasta México y gestionaron [para que] se le diera aprobación legal, a la versión que habíamos hecho nosotros porque estábamos utilizando la normalización. (Xanat, conversación personal, 2018)

### **Fase actual**

Hay dos posturas de acuerdo con el estado actual de las normas: mientras algunas personas opinaron que es un proceso terminado, la mayoría piensa que se tienen que seguir haciendo renovaciones. El etnolingüista Mikilh mencionó que ya no se modificarán las normas difundidas porque actualmente no continúan las reuniones para hacer adecuaciones y que además el texto ya está publicado. Por su parte, el supervisor Kúsep piensa que hubo “un avance de un ochenta, noventa por ciento, esto no está acabado. Lo mismo que en español, la Real Academia de la Lengua hace innovaciones en la ortografía y en la escritura” (Kúsep, conversación personal, 2018). En este sentido las normas de escritura también convocan a que se utilicen las reglas de escritura para probar su pertinencia:

A partir de su uso se podrán precisar, modificar e incorporar otras reglas [...] Invitamos a docentes, investigadores, escritores, poetas y otros para que analicen sus textos escritos a partir de la aplicación de esta norma. Esto con la finalidad de proponer cambios que mejoren nuestra norma, ya que sabemos que todo trabajo académico está expuesto a experimentar cambios con miras a un mejoramiento. (Libro cartonero, 2016, p.79)

El profesor Xiwan habló de una cuarta fase que podría servir para incorporar nuevas grafías: “independientemente de que ya es oficial, a lo mejor surjan ciertos detalles. Entonces entraría una cuarta fase para mejorar o incluso incorporar la ‘b’ que pide Tepango de Rodríguez. Sería la última letra a incorporar” (Xiwan, conversación personal, 2018). Aunque ya no continúen los talleres para la revisión de las normas, las y los docentes bilingües manifestaron que se sigue trabajando en ello. Actualmente hay dos tareas precisas: “‘rescatar la palabra antigua’ e *inventar* palabras para las nuevas cosas que hay en el contexto, por ejemplo, nombrar ‘computadora’ o nuevas tecnologías” (Xanat, conversación personal, 2018). Al mismo tiempo están solicitando la creación de más instituciones que se encarguen del estudio de las lenguas del país, “así como el español tiene un recurso propio para irse perfeccionando, así también necesitamos nosotros los indígenas” (Kúsep, conversación personal, 2018). Las y los docentes no sólo trabajan por la lengua, sino porque hay “todavía mucho que rescatar, muchas cosas que se están perdiendo. Ahorita estamos luchando por crear una Secretaría Indígena del Estado de Veracruz. Secretaría, no queremos Instituto. Que sea atendida por un indígena y que atienda a todos los grupos” (Kúsep, conversación personal, 2018). Y es que la única institución dedicada al estudio de las lenguas presentes en Veracruz es la AVELI, y funciona con recursos muy limitados.

Otro asunto importante en esta etapa ha sido la inclusión de la asignatura Lengua Indígena en las escuelas primarias bilingües de todo México. ¿Cómo se están poniendo en prácticas estas normas con los nuevos lineamientos curriculares?, ¿se utilizan? A pesar de que las reglas de escritura están consensuadas, hay todavía personas que no las utilizan. Algunos lingüistas que no están de acuerdo con las convenciones no han aceptado el alfabeto y siguen utilizando las grafías que les parecen más pertinentes para el campo lingüístico. Asimismo, hay profesoras y profesores que no utilizan las normas en su espacio educativo, pues argumentan que ellos conocen la lengua y la forma de hablar de su región, por lo que las normas no les son útiles. O, por el contrario, para muchas y muchos el totonaco no es su lengua materna y no lo hablan.

## Revisión de los textos publicados

En esta sección examino las distintas versiones publicadas de las normas. La comparación es principalmente entre los primeros textos que se editaron (2008 y 2016) y la edición publicada por el INALI (2017). El objetivo es entender el proceso de conformación de cada una de ellas y sus transformaciones textuales, pues éstas dan cuenta de las implicaciones tanto en el campo de la lingüística y la didáctica, como en el político. Así como ayudar a comprender a la lectora o al lector las decisiones de inscripción en sí, a partir de conocer algunas características de la lengua totonaca y de escuchar sus sonoridades mediante algunos ejemplos en la plataforma de distribución de audio SoundCloud.

### Sistema de escritura de la lengua tutunakú (2008)

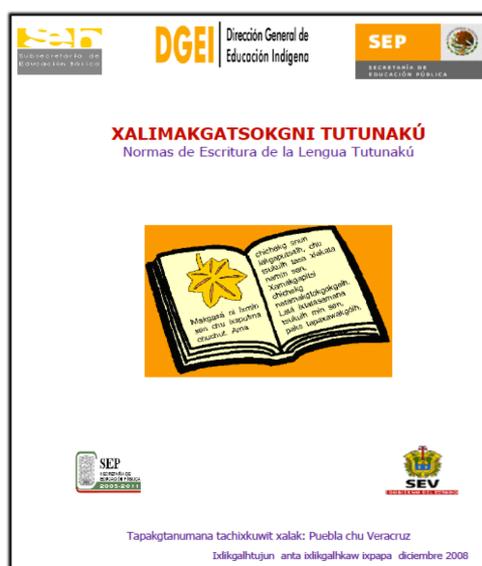


Figura VI. Portada de la edición 2008

La edición 2008 fue la versión más antigua que localicé en línea, está en formato PDF, y en la actualidad no es posible rastrearla por internet. Las instituciones que respaldaron esta publicación que nunca fue impresa, fueron: SEB, DGEI, SEP, SEP Puebla y SEV. La ciudad y la fecha de difusión es: México, D. F. diciembre de 2008, por lo que es muy probable que haya sido producto del sexto taller que se llevó a cabo en la CDMX. Tiene apenas 73 páginas y su presentación de una página y media relata muy sucintamente los

talleres de 2003 a 2008. Está escrita primero en castellano y la segunda parte en totonaco. La sección en totonaco contiene menos información que la presentación en español y en ellas no aparecen los etnolingüistas, la UNESCO o el INALI. La relación de participantes es de 315, de estas personas sólo una es del INALI. Aunque se muestran los nombres de los dirigentes estatales como participantes, aún no se les distingue con el cargo de coordinadores. Por su parte aparecen dos coordinadoras(es) de los Talleres Interestatales, el primero es el etnolingüista Mikilh, quien también tenía el cargo de Director de Área en la DGEI, y la segunda fue la Subdirectora de Área en la DGEI.

A diferencia de la versión del INALI (2017), la de 2008 no contiene índice, la introducción es más breve, y tampoco tiene los apartados: “Pueblo tutunakú” y “Delimitación geográfica”; tampoco cuenta con las tablas tituladas “Las grafías de la lengua tutunakú y sus equivalencias fonológicas”, donde aparece cómo es el uso de las vocales y de las consonantes. La siguiente sección que comparten es la del uso de las letras. “Las letras se presentan con ejemplos que muestran el uso apropiado de las mismas en la palabra” (INALI, 2017, p.98). Por cada letra hay una breve descripción de cómo se pronuncia y alguna otra particularidad. Para mostrar su uso aparecen tres grupos de ejemplos de cada grafía utilizada al principio, en medio y al final de palabras. En la versión 2008, los ejemplos son menos o diferentes.

En el caso específico del uso de la glotal, por ejemplo, la diferencia es que en la versión más antigua aparece que se utilizará en medio de dos vocales y también al final de algunas palabras, pero en la versión del INALI solo aparece que se escribirá en medio de las vocales, excepto entre la ‘u’ y otra vocal. También en esta última versión se adicionó la siguiente información: “está en proceso el estudio del comportamiento de la glotal en las diversas variantes lingüísticas del tutunakú” (INALI, 2017, p.121).

El segundo apartado en ambas versiones se llama “Los signos ortográficos. Las letras mayúsculas y minúsculas”. Se diferencian en que, en la última versión, la información y los ejemplos son más extensos. Dentro de este apartado, continúan una serie de secciones, que discrepan entre las ediciones -como la parte que refiere a la “Acentuación”-, o sólo cambia el número de ejemplos -como las tituladas “Signos de admiración” y “Puntuación”-.

El tercer apartado es “La escritura de palabras”. En la versión de 2008 no contiene las traducciones al español en algunas de las tablas, por ejemplo, en las tablas de los adjetivos, pronombres y sustantivos compuestos. Tampoco contiene las traducciones al castellano de ningún ejemplo de la escritura de las grafías. Lo que sí contiene es una aclaración sobre el uso de la ‘w’ que en la versión INALI (2017) no aparece: “nota: en la inteligencia de que habrá palabras que se escribirán con (w) y se pronunciarán con (b, n, ...) caso concreto: Tepango de Rodríguez” (Norma, 2008, p.28). Esta aclaración es importante para comprender cómo deberán escribirse algunas palabras que se pronuncian distinto debido a las variantes lingüísticas, por ejemplo, el municipio de Tepango se caracteriza por pronunciar con ‘b’ las palabras que en todos los demás municipios se pronuncian con ‘w’.

Los pronombres en todas las versiones que aparecen son: yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos. No aparecen: ella, nosotras y ellas, tampoco la diferencia entre ‘nosotras(os)’ *inclusivo* o *exclusivo* -de este tema hablaré en el apartado “El nosotras(os) inclusivo y exclusivo”-. En ninguna de las publicaciones se habla sobre el tema de que en totonaco no existe la diferencia de género (él, ella), sí hay sexo -hombre, mujer, esposa, esposo, hermana, hermano, hija, hijo, etc.-, pero el lenguaje no distingue entre masculino o femenino en los pronombres demostrativos, personales, posesivos, etc. Por ejemplo, se pronuncia *ixlá* para decir que algo es ‘de él’ o ‘de ella’ (pero en la traducción solo apuntaron ‘de él’); se pronuncia *ama* para decir ‘aquel’ o ‘aquella’ (la traducción solo aparece como ‘aquel’); se pronuncia *akin* o *akinin* para decir ‘nosotras’ o ‘nosotros’ (nuevamente solo aparece como ‘nosotros’); un ejemplo más es *xlakan*, pronombre personal para ‘ellas’ o ‘ellos’ (lo tradujeron como ‘ellos’). Los pronombres personales que se usan para ‘ella’ o ‘él’ son *wa*, *xla* o *utsa* (esta última no aparece en el INALI); para ‘ellas’ o ‘ellos’ es: *xlakan*, *wanin* o *utunun* (este último pronombre también fue eliminado en el INALI), pero en la traducción sólo aparece que significan él, o ellos, respectivamente, en todas las versiones de las normas. Sólo en un ejemplo del INALI, aparece como que *wa* puede ser ‘él o ella’ (p.146). Con todo, donde abundan los ejemplos de las traducciones ‘él o ella’ es en el uso de las letras<sup>74</sup>, donde prácticamente todas las grafías tienen ejemplos del uso de verbos escritos con su traducción completa: ‘él o ella’.

---

<sup>74</sup> Ver INALI (2017) páginas 101 y 102: *titly* ‘él o ella lo pasa a traer’; página 102: *ixla* ‘su de ella o él’ y *lin* ‘él o ella lleva’, y; *mima* ‘él o ella viene’, entre otros ejemplos.

Las secciones sobre palabras compuestas, separación silábica, escritura de partículas y clasificadores numerales, homófonos u homógrafas, sinónimos y préstamos, no tienen diferencias sustanciales, excepto que la versión de 2008 tiene un clasificador numeral más. Otra diferencia es que en la adaptación 2008 no aparecen los antónimos y palíndromos.

Otras secciones que están contenidas en todas las versiones se llaman “Los regionalismos<sup>75</sup>” y “Sinónimos<sup>76</sup>”. Las explicaciones sobre qué es un regionalismo y qué es un sinónimo son confusas porque comparten ejemplos entre sí<sup>77</sup> y porque sus conceptos son escuetos; es decir, que una misma palabra aparece en ambas tablas: en la versión del INALI los sinónimos de sombrero<sup>78</sup>, jícara<sup>79</sup> y papá<sup>80</sup>, pasaron a la tabla de regionalismos, y las distintas palabras para nombrar ‘mujer’<sup>81</sup> o ‘señora’<sup>82</sup> que aparecían como regionalismos, ahora están en la tabla de sinónimos.

#### La escritura de los adjetivos posesivos

En este subtema se describen las propuestas para la escritura de adjetivos posesivos, en las que se destacan las diferencias fonémicas y de escritura, como podemos ver en el siguiente ejemplo: “los adjetivos posesivos: *kin*, *min*, *ix*, se asocian y se escribirán junto al nombre. A veces se pronuncian como *ki*, *mi*, *x*; sin embargo, en la escritura se registrarán de manera completa como *kin*, *min* e *ix*” (Normas, 2008, p.33). Lo que se añadió en la última versión es que también la *ix*, en ciertas ocasiones se transforma en *k* (INALI, y SC, 2017).

---

<sup>75</sup> Los regionalismos “son palabras que se usan de manera regional como producto de las variaciones dialectales en la lengua tutunakú” (INALI, 2017, p.157).

<sup>76</sup> Los sinónimos son “palabras que se escriben de diferente manera, pero significan casi lo mismo” (INALI, 2017, p.154).

<sup>77</sup> Sinónimo de ‘su esposa’: *ixmawiná*, *ixmakgtakgalhná* o *ixpuskát*. Regionalismo de ‘su esposa’: *ixchaluwa*, *ixpuskát*, *ixchát*, *ixlakasmu* o *ixtsikan* (INALI, 2017, p.154 y 157).

<sup>78</sup> *Akcpakgat*, *aksuyat*, *takgnu* o *ta'akgnu* = ‘sombrero’ (regionalismo) (INALI, 2017).

<sup>79</sup> *Makgot*, *pokge* o *takgonú* = ‘sacual / jícara’ (regionalismo) (INALI, 2017).

<sup>80</sup> *Tlat*, *tiku*, *teko* o *tatá* = ‘papá’ (regionalismo) (INALI, 2017).

<sup>81</sup> *Cha't* o *puskat* = ‘mujer’ (regionalismo) en la versión 2008, -todavía se escribía la glotal en medio de una vocal y una consonante-.

<sup>82</sup> *Chat* o *puskát* = ‘señora’ (sinónimo) en la versión INALI, 2017, -se eliminó la glotal-.

Un caso sobre el uso de los adjetivos posesivos es: *tiyat* = tierra: *kintiyat* (mi terreno), *mintiyat* (tu terreno), *ixtiyat* (su terreno, de él o de ella). Esta sección es problemática porque no queda claro cuándo los adjetivos que funcionan como prefijos o afijos, deben cambiar su pronunciación y omitirse la ‘n’ o la ‘i’: *ki-* (mi), *mi-* (tu), *x-* (de ella/él) o *k-* (de ella/él). Es confuso debido a que no se mencionan las reglas para practicarlos ni su traducción al español. De acuerdo con el lingüista José Santiago (2013), los sonidos ‘n’ y ‘m’ solo pueden preceder o anteponerse a los sonidos “p, t, k, q, tl, ts y ch”<sup>83</sup> (2013, p.57). Por lo tanto, para agregar *mi*, *tu* o *su* a los sustantivos que no inicien con esos sonidos habría que eliminar la ‘n’, por ejemplo: *xanat* = flor (inicia con *x* y no con alguno de los sonidos mencionados arriba, se omite la ‘n’ y *ix* cambia por *k*) *kixanat* (mi flor), *mixanat* (tu flor) y *kxanat* (su flor, de ella/él). En comparación con esa aclaración de Santiago, en la normalización totonaca que marca que se registrarán de manera completa, los posesivos quedarían de la siguiente manera: *kinxanat* (mi flor), *minxanat* (tu flor) y *ixxanat* (su flor, de ella/él). Pero se pronunciará como el ejemplo de Santiago (2013).

#### Los pronombres personales y la conjugación verbal

En el totonaco no se utilizan pronombres personales para la conjugación verbal sino marcadores de persona. Debido a que el totonaco es un idioma aglutinante, éstos aparecen como prefijos, sufijos y afijos, integrados en los verbos. Los que se muestran en las normas son solo los pronombres personales como prefijos: *akit* (yo), *wix* (tú), *wa* o *xla* (él), *akín* o *akinín* (nosotros), *wixín* (ustedes) y *xlakán* (ellos). Esta clasificación tiene muchos problemas, inicialmente porque hay más pronombres personales que los indicados, pero también porque como ya lo mencioné, éstos se utilizan exclusivamente para focalizar al sumarse con los marcadores de persona. Los marcadores de persona (como sujeto)<sup>84</sup>, por ejemplo, para conjugar el verbo ‘dormir’ son los siguientes: *k-* (yo -), *-ya* (tu -), cuando el verbo aparece sin marcador habla de la tercera persona singular (ella/él), *-yaw* (nosotras/os -, inclusivo), *k-* *-yaw* (nosotras/os -, exclusivo), *-yatit* (ustedes -), y *ta-* (ellas/os -). Estos marcadores son significativamente distintos a usar los pronombres como se utilizan en el castellano. Se agregan al inicio, al final o en ambos lados del verbo. Otra aclaración en este punto es que en totonaco tampoco existe el

---

<sup>83</sup> Nótese que él utiliza ‘q’ en lugar la ‘kg’.

<sup>84</sup> El marcador de persona como sujeto es cuando hacemos algo (yo pego), a diferencia de los marcadores de persona como objeto, que a nosotras se nos hace algo (me pega).

infinitivo (ar, er, ir), por eso los verbos que aparecen sin marcador de persona o sin ser precedidos por un pronombre personal significa que hablan de la tercera persona del singular. Por lo tanto, siempre tendríamos que conocer quién realiza la acción: *klhatatá* (duermo), *lhtatayá* (duermes), *lhtatá* (duerme), *lhtatáyaw* (dormimos inclusivo), *klhtatyaw* (dormimos exclusivo), *lhtatáyatit* (duermen), y *talhtatá* (duermen) (Santiago, 2013).

En los ejemplos de la sección del uso de las grafías de la norma totonaca aparece la conjugación correcta de los verbos con sus marcadores de persona (sujeto). Pero todos los ejemplos de la sección de Escritura de los pronombres personales (Normas, 2008) están focalizados debido a que están utilizando la estructura del castellano:

<i>Akit kamá kakiwín.</i>	<i>Yo voy al rancho.</i>
<i>Wix tanita' makaskúja.</i>	<i>Tú viniste a trabajar.</i>
<i>Wa lichuwinalh li' tutunakú.</i>	<i>Ella habló de los totonacos.</i>
<i>Kinin kmaputumíw xalimakgatsókgni tutunakú.</i>	<i>Nosotros sistematizamos la escritura del totonaco.</i>
<i>Wixin namakgantaxtiyatit uyma' talakkaxlan.</i>	<i>Ustedes cumplirán con este compromiso.</i>
<i>Wa katsekgo y pala namakgantaxtikgoy.</i>	<i>Sólo ellos saben si cumplen o no.</i>

Figura VII. Pronombres personales. (Norma, 2008, p.34)

La traducción para estos ejemplos es la siguiente: soy yo quien va al rancho; tú eres el que viniste a trabajar; ella(él) es la que habló de los totonacos; nosotras(os) somos quienes sistematizamos la escritura del totonaco; ustedes son quienes cumplirán con este compromiso, y; sólo ellas(os) son quienes saben si cumplen o no.

La tabla anterior, que aparece como ejemplo en las Normas de 2008, fue suplida por la sección “Conjugación verbal” (INALI, 2017). Dice lo siguiente: “los morfemas o los marcadores de tiempo, persona y aspecto verbales se escribirán ligados a la base verbal”. Sin embargo, en ninguna parte del texto aparecen todos los marcadores de persona (como sujeto), sus traducciones al castellano y siempre las preceden los pronombres personales: *akit kchuku*<sup>85</sup> ‘yo lo corto’. Esto realmente significa: yo soy quien lo corta. Al añadirle la

<sup>85</sup> *Akit kchukú*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/akit-kchuku/s-1WiGSHbon0n>

‘k’ al inicio del verbo estás diciendo que tú eres quien lo corta, escribir *akit*, es como decir dos veces ‘yo’ en la misma oración.

Otro ejemplo que ilustra la discusión sobre los usos de grafías en la escritura es el del empleo de la letra /u/, que se contrapone en las secciones del libro. En ocasiones aparece conjugado correctamente: *chukú* ‘él o ella lo corta’ -sin marcador de persona ni pronombre personal- (p. 103). Mientras que en otras se presenta que en totonaco ‘él lo corta’ y se escribe *xla chukú*; es decir, agregando al inicio el pronombre personal *xla*- (p. 158). Esta traducción contiene tres deslices; el primero es que en la conjugación verbal no se utiliza el pronombre *xla* para el marcador de la tercera persona (‘él o ella’), si el verbo aparece solo *-chukú-*, automáticamente se refiere a ‘él o ella’; el segundo desacierto es que no solo se refiere a ‘él’, sino también a ‘ella’, y el tercero es que la traducción sería ‘ella o él sí lo corta’, o ‘ella o él es quien lo corta’ (focalizando).

Como lo mencioné, en los ejemplos del uso de las letras al inicio, al principio y al final de las palabras es donde están conjugados los verbos acertadamente. En el uso de la ‘k’ aparecen varias muestras:

La letra k puede aparecer doble, esto ocurre cuando la base verbal empieza con la consonante k, y al flexionarse se anexa el prefijo k que indica primera persona del singular o del plural. Por ejemplo:

kuxtú ‘él o ella chapea’ — kkuxtú ‘(yo) chapeo’

— kkuxtuyaw ‘nosotros chapeamos’

kuká ‘él o ella lo carga’ — kkuká ‘(yo) lo cargo’

— kkukayaw ‘nosotros lo cargamos’

kaxtlawá ‘él o ella lo arregla’ — kkaxtlawá ‘(yo) lo arreglo’

— kkaxtlawayaw ‘nosotros lo arreglamos’. (Libro cartonero, 2016 p.92; INALI, 2017, p.107)

Nótese que no usaron ningún pronombre personal al inicio de las oraciones, como los ejemplos del apartado de conjugación verbal. También se indica que la ‘k’ es indicadora de la primera persona, y en los ejemplos se puede notar que los verbos que no tienen indicador de persona se refieren a ‘ella’ o ‘él’, y también aparece el marcador para la primera persona del plural (nosotras/os exclusivo).

## El nosotras(os) inclusivo y exclusivo

En relación con los dos marcadores de persona (sujeto) para el nosotras(os), en la versión de 2008 hacia el último párrafo del apartado en castellano aparece una aclaración que se eliminó en la última versión (2017):

Al conjugar los verbos, los afijos se escribirán junto a la raíz. Para la primera persona del plural existen dos afijos dependientes de la raíz verbal (k-... -(a)w exclusivo y -(a)w inclusivo), por ejemplo:

akin kanaw ‘nosotros vamos, pero tú no’

akin anáw ‘nosotros vamos, incluyéndote a ti’. (Normas, 2008, p.34)

No se sabe por qué esta información sustancial fue omitida. Igualmente, al inicio de los ejemplos en las oraciones agregaron el pronombre *akin*, el cual focaliza el sujeto. Un ejemplo del nosotras(os) exclusivo e inclusivo sería el siguiente: *klhtatayaw*<sup>86</sup> (nosotras o nosotros dormimos, exclusivo -sin ti o sin ustedes-), *lhtatayaw*<sup>87</sup> (nosotras o nosotros dormimos, inclusivo -incluyéndote a ti o a ustedes-).

Para finalizar con la revisión del texto de 2008, la última sección contiene la relación “Instituciones que participan en el proceso de normalización de escritura de la lengua Tutunakú”<sup>88</sup>, al parecer la Universidad Veracruzana es la única vez que queda registrada como participante.

---

<sup>86</sup> *Klhtatayaw*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/klhtatayaw/s-TgTPIet6wIU>

<sup>87</sup> *Lhtatayaw*, pronunciación en: <https://soundcloud.com/miriam-rosas-716211699/lhtatayaw/s-zZjeLrdrlBw>

<sup>88</sup> AVELI, CDI, CONACULTA, CONAFE, ENAH, INAH, INEA, IVEA, UIEP, UPN y UV.

## Libro cartonero y versión digital (2016)

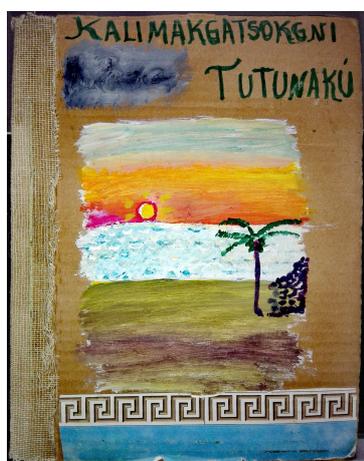


Figura VIII. Empastado de Libro cartonero (2016)

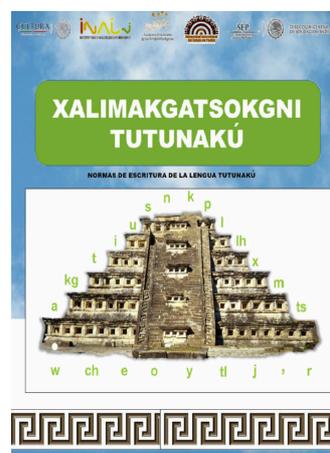


Figura IX. Portada de la edición digital (2016).

La edición para libro cartonero fue la más difundida. Estuvo diseñada para que cada profesora o profesor lo imprimiera y tuviera en su salón de clases. La portada está presentada por la Secretaría de Cultura, INALI, AVELI, UIEP, SEP y DGEI. Ya forma parte del acervo del INALI en el Catálogo de Normas de Escritura de las Lenguas Indígenas Nacionales según lo detalla la contraportada. Cuenta con 144 páginas, y la primera sección está en totonaco. Contiene todos los apartados de la última edición: “Índice”, “Presentación”, “Introducción”, “Pueblo Tutunakú”, “Delimitación geográfica”. “1.- Las grafías y sus reglas de uso”, “2.- Los signos ortográficos”, “3.- La escritura de palabras”, “Glosario” y “Bibliografía”. Y el contenido es esencialmente el mismo, incluso en las erratas. Las mayores diferencias son en relación con las normas de citación y a algunos elementos que a continuación puntualizaré.

En “Pueblo Tutunakú”, la edición de libro cartonero contiene un mapa con las siete variantes lingüísticas y su localización que fue actualizado en la versión INALI<sup>89</sup>.

<sup>89</sup> Ver capítulo dos, *figura II*.

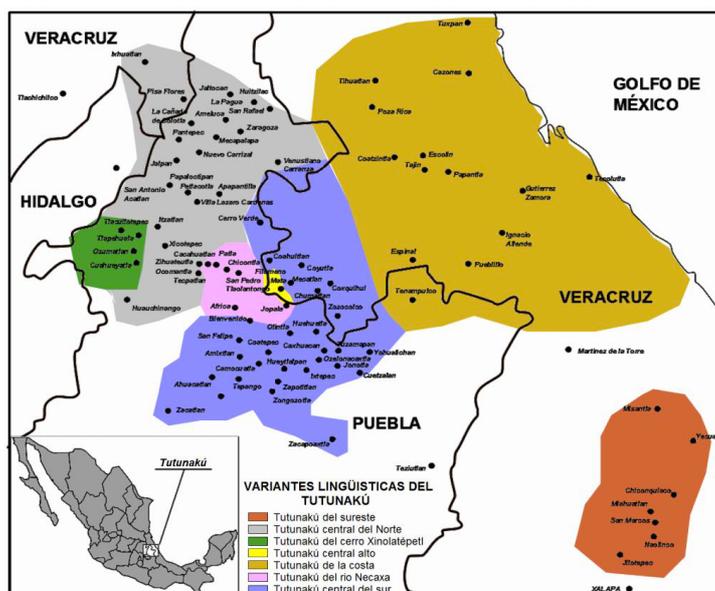


Figura X. Variantes lingüísticas por región. (Libro cartonero, 2016, p.81)

Aparte de las tablas sobre las grafías de la lengua y sus equivalencias fonológicas, se añadió una aclaración sobre las vocales, misma que se encuentra en la última versión del INALI. Se distinguen cuatro tipos de producciones vocálicas en totonaco oral: vocales con una realización modal breve (vocales cortas), vocales con una realización modal larga (vocales largas), vocal glotalizada breve (con glotal) y vocal laringealizada o laringizadas (en la norma aparece como *larangealizada*. Sin embargo, este término no existe en lingüística, y se llaman así porque al producirlas interviene la laringe). En el cuadro que se presenta “únicamente se considera un juego de vocales ortográficas” para /i/ /a/ y /u/, es decir, “como solución práctica se decidió representar las cuatro realizaciones fonéticas con una sola grafía”. Igualmente, en “la escritura práctica se consideran las letras /e/ y /o/, aunque fonológicamente no se han encontrado pares mínimos que contrasten; por lo tanto, en el alfabeto tutunakú se usan cinco vocales” (Libro cartonero, 2016, p.85).

#### LAS VOCALES DE LA LENGUA TUTUNAKÚ<sup>5</sup>

Puntos de articulación Modos de articulación	Anterior		Central		Posterior	
	Realizaciones Fonéticas	Grafía	Realizaciones Fonéticas	Grafía	Realizaciones Fonéticas	Grafía
Alta	i, i:, i', i:ʔ	i			u, u:, u', u:ʔ	u
Media						
Baja			a, a:, a', a:ʔ	a		

Figura XI. Las vocales totonacas y su escritura. (Libro cartonero, 2016, p.84)

“Cabe aclarar que para este apartado hace falta un estudio fonológico detallado, que permita saber cuántos fonemas vocálicos existen en el idioma tutunakú” (Libro cartonero,

2016, p.84). En “El uso de las letras”, ya se observan los mismos ejemplos del uso de cada grafía al principio, en medio y al final de las palabras que la última versión, prácticamente no hay cambios. La segunda sección “Signos ortográficos” y la tercera “Escritura de palabras” también son sustancialmente iguales. Lo mismo sucede con las referencias bibliográficas, con la excepción del listado de Instituciones participantes en el libro cartonero<sup>90</sup>. Y la página final se titula Normas de escritura de las Lenguas Indígenas Nacionales con la cual aclara que ya forma parte del Catálogo del INALI.

### **Xalimakgatsokgni tutunakú Norma de escritura de la lengua Tutunakú (totonaco), INALI (2017)**



Figura XII. Portada de la Norma, INALI (2017).

Debido a que ya he comparado las versiones de 2008 y 2016 frente a la del INALI (2017) no parece necesario reiterar las diferencias en esta sección, sería redundante. Además, porque en el transcurso del presente capítulo me he referido principalmente a las particularidades de esta última edición por ser la que está en uso en nuestros días. Lo que presentaré aquí serán algunas memoraciones de lingüistas y del etnolingüista Mikilh a manera de recapitulación e interpretación de lo sucedido hacia el final del proceso de normalización.

<sup>90</sup> Las instituciones participantes en la versión de libro cartonero fueron las siguientes: SEP, DGEI, SC, SEV, Secretaría de educación de Puebla, INALI, UIEP, AVELI, Centro de las Artes Indígenas, Fuego ancestral, ENBJ, UPN, CDI, CONAFE, CONACULTA, INAH, ENAH, INEA y IVEA.

El análisis comparativo sobre las versiones que he mostrado hasta el momento ha sido posible gracias al estudio intermitente de la lengua totonaca que he realizado en diferentes momentos desde que inicié mis estudios de posgrado hasta el año 2020, tanto en cursos personalizados como en talleres grupales. El lingüista totonaco José Santiago ha sido un maestro excepcional. También examiné distintos manuales, tesis y documentos didácticos sobre la lengua<sup>91</sup>. Quisiera aclarar que he estado señalando los puntos débiles de la normalización de la escritura no por invalidar el trabajo donde tantas personas participaron dignamente, sino por dejar ver la dificultad de realizar las normalizaciones de las lenguas donde se atraviesan tantas aristas. Como, por ejemplo, el tratar de «ajustar» la oralidad de la lengua en las grafías latinas; pensar en la estructura del castellano para analizar al totonaco, o «simplemente» ponerse de acuerdo en dónde anotar la glotal y dónde no, etc.

El Etnolingüista Mikilh estuvo de acuerdo con otros profesores bilingües sobre la noción de que sólo quien es totonacohablante pronunciará como tal el texto escrito, debido a que “se pronuncia de una manera y se escribe de otra. Se parece al inglés. Entonces dijimos: la escritura no es la representación de la oralidad, la escritura es una representación de la idea. Porque no se escribe como se habla” (Mikilh, conversación personal, 2019). Además de ello, “cada quien habla de manera diferente, pronuncia diferente, tiene rasgos personales” (Mikilh, conversación personal, 2019), pero también cada quien *escucha* de manera diferente. Eso causó que “hubiera discusiones fuertísimas, porque la gente luchaba, decía: yo a la hora de utilizar la ‘e’ la estoy escuchando, sí la escuchamos” (Mikilh, conversación personal, 2019). En ese caso se analizó dónde suena esa vocal. Lo mismo pasó con la ‘o’, “entonces decidimos insertarlas, porque como la mayoría de los congresistas que iban eran maestros” (Mikilh, conversación personal, 2019). Lo que el etnolingüista deja ver es que quienes luchaban *eran maestros*, y además eran la mayoría, eso fue lo que se impuso frente a elementos «únicamente» lingüísticos. La «razón» de integrar esas vocales fue por *asimilación*, es decir, que aparecerán sólo junto a la ‘kg’ y la ‘lh’. “En realidad, no existe la ‘o’, ni la ‘e’, fonológicamente no existen, pero en la práctica sí existen” (Mikilh, conversación personal, 2019). Lo que busco reiterar es que,

---

<sup>91</sup> *Contacto lingüístico español-totonaco en Filomeno Mata, Veracruz* (Santiago, 2012); *Nombres indígenas* (García, 2009); *Chuchut. Agua. Manual para el aprendizaje autónomo de la lengua Tutunakú* (Santiago, 2013); *El desuso de los números y los clasificadores numerales en la lengua totonaca entre los jóvenes de Filomeno Mata, Veracruz* (México) (Santiago y Figueroa, 2016), y *Colores y olores: un estudio lingüístico entre los totonacos de Filomeno Mata, Veracruz* (Santiago, 2009).

para toda decisión de inscripción, se crea una justificación lingüística que la fundamenta, aunque lo propiamente lingüístico haya quedado fuera en la negociación. O viceversa, que en procesos lingüísticos no se consiguen separar los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales del contexto, como lo argumenté desde la introducción de esta tesis.

Sin duda que hubo momentos en que la tradición lingüística dictó el rumbo, especialmente en la estructura y contenido de la norma:

Como es ortografía, toda regla ortográfica debe llevar las mismas partes. Tienes que decir la letra, su explicación, cómo se va a utilizar, y tiene que poner ejemplos en donde aparece, al inicio, en medio y al final, y su frecuencia. Eso es todo lo que tiene que llevar una ortografía, además de llevar el alfabeto tiene que llevar los signos ortográficos. (Mikilh, conversación personal, 2019)

El análisis de esta última versión editada por el INALI, ha generado señalamientos de algunas y algunos profesionales de la lingüística. Con el propósito de que se afinen aspectos de las normas dichos profesionales mencionaron que: “carece de rigurosidad técnica; su bibliografía es escasa; la variante de la Costa domina frente a las otras; hay inconsistencias en la escritura del texto en relación a las reglas; el tema del acento parece muy escueto en relación a la importancia que tiene en la lengua<sup>92</sup>” (conversaciones personales con lingüistas, 2018-2020). Asimismo, se omitieron las recomendaciones de las y los lingüistas, por ejemplo, en el principio de economía de la escritura; y el calco sintáctico o el calco del idioma, en que se traspasó la estructura propia del castellano a las reglas de escritura del totonaco. El maestro Karlos, uno de los docentes más críticos de la normalización también insistió en esas faltas, para él “este libro es funcional, pero es más de la Costa, por ejemplo, aquí [leyó una oración] se nota que primero lo hicieron en español y luego lo tradujeron al totonaco” (Karlos, conversación personal, 2018). Al respecto me surge el cuestionamiento sobre si existe alguna normalización en lenguas minorizadas/indígenas que esté libre de este tipo de controversias, especialmente cuando el fenómeno es tan vivo y reciente, y donde visiblemente todas y todos sus participantes -tanto docentes como lingüistas- tuvieron como objetivo generar la escritura de su lengua con la mayor calidad y validez.

---

<sup>92</sup> El acento en el habla totonaca es un marcador de tiempo verbal, pasado, presente, futuro, etc.

## A modo de recapitulación

Hasta el momento he hablado aquí del contexto sociohistórico del Totonacapan y de las políticas lingüísticas y educativas destinadas a los pueblos indígenas de México, y más tarde el proceso de la normalización totonaca. Como he planteado, la problemática general está relacionada con las conceptualizaciones de los pueblos «reconocidos» como *culturas de tradición oral* sobre los cuales ha habido un tratamiento desigual en balance con otros grupos concebidos como *sociedades urbanas letradas*. Con el objetivo de ‘encarnar’ al sujeto moderno capaz de generar conocimiento, el lenguaje ‘científico’ y los discursos de la modernidad, son apropiados o resignificados por las comunidades -incluso las que están fuera de aquellos círculos-. En el proceso de utilizar tal lenguaje de la «razón» para habitar la modernidad, se generan *marcas de resistencia*, insatisfacción, desestabilización, como lo diría Rufer (2010 y 2013) cuando plantea la *hibridez* sobre el tiempo.

El hecho de ahondar sobre el panorama general de la conformación del Estado mexicano y lo indígena y las políticas lingüísticas en los capítulos anteriores, también explica el papel fundamental que ocupa la lengua. A pesar de que se han ido transformando las conceptualizaciones sobre la diversidad cultural, y se han «reconocido» los derechos lingüísticos de los pueblos, el colonialismo aparece en los términos que se utilizan para nombrarlos, legislarlos o estudiarlos, etc. La caracterización del grupo docente totonaca y sus experiencias, que describí en el capítulo dos, también va de la mano con tal conformación histórica del Estado-nación; ellas y ellos ‘encarnan’ la historia nacional. Con el estudio de sus descripciones, así como con las interpretaciones que generaron y externaron sobre la normalización de la escritura, intento mostrar la complejidad de las negociaciones que estuvieron presentes en el momento histórico en que decidieron normar su escritura.

Comprender el fenómeno de la transducción del mundo sónico al mundo escrito, me llevó así a reconstruir y describir el proceso de normalización de la escritura y a analizar las distintas ediciones desde varios escenarios: por un lado, el «puramente» lingüístico -grafías, conjugación verbal, etc.- (sin olvidar que esas decisiones que se presumen netamente lingüística nunca lo son); por otro, el escenario de las negociaciones que como apunté no son transparentes, así como las relaciones e interpretaciones que hubieron del

proceso. El análisis interpretativo que presento a continuación ha surgido del marco teórico y del campo desarrollados en los capítulos anteriores.

## Capítulo IV. Análisis aural. Voz, escucha e inscripción sónica

*Wampi xlikgalhkgalhit  
kilhtamakú, xlimalakgastanit  
kilhtamakú, xliyawanit xpakgan,  
pulana aktsu spun xlitapalat xmakni,  
xlitaktat kpokgosni kiwi lichan<sup>93</sup>.*  
Manuel Espinosa

En el presente capítulo argumentaré las implicaciones, los efectos de la norma de escritura totonaca, y todo aquello que *parece* ajeno a la lingüística que me permita analizar el fenómeno a partir de los planteamientos teóricos que cité desde la introducción y el capítulo uno de este trabajo y de los datos etnográficos expuestos en los capítulos dos y tres. El eje principal en el que enmarco el análisis *aural* es la articulación de la voz y la escucha en el desarrollo de las ideologías de la modernidad. Desde este eje desgloso cuatro líneas analíticas conexas que pueden ayudar a comprender mejor el fenómeno de la normalización de la escritura totonaca, las cuales son: 1) noción de temporalidad-distancia, 2) multiculturalismo en las políticas nacionales que se puede ‘leer’ en el proceso de normalización, 3) inscripción sónica como herramienta de poder político, y 4) procesos de purificación e hibridez en el caso totonaca.

### Diferencia y distancia instaurada en la voz

El argumento de mi tesis comenzó a tener un peso teórico más profundo al desplazarme hacia una breve discusión de la cultura (lo humano y lo no humano) en la introducción y en los capítulos uno y dos. Esto fue importante para analizar la manera en que los diferentes *estilos* de habla han permitido hacer distinciones y jerarquizaciones sociales. Casi la totalidad de mis referentes teóricos han apuntado como centro de la trama la encarnación, el cuerpo, la existencia del ser y su justificación en el mundo social moderno, cuyos sistemas de inscripción funcionan como perpetuadores de las dinámicas de dominación colonial. Me refiero a las categorías impuestas directamente a las personas que están plenamente asociadas a la noción de raza. En el presente análisis retomaré algunas conceptualizaciones sobre lo racional, civilizado, letrado y moderno frente a lo

---

<sup>93</sup> Pero tiene que convencer al tiempo, / entretenerlo, ponerle alas, / mientras su cuerpo de pájaro / descende del palo sembrador. Manuel Espinosa (Fragmento del poema *Xkgalhxtakgnat kgosni*).

natural, incivilizado, oral y tradicional a partir del caso totonaca. Estos conceptos son impuestos a las personas y a los grupos de seres humanos que hablan o actúan sobre el mundo de determinada manera a partir de su *habitus* lingüístico y *hexis conporal*. Pero es importante no perder de vista el espacio *híbrido* que argumenta Ochoa al momento de concebir lo tradicional/moderno. Más allá de una práctica de transformación de lo «tradicional» aparecen las potencialidades políticas y de agencia. Lo que destacaré en este capítulo será la voz, ese fenómeno acústico que me permitirá analizar auralmente la problemática.

### **El problema ontológico de la voz**

Ya en la introducción de este trabajo, específicamente en el subtema “La disciplina musical”, abrí la discusión sobre la forma en que los puntos de escucha fueron constituyendo el campo de lo musical como lo estudiamos en la actualidad, así como otros campos de conocimiento. También a partir del giro decolonial, en el capítulo uno señalé las dinámicas del lenguaje de la ciencia para la creación de las diferentes disciplinas y campos de conocimiento, especialmente de las ciencias sociales. Con esa información asociada a lo que profundizaré en este análisis sobre los trabajos de purificación como vehículos de la modernidad, trato de enmarcar la dimensión sónica y aural como eje central.

Recurí a Ochoa para comprender, entre otras cosas, la articulación entre voz-humanidad y lo racial en los procesos de inscripción acústica o transducción de lo oral a la letra. En su obra (2014) analiza el sonido de la voz, la palabra indígena y los esfuerzos por intentar recrear la inscripción ortográfica del siglo XIX, y las condiciones para que este ejercicio diera lugar a una escucha histórica y etnográfica con potencialidad política. La transducción de los sonidos vocales se vio imposibilitada y la intervención filológica -las gramáticas misioneras y las ciencias lingüísticas comparativas europeas- se convirtieron en la forma de teorización sobre el *origen* del continente americano. Esta fue la apertura para valorar la importancia de América a través de su historia lingüística (Ochoa, 2014). Así es posible comprender las políticas mexicanas en relación a la lengua que describí en el capítulo dos.

De acuerdo con el análisis de Ochoa aquello condujo a la separación de los sonidos nativos de las lenguas y el modo de ser representados, no sólo en la inscripción de la letra, sino en las personas mismas a través de la ortografía; es decir, la naturalización de la *diferencia*. Tal incapacidad de transducción de las marcas lingüístico-acústicas produjo una duda ontológica debido a que la autoridad y el orden de las ciudades estaban atados a la letra, como lo estudió Rama (1998). Recordemos que Ochoa (2014) señaló que esta ideología habla acerca de la situación jurídico-política de las personas indígenas y de lo que representaban en las naciones emergentes; la separación entre la inscripción y los sonidos de las voces nativas retó el lugar de la autoridad del orden en la invención de la ontología del nuevo continente americano (Ochoa, 2014).

La dificultad que encontró Ochoa en el caso colombiano es que los sonidos de las lenguas parecían *desbordar los sentidos*. Según los exploradores del siglo XVIII, estos ruidos provenían de *entidades naturales*: más que cantos o palabras eran aullidos. Además, no había signos del alfabeto dentro de esa multiplicidad de ruidos o *voces* por lo que “en el proceso de inscribir tales escuchas a una escritura, los hombres de letras (y fueron en su mayoría hombres) del período, describieron, juzgaron y teorizaron simultáneamente” (Ochoa 2014, p.4). La teorización sobre algunas sociedades consideradas más *naturales* que *racionales* por el hecho de carecer de una inscripción alfabética legitimada se ha mantenido a lo largo de los siglos. Por ello, para Ochoa la *oralidad* no puede seguir siendo considerada como aquello opuesto a la escritura, ni seguir siendo representación de *desorden* -opuesto al orden de la ciudad-, sino más bien son formas de escucha de la voz atadas a procesos de gramaticalización<sup>94</sup> y gubernamentalidad (Ochoa, 2014).

A partir de estas ideas, lo que subrayo en el análisis es la escucha histórica y etnográfica de la voz y la palabra indígena totonaca. En el intento de transducción -que puede llegar a ser inconcluso- de la normalización totonaca la escucha «científica-lingüística» parecía

---

<sup>94</sup> De acuerdo con el diccionario castellano la gramaticalización es un proceso (que se puede aplicar a las lenguas románicas en diferentes medidas) mediante el cual a una palabra anteriormente autónoma puede atribuírsele carácter gramatical. Significa un paso paulatino a través del cual una palabra pierde su contenido significativo originario y se convierte en un elemento gramatical [funcional]. Por ejemplo, en castellano la palabra *haber*, ha perdido los significados de *tener* o *poseer* y pasó a convertirse en un morfema verbal (auxiliar) para formar los tiempos compuestos. En inglés, puede ser más claro este proceso, por ejemplo, la partícula gramatical de futuro *will* procede de la forma léxica verbal *willan* que significaba querer.

imponerse frente a la «exótica»; a pesar de que este tipo de categorías reproducen asimetrías, el giro aural señala la agencia y reconoce otras formas de escucha y creación de conocimiento. Precisamente lo que puedo ‘leer’ en el proceso totonaca, es un tipo de *inmunización* del propio totonaco, en la medida que intenta caber en la estructura ortográfica del castellano (que se protegió de la “contaminación” de acentos de las personas nativas de América). Puedo concebir la *inmunización* desde dos lugares: 1) la *inmunización* de los idiomas dominantes a través de la ortografía, y 2) la *inmunización* que este proceso genera en las voces, debido a que la filología no las excluyó o silenció como tal en el lenguaje escrito, sino que las *inmunizó*; es decir, que reconoce su intensa expresividad, pero desarrolla mecanismos para protegerse de los resultados no deseados o no esperados (Ochoa, 2014).

Este fue el proceso de gramaticalización a través de las reglas de escritura que, mientras pretendían hablar en el nombre de esas vocalidades audibles, recortaba la escucha ambigua y parcial, “tratando de distinguir y repartir los usos y funciones de las voces entre propias e impropias, entre personas diferentes” (Ochoa, 2014, p.170). La gramaticalización de la voz con el despliegue institucional formalizó las formas apropiadas de vocalizaciones hacia finales del siglo XIX, pero en el fondo también se gestó la producción de conocimiento a partir del oído, y la gubernamentalidad de la tecnología de la palabra, crucial para la circulación de ideas. Lo que aporta Ochoa a la relación entre lenguaje y tradición de Bauman y Briggs (2003) y Bourdieu (1985), y la temporalidad de Rufer (2010) como concepciones fundamentales para el desarrollo de las ideologías de la modernidad, es el papel de la auralidad: la escucha en el centro de la creación de conocimiento (Ochoa, 2014). Al tomar en cuenta ello, es posible estudiar las formas de escucha en el proceso de normalización totonaca a partir de los estudios aurales y del sonido. Las negociaciones y decisiones de inscripción fueron tomadas a partir de las formas de escucha del profesorado y de las y los profesionales de la lingüística. Cada lugar de escucha está situado históricamente.

Por ejemplo, profesor Mikilh señaló que algunos lingüistas insistían en que se debía elegir la *representación más fiel* del sonido, pero él argumentó: “es escritura señores. Esto no es una representación fiel. Si hubieran llegado los chinos, nosotros estaríamos utilizando la escritura idiomática, o si hubieran llegado los japoneses ¿no?, pero llegaron los

castellanos, entonces tenemos que usar esta escritura alfabética” (Mikilh, conversación personal, 2019).

La traducción literal siempre será problemática o parcial. En la normalización totonaca los casos de *re-semantización* estarían en los señalamientos del capítulo tres, donde algunas traducciones fueron arbitrarias. Concretamente las relacionadas al tema de la conjugación verbal. De acuerdo con Sarzuri-Lima, para impedir estos procesos de *re-semantización* es necesario que los trabajos de normalización se hagan en conjunto entre quienes hablan su lengua y con la perspectiva de especialistas. Sin embargo, considero que es prácticamente imposible escapar de estos fenómenos porque hemos visto las múltiples dimensiones que intervienen. No debato la acción contemporánea para remediar la *re-semantización* y la resignificación que menciona el autor: “estos procesos deben llevarnos a trabajar las tensiones originales de las palabras, a reactivar las marcas y suplementos de la colonialidad lingüística” (Sarzuri-Lima, 2012, s/p). El poder deconstruir aquello hablaría de procesos de descolonización, pero depende del objetivo que se persiga y de las personas que intervengan: “en ningún caso es una acción neutra” (Sarzuri-Lima, 2012, s.p).

Las normalizaciones como procesos que están aconteciendo y están activos no se pueden negar, menos evitar; con todo, lo más significativo es intentar comprender lo que en ellas interviene desde la interpretación de sus actoras y actores. A diferencia de Sarzuri-Lima, quien apunta a los procesos de *re-semantización* como el argumento central, sugiriendo que éstos se evitarían con procesos de investigación lingüística, en esta investigación he insistido que el problema se encuentra precisamente en tratar de entender los procesos de normalización únicamente desde el punto de vista de lo lingüístico. Se trata de una problemática intercultural de *distancia-diferencia* instaurada en la voz -que se ha configurado como la tesis central de esta investigación-. La exploración de Ochoa por ello ha sido contundente, pues, en síntesis, ella explora “el papel central de las prácticas de escucha en la constitución de una teología política de Estado que subsume la vocalidad dentro de la política como una esfera de gobernabilidad” (Ochoa, 2014, p.212).

Acorde a estas configuraciones, las lenguas ‘originarias’ nos remitirían exclusivamente a los sonidos de nuestras y nuestros ancestros, a las raíces. Es una *herencia*, dicen las y los hablantes del totonaco. Ese elemento de lo *auténtico* u *originario* también intenta quedar

inscritos en los signos visuales de la escritura totonaca, que suponen una reminiscencia al sonido: el sonido, la imagen y la noción de origen deberían entonces estar inscritos en la letra. Sobre ello el profesor Karlos mencionó que algunas regiones opinaban tener una variante lingüística más *real*, tener la *lengua perfecta*. “Los de la Costa, ellos creen que tienen la lengua perfecta, o sea que su totonaco es lo más real. Los de Papantla, ellos piensan que son los meros, meros de la lengua” (Karlos, conversación personal, 2018). Eso motivó a que el texto de la normalización de la escritura totonaca visiblemente tuviera mayor contenido de la variante lingüística de la Costa que de otras variantes.

## 1) Noción de temporalidad-distancia

### El lenguaje y la temporalidad

*Sólo una luz desde arriba ilumina lo que hay que ver,  
luz que languidece cuando el narrador quiere hablar.*

Mario Rufer

En esta línea analítica enfatizo la manera en que las ciencias -como la lingüística y la historia- aspiraron a ajustar las formas de escucha y de habla del profesorado indígena a la idea de tiempo-progreso. La historia oral, frente a la escrita puede ser entendida desde una perspectiva de *historia aural*, aquella que contemple otras formas de escucha para comprender el mundo y que desestabilice la concepción moderna del tiempo, como lo plantean Bhabha y Rufer.

En una de las conversaciones que mantuve con el maestro Karlos, él mencionó la relación que existe entre la forma de decidir, nombrar y escribir la historia de su pueblo por parte de las y los antropólogos, y cuestionó las categorías que han impuesto a la *cultura totonaca* por considerarlas colonialistas, especialmente las ideas muy difundidas de que las sociedades nativas de México han tenido una presencia histórico-lineal, por ejemplo que se puede rastrear su origen, su esplendor y su momento de “caída o extinción”. Él asegura que nada está más alejado de la realidad que pensar que la cultura totonaca ha dejado de vivir en esplendor. Bajo las mismas consideraciones antropológicas, Karlos argumenta que la lingüística o sus representantes buscaron negociar la normalización de la escritura.

Al maestro Karlos lo obligaron a ponerse el pantalón del uniforme escolar cuando se graduó de sexto año de primaria. Por eso él comenta “Mira, una tesis mía, dice que la iglesia, el estado y la escuela están contra el indio” (Karlos, conversación personal, 2018). La escuela no le permitió seguir usando sus ropas, su lengua, y la iglesia y el estado, por su parte, ni siquiera les ha concedido nombrar a sus hijas(os): “te vas al palacio [municipal] no te puedes registrar como *Xanat* (Flor) o *Chichini* (sol), tienes que escoger del calendario gregoriano (Rosa, María), ahí tienen su calendario. Todos los programas del estado van contra el indígena” (Karlos, conversación personal, 2018). En la lógica de la modernidad, la idea de progreso y futuro a donde se tienen que dirigir las comunidades indígenas es altamente contradictoria.

El «reconocimiento» que se les ha hecho es por «representar» el origen de la nación, por ser «originales», «naturales» y por poseer una «riqueza natural-cultural invaluable». Pero, por otro lado, se les niega el poder de autonombrarse, autolegislarse o autorepresentarse, debido a que los códigos que autorizan ese *poder* no son administrados por éstos. ‘El’ *código* por excelencia, de acuerdo con Mario Rufer (2010 y 2013), sería la historia, esa historia que no todos pueden nombrar, producir, escribir o documentar. El historiador, en su artículo *La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales* (2010) se pregunta la relación entre tiempo y jerarquía: tiempo y desigualdad. Escudriña las relaciones entre nación e historia-tiempo y la manera en que se establece una visión lineal-temporal dentro de las concepciones de la tradición y la modernidad/colonialidad. En esta operación se excluyen las formas diferentes de inscribir las experiencias en el tiempo, debido a que la noción de temporalidad pertenece al dominio político. A partir de sus investigaciones en Sudáfrica y en su natal Argentina, el autor muestra la urgencia por una desestabilización de lo que se concibe como *pasado* y ciencia histórica (el documento). Retomo su investigación porque encuentro en el caso totonaco una relación directa entre el «rescatar la lengua», las *tradiciones*, el vestido, la *cultura*, con la necesidad de normar-purificar el idioma y escribirlo alfabéticamente.

Este ejercicio puede ser entendido mejor si advertimos que el tiempo, al ser concebido bajo el pensamiento occidental, permanentemente funciona como modelo de historicidad y de aspiración a esos discursos. El lenguaje, la escritura-documento y la historia atraviesan por completo cada fase de la normalización totonaca. La narración de los hechos que las y los participantes escribieron en su norma cronológicamente, en ambos

idiomas, y dotándola de todas las partes que ‘debe’ llevar una norma ortográfica-, se configura como ‘la’ forma de escribir su historia.

*Nuestra cultura ya produce documentos.* Los sujetos de la modernidad

Bhabha (2002), en *El lugar de la cultura*, estudia las diferentes dimensiones de habitar el mundo social, las temporalidades ambivalentes del espacio-nación y el lenguaje de la cultura. Su crítica, al igual que la de Rufer, es hacia la historia, aquella que estudia los orígenes de la nación, sin reparar en la representación misma de la nación como proceso temporal (Bhabha, 2002).

Uno de los interlocutores indígenas en el estudio de Rufer (2010) le comentó: “Queremos ser parte de la historia nacional. No de esos que mataron [...] Esa es su historia. Ahora tenemos cierto reconocimiento como ‘otras culturas’ [...] Pero no nos reconocen historia. Nuestra cultura no produce documentos” (Rufer, 2010, p.27). ¿Acaso no Karlos tiene el mismo deseo de ser parte de la historia nacional? Al decir “los totonacos no se inventaron en el año 600 y desaparecieron en el 800, yo no creo en eso, no soy antropólogo, soy un crítico”, el maestro, -evidentemente letrado, lector ávido y escritor totonaco-, expresa la desaprobación a ser exterminados en el papel, en la historia. Tal vez la única forma de que se les reconozca historia es producir documentos. Al respecto Rufer menciona que implícitamente a la historia de estos grupos -reconocidos como ‘otras culturas’- se les *acepta* como mitos, leyendas, expresiones alternativas, pero no como *historia*, sino como *cultura* en el mejor de los casos. Al considerarlos como pueblos ‘analfabetas’ pasan *naturalmente* a ser *sociedades de cultura-antropología*, no *sociedades de historia moderna*. Las y los totonacos en este caso, ya producen documentos, conocimiento y evidencias de ese conocimiento. Se piensa que han dejado de ser seres ‘orales’, para ser ciudadanas(os) letradas. Esta maniobra, siguiendo a Rufer, es parte de la operación del tiempo del capital.

A diferencia de la Europa del siglo XIX, en el Congo, Kenia o Benin de 1960 no existía una noción más o menos compartida de tiempo (como lo es el tiempo cristiano mundanizado y convertido en el tiempo del capital). En las zonas colonizadas el tiempo era esa relación intersubjetiva que combinaba órdenes simbólicos de la comunidad, el trabajo y la reproducción. Estos órdenes fueron cooptados de manera peculiar por la modernidad colonial, y entrelazados con los tiempos del capital, la colonia, el desarrollo y el progreso. Pero existieron junto con ellos, superpuestos en el terreno de la experiencia. Ese era uno de los peores peligros para el espíritu moderno extendido con voracidad: la

coexistencia de temporalidades múltiples narradas en un lenguaje alterno. El escritor y cineasta senegalés Ousmane Sembène llamó a esto “las temporalidades étnicas” subsumidas en el metarrelato de la nación poscolonial. (Rufer, 2010, p.15)

En los tiempos del capital, a las personas nativas se les señala por seguir realizando actividades del ‘pasado’ -hablar una lengua indígena, por ejemplo, o producir sonidos de animales con la voz, no capturables en la letra-, por esto son conceptualizadas como salvajes, incivilizadas, pero sobre todo porque continúan utilizando su ‘tiempo’ para otros fines que no interesan al capitalismo, a la propiedad privada o al ejercicio de acumulación. Sin embargo, sus dinámicas también le son útiles al capital, las necesita y las *incluye* como una forma de mostrar lo arcaico frente a lo moderno. Esta distancia representa pensamientos tan naturalizados como: “esas personas viven en el pasado”, “son tradicionales o premodernas”, al igual que sus expresiones y formas de vida. Por ejemplo, “algunos hablantes bilingües, al hablar de alguien que no entiende ni siquiera palabras aisladas del español, dicen que viven atrasados, como en el abandono” (Santiago, 2012, p.12), Santiago se refiere a que las mismas personas de su comunidad, Filomeno Mata, Veracruz, marcan sus diferencias entre las personas bilingües y las que son monolingües totonacas.

De acuerdo con Rufer, “la antropología como herramienta del imperio supuso el dominio del otro como un tiempo-distancia. Pero sin la noción moderna de tiempo histórico, esa operación habría sido imposible” (Rufer, 2010, p.18). El autor, una vez más, apunta las dinámicas de dominación que las ciencias y las pedagogías nacionales, en su cimiento, han ejercido. En el caso de la normalización de la escritura, la lingüística desde su raíz implica partir de la *distancia* que impone al ‘conocimiento científico’ frente a la experiencia de las y los hablantes. Así, una lingüista que inclusive no supiera ninguna lengua indígena tendría más autoridad y validación en el proceso de normalización de alguna lengua indígena que una hablante nativa.

Los sujetos “otros” (el indígena, el nativo, el campesino) quedaron a expensas de un doble proceso de negación simbólica en gran parte de los discursos académicos y políticos: por un lado, subsumidos bajo la lógica del capital en el desarrollo de la nación a la vez que despojados de los beneficios del orden sistémico del capitalismo; por otro, dispuestos en el orden de la Tradición Atávica como muestra anacrónica de los orígenes, pero despojados del terreno de enunciación de la historia-destino nacional. (Rufer, 2010, p.22)

Como se caracteriza en el trabajo de Rufer, en esa doble negación él integra un vasto análisis. No hay espacio para *posibles* alternativas de vivir temporalidades distintas. Aquellas llamadas y estudiadas como ‘otras culturas’ han sido despojadas de todo - territorio, recursos naturales, poder económico, inclusive de la posibilidad de ser seres contemporáneos-, incluso de su propia lengua. En el caso totonaca y muchos de los demás idiomas nacionales -exceptuando el castellano y la lengua de señas mexicana-, sus normalizaciones, materiales y otro tipo de producciones serán absorbidos por la Secretaría de *Cultura*. El INALI en su urgencia por generar el Catálogo de Lenguas, no se permite entender el lenguaje fuera de los límites de la lingüística y su rigurosidad técnica, de ser así no podría catalogarse una norma. Lo paradójico de sus leyes de operación es que requieren de la participación obligatoria de la comunidad hablante, y de la colaboración de docentes bilingües totonacas. No obstante, en la práctica sus experiencias y conocimientos, así como sus formas de escucha y de habla, fueron vistas como intromisiones a ‘la lengua’. Es que *interponen sus ideologías personales*, dicen las y los lingüistas, *no toman en cuenta las metodologías propias de la ciencia al momento de normar la escritura*. La lingüística también se vale del punto de escucha «científico». Lo que quiero destacar aquí es que aun cuando no se valide en igualdad de circunstancias la escucha de las y los profesores indígenas frente a la escucha «especializada», lo que se genera es un movimiento de defensa de su propia voz como totonacohablantes y como docentes.

Aunque la ciencia intente *admitir* a los pueblos, siempre girará la condición de *preparar* y *adaptar* a esas personas indígenas, distantes en el tiempo, para que manejen el ‘lenguaje de la razón’ y la terminología lingüística. De esta manera es posible comprender el lugar que representaron las y los lingüistas y etnolingüistas indígenas. Su espacio como especialistas en lingüística, pero también como totonacas complejiza su caracterización. Este grupo tuvo que haberse *preparado* y *adaptado* a sí mismo en su forma de comprender, hablar, escuchar y escribir su idioma.

## **2) Multiculturalismo en las políticas nacionales que se puede ‘leer’ en el proceso de normalización**

“¿Qué ocurre con la identidad cultural, la habilidad de ubicar la palabra correcta en el lugar correcto en el momento correcto, cuando cruza el sin-sentido colonial?”, se pregunta

Bhabha (2002, p.157). No es un simple asunto del lenguaje, dice él. Es la representación de la *diferencia* o la diferencia inscrita en la cultura en forma de modales, palabras, rituales, costumbres y tiempo (Bhabha, 2002).

Hoy día sería imposible pensar que las comunidades totonacas involucradas en la normalización de la escritura no estuvieran influenciadas por los paradigmas multiculturalistas de las políticas lingüísticas y educativas. Lo importante es saber qué signos de resistencia se evidencian en la apropiación de esos discursos y desde dónde se exponen; cuál es el lugar desde donde se *habla*. La nación multicultural, como lo indica Rufer (2010), ha generado en su seno una relación temporalidad-política que pretende *incluir* a la diversidad -de temporalidades heterogéneas-. De acuerdo con el historiador, la lógica de la historia nacional en la representación multicultural tiene un problema básico y es que continúa reproduciendo la diferencia y la distancia entre historia y cultura (Rufer, 2010). Por su lado, el problema que resalta Bhabha es que “la diferencia cultural es tratada usualmente como una especie de naturalismo ético, una cuestión de diversidad cultural” (Bhabha, 2002, p.157). ¿Cuáles serían los motivos de las comunidades totonacas para *incluirse* en la escena de la nación multicultural y de qué se valieron? Lo trataré a continuación.

Como lo vimos en el capítulo dos, los pensamientos integracionistas e indigenistas de los siglos pasados siguen estando vigentes en las políticas nacionales. Uno de los paradigmas que ha sido ampliamente cuestionado es el multiculturalismo debido a que continúa reproduciendo asimetrías. No busca una intervención de desestabilización de los sistemas de ordenamiento social, sino, se limita al ‘reconocimiento’ de la diversidad. Estas políticas son especialmente establecidas desde la UNESCO para la planeación de las políticas educativas a nivel global. La tibieza con la que los organismos internacionales hablan sobre la multiculturalidad, pero también sobre la interculturalidad y la diversidad, ha sido estudiada por el pensamiento decolonial y la interculturalidad crítica. El problema está una vez más en que la lógica neoliberal impone *una* manera de entender y vivir la diferencia; *patrimonializa* los territorios, las expresiones «orales-intangibles» y hasta a las personas mismas, y compromete a estos pueblos como los únicos responsables de vivir interculturalmente. La patrimonialización de las comunidades parece ser la única vía de ‘reconocimiento’.

Al respecto, Bauman y Briggs (2003), al igual que Rufer, cuestionan la categoría de *tradición* que se reproduce desde los organismos como la ONU, con su completa carga de distancia política, mientras promulgan leyes de «salvaguarda del *folclore*» y la *tradición*, y de «protección a los *patrimonios*» tan valiosos para la humanidad (Bauman y Briggs, 2003). Con todo, no hacen sino intensificar la distancia entre las sociedades industrializadas y las ‘otras’; las primeras administran y las últimas requieren de personas expertas o intelectuales autorizadas para gestionar las *tradiciones* y los territorios u otros símbolos de las comunidades convertidos en patrimonio -en monumento-.

Ochoa (2014), suma a esta discusión que las teorías del patrimonio cultural tienen su origen en el *control patriarcal etimológico* de la diversidad lingüística, que produce diferencias entre las expresiones populares y las eruditas. Esto es “mediante el desarrollo de una idea del patrimonio cultural que ha asignado una eugenesis del cuerpo sobre una eugenesis de la lengua y del folklore” (Ochoa, 2014, p.19); es decir, el control de la herencia -bajo la lógica patriarcal del hijo mayor como heredero-. En el caso que nos ocupa y en el estudio de Ochoa, se trata de seleccionar la herencia o el “patrimonio” que logre conservar el *valor* de las formas populares habladas y cantadas. Por lo que la etnomusicóloga pone atención en la etimología, la historia de las palabras, su genealogía y origen, como técnica para la *estilización* de la lengua que impulsó el proyecto de nación.

El análisis de Bauman y Briggs apunta además a que las clasificaciones tradición/modernidad que jerarquizan y legitiman a las estructuras de autoridad y el orden social, son reiteradas desde el ámbito académico. Ciertamente una de las ideas más mencionadas por el profesorado totonaco fue la de ‘rescatar su lengua’ y ‘rescatar sus tradiciones’. Xiwan incluso mencionó que la normalización de la lengua serviría al turismo de los pueblos mágicos, una de las formas de patrimonialización más eficaces. En última instancia, lo que las políticas globales organizan es la absorción e *inclusión* de las luchas sociales o la estatalización de los movimientos a través de la auto-adjudicación de sus demandas. Es muy claro ver esta maniobra en los discursos feministas, antirracistas o multiculturalistas que ahora la ONU dice encabezar.

Lo peligroso, según Walsh, es que el objetivo principal es el desvanecimiento de las demandas sociales y que las sociedades marginalizadas, al sentirse *incluidas* y acreedoras de derechos *especiales*, se inserten eficazmente en el mercado (Walsh, 2007a). La autora

se pregunta si la ‘oficialización’ de programas especiales como los planes educativos de educación *indígena* o también llamada en otros países *etno-educación*, ha contribuido para cambiar los sistemas hegemónicos políticos, económicos, culturales, educativos y epistémicos. Lo cierto es que ha sido un revés. Este nuevo orden multiculturalista de corte neoliberal, de acuerdo con la autora, no tienen ningún fin transformador, sino que asegura la dependencia de esa diversidad al sistema jurídico-político, forzándolo a su aceptación (Walsh, 2007a). Ella, siguiendo la conceptualización del movimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), propone a la *interculturalidad* como alternativa. La interculturalidad entendida como proyecto político y epistémico para repensar y refundar el Estado, que “asume a la *decolonialidad* como estrategia, acción y meta” (Walsh, 2007a, p.31). Las *pedagogías decoloniales* serían aquellas que visibilizan lo que el multiculturalismo oculta -la operación de los mismos patrones de poder-. Al enlazar el proyecto político de la interculturalidad con la pedagogía crítica se ponen en cuestión las estructuras del sistema educativo y la supuesta objetividad del conocimiento. Se trata de anular la práctica de *incluir a* ‘las otras culturas’ en la escuela o en su currículo, y comenzar a intervenir en la generación de conocimiento horizontalmente (Walsh, 2007a).

Las políticas lingüísticas y educativas mexicanas continúan ceñidas a la forma en que la UNESCO concibe a la diversidad cultural y lingüística. “Los programas bilingües también son para la *inclusión*: de agarrar y meterlos. Muchos no entienden, piensan que es bueno. No, por ejemplo, yo pienso que es importante lo que mis niños saben” (Karlos, conversación personal, 2018). Lo que sucede es que al no reparar en la manera de conceptualizar y de comprender las diferentes maneras de habitar el mundo, la escuela funciona como homogeneizadora cultural. Por ello, Karlos argumenta que *aquel que no va a la escuela conserva su cultura*.

Quienes elaboran los planes educativos bilingües en la mayoría de las ocasiones no pertenecen a la población indígena, ni hablan alguna lengua, “se desligan, por eso los programas del gobierno dicen *inclusión*. Ese término es atraer al indígena, meterlo al mundo español, ¿no? Todos los programas sociales son así, pero nunca ven el mundo indígena” (Karlos, conversación personal, 2018). El *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* del INALI, como documento-monumento lo que trata es de ‘conservar una herencia’, pero especialmente el caso de la normalización totonaca puede leerse además

como una forma de *inclusión* de la estructura del castellano en la norma totonaca o de meter al totonaco al mundo-pensamiento español.

Como lo mencioné al inicio del presente apartado sería ingenuo pensar que el personal educativo no hace uso de los discursos multiculturalistas para intentar ‘rescatar’ lo rescatable. Por ejemplo, su lengua escrita, su figura como ciudadanas(os) plenas de derechos, su representatividad frente al Estado, sus instituciones, y por supuesto poder hablar en favor de la llamada *diversidad*. Una forma de recuperar aquello que les ha sido despojado se puede manifestar en el ejercicio de demandar el reconocimiento oficial de sus traducciones y publicaciones, especialmente del Himno Nacional y el Himno a Veracruz frente a las instancias que habían avalado otros trabajos de lingüistas que no ocupaban la grafía ‘kg’ sino la ‘q’, u otros elementos opuestos a la normalización.

Hacer uso del lenguaje dominante habla de la apropiación de los discursos y de los mecanismos que recrean el orden establecido. Rufer (2013), siguiendo a De Certeau, explica la forma en la que la historia, -desde un lugar específico, con sus propios procedimientos y documentos-, se apropia *del lenguaje* para pronunciar el discurso de la historia. Es un acto político de carácter performático; es decir, que va creando lo que pronuncia, así es la historia-ciencia (Rufer, 2013), pero también la lingüística-ciencia. Tienen un lugar social de autoridad desde donde maniobran para incluir, o hacer sentir incluidos a ciertos tipos de manifestaciones, expresiones, hablas, etc. Pero en lo profundo lo que pretenden es homogeneizar, desplazar las diferencias, o señalarlas como formas propias del pasado.

El hacer uso del lenguaje bajo la lógica multiculturalista se puede escuchar en voz de las y los profesores totonacos cuando comentan: “nosotros somos totonacos, como dicen los antropólogos, la UNESCO, somos *originarios*, o sea, yo siento que valemos mucho” (Karlos, conversación personal, 2018). En el Totonacapan, como en muchas otras regiones el magisterio indígena ha luchado para dejar de ser despojados, discriminados, tratados con desigualdad, y el hecho de reiterar: ‘aceptamos’ que somos *originarios* y por ello somos *valiosos*, es un mecanismo para poder tomar un lugar, un lenguaje, un discurso que se ha generado y reproducido desde las ciencias sociales, la UNESCO, la ONU, etc., quienes postulan que los pueblos *originarios* tienen grandes *patrimonios*, que sus

*tradiciones* son valiosas, y que deben tener derechos especiales, como una manera de ‘reconocer la diversidad’ en sus políticas.

La normalización de la lengua entra completamente bajo esta lógica, desde ‘fuera’: la lengua ‘local’ es un «patrimonio», tiene una función económica, pero sobre todo es un elemento clave para ‘reconocer’ a una persona indígena. Quien sepa totonaco, y se autodenomine como tal, será acreedora de esos derechos únicos. De esta operación son conscientes los pueblos. Antes se trataba de des-indigenizar, pero ahora se les enumera lo maravilloso que es ser indígenas, que es importante que no dejen de serlo porque representan el origen de la nación, que no ‘pierdan’ sus *mitos*, música *tradicional*, *leyendas*, *cuentos orales*, *artesanías*, y lenguas *ancestrales*, con ello se les arrebató toda contemporaneidad, generación de conocimiento y humanidad, al referirse a éstas como culturas tradicionales, orales y naturales.

Ciertamente lo cristalino que pueda parecer -el hecho ‘simple’ del uso del lenguaje autorizado-, se turba con la realidad histórica de dominación que aparece en palabras como las que dijo Kúsep: “nosotros ya no somos *objeto de estudio* ¡que nos respeten porque somos únicos como *nación* tutunakú y como pueblos *originarios* en todo el país! Ya tenemos nuestra *propia identidad* y trabajamos para los nuestros y para lo que somos” (Kúsep, conversación personal, 2018). Es decir, el discurso dominante se convierte en estrategia para fines diversos a partir del uso que le dan los ‘otros’. Para desarrollar un poco este asunto recurriré al análisis del relato de Motsisi de Rufer (2013) de su artículo *Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la historia de los otros*. El historiador retoma la noción del efecto *polifónico* del lingüista Bajtin, quien argumentaba que en todo discurso la voz del oyente está en la voz del hablante. Rufer lo entiende como la forma en que en el discurso del subalterno está presente el discurso dominante. Esto lo que genera es “un uso ambivalente de las expectativas del dominador. Quiero decir: la tradición etiquetada por el discurso hegemónico es ‘usada’ estratégicamente por el hablante nativo, es resignificada, burlada en actos paródicos y miméticos” (Rufer, 2013, p.94).

La noción de *tradicción* se vuelve estrategia. En los filos más delgados que se pueden encontrar dentro de la escena están las *marcas de resistencia* como las llamaría Rufer. La ambivalencia está presente, no puede dejar de existir debido a que la *tradicción* ya forma

parte de estas sociedades ‘en transición’ a la modernidad. Las y los totonacas, por ejemplo, también están ‘modernizando’ sus registros, en forma de libros *artesanales* escritos a mano y en su lengua. Son formas de negociación con las instituciones educativas y culturales y sus políticas, las cuales han ‘inventado’ una historia de estas comunidades, pero que las requieren “para operar políticamente dentro de las nuevas definiciones de una ciudadanía multicultural” (Rufer, 2013, p.95). El historiador estudia el escrito del subalterno como un “acto de enunciación [que] reconoce la escena de dominación, y utiliza sus significantes como estrategia política para denunciar su exterioridad con respecto a él” (Rufer, 2013, p.95). La apropiación del discurso se da, pero la posibilidad de administrarlo no. Aun así, la manifestación de poder se hace presente, en forma de registro u otras potencialidades. Los totonacas mencionan: *ya tenemos idioma tutunakú*. Pero ¿por qué en estos *tiempos* modernos, en la era de las nuevas tecnologías, existe una necesidad por generar convenciones de escritura, o, en otras palabras, por qué se hace necesario ratificar lo letrado desde la comunidad totonaca? La posición que ocupa la letra en la lógica moderna-colonial aparece en muchos enunciados de las y los profesores:

Ya no existe una lengua indígena tutunakú, es idioma tutunakú porque ya tiene una norma de escritura, reglas, gramática establecida y aplicada. Entonces pasa de ser *una simple lengua* -como las que todavía no se ponen de acuerdo y no tienen unas normas fijas- a un idioma. (Xiwan, conversación personal, 2018)

¿Qué significa que el totonaco pase de ser una *simple lengua* a ser distinguido como *idioma*? En la superficie, la unificación de criterios, o el haberse puesto de acuerdo proveyó la aprobación institucional, pero aunado a ello el hecho de pasar de la categoría *lengua* (indígena) a *idioma* (dominante) es innegable la carga conceptual que contiene sobre el conocimiento legitimado, como lo he venido apuntando. “Así como en el alfabeto en español, ahí tiene sus normas, sus reglas, cuáles llevan acento, entonces así usemos las mismas letras para mencionar ciertos conceptos” (Xanat, conversación personal, 2018). Xanat y el conjunto de docentes piden que incluso haya algo así como una Real Academia de la Lengua Totonaca, es decir, que se deje de dar un tratamiento distinto a los idiomas hablados en nuestro país, porque “para empezar en el español, sí hay una academia, desde hace mucho tiempo ha trabajado. Para que se pudiera hacer algo más complejo para *escribir* totonaco, tendría uno que tener una academia *tutunakú*. Ahí estarían las personas exclusivamente para eso” (Tikú, conversación personal, 2018).

Que la norma totonaca forme parte de la Colección de Lenguas Indígenas del INALI no soluciona esta demanda, debido a la construcción de la otredad que ha hecho el Estado de estas otras temporalidades. Como reliquias del pasado (paradójicamente del pasado vivo), toda interlocución que se establece entre ambos sectores Estado-indígenas, es en términos de apoyo condicionado: se ofrecen derechos, recursos económicos, etc., sí y solo sí *conservan* sus *tradiciones*. Este sujeto ‘otro’ *atrapado* en el lenguaje, le da uso para ejercer cierto control; marca sus límites, ganar espacios para reclamar autonomía. Así como la política mexicana pasó de *erradicar* las lenguas y se transformó en *conservarlas*, así los discursos del magisterio han ido mutando:

Aquí había maestros que no querían saber nada del tutunakú, ahora *han comprendido* que es parte de nuestras *raíces* y también se han dado cuenta que hay gente que se dedica a escribir en tutunakú cosas interesantes y se han vuelto *como escritores*. Con la lengua tutunakú, han tenido la oportunidad hasta de viajar al extranjero, que en las *universidades* y gente *extranjera* ha investigado y *explotado* nuestra propia lengua, sí. Por lo tanto, yo los invitaría a que colaboren, contribuyan, a que valoren sus raíces que no se llegue a perder esa lengua. (Tikú, conversación personal, 2018)

Una forma de entender por qué los pueblos indígenas han retomado su lengua cada vez más en espacios públicos -como la escuela-, y por qué piensan que es necesario escribirla, es vigilando el discurso multicultural del Estado. Estos fenómenos que han venido sucediendo en América Latina, el Caribe, y en países de África en las últimas décadas, se caracterizan por valerse del texto escrito -autoridad del soporte, como lo denomina Ruffey, de acuerdo con Bourdieu (1985) por la obligación de un agente *investido* con credenciales. En el caso totonaca particular, la misma comunidad dotó de especialistas en lingüística, en sociología, en pedagogía, como estrategia de adaptación, apropiación y/o negociación. Estos espacios pueden ser evidentemente políticos, como los vamos a ver más adelante, o menos palpables como en los espacios académicos de producción de conocimiento e historia/documento.

La aspiración a tener los mismos derechos, la misma validez e instituciones equivalentes a la privilegiada lengua nacional -el castellano-, es una solicitud arriesgada. La política multiculturalista no planea la desestabilización del orden. Y, por su parte, las y los profesores bilingües tampoco piden la desaparición de la RAE, o la abolición del castellano como idioma dominante, sus mismas comunidades reconocen que si no hablan español no podrían profesionalizarse en lingüística, docencia o ciencias sociales, etc. Lo

que sí se evidencia es un gesto de reclamo de emancipación o autonomía por el ‘restablecimiento’ del uso de sus lenguas sin discriminación.

Algunas de las medidas tomadas por el Estado mexicano para tratar con igualdad a los idiomas y a la diversidad de culturas que estos representan frente al castellano, son paradójicas debido a que la misma creación y constitución de la nación mestiza ha implicado tal desigualdad. Y al momento en que los países, como México, asimilan las políticas multiculturalistas dictadas por los organismos internacionales como la UNESCO se continúa marcando esa *distancia*. Por ejemplo, el año 2019 fue nombrado por la UNESCO como el año de las Lenguas Indígenas, las normalizaciones de las lenguas y sus escrituras fueron unos de los principales puntos a desarrollar. Una de las implicaciones de ejecutar estos acuerdos globales puede ser el ejercicio de convertir en piezas de museo -en patrimonio detenido en el tiempo- a las formas de habla, escucha, de existencia y de temporalidad de los conocimientos ‘locales’, porque se invisibiliza la agencia de las comunidades involucradas.

Las y los profesores bilingües hablan del valor de saber totonaco: cuando “ustedes se vayan a la ciudad y hablen inglés y totonaco, valdrán más que el que habla nada más español” les decía el profesor Kúsep a sus estudiantes. “Nos han desvalorizado los propios hablantes monolingües del español: no, *por qué vamos a hablar totonaco si es de los indios, de los nacos*. Esa es la ideología que *el sistema ha creado* y nos ha bombardeado por todos lados” (Kúsep, conversación personal, 2018). Situaciones como las que comenta el profesor son comunes hasta el día de hoy. El bombardeo como lo denomina el maestro, también entendido como colonialidad lingüística y epistémica, se avista en la realidad concreta de estos estudiantes totonacos quienes han de estudiar en un idioma ajeno -castellano- para poder tener mejor calidad de vida. Ahora, como lo dijo Kúsep, también deben aprender inglés para estudiar un posgrado, por ejemplo, y además hablar totonaco para ser ‘reconocidos’ como sujetos de derechos -indígenas-. Han adoptado estas estrategias, no tienen muchas alternativas. La lingüística-ciencia, del mismo modo que la historia-ciencia como signos de la modernidad ocultan el desplazamiento y la distancia política ejercida hacia las comunidades, a las cuales *siempre* tratarán de ‘rescatar’, es una distancia *eterna* que está generada por esos mismos mecanismos que quieren redimirla pero que no buscan desestabilizar la asimetría que sus discursos fundamentan.

### 3) Inscripción sónica como herramienta de poder político

El tiempo moderno o el tiempo de la nación, como lo llama Rufer (2010) citando a Bhabha (2002), está estrechamente ligado a la lengua oficial. De acuerdo con el análisis de Bourdieu (1985), la *unidad política* sujeta sobre la lengua oficial se advierte en el momento en que los grupos se ven obligados a aceptar dicha lengua, pero este proceso político no es manifiesto, puesto que desde la lingüística se analiza la lengua como objeto preconstruido, pero se olvidan de las *leyes sociales* de construcción (Bourdieu, 1985). “Hablar de la lengua (lo que hacen los lingüistas) es ‘aceptar la definición oficial de la lengua’” (Bourdieu, 1985, p.19), dicha aceptación envuelve el proceso de construcción del Estado mismo y las condiciones del mercado lingüístico -dominado por la lengua oficial-, que habrá de ser el modelo para todas las demás lenguas. La lengua oficial o nacional será la obligatoria en los eventos oficiales y los espacios institucionales como la escuela, la administración pública, etc., es por lo que la normalización totonaca aspira a utilizar la norma del castellano y sus espacios -la academia, sus institutos de investigación, los libros, la escritura alfabética-.

El argumento de Bourdieu es que a partir de la lengua dominante se miden todas las demás prácticas lingüísticas, con la asistencia de sus legistas que son las y los lingüistas y gramáticos, y sus agentes de control: las y los docentes (Bourdieu, 1985). Algo que también se halla fuera del análisis lingüístico es la conformación de la dominación lingüística, es decir cómo se instauran estas relaciones asimétricas. La cuestión es que para que se reconozca y reproduzca la imposición de la lengua oficial y se integre la *comunidad lingüística*, son necesarias las instituciones que midan la práctica lingüística de las diferentes lenguas a partir del idioma dominante, esto es la *unificación del mercado lingüístico* (Bourdieu, 1985).

Si las ‘otras’ lenguas no «alcanzan» la norma del idioma dominante, con sus estructuras, gramáticas, escritura, etc. seguirán siendo menores y desplazadas. Pero lo mismo sucederá con las personas que no adquieran la lengua oficial, o que incluso no tengan la posibilidad de *acceder* a ese mercado lingüístico; es decir, que estén fuera de la esfera privilegiada para pasar por los *ritos de institución*. Por ello la comunidad totonaca ha decidido escribir su lengua alfabéticamente; ser letrados en su lengua y dejar de pertenecer a las lenguas ‘puramente’ orales. Sus límites en la normalización fueron los

límites del castellano en relación gramatical, o los límites que imponen las reglas internacionales sobre lo que «debe» contener una norma de escritura o regla ortográfica<sup>95</sup> para autorizarse como tal.

Para crear un totonaco estándar o normalizado, como lo vimos en el capítulo anterior, las y los participantes hicieron uso de las estructuras del castellano, sus pronombres personales, posesivos, hasta la conjugación verbal. Tal parece que, como el español, la unificación lingüística totonaca representará ventajas, -con sus claras distancias-. En el caso de las lenguas coloniales, por ejemplo, sus procesos de purificación y depuración permitieron que sus usuarios adquirieran poder político total, al ser el único medio de expresión y comunicación con la administración y sus gobernantes. Imponer la política de unificación lingüística, fue imponer también un pensamiento purificado, la representación de un mundo social y un discurso-vocabulario de autoridad (Bourdieu, 1985). Debido a ello, el uso de otras lenguas es un conflicto político. Por ello Bourdieu cuestiona la conceptualización reducida de ‘lengua’ como medio de comunicación neutral: oyente-receptor. En relación con esto, la lingüista Yásnaya Aguilar, en su artículo *Lo lingüístico es político. (Putsktu’u: Ja putsk jëts ja tu’u)*, argumenta que

No elegimos la lengua con la que entramos a narrar el mundo, cuando podemos decir algo al respecto hemos tomado ya los caminos gramaticales a recorrer, [...] sin embargo, cuando ya hemos adquirido una lengua no elegida, esta lengua llega a nosotros atravesada de hechos, implicaciones y comportamientos sociales más complejos que la gramática misma. (Aguilar, s.f.)

El uso de las ‘otras’ lenguas no dominantes dentro del territorio nacional ya se configura como acto político, es una amenaza debido a que atenta contra la unidad nacional, mientras los territorios son multilingües, los gobiernos monolingües. Por lo que estas lenguas *existen contra el Estado y a pesar de él* (Aguilar, s.f.). La autora, al igual que Bourdieu (1985), observa al sistema escolar como el espacio con ‘la’ función determinante de imposición de la lengua oficial. En México, la castellanización -proceso repleto de castigos de toda índole y violencia física y psicológica hacia las y los hablantes-, continúa siendo parte de la educación escolarizada. Sobre ello Mikilh comentó:

---

<sup>95</sup> Ver capítulo anterior donde aparece, de acuerdo con Mikilh, lo que debe contener toda regla ortográfica: “tienes que decir la letra, su explicación, cómo se va a utilizar, y tiene que poner ejemplos en donde aparece, al inicio, en medio y al final, y su frecuencia. Eso es todo lo que tiene todo lo que tiene que llevar una ortografía, además de llevar el alfabeto tiene que llevar los signos ortográficos” (Mikilh, conversación personal, 2019).

La discriminación sigue hoy. Te discriminan, lo observa usted en cualquier lado, por el hecho de no poder hablar el español. Tú te presentas en una oficina y los mestizos te tratan con groserías y lo tienes que aguantar porque necesitas el servicio. *Cuando uno habla mal el español*, porque no es su lengua materna, entonces eres sujeto de burlas. Yo le llamo a esto *violencia lingüística*. Hay violencia lingüística porque hay palabras que ofenden... una forma para poder ofender es decirte que pareces indio, o eres la india María. Usted ve a Luis de Alba cómo caricaturiza a los indígenas ¿no? entonces eso sigue existiendo. (Mikilh, conversación personal, 2019)

Uno de los objetivos del sistema educativo es “fabricar las similitudes de donde se deriva esa comunidad de conciencia que constituye el cemento de la nación” (Bourdieu, 1985, p.22). El maestro o la maestra es ‘un maestro o maestra del pensar’.

Al enseñar a los niños la misma lengua, una, clara e inamovible, niños que solo la conocen confusamente o que incluso hablar dialectos o jergas diversas, les incluye ya naturalmente a ver y sentir las cosas de la misma manera; y trabaja así, en la edificación de la conciencia común de la nación. (Bourdieu, 1985, p.23)

Cuando a pesar de ello, las personas eligen hacer uso de las lenguas que el Estado no ha legitimado, “en ese caso, los actos de habla están envueltos en una red de significaciones que van siempre más allá de los significados lingüísticos” (Aguilar, s/f). Por ello, de acuerdo con la lingüista, en estos contextos *todo acto lingüístico se convierte en un acto político*. El exdirector de primaria bilingüe, Tikú, comentó lo siguiente:

Mire, hubo una etapa muy difícil, si hablamos de épocas anteriores nos vamos a dar cuenta que esto ha tenido un proceso, no ha sido tan fácil. Cada política del gobierno, siempre al indígena, le daba el valor, pero solamente para tenerlo como *adorno*. Pero nunca le daban el valor real de la cuestión indígena. Se da la educación indígena y se empezaron a atender las zonas indígenas en el país, pero *no con un enfoque real* para el *rescate de la cultura*, las *tradiciones*, las *costumbres*, sino que en un principio decían que querían *incorporar* al indígena a la sociedad. Erróneamente, porque *nosotros como indígenas tenemos nuestra propia sociedad*. Los gobiernos anteriores decían: no, es que el problema son los indígenas, México no avanza por los indígenas, los tenemos que *españolizar*. (Tikú, conversación personal, 2018).

El verbo españolizar que utilizó Tikú, notoriamente no se refiere sólo a castellanizar (lingüísticamente), sino a desindigenizar, mestizar u homogeneizar culturalmente. “Las crónicas de padres que deciden hablar español a su hijo para evitar que adquiriera una lengua discriminada se revelan más que elocuentes” (Aguilar, s.f.):

En mi caso, por ejemplo, mis padres sin saberlo me negaron mi derecho, yo tenía derecho a aprender a hablar en tutunakú, porque le daban más importancia al español, porque eso implicaba lo que ahora sabemos: movilidad social, tener un mejor trabajo, un mejor

suelo, no ser discriminados. Mi papá aprendió a hablar el español, como dicen ‘cuatrapeado’, no utilizaba bien las palabras, en lugar de decir *la cubeta*, él decía *el cubeta*, por su tránsito del tutunakú al español desconocía las normas de cómo hablar el español, por eso recibió muchas burlas, mi mamá también. (Xanat, conversación personal, 2018)

Como lo menciona Aguilar, es sumamente común escuchar experiencias como las de Xanat y su hermana. Pero cómo hemos llegado al punto de vuelta, donde estas lenguas a pesar del Estado se ‘reconozcan’ y ahora se escriban con normas ortográficas autorizadas. Como he insistido, la lógica de lo letrado está presente, ha sido adoptada-adaptada por las comunidades. Ya lo dijo Rufer (2013), la producción del saber -institucionalmente organizado y condicionado- es en forma de archivo, evidencia o documento. Lo oral se ha convertido en algo anterior a la letra: *narraciones, experiencias, leyendas, mitos*, pero no como forma de producción de historia. Ángel Rama (1998) analizó este proceso como un proceso de urbanización y orden que necesariamente se plasma en la letra y viceversa.

### **Relación entre mercado lingüístico-escolar y mercado de trabajo**

Por su parte, Bourdieu (1985), siguiendo a Durkheim, estudiaría el código-cifra de la lengua escrita como una manera de posicionarla sobre la lengua hablada. Esto tiene mucho que ver con las formas de habla y de las expresiones populares vistas también como inferiores. Pero la desvalorización de las lenguas no dominantes ocupa un papel especial:

Corresponde sin duda a la relación dialéctica entre la escuela y el mercado de trabajo [o] entre la unificación del mercado escolar (y lingüístico), vinculado a la institución de títulos académicos con valor nacional e independiente -al menos oficialmente- de las propiedades sociales o regionales de sus portadores, y la unificación del mercado de trabajo. (Bourdieu, 1985, p.24)

Para ejemplificar esta relación, Bourdieu explica el caso el territorio multilingüe francés, donde después de su Revolución se les exigió a las y los hijos exactamente lo mismo que a las maestras Xanat y Mariya, que hablaran el idioma dominante en su seno familiar para “aumentar su valor en el mercado escolar”. En el caso de Francia, la nación condicionó el uso del francés como el único medio para acceder a un empleo administrativo (Bourdieu, 1985). Recordemos que esta misma experiencia relató Milikh en 2019 como director de la AVELI cuando expresó que no obtuvo su puesto por hablar totonaco, sino castellano. La unidad del mercado lingüístico-escolar y el mercado de trabajo es la

combinación estratégica para comprender la relación entre las políticas lingüístico-educativas y el mercado, que se hallan en la normalización totonaca. Anteriormente ya señalé la forma en que las políticas multiculturalistas promueven esta inserción al mercado de los grupos marginalizados y de sus expresiones; la manera en que han sido subsumidos bajo la lógica y el tiempo del capital; y cómo se les cataloga por sus usos del tiempo fuera de la producción de capital, pero al mismo tiempo se les presiona para que sigan siendo *culturas originarias* como el único recurso hacia el *desarrollo-modernidad*. Es tan contradictoria la trama que algunas y algunos profesores en apariencia mezclan lo imposible. Sobre la importancia de leer y escribir el totonaco, Xiwan citó sus motivos:

A estas alturas aconsejarles o decirles que sigan preservando la lengua *va a ser muy difícil*. Pero yo les dije a los padres de familia en la primera reunión que tuve con ellos: a lo mejor la lengua para ellos, a estas alturas, ya no es tan *interesante*, por la misma situación de que podríamos tomarla como la *moneda*, que de alguna manera para ellos se *devalúa*, o no tiene sentido, sin embargo, yo les comentaba que *preservar la cultura* es algo importante, porque vemos en las ciudades, por ejemplo, los bailes de las danzas de aquí se toman como un *simple baile folclórico*. Por ejemplo, la danza de los negritos, les digo: *las grandes universidades y las ciudades la siguen preservando*, pero ellos no ven el sentido místico que tiene, el propósito original que tiene la danza. Entonces, esas cuestiones son las que nosotros debemos seguir *preservando* y esto va aunado a la lengua indígena (Xiwan, conversación personal, 2018).

Recordemos que Xiwan fue el coordinador del proceso en el estado de Veracruz, también ha sido Asesor Técnico Pedagógico y es conocedor de todas las variantes lingüísticas del totonaco. Repito esto porque sus conocimientos le han permitido afirmar: *a estas alturas será muy difícil preservar la lengua*. Hablar totonaco no les ha proporcionado aquello que mencionó Xanat: movilidad social, un mejor trabajo, un mejor sueldo, no ser discriminados. Su uso está *devaluado*. El mejor consejo que les dio a las madres y padres de familia fue que repararan en el *sentido* de estas expresiones, que no sean *folclorizadas*.

Sobre este tema, Aguilar señala el problema de la literatura creada por hablantes de lenguas indígenas, quienes hacen uso de los géneros propios de la tradición occidental - novela, ensayos, etc.-. Y para su producción igualmente utilizan sus mecanismos de difusión -ferias del libro, premios, etc.-, “sin embargo, todo eso se realiza por medio en una categoría distinta y exclusiva llamada literatura indígena. [...] Premios literarios distintos, [...] convocatorias especiales creadas para todas las lenguas discriminadas” (Aguilar, s.f.). De acuerdo con la lingüista, esto es naturalizar y reproducir la distinción por parte del Estado, además de generar el binarismo: español vs. lenguas indígenas, la

agrupación de todas las lenguas nacionales diferentes al castellano en una sola categoría ya en sí mismo es arbitrario por muchos motivos, inicialmente porque son idiomas sumamente diversos. Una vez más se les exige a las y los hablantes que se adapten a las formas de producción de conocimiento escrito, el Estado le denomina a esto *interculturalidad* -teatro en náhuatl, novela en totonaco-.

A la inversa, cuando en las ciudades o universidades recrean danzas o músicas, Xiwan argumenta que son *simples bailes folclóricos sin sentido*, sólo las y los totonacos conocen su propósito *original*, no para ganar premios, participar en foros o como forma de empleo, debido a que sus propósitos no interesan al capitalismo. Por supuesto estas dinámicas han ido transformándose al entrar las políticas multiculturales. Lo que argumenta Rufer (2013) sobre ello es que “las fuentes artísticas/orales/performativas no pueden ya ser sólo tratadas como una coda de los documentos, sino como articulaciones diferenciadas y diferenciales de la memoria y de formas de hablar sobre el poder” (Rufer, 2013, p.101). De acuerdo con el historiador, habríamos de estudiar estas ‘otras’ fuentes intentando entender cómo pueden ser *figuraciones y agencias de poder* (Rufer, 2013). Tanto la literatura, como las expresiones orales, en estos contextos están politizadas en tanto espacios de saber/poder. Específicamente en el caso de la normalización totonaca se ha dejado ver una serie de alcances políticos, unos tenues, otros no tanto.

### **Otras significaciones de la normalización de la escritura totonaca**

Hasta el momento hemos hecho un recorrido más o menos amplio para comprender cómo ciertas lenguas y formas de habla encierran una problemática más política que gramatical. El proceso de normalización, como he anotado, ha generado una serie de implicaciones fuera del objetivo inicial de diseñar libros de texto gratuito para primarias bilingües totonacas (incluso esos libros todavía no se han publicado para los últimos grados de primaria). Más bien, ha habido otro tipo de significaciones relacionadas con la creación de espacios de legitimación y representatividad.

Se vuelve a fortalecer el nivel de educación indígena, *le digo que ahora ya voltean a vernos*

Según recuerda Xiwan, antes “la figura del maestro en las comunidades era lo más esencial” (Xiwan, conversación personal, 2018) pero al pasar de los años su imagen fue perdiendo la importancia que tenía. Él recapituló las actividades que décadas atrás hacían las y los docentes indígenas en las comunidades, como gestionar recursos para mejorar la energía eléctrica, los caminos y comunicaciones u otras necesidades, “o sea, éramos todo” comentó el docente. “Con esto [la normalización] se pretende que la figura del maestro vuelva a tener esa  *fuerza* que tenía anteriormente, de apoyar a la comunidad, pero ahora  *preservando su cultura*” (Xiwan, conversación personal, 2018). Las y los docentes han adoptado la normalización como un programa donde tienen lugar para decidir y  *existir*.

El maestro Xiwan también comentó que gracias a que se reformularon los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena fue posible conservar al subsistema en la SEP: “retomado las normas de escritura, se creó primero el eje rector, o sea la razón de ser de educación indígena que es el libro o el programa de parámetros curriculares del 2004, si no, desaparecería” (Xiwan, conversación personal, 2018). De modo que las normalizaciones son pilares de Educación Indígena y de sus docentes. A pesar de que este subsistema “no puede competir con el urbano, esa es la nueva encomienda que tenemos, se puede decir, anteriormente era castellanizar, ahora es  *preservar la cultura*” (Xiwan, conversación personal, 2018). Los materiales que se produzcan en totonaco, por lo tanto, tienen que estar escritos con las normas editadas por el INALI.

En el caso del Himno a Veracruz que anoté en la tercera fase, las y los profesores exigieron a las instancias correspondientes que se respetara su alfabeto y lo lograron. Los trabajos que no ocupen la norma, como el ejemplo pasado, no serán avalados por el INALI y la Segob, según lo mencionaron las y los docentes. “Le digo que ahora ya voltean a vernos” dijo Kúsep. De acuerdo con el profesor, esto es debido a “la exigencia que hemos tenido y la organización, la unidad que tenemos” (Kúsep, conversación personal, 2018). La organización que han tenido es ejemplar. La  *exigencia* es para que certifiquen sus conocimientos, mismos que instituciones como el INALI y otros institutos en ocasiones les intentan invalidar al aceptar otro tipo de ortografías. Así el profesorado está constantemente en lucha por subsistir. Reconocen que sus condiciones no son las mismas

que las de los maestros estatales o federales, ni la infraestructura o materiales con los que cuentan. Sin embargo, el proceso de normalización no hizo sino generar más unidad.

Esto nos ha dado fortaleza. Incluso nos impusieron con este gobierno que está [del gobernador de Veracruz, Yunes Márquez] un director de Educación Indígena en el Estado que es de nacionalidad argentina, un antropólogo. Nada que ver con Educación Indígena y ¿sabe que hicimos? Nos organizamos y lo corrimos, fuimos a tomar la SEV a Xalapa. (Kúsep, conversación personal, 2018)

Gracias a sus movilizaciones lograron que destituyeran al antropólogo y “pusimos a un maestro de Papantla. Nosotros no lo propusimos, nos lo puso el propio gobierno. Pero al menos es un maestro de educación Indígena” (Kúsep, conversación personal, 2018). Estas negociaciones en lo macro y en lo micro son lo que habría que enfatizar para tratar de ‘restituir’ y reconocer, en el mejor sentido de la palabra, los usos estratégicos de las dinámicas estatales en los contextos comunitarios.

#### **4) Los procesos de purificación e hibridez en el caso totonaca**

Bauman y Briggs (2003), siguiendo a Latour (2007), argumentan la manera en que la creación del campo científico ‘autónomo’ y separado del campo ‘social’ fue el soporte para la lógica de la modernidad. Pero la forma en que se relaciona ciencia con cultura - por denominarlo de alguna manera-, genera todas estas paradojas, absurdos, o ambivalencias. La ciencia moderna, en su afán por alcanzar la objetividad y la razón, intenta en todo momento desvanecer su inseparable conexión con la sociedad, política, naturaleza, etc. Este trabajo de purificación-autonomía, produce *hibridaciones* en las formas en que se *re-unen* con lo social. O, dicho de otra manera, los modos en que se relacionan los ‘mundos’ o ‘dimensiones’ científico-tecnológico con la sociedad no pueden ser transparentes ni definitivos. La *hibridez* ‘obliga’ a una reconstrucción constante de purificaciones, mientras que los procesos de purificación siempre serán parciales y problemáticos, e incluso contraproducentes (Bauman y Briggs, 2003).

Como he señalado, la normalización totonaca puede ser analizada a partir de las ambivalencias que han acompañado el proceso. Existe una serie de ambigüedades que se pueden leer del gremio docente; por un lado, desean pertenecer al proyecto político de las purificaciones de las lenguas, pero por otro, marcan sus diferencias y las enfatizan. No

sólo las y los docentes, también las y los lingüistas totonacos y etnolingüistas. En una de las conversaciones, Tikú al intentar situarse o posicionarse entre la discriminación hacia la población indígena ejercida por la población mestiza, mencionó:

Nosotros aquí en Zozocolco de Hidalgo, no creamos diferencia, por decirlo así, entre la gente que trabaja en el campo o la que habla totonaco, nosotros no los vemos como de segunda, aquí nosotros los vemos como, pues como tal y como somos, nos vemos iguales. (Tikú, conversación personal, 2018).

El profesorado indígena habla totonaco, tuvieron que aprenderlo para poder acceder a una plaza. Pero también tuvieron que ser alfabetizadas(os) en castellano para poder profesionalizarse. Por lo tanto, en sus enunciaciones aparecen ideas como: *nos vemos iguales, no creamos diferencia*, es decir, en el pueblo todas(os) somos totonacas, pero hay una línea que está presente, que separa a la población *tononaca que trabaja en el campo o la que habla totonaco*, del *nosotros*, de esas personas que también son totonacas y que están tratando de revitalizar las expresiones que ‘tradicionalmente’ se consideran parte de su sociedad, pero que no son *indígenas* porque ya no se visten como totonacas, no hablan totonaco, y porque sus dinámicas se transformaron de la mano con su profesionalización -es una generalidad, pero no es la totalidad del gremio-.

En otra ocasión Tikú mencionó *nosotros estamos con ellos, convivimos*. Al mismo tiempo que explicaba: *nosotros ya sabemos lo que somos, no somos objeto de estudio*. Las diferencias pueden estar representadas de manera evidente en la forma de vestirse, pero la frontera está trazada entre quienes tuvieron acceso a la educación y aprender castellano y quienes no. Recordemos a Mariya y a Xanat cuando mencionaban que su mamá y su papá tuvieron el ‘derecho’ de ya no usar su vestimenta totonaca porque aprendieron español. Y por su parte a Karlos, quiere volver a usar el *calzón* y tirar el pantalón como una manera de sellar su *consciencia* cultural.

### **Hibridación sociolingüística**

Bauman y Briggs (2003) sumaron a la discusión sobre los procesos de purificación e hibridación el componente del lenguaje. La lengua purificada contiene y mueve esa pureza ideológica y genera prácticas que, de acuerdo con los autores, “irónicamente, proporcionaron una base poderosa para crear híbridos sociolingüísticos” (Bauman y

Briggs, 2003, p. 299). De tal forma que las y los profesores bilingües totonacos, en su caracterización, pueden ser analizados como *híbridos sociolingüísticos* a fin de poder estudiar sus dinámicas. Este grupo se desplaza entre los sujetos considerados *modernos* y los considerados *tradicionales*. Están en un limbo, como diría Rufer.

Por su parte Bhabha (2002), se concentra en los espacios donde se elaboran esas *estrategias de identidad* ‘entremedio’ (in-between) y cómo éstas se configuran. Bhabha también responde a estas formulaciones a partir del lenguaje y la negociación. Los sujetos son formados a partir de la suma de los términos de la diferencia, como raza, clase y género, o del exceso de ello. De esta manera establecen sus estrategias de poder, pero estas estrategias no son unilaterales, sino que entran en conflicto debido al contexto social en constante crisis. En el proceso totonaca hubo grandes conflictos, -como en todo proceso de normalización de escritura donde se han registrado incidentes de violencia física y verbal, incluso hasta llegar a la muerte-, entre lingüistas, etnolingüistas y docentes. Por ello Bhabha indica que “la articulación social de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica” (Bhabha, 2002, pp.18-19).

La *hibridación sociolingüística* en el caso de estudio germina con la irrupción de eventos como las políticas educativas y lingüísticas mexicanas, que a su vez se adoptaron de las globales sin demasiada contextualización, y con otros sucesos mundiales como la invasión europea, la evangelización y la castellanización, que llegaron hasta las escuelas, las comunidades, los cuerpos y las voces de las personas. La *hibridez cultural* de Bhabha es un *pasaje intersticial* en la posibilidad de la diferencia sin jerarquías impuestas, pero también entre identificaciones fijas o binarias: negro-blanco, arriba-abajo. En otras palabras, es un *espacio liminar*. Estas culturas, de acuerdo con el autor, pueden existir en resistencia o enfrentamiento a la modernidad y a sus políticas asimilacionistas, “pero también despliegan la hibridez cultural de sus condiciones fronterizas para ‘traducir’, y en consecuencia reinscribir, el imaginario social de la metrópoli y la modernidad” (Bhabha, 2002, p.23). El profesorado indígena reitera: *somos producto de la castellanización*, como una proclamación de aceptación y diferencia: ¿qué esperan de nuestro gremio? O, dicho de otro modo: así *nos* ha construido la nación. Su espacio de lucha se configura entremedio, y fue clara su posición entre su comunidad y el INALI,

por ejemplo, en el ejercicio específico de la normalización cuando tuvieron que representar a sus escuelas-comunidades en los Talleres Interestatales de Normalización y, al mismo tiempo, defender las normas ortográficas acordadas por su gremio. Pero sus negociaciones sobre la lengua también están presentes en el terreno de lo privado (su casa) y lo público (el sistema educativo).

Las y los profesores son híbridos sociolingüísticos en la ‘simplicidad’ de su doble figura *docentes-indígenas*. Pero ¿en qué momentos se autodenominan *totonacos-indígenas* y en cuáles otros se separan y marcan su frontera para autodenominarse *nosotros docentes*? Visiblemente esto está mediado por el contexto. Para las políticas multiculturalistas pareciera sencillo declarar que las personas se deben auto-adscribir a su ‘cultura de origen’, pero si esto ha significado todo tipo de discriminación, ¿cuáles serían los motivos para hacerlo y además de tomarlo como movimiento de lucha? Una posible respuesta, como vengo mencionando, son las estrategias de apropiación de los discursos que no pueden administrar ni conocer sus resultados, pero que sí pueden aprovechar. Con esto pretendo comprender las transformaciones paradigmáticas que se cristalizan en cuerpos como los de las y los docentes que, yendo en contra de todas sus experiencias de exclusión y violencia, audazmente lideran este proceso, por decir lo menos. El libro, como lo diría Bhabha, en otro contexto que puedo retomar aquí, es un *accesorio de autoridad* (Bhabha, 2002, p.144).

El proyecto de normalización fue adoptado como bandera de fortalecimiento, unidad y poder. El conocimiento y la experiencia de los docentes en la disciplina pedagógica y en las didácticas de la enseñanza de su lengua les permitió hacer de la normalización un proceso propio. Lo interesante es que esto no estaba prescrito, *la hibridez interviene en el ejercicio de autoridad*, como lo argumenta Bhabha, y en las normas de escritura, como obra colonial, paradójicamente estará detenida la presencia híbrida. Las articulaciones de los ideales coloniales de poder y saber también son contradictorias como lo he venido mencionando a partir de Bhabha, Rufer y Walsh, a saber: progreso-desarrollo (multiculturalidad), racionalidad (ciencia) y orden (letra-documento).

La producción de un idioma nacional purificado, es decir, con diccionarios, gramáticas, literatura nacional, etc., crea a su vez una amplia gama de subordinación sociolingüística, porque estructura la desigualdad social y la justifica o naturaliza. La lingüística y su

trabajo de purificación en la gramática totonaca, como vimos, concebía el proceso y a la lengua como campos neutros, es decir, que ‘simplemente’ con hacer uso de las reglas gramaticales u ortográficas internacionales era posible tomar las decisiones de inscripción. Para el estudio de la lengua -como campo autónomo- es fundamental sacarlo del contexto o abstraer el discurso de personas y naciones para recontextualizarlo en otros. Sin embargo, las y los maestros totonacos recontextualizaron el proceso a partir de sus necesidades inmediatas y particulares en el aula. Su contexto fue clave para decidir algunas grafías. Por lo tanto, las técnicas y metodologías propias de la lingüística muchas veces no ofrecieron respuesta. Así sucedió con la grafía *lh*, por ejemplo, que fue el signo elegido porque a diferencia de otros, éste podía escribirse en máquina de escribir.

También se advierte la necesidad del gremio docente en el sentido de tener que crear un material que ellas y ellos mismos comprendieran; si fueron alfabetizadas(os) en castellano, sus formas de comprender la enseñanza del lenguaje se atan de cierta forma a esa estructura. Y no sólo eso, sus estudiantes en la mayoría de los casos ya no hablan totonaco, por lo que la asignatura Lengua Indígena se configura como segunda lengua. Así, el uso del dígrafo *kg* estaría en función de que las personas no hablantes del totonaco lo pudieran leer y pronunciar. Incluso hay quienes piensan que la normalización como tal se hizo para las personas que no hablan totonaco: “bueno, quedó así para investigadores como usted o maestros que no saben, para que aprendan y se lo enseñen a sus alumnos, y ya trabajen con este libro, pero no podemos estandarizar” (Karlos, conversación personal, 2018). Todos estos elementos enturbian un proceso que para la lingüística debió ser ‘puramente racional’.

Los ejemplos de purificación e hibridación aparecen en todo momento. En el intento de purificación se generó una *lengua artificial*, como lo vimos en el capítulo tres. El uso de los pronombres posesivos, los pronombres personales, la conjugación verbal y los marcadores de persona como sujeto, son ejemplos claros, pues al tratar de encajar al totonaco bajo las normas del castellano se generarán estas inestabilidades, por ejemplo, traducciones que no existen en el habla cotidiana de las comunidades totonacas. Es un totonaco que no suena de tal forma. El elemento que quiero destacar es la traducción de la norma. Como lo apunté, el libro fue concebido en castellano y después del cuarto Taller

Interestatal fue elaborada la versión en totonaco<sup>96</sup>. Al revisar el objetivo del proceso como una manera de colocar a la lengua indígena en el aula, como elemento de interculturalidad y de revaloración de lo ‘originario’, etc., me pregunto hacia dónde se desplaza entonces la articulación lengua-tradición. Si en los términos multiculturales de lo que se trata es de *conservar*, ¿qué es lo que queda archivado en este caso? Las infiltraciones en su propio lenguaje están ahí, perceptibles. Mikilh dijo al respecto:

Algunos dirían bueno, pero cómo dices química o física en lengua indígena, pero también ¡entiende que 500 años nos han oprimido! A estas lenguas las han aplastado y nos las dejan desarrollarse, las han orillado en el olvido, por lo tanto, sus hablantes se han dedicado por siglos sólo a labores del campo y no al ‘desarrollo intelectual’. No es porque no sean capaces, sino que así fue la dominación, la colonización y claro también fue colonizada la lengua, arrinconada, olvidada. Por lo tanto, ya no crearon nuevos conceptos, hoy tenemos que retomar ese camino. (Mikilh, conversación personal, 2019)

Como escuchamos en esta participación de Mikilh, constantemente hay una búsqueda por la legitimación ante un sistema que ha impuesto a lo letrado sobre otro tipo de inscripciones, y separado al desarrollo ‘intelectual’ de las actividades de la ‘naturaleza’ por decirlo así, entonces la creación de conceptos científicos y formas de escribirlos es una forma de consolidar su norma, con vocabularios, gramática, etc., y de generar conocimiento autorizado. Rufer (2010) menciona que dentro del lenguaje de autoridad se coloca la memoria del subalternizado, “así nos recuerda que, para horadar el poder de la enunciación, no se instala como un enunciado otro, sino como un gesto político de irrupción en su propio lenguaje” (Rufer, 2010: 28). Las y los profesores podrían ser considerados como ventrílocuos de los dominados de los que habla el historiador y antropólogo ecuatoriano Andrés Guerrero (2000). Una suerte de canal por donde se comunica el Estado con las poblaciones. Guerrero retoma los levantamientos indígenas de Ecuador de 1990 y 1994 para explicar las estrategias del uso de la narración legítima que llevaron a cabo las figuras de los ‘escribanos’; es decir, quienes transcribían del quichua al castellano las peticiones o exigencias de la unión indígena hacia el gobierno. Estas personas devinieron ventrílocuas al ‘hacer hablar’ a las autoridades indígenas - quienes representaban a sus sociedades- al ‘decir’ y escribir los problemas en los códigos políticos correctos (documentos, solicitudes, cartas) (Guerrero, 2000).

---

<sup>96</sup> Esta información está descrita en todas las versiones de la norma, incluso en la edición INALI (2017).

Así las profesoras y profesores bilingües totonacos también se configuran como *agentes intermediarios*. En el ejercicio de normalización no sólo transcriben, pero tampoco sólo traducen. A esto Guerrero le denomina ‘transescritura’, que implica: redactar los documentos conociendo los lineamientos estatales; crear un discurso desde las peticiones indígenas; y dirigir este documento a las instancias más adecuadas a manera de que la problemática local de las poblaciones se torne en asunto público y por tanto político. Al final de todo, la voz de las comunidades indígenas está presente, pero es imposible rastrear sus ‘palabras originales’ en la letra. Para ser ventrílocuo o ventrílocua se requiere de una “‘destreza’ política incorporada (un *habitus*) que vuelca en el escrito. Es la regla del arte de la transescritura” (Guerrero, 2000, pp.55-56). Lo que se revela realmente en el documento no es la voz indígena, sino más bien las estrategias de representación, es decir, la problemática aural.

Finalmente, en relación con la escritura Bhabha argumenta que la manera en que se escribe la modernidad de la nación no permite que se puedan inscribir las “intersecciones ambivalentes y quiasmáticas de tiempo y lugar que constituyen la experiencia ‘moderna’ problemática de la nación occidental” (Bhabha, 2002, p.178), es decir, que requerimos *otro tiempo de escritura*. A lo que agrego: *otro tiempo y posición de escucha*.

## Conclusiones: educación, sonido e inscripción. Reflexiones finales en torno a la diferencia

A manera de recapitulación. He hablado aquí sobre cómo la diferencia y la desigualdad fueron unas de las primeras categorías que surgieron en mi búsqueda teórica, empírica y metodológica, y también he planteado las distintas perspectivas y referentes que cuestionan los fundamentos históricos de tales asimetrías desde las ciencias: Guber (2001) propone entender a la diversidad como *diferencia*. Este elemento abordado desde la metodología de la investigación produjo un giro en mi forma de concebir el objeto de estudio; Bhabha (2002), por su parte entabla una discusión sobre la diferencia cultural para comprender la hibridez de las culturas; Bauman y Briggs (2003), lo hacen desde la sociolingüística y sus marcas en las conceptualizaciones de lo moderno y lo tradicional; Rufer (2010 y 2013) a partir del cuestionamiento de su propio campo, la historia, analiza la temporalidad y su relación con la construcción de los Estados-nación como *distancia*; Bourdieu (1985) por otra parte, incluye en su crítica a la lingüística la relación habla/justificación de la existencia. Pero también desde el giro decolonial y la interculturalidad hay una crítica hacia la desigualdad que se mantiene y se reproduce bajo la lógica colonial del saber y del ser.

En relación con el tratamiento hacia los pueblos indígenas de México, y en especial al totonaco, hemos visto cómo la diferencia se marca en las conceptualizaciones binarias: tradición/modernidad, oralidad/letra, cultura/sociedad, naturaleza/humanidad, entre otras. La diferencia está inscrita también en el lenguaje y en las formas de escucha, elementos co-constitutivos de la ciencia y del conocimiento legitimado. Debido a todo esto y siguiendo a Ochoa, el argumento de la transducción de lo sonoro a la letra en el caso totonaco me ha llevado a concebir a la letra como una *antropotecnología*. La letra, como inscripción tecnológica, lo que vela es la separación natural/humano. Ochoa (2019) se preguntó *¿cómo aparece el oído, las formas de escucha, a través de una forma de inscripción y de grabación como la letra?* A partir de este cuestionamiento pudo teorizar la escritura como una forma de domar o contener la animalidad-naturaleza del ser humano.

Los supuestos de esta investigación se configuraron del mismo modo a partir de la escucha, la escucha etnográfica; la auralidad está flotando en el momento *trans* del paso

de lo acústico a la grafía. Pero sobre todo a partir del entendimiento del trabajo de sensibilidad sonora del grupo docente y de su posición ‘entre-medio’. Es decir, de advertir que la localización en transición siempre está presente. Lo importante en esta investigación también fue entablar una escucha de aquello que la historia mexicana ha omitido acerca del despojo de sus pueblos. Mario Rufer (2013), comenta al respecto:

Mi punto aquí es que deberíamos poder promover desde los sures un compromiso epistémico de restitución: no sólo la restitución de “la voz de los silenciados” (cuya posibilidad, stricto sensu, es dudosa), sino sobre todo *una historicidad de las estrategias sociales y comunitarias de apropiación, adaptación, negociación y contestación de las fuerzas epistémicas de poder/saber*. (Rufer, 2013, p.107)

Lo que el historiador propone es poner atención en el uso estratégico del registro y las “formas en que poder y diferencia se articulan de manera productiva y en procesos localizados” (Rufer, 2013, p.109). De la misma manera, Bauman y Briggs (2003), critican la forma en que en el ámbito académico se reproducen ciertos patrones de desigualdad social. Ellos plantean la necesidad de “crear programas políticos y de investigación que intenten evitar reproducir estas estructuras de modernidad y desigualdad (Bauman y Briggs, 2003, p. 316). Pero ¿por qué en el siglo XXI es necesario contribuir a una investigación decolonial e intercultural desde mi área de la educación musical? Una contestación a esta interrogante puede ser porque el mundo sónico es un espacio en disputa, por un lado, y porque las políticas educativas que nos rigen -a quienes nos dedicamos a la educación- están sustentadas en mecanismos de desigualdad, por otro. De acuerdo con Bourdieu (1985) en el habla también intervienen las luchas sobre la identidad. Cuando una lengua se oficializa o se instituye como apta para ser hablada en espacios públicos, el grupo social se hace visible también para *él mismo*. Se reconoce su existencia y se aspira a la institucionalización. Cuando se da ese reconocimiento se consigue al mismo tiempo *poder* o acceso a una justificación socializada de su existencia. Es una lucha por identificarse.

Lo que puede leerse en la normalización totonaca es que las y los docentes enuncian *una justificación de nuestra cultura, de nuestra existencia como educación indígena o como sociedad indígena*. Bourdieu describe la manera de utilizar el *discurso científico* en esas luchas de clasificaciones de identidad y clase. Como he señalado, el uso del discurso científico por el gremio docente fue para delimitar las fronteras de su lengua, consagrar

un nuevo límite o una visión/división del mundo social. A esto, Bourdieu le denomina *discurso regionalista*, es un discurso performativo que intenta poner nuevas fronteras y crear una identidad regional que sea reconocida y esté definida bajo ciertas características. Es un acto de categorización cuando se logran hacer reconocer, es también la fuerza de la representación (Bourdieu, 1985), o las estrategias de representación como lo diría Guerrero (2000).

En síntesis, el concepto de diferencia en el proceso de inscripción sónica de la lengua totonaca atravesó todos los espacios de estudio. ¿Cómo desestabilizar la lógica de representación multicultural de la llamada diversidad cultural en nuestro país desde los estudios sónicos? La forma en que enfrentamos la idea del pasado, se pregunta Bhabha ¿está continuamente implantando una otredad o alteridad en el presente? Para atender a estos cuestionamientos es preciso recordar que la diferencia cultural no debe ser entendida superficialmente como “el libre juego de polaridades y pluralidades en el tiempo vado homogéneo de la comunidad nacional” (Bhabha, 2002, p.199), sino como una forma de habitar o vivir en los espacios liminares, en la negociación. No sólo se requiere visibilizar la diferencia, sino transformarla. En el caso concreto totonaca, primero hay que tener en cuenta que el profesorado indígena desde su conformación ha estado en constante lucha por subsistir y la normalización lingüística no escapa de este fin de resistencia.

Mi insistencia respecto a comprender las dinámicas del grupo docente se debió a que, como mencionó Rufer, deberíamos de entablar una responsabilidad *epistémica de restitución*. Suscitar una restitución de las estrategias de las comunidades y sus apropiaciones o adaptaciones del colonialismo lingüístico. Otro elemento que quiero retomar es la negociación. La construcción de lo indígena como algo ‘puro’ y esencialista aparta nuestra percepción de todas las operaciones que están en juego. Por lo tanto, también deberíamos advertir lo poco sensibles que somos a las negociaciones. No reparamos en la forma en que estos grupos sociales conocen, actúan e intervienen en el mundo -que se les presenta de una determinada manera-, para mejorar algunas de sus realidades, a veces para asumir sus políticas, otras veces sólo una parte de ellas. De la misma manera, es importante mostrar que los idiomas dominantes tampoco tienen esa ‘lógica’ exigida para las normas de las lenguas indígenas, por lo tanto, los requerimientos son desiguales.

A partir del proceso de purificación de la escritura de la lengua totonaca es posible comprender las tensiones que se revelan al momento de inscribir la lengua en signos ajenos. Un asunto que para la lingüística clásica a primeva vista podría concebirse como cristalino no lo es; es un proyecto absolutamente político. El sonido de la lengua sólo responde a la forma ya gubernamentalizada en la que se construyen las disciplinas. He hablado sobre las disciplinas como construcciones moderno-coloniales y la forma en que se *inmunizado* a oralidad, que responde también a la operación detrás de la construcción de las disciplinas de dominio sobre la otredad. Estar al tanto de las ambivalencias, hibridaciones y formas aparentemente contradictorias que emergieron del proceso, fue clave para comprender el fenómeno de la normalización y las dimensiones que intervinieron. Especialmente al momento de entender al profesorado indígena. A este grupo le he dedicado gran parte de mi estudio no sólo porque constituyó un centro de análisis, sino también porque siempre he admirado y respetado su profesión y su dedicación; pero ahora, con un acercamiento más profundo a sus dinámicas, me doy cuenta de que la nación mexicana tiene un gran adeudo con ellas y ellos.

Lo que aporta este análisis aural interpretativo es un acercamiento a las dinámicas de las comunidades involucradas desde un *punto de escucha etnográfico*, que asista a una comprensión de sus formas de producción y circulación del conocimiento. Especialmente en un momento en el que aún un sector de la «voz científica» mexicana continúa mostrando discursos neocolonialistas y racistas -en las redes sociales, en sus investigaciones y dentro de las mismas instituciones científicas- sobre los conocimientos y las personas indígenas. Asimismo, como una plataforma interdisciplinar, este estudio potencialmente puede aportar a examinar el lugar de la escucha tanto individual (yo/ser humana situada) como disciplinar (yo/investigadora) sobre área del conocimiento que trabajamos: lingüística, música, educación, antropología, sociología, etc.

La importancia de tener un oído abierto a la voz y a las escuchas situadas en otros contextos, es también escuchar las formas de vivir el mundo. Las políticas de inclusión y las de corte multiculturalista pueden ser agresivas en muchos sentidos, aquí hablé sobre violencia lingüística y epistemológica principalmente. Con este estudio pretendo mostrar las estrategias y negociaciones políticas de las y los totonacohablantes desde una escucha intercultural y una historia aural que, en la medida de lo posible, restituya la voz del profesorado indígena y de cuenta de su sensibilidad sonora.

## **Epílogo: consideraciones y aprendizajes respecto a la investigación desde la Educación Musical**

Como educadora musical el proceso de investigación ha resultado un espacio de aprendizajes de todo tipo. Únicamente con revisar la transformación de mi tema, pienso que puedo apreciar un pequeño crecimiento, si bien no como un vuelco radical, por lo menos sí lo es en la manera en que ahora puedo ver las marcas de racismo, colonialismo y desigualdad en proyectos educativos, lingüísticos y musicales que aparentemente están a favor de la igualdad.

Considero que en este trabajo pude acercarme de otra manera a la sociedad totonaca, a sus expresiones -habladas, escritas, cantadas, etc.- y a sus formas de producción de conocimiento, más allá del esencialismo y pureza con que se le intenta articular. La perspectiva etnográfica en ese sentido ha sido un gran descubrimiento para mi formación y para la manera en que concibo ahora también a los procesos formativos o educativos. Considero que la educación como tal requiere en todo momento de la escucha etnográfica. Lo que intento reiterar es esa potencialidad de comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los grupos y no desde mis necesidades como docente o investigadora.

Aunado a ello, quisiera señalar la manera en que lo metodológico -un espacio que puede parecer neutral en una investigación- es completamente estratégico y político. O, dicho en otras palabras, la importancia de situarnos teórica y metodológicamente también es tomar una posición que suscitará puntos de vista localizados. En resumen, gracias al seminario de investigación, pude discernir sobre los diferentes caminos que podía tomar para construir mi tema -su estructura, contenido, marcos referenciales, etc.-, pero lo que quiero decir es que la parte robusta o el cuerpo de este trabajo se construyó ahí, en el posicionamiento metodológico. Intenté mantener la coherencia del estudio en ese sentido. No fue sencillo. Me encontré con que la escritura de un capítulo como el del contexto socio-histórico de la construcción de lo indígena en México, forzosamente debía pasar por mis subjetividades y no sólo quedarse en el plano descriptivo, como muchas veces lo concebí, sino que en ese espacio se pueden revelar los prejuicios míos como investigadora, y a su vez los de las historiadoras(es) quienes escriben sobre ello; a veces estas conceptualizaciones y sus metodologías son de corte colonial, lo que ahora puedo notar. Sobre ese tema puedo expresar que entender la construcción política de la

temporalidad -a partir de los escritos de Rufer, y de prácticamente todos los referentes que mencioné-, no fue útil únicamente para el análisis de lo moderno/tradicional, sino para distinguir los discursos que la historia ha narrado sobre la realidad de los pueblos indígenas de México, América Latina y el Caribe, pero sobre todo lo que no ha dicho y lo que ha negado en la escritura.

Otro elemento fue comprender desde un principio que los conocimientos son situados y también tienen una estructura patriarcal. El acercamiento que tuvimos a estas discusiones en los seminarios de investigación fue importante para que desde los fundamentos de nuestros estudios pudiéramos cuestionar la ‘objetividad’ y ‘universalidad’ de los conocimientos y más bien preguntarnos a partir de dónde se están generando. Valoro por ello la perspectiva y crítica feminista en los procesos de investigación. Así como la aproximación a la sociología, antropología de la música y etnomusicología. Me pregunto ¿por qué estas perspectivas no integran el currículo base de los estudios musicales de licenciatura y posgrados mexicanos, si nos ayudan a comprender las construcciones sociales, ideológicas, estéticas, políticas e históricas de nuestro campo?

En el modelo conservatorio la «escucha científica» de la disciplina musical es muy rigurosa, el entrenamiento auditivo se convierte en un mecanismo de discriminación sensorial que parece neutra, pero está cargado de estructuras y categorías jerárquicas. De tal forma que las personas que estudiamos música constantemente buscamos sonar de determinada manera y escuchar nuestras expresiones musicales desde un punto de escucha hegemónico. El estar al tanto de estas construcciones e incorporaciones podría abrir el panorama hacia sonoridades distintas y hacia una escucha de lo musical desde un lugar diferente. Asimismo, permitir que las voces de quienes producen las músicas sean quienes hablen por sí mismas y las enseñen en sus propios términos. La educación musical en esta esfera puede intervenir de significativamente de muchas maneras para comenzar a abrir espacios hacia dichos procesos.

En relación con los cuestionamientos que me hizo el área de educación musical sobre mi problemática central -examinar lo sónico de la lengua totonaca-, lo interesante fue que se configuraron ya no como una justificación, sino más bien como datos que a su vez llegaron a ser parte del conocimiento generado por mi trabajo de investigación. El pequeño aporte es entonces plantear una investigación desde la educación con perspectiva

decolonial que permita abrir la discusión del por qué la sonoridad de la lengua, el sonido de la voz y las formas de escucha son tan fundamentales o tendrían que ser fundamentales para las y los educadores musicales, tanto como lo son para la etnomusicología u otros campos que estudian el sonido. Así, una de mis intenciones o proyecciones futuras sería situar esta problemática como objeto de estudio de nuestro campo que me permita analizar investigaciones propiamente musicales. Por ejemplo, una aplicación directa sería estudiar los procesos de las bandas de alientos u otro tipo de agrupaciones y géneros que han pasado de una tradición oral a la escritura musical. Estas transformaciones albergadas en la escritura académica generalmente intentan normalizar la escritura de las músicas bajo cánones conservatorianos.

Otro ejercicio importante en esta fase es repensar mi primer interés de investigación: la compilación de cantos totonacos. Una vez explorado lo que sucede alrededor de la lengua, la modernidad y sus huellas en los procesos pedagógicos de escucha ¿desde dónde podría observar este tipo de trabajos? y ¿cómo generar materiales que sirvan a la educación musical desde un punto de escucha intercultural?

Considero muchos propósitos posteriores. Este trabajo puede ser útil para intereses de quien, dentro o fuera de los estudios del sonido, desee tener una perspectiva aural en su investigación. Sin embargo, al ser una tesis de maestría, también presenta límites, temas no explicados -o no a profundidad- y áreas con potencial que se pueden desarrollar en un estudio doctoral. Esta indagación en muchos momentos superó mis márgenes de discernimiento, conocimiento y “escucha”, quedan, pues, reflexiones pendientes a desarrollar.

Es entrañable describir estos aprendizajes a la distancia. Lo que más puedo atesorar es el acercamiento a las personas que conocí tanto de la academia como del trabajo de campo, muchas de las que ahora son mis amigas. Pienso en los talleres de totonaco y en las personas que conocí allí, y en todas esas actoras y actores de la normalización que con mucha amabilidad me recibieron en sus casas o en sus espacios de trabajo sin conocerme. Escuchar y re-escuchar sus experiencias en ocasiones resultaron ser momentos de satisfacción o alegría, otros tantos de desconsuelo por la crudeza de sus narraciones. El proceso estuvo lleno de altibajos y también de contradicciones.

Antes de mis estudios de posgrado mi labor como maestra de música lo realizaba en zonas rurales o indígenas de Veracruz como la de Zozocolco de Hidalgo, hay 'algo' en el trabajo en las comunidades que me es muy satisfactorio y considero que en definitiva tiene que ver con las personas que he podido conocer y con todo lo que he aprendido en mis estancias allí. Después de la maestría, continúo con ese propósito, pero he girado mis intereses en torno al trabajo interdisciplinar y hacia la población que está en la edad de la primera infancia (dos a cinco años), porque pienso que en esa etapa es donde yo, como música, puedo maniobrar con una educación más libre e intercultural y poner en práctica mis aprendizajes.

Finalmente, salirme del terreno o desplazarme de lo que concierne a la investigación en educación musical, ya es un gesto o un intento de desestabilización, pero también lo es tratar de dejar de lado las separaciones de las disciplinas para poder comprender un fenómeno social de inscripción sónica que se fue integrando los conocimientos etnomusicológicos, lingüísticos, antropológicos, educativos, etc. La importancia de ello en estos contextos está en la diversidad lingüística y social que existe en este país y en su amplia variedad de expresiones y manifestaciones sonoras, a las cuales no podemos seguir clasificando conforme *nuestra* forma de escucha, sino siendo sensibles a las maneras en que se organiza y se vive el mundo sónico en las comunidades como la totonaca.

## Referencias biblio-hemerográficas

- Aguilar, Y. E. (s. f.). Lo lingüístico es político (Putsktu'u: Ja putsk jëts ja tu'u). *Foro Editorial Tierra adentro*. Recuperado de <https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/lo-linguistico-es-politico-putsktuu-ja-putsk-jets-ja-tuu-2/>
- Alegre, L. A. (2020). *Más allá de la abyección aural. Hacia una escucha híbrida de la diferencia*. Manuscrito inédito.
- Ávalos, T. (2006). *El proyecto tarasco: Alfabetización indígena y política del lenguaje en la Meseta purépecha, 1939-1960* (tesis de licenciatura). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia.
- Batres, B. (Julio, 2003). *La formación actual del educador musical. Ejercicio docente en un mundo globalizado*. Trabajo presentado en el IX Seminario Latinoamericano de Educación Musical, Santiago de Chile.
- Bauman, R., y Briggs, C. L. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertely, M., Dietz, G., y Díaz, M. G. (2013). *Multiculturalismo y educación*. Ciudad de México: ANUIES y COMIE.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cáceres, E. (julio-diciembre, 2001). Música e identidad. La situación latinoamericana. *Revista Musical Chilena*, 55(196), 83-86.
- Carabeta, S., y Duarte, N. (2020). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Caznok, Y. (2013). *La educación musical como profilaxis social*. Trabajo presentado en el XIX Foro Latinoamericano de Educación Musical, Montevideo.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162). Buenos Aires: CLACSO; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre.

- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Chenaut, V. (2010). *Los totonacos en Veracruz: población, familia y sociedad. Atlas del Patrimonio natural, histórico y cultural de Veracruz*. Veracruz: Gobierno del Estado de Veracruz/Universidad Veracruzana.
- De Walt, K., y De Walt B. (2011). Designing Research with Participant Observation. En *Participant Observation. A Guide for Fieldworkers* (pp.109-133). California: Altamira Press.
- Dirección General de Educación Indígena. (2008). *Educación Básica. Primaria Indígena. Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena*. México: SEP.
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Ley General de Derechos de los Pueblos Indígenas*. México. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257\\_200618.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf)
- Dietz, G. (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre.
- García, E. (2009). Etnohistoria regional. En García, E. y Romero, I. (Eds.). *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico* (pp. 45-75). Xalapa: INAH/Gobierno del Estado de Veracruz.
- García, E., y Tomic, C. (2009). Migración indígena en Veracruz. En García, E. y Romero, I. (Eds.). *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico* (pp. 235-254). Xalapa: INAH/Gobierno del Estado de Veracruz.
- García, C. (2009). *Nombres indígenas*. México: AVELI.

- González, J. (2009). Organización territorial indígena. En García, E. y Romero, I. (Eds.), *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico* (pp. 27-31). Xalapa: INAH/Gobierno del Estado de Veracruz.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, 17(1 y 2), 13-26.
- Giroux, H., Freire, P., y MacLaren, P. (2002). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gobierno de México. (2020). *Normas de escritura en lenguas indígenas nacionales*. Ciudad de México: INALI. Recuperado de <https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/index.html>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guber, R., y Rosato, A. (1989). La construcción del objeto de estudio de investigación en Antropología Social: una aproximación. *Cuadernos de antropología social*, 2(1), 51-63.
- Güemes, A., Bautista, C., y Brizuela, H. (2009). Las lenguas indígenas en el territorio veracruzano. En García, E. y Romero, I. (Eds.). *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico* (pp. 82-93). Xalapa: INAH/Gobierno del Estado de Veracruz.
- Guerrero, A. (2000). El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura. En A. Guerrero (Ed.). *Etnicidades* (9-60). Quito: FLACSO, Sede Ecuador.
- Hamel, R., Hecht, A., Erape, A., y Márquez, H. (2018). Uandakurhinskua - biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 90-115.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). La escritura etnográfica. En *Etnografía. Métodos de investigación* (pp. 259-281). Barcelona: Paidós.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. (Ed.). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid: Cátedra.
- Helmreich, S. (2015). Transducción. En Novak, D. y Sakakeeny, M. (Eds.). *Keywords in sound* (pp. 222-231). Durham: Duke University Press.
- Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (33), 31-39.
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis

- musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 149-156.
- Holguín, P., y Shifres, f. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle14*, 10(15), 40-53.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2017). *Xalimakgatsokni Tutunakú. Norma de escritura de la lengua Tutunakú (totonaco)*. Ciudad de México: INALI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Resultados de la Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa Informe orientado a política educativa*. México: INEE.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*, (141), 103-131.
- Mendoza, G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- Mendoza, G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinética*, (50), 1-16.
- Mignolo, W. (2007a). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mignolo, W. (2007b) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Morales, S. (2008). Estudios lingüísticos del Totonacapan. *Anales de Antropología*, (42), 201-225.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT.
- Ochoa, A. M. (2011). EL sonido y el largo siglo XX. *Revista Número*, 85(40), 1-8.

- Ochoa, A. M. (2012). Social Transculturation, Epistemologies of purification and the Aural Public Sphere in Latin America. En Sterne, J. (Ed.). *The sound studies reader*, (pp. 388-404). New York: Routledge.
- Ochoa, A. M. (2014). *Aurality. Listening and Knowledge in Nineteenth-Century Colombia*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ochoa, A. M. (2018). *Diálogo #3: Ana María Ochoa Gautier (Oído Salvaje, 2013)* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vhgDjTvk16U&t=>
- Ochoa, A. M. (2019). *Cierre del Simposio Internacional Colombia, siglo XIX a cargo de Ana María Ochoa* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1TO2Bp6Kph4>
- Quijano, A. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Landier, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-86). Buenos Aires: CLACSO; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Ramírez, E. (2013). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Rodríguez, M. (2009). La educación indígena en Veracruz. En García, E. y Romero, I. (Eds.). *Los pueblos indígenas de Veracruz: atlas etnográfico* (pp. 179-195). Xalapa: INAH/Gobierno del Estado de Veracruz.
- Rojas, M. (2012). *Informe de rendición de cuentas 2006-2012. Memoria documental. Normalización lingüística*. México: INALI.
- Rosabal-Coto, G. (2016). La versión de “El Sistema” en Costa Rica: Una perspectiva desde la etnografía postcolonial institucional. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 4(2), 84-111.
- Rosabal-Coto, G., y Shrifres, F. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (2), 85-90.
- Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y Sociedad*, 14(28), 11-31.
- Rufer, M. (2013). Experiencia sin lugar en el lenguaje: enunciación, autoridad y la historia de los otros. *Relaciones*, (133), 79-115.

- Santiago, J. (2009). *Colores y Olores: Un estudio lingüístico entre los totonacos de Filomeno Mata, Veracruz* (tesis de licenciatura). Universidad Veracruzana. Xalapa.
- Santiago, J. (2012). *Contacto lingüístico español-totonaco en Filomeno Mata, Veracruz* (tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Ciudad de México.
- Santiago, J. (2013). *Chuchut, agua. Manual para el aprendizaje autónomo de la lengua Tutunaku*. Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Santiago, J., y Figueroa, M. (2016). El desuso de los números y los clasificadores numerales en la lengua totonaca entre los jóvenes de Filomeno Mata, Veracruz (México). *UniverSOS*, (13), 239-257.
- Sarzuri-Lima, M. (2012). De la palabra al texto: colonialidad lingüística y luchas interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 59-85.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 5-13.
- Secretaría de Turismo. (2020). *Pueblos mágicos*. Cdmx: Gobierno de México. Recuperado de <http://www.sectur.gob.mx/gobmx/pueblos-magicos/>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Xalimakgatsokni Tutunakú. Normas de escritura de la lengua Tutunakú (actualizado)*. Veracruz: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Xalimakgatsokni Tutunakú. Normas de escritura de la lengua Tutunakú*. Veracruz: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Xalimakgatsokni Tutunakú. Normas de escritura de la lengua Tutunakú*. Veracruz: Libro cartonero.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Xalimakgatsokni Tutunakú. Normas de escritura de la lengua Tutunakú*. Veracruz: SEP.
- Shifres, F., y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67.
- Sterne, J. (2003). *The Audible Past. Cultural Origins of Sound Reproduction*. Durham: Duke University Press.
- Sterne, J. (2012). Sonic imaginations. En Sterne, J. (Ed.). *The sound studies reader*, (pp. 1-17). New York: Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Interculturalidad*. París: UNESCO Diversidad de las expresiones culturales. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: Bucher, S. A.
- Valero, A. (2013). Entre códigos. *Una visión panorámica de la expresión gráfica en el México Antiguo*. En Mohar, L. (Presidencia). Seminario interinstitucional Tlatemoani. Estudio de imágenes, colores y simbolismo en la plástica mesoamericana. Trabajo presentado en el Primer Coloquio Discurso de la imagen en la tradición mesoamericana. Xalapa, México.
- Walsh, C. (2007a). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 48, 25-35.
- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-63). Bogotá: Siglo del Hombre.

## Índice de figuras

Figura I. Regiones de Veracruz .....	82
Figura II. Variantes lingüísticas del totonaco. Imagen contraportada .....	83
Figura III. Mapa territorial de los tutunakus.....	84
Figura IV. Municipios de Hidalgo, Puebla y Veracruz con presencia totonaca .....	85
Figura V. Relación de participantes de los talleres interestatales de normalización de la escritura de la lengua tutunakú 1983-2015 .....	96
Figura VI. Portada de la edición 2008 .....	114
Figura VII. Pronombres personales .....	119
Figura VIII. Empastado de Libro cartonero (2016).....	122
Figura IX. Portada de la edición digital (2016) .....	122
Figura X. Variantes lingüísticas por región .....	123
Figura XI. Las vocales totonacas y su escritura.....	123
Figura XII. Portada de la Norma, INALI (2017).....	124