



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

**IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LA
SOLEDAD SALINAS, OAXACA, FRENTE AL USO DEL ZAPOTECO EN LA
EDUCACIÓN ESCOLAR.**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

BERTHA AQUINO MARTINEZ

TUTORA

MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ UPN

CIUDAD NEZAHUALCOYOTL, ESTADO DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Introducción	4
CAPÍTULO I. Marco conceptual	16
I.1. Las ideologías.....	17
I.2. Las ideologías lingüísticas	23
I.3.La identidad lingüística	27
I.4. La teoría de las presiones: ideología e identidad.....	31
CAPÍTULO II. Metodología	36
II.1. Cómo se estudian las ideologías	36
II.2. Análisis del discurso y entrevista.....	37
<i>I.2.1. El análisis de la entrevista como análisis del discurso</i>	41
II.3. Procedimiento para la investigación	45
<i>II.3.1 Una entrevista exploratoria</i>	48
<i>II.3.2 La guía de entrevista</i>	52
<i>II.3.3 Los sujetos</i>	53
CAPÍTULO III. <i>Giedx diix zah</i> La Soledad Salinas y el zapoteco.	56
III.1. Datos históricos	57
III.2. La lengua zapoteca	60
<i>III.2.1 Variantes, inteligibilidad y vitalidad</i>	62
<i>III.2.2. Lengua escrita</i>	73
<i>III.2.3. Apoyo institucional</i>	82
III.3. Organización social	87
<i>III.3.1 Economía</i>	97
<i>III.3.2 Cosmovisión</i>	101
<i>III.3.3 Educación</i>	107

CAPÍTULO IV. Ideologías de los padres de familia sobre el zapoteco y la educación

bilingüe	120
IV. 1. Los padres de familia y la identidad lingüística	122
<i>IV.1.1. Los padres de familia</i>	122
<i>IV.1.2. Identidad lingüística</i>	125
IV.2. Plurilingüismo y migración.....	133
<i>IV.2.1. El español en la migración interna</i>	135
<i>IV.2.2. Migración externa y consciencia del plurilingüismo</i>	139
IV.3. El zapoteco y la Variación lingüística.....	143
<i>III.3.1. El cambio lingüístico</i>	143
<i>III.3.2. La variación dialectal</i>	149
IV.4. La escuela y las lenguas	152
<i>IV.4.1. Concepciones de adquisición/aprendizaje</i>	152
<i>IV.4.2. Las prácticas de “aprendizaje” del español</i>	156
<i>IV.4.3. El zapoteco en la escuela</i>	162
Conclusiones	168
Referencias	178

Introducción

Este tema de investigación surgió de mi interés por conocer qué piensan los padres y madres de familia sobre el uso de la lengua originaria en la educación escolar de sus hijos, en este caso el zapoteco de los Valles Centrales. En primer lugar, porque soy indígena zapoteca y profesora de educación primaria de los pueblos originarios. En la escuela en la que trabajo perteneciente a la comunidad zapoteca de la Soledad Salinas se llevan a cabo diversas actividades para fomentar el uso del zapoteco dentro del aula y fuera de el y se han identificado padres y madres que fomentan que sus hijos conserven la lengua además de que reciban clases de zapoteco en la escuela pero también se nota la presencia de algunos alumnos y alumnas a los que ya no se les transmite la lengua lo que me llevó a indagar sobre las ideologías lingüísticas de los padres y madres de familia acerca de la lengua zapoteca y su influencia en el apoyo o no que le dan a su enseñanza en la escuela.

En nuestro país, las políticas educativas reconocen los derechos de los pueblos hablantes de lenguas distintas al español; esto plasmado en La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDL, 2003) la cual:

Tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso cotidiano y desarrollo de las lenguas indígenas, bajo un contexto de respeto a sus derechos (LGDL, 2003, p. 1).

Igualmente, se plasma en el Plan y Programa de estudios para la Educación Básica, *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2017), la incorporación en el marco legal la asignatura de Lengua Indígena sobre la cual dice lo siguiente:

Los lineamientos generales para la educación intercultural de los niños y niñas indígenas de la Dirección General de Educación Indígena publicado en 1999, establecen la obligación del Estado Mexicano de reconocer los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, en tanto pueblos originarios y lenguas nacionales. En este sentido, como se indica en la introducción de este campo de Formación Académica, el marco legal vigente exige la enseñanza de la lengua materna de los niños indígenas como lenguas de instrucción y como objeto de estudio, así como la enseñanza del español como segunda lengua. Por tal razón, desde el 2011 se integró el documento *Parámetros Curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena. Lengua indígena. Primaria indígena* al plan y los programas de estudio de educación básica nacionales para presentar los lineamientos para la creación de las asignaturas de Lengua Indígena dirigidas a niños que practican alguna como lengua materna o segunda lengua, independientemente de su nivel de bilingüismo en español u otra lengua. En la actual reforma, las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena, se actualizan dentro del Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación, integrándose a su vez la asignatura de Segunda Lengua. Español (SEP, 2017, p. 221).

Todos estos cambios para dar cumplimiento a lo estipulado al artículo 2º apartado A, fracción IV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reconoce la libre determinación y la autonomía de los pueblos originarios para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

Por su parte, en Oaxaca, el movimiento de los maestros de Oaxaca, da cuenta de que “no ve reflejado en el desarrollo humano los propósitos de las políticas económicas, sociales y culturales” (PTEO, 2013, p.16). Ante esto, se da una respuesta política alternativa a la homogenización nacional desde un movimiento pedagógico que busca la construcción de propuestas de acuerdo a las necesidades de los pueblos indígenas, enfocadas a la cultura, lengua y economía de las comunidades originarias a través del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) y que precisa:

Transformar la educación pública en el estado, mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno, recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos (PTEO, 2013, p. 17).

Con esto, el PTEO (2013) pretende la articulación de la escuela con la comunidad a través de integrar los saberes comunitarios. Este plan contiene acciones e intenciones que responden a las condiciones contextuales de cada zona escolar y a las características de los colectivos escolares, es decir: “reconoce las condiciones diferenciadas por la diversidad sociocultural que es característica del estado de Oaxaca” (PTEO, 2013, p. 33). En esta propuesta el uso de la lengua indígena es tomada en cuenta, pero varios factores están incidiendo en el desarrollo de la materia de lengua indígena. Requiriendo así analizar esta situación desde distintos aspectos para entender la situación real en que se encuentran las lenguas originarias y su uso en los espacios educativos, reflexionar sobre qué ocurre en las escuelas y en las comunidades, pero también en las familias, a este respecto, ¿siguen transmitiendo la lengua? Y ¿qué piensan de la enseñanza de la lengua originaria en la escuela?

Hamel y Muñoz (1986) muestran y explican la manera en que los factores socioculturales que conforma el conflicto lingüístico entre el español y el otomí, inciden directamente en la educación bilingüe. Hacen énfasis en que desde las escuelas se da el impulso del español en detrimento de la lengua originaria como lo es en este caso el otomí. Esta investigación da cuenta de lo que sucede en las aulas de las escuelas de las comunidades originarias, la forma en que se aplican los programas oficiales, y que es necesario analizar ¿por qué los docentes siguen utilizando los libros de texto nacionales como medio principal en el proceso de la enseñanza, utilizando estrategias y métodos que requieren comprensión y dominio pleno del español sin considerar la lengua originaria de los niños para la construcción del conocimiento?, ¿por qué la lengua originaria solo es utilizada como lengua de instrucción mientras sea necesario para traducir lo que no se entiende de los contenidos programáticos?, estrategia que Hamel y Muñoz (1986) denominan “Función muleta” mostrando la tendencia dominante del español en los espacios escolares. En cuanto a las y los padres de familia, estos investigadores dicen que se encuentra un creciente número de maestros y padres con buen dominio del español y que comienzan a educar a sus hijos en la lengua nacional. Puntualizan, en esta investigación, la preocupación por la pérdida del otomí en poco tiempo y precisan que esta situación no responde a las necesidades comunicativas inmediatas del entorno familiar del niño sino más bien a las expectativas de educación y profesionales que los padres y madres conciben para sus hijos.

No sin razón esperan de que la adquisición del español como lengua materna les abrirá a los niños mayores oportunidades en un futuro, lo que constituye un barómetro de las actitudes de un grupo hacia su propia lengua, ya que la decisión de relegar a un segundo plano su lengua en la

socialización primaria implica una decisión inconsciente de abandonar la lengua como tal (Hamel y Muñoz, 1986, p.223).

Igualmente, la investigación de Jiménez (2005) sobre escuelas bilingües interculturales y el uso del zapoteco en escuelas de la región de la Sierra Norte en Villa Alta Oaxaca, da cuenta de que, de los esfuerzos por interculturalizar, son pocos los resultados. Menciona la invisibilización de procesos culturales del contexto local; el uso del zapoteco se reduce a conocer el alfabeto, los sonidos, la traducción de algunos textos, utilizado solo en algunos eventos cívicos y socioculturales. Todo esto le llevó a un análisis sobre las ideologías de los sujetos involucrados en esta cuestión conflictiva sobre la lengua zapoteca, que muchas veces obstaculiza y otras fortalece el mantenimiento de la lengua, desde los distintos espacios de las comunidades hablantes. Jiménez da cuenta de que para los padres y madres de familia así como docentes y alumnos los conocimientos más valorados que ofrece la educación escolar son el dominio del español y las matemáticas, opinión que los niños y niñas validan al expresar que: “sus padres y madres quieren que vayan a la escuela para aprender a escribir y leer” (E-alumna de segundo 2000) y la “suma, resta, división, multiplicación (E-alumna de segundo 2000)” (Jiménez, 2005, p. 253).

Por su parte, Itzel Cabrera, quien investiga sobre la pertinencia cultural de la literacidad en lengua indígena (2019), más específicamente en el náhuatl de Veracruz, se pregunta qué significa para los padres y madres de familia el papel de la escritura en náhuatl en la educación escolarizada, y los espacios representativos de la castellanización como lo es el aula. Y encuentra que las y los padres demandan a los docentes que:

[...] éstos enseñen a sus hijos los contenidos de las asignaturas principales: Matemáticas y Español; así como en la exigencia de ejercicios representativos de la escuela, como por ejemplo que los docentes “dejen

más tarea” (mamá de Gerardo, comunicación personal, 2018) ... De esta manera tienen la expectativa de que las tareas y el cumplimiento de éstas, asegurará que sus hijos tengan “éxito” escolar. (Cabrera, 2018, p. 214).

Los padres y madres de familia consideran esenciales las asignaturas de matemáticas y español dejando a un lado la asignatura de lengua indígena (ALI), pues no expresaron demandas ni expectativas sobre ésta. A lo que Cabrera (2018) dice que “las aparentes ausencias de expectativas y demandas hacia la ALI podrían ser consecuencia de que, en la práctica, la ALI se muestra como una asignatura nueva” (Cabrera, 2018, p. 218).

En la investigación de Bastiani y Bermúdez (2015), sobre la participación de padres y madres de familia y sus opiniones sobre la escuela indígena intercultural bilingüe, encuentran una valoración positiva ante el uso de la lengua, estos autores mencionan que: “90% (25) de los padres dijeron ver con buenos ojos que a sus hijos se les enseñe a leer y escribir la lengua materna ch’ol, aunque también esperan que sus hijos aprendan a escribir y hablar el español. Para ellos este dato es muy importante, por ser una muestra que para los padres de familia el bilingüismo es una necesidad para la reproducción sociocultural interna pero también para la socialización hacia afuera (Bastiani y Bermúdez, 2015). Precizando que en su mayoría desconocen a fondo a qué refiere la educación intercultural y la relacionan sólo con la escritura del ch’ol y la valoración de la cultura indígena en la escuela.

De la misma manera, en la investigación de Mena (1999) sobre las actitudes lingüísticas e ideologías educativas, encontramos que los padres y madres de familia desconocen los objetivos y beneficios de la educación indígena. Esta autora, en primer lugar parte de una interrogante ¿qué hacer ante la resistencia de padres de familia para la aplicación de una educación bilingüe e intercultural? exponiendo su preocupación sobre los resultados poco alentadores del esfuerzo del Estado Mexicano para lograr una educación escolarizada de los

indígenas que pueda ubicarse como tema central en la sociedad mexicana. Para esto puntualiza que es necesario analizar la Educación Indígena en niveles como: primero, la política educativa desde los discursos cargados de principios ideológicos donde los valores y demandas políticas cobran fuerza, el segundo refiere al sistema escolar en términos de organización gremial y de infraestructura operativa, tercer nivel modelos y diseños académicos de la escuela indígena, es decir los modelos curriculares con una característica central el uso de la lengua indígena como área programática, y como último nivel el de las realidades escolares de la educación indígena la que tal vez es la más importante y la más descuidada menciona Mena, porque se tienen pocas experiencias sistematizadas de ellas desde los procesos desarrollados en el aula así como los niveles ideológicos de los sujetos involucrados. Esta investigación muestra la importancia de conocer y analizar las ideologías, entre ellas las de las y los padres de familia. La autora aborda el fenómeno de las ideologías lingüísticas, del que dice “la ideología somete a los sujetos a una particular modelación de sus capacidades con la idea de cualificarnos para determinados papeles” (Mena, 1999, p. 59). La autora da cuenta, a partir de los testimonios hallados en algunas regiones del estado de Oaxaca, de que se detectaron ciertos cambios valorativos hacia la lengua indígena para que los padres y madres de familia acepten el uso de la lengua indígena en el aula, aunque sólo en términos discursivos y desconociendo el objetivo real del porqué del uso y la enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena. También da cuenta de que el uso de la lengua indígena en la escuela se ha convertido en un espacio para algunos cambios de actitud hacia la lengua originaria. Como expresa Mena:

“la lengua indígena sigue experimentando una situación de lengua subordinada, con menos status, en el sentido de que predomina en los espacios públicos informales de comunicación: se usa en el hogar y la

comunidad, y es hasta hoy que empieza a utilizarse en la escuela. Esto puede significar un cambio en la organización pedagógica de la escuela indígena, cuyo resultado tiene mucho que ver con la evolución del fenómeno social del status y la funcionalidad de los idiomas indígenas en la sociedad mexicana por construirse. Un posible resultado es que pueda legitimarse la función pedagógica de la lengua indígena con o sin copresencia de la lengua española” (Mena,1999, p. 67).

Por lo tanto, esta misma autora considera necesario informar de los objetivos y beneficios de la educación indígena, para que los padres y madres conozcan este modelo educativo y lejos de rechazarlo aumente el interés por el uso de la lengua indígena en las escuelas. Pues a pesar del desconocimiento respecto a los objetivos de la educación indígena, las experiencias de discriminación y de prejuicios sobre las lenguas indígenas, existe la recién aceptación y comprensión respecto al uso y enseñanza de la escritura de la lengua indígena por parte de los padres de familia (Mena, 1999).

Como vemos, estas investigaciones plasman opiniones de padres y madres de familia acerca del uso de la lengua indígena en los espacios escolares, mostrando en algunas investigaciones conflictos lingüísticos presentes donde algunos padres y madres valoran mayormente el uso del español al expresar que les dará mayores oportunidades en el futuro, y le dan mayor importancia a las asignaturas de español y matemáticas. A pesar de ello también encontramos estudios donde las ideas y de las y los padres de familia han cambiado como lo es el de Bastiani y Bermúdez (2015) y el de Mena (1999) quienes coinciden al decir que los padres y madres de familia desconocen conceptos y objetivos de la interculturalidad y la educación indígena, pero que a pesar de ello valoran el bilingüismo como una necesidad para la

socialización interna y externa, aceptando así el uso y enseñanza de la escritura de la lengua indígena.

Sin embargo, es importante mencionar que existe poca investigación sobre las ideologías lingüísticas de los padres y madres de familia, en muchas investigaciones y proyectos educativos se les ha invisibilizado o sólo se aborda de forma marginal, en las escuelas solo se reconoce la participación de padres si dan su cooperación, si asisten a tequios, si compran o no los materiales de sus hijos, si forman parte de la Asociación de Padres de Familia, cuestionando las actitudes negativas que muestran ante las actividades escolares que realizan con sus hijos e hijas, sin detenernos a reflexionar qué es lo que los mueve para asumir dicha actitud.

Es así que analizar los factores que han posibilitado el logro o no de una Educación Bilingüe, me llevó a analizar las ideologías lingüísticas de los hablantes, en este caso, de los padres y madres de familia de los estudiantes de la Escuela Primaria Bilingüe *Ramón López Velarde* de la Soledad Salinas, dado que, como dice Rosaleen Howard (2018), “las ideologías lingüísticas como juego de creencias, opiniones y valores que dan forma a las actitudes de las gentes hacia sus lenguas” (Howard, 2018, p.15) son las que propician diversas actitudes hacia el uso de la lengua zapoteca en los espacios escolares, algunas negativas y otras positivas. Así, las preguntas que guiaron este trabajo fueron:

1. ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas de los padres y madres de familia frente al uso del zapoteco en la educación escolar de la Soledad Salinas?
2. ¿Qué son y cómo se estudian las ideologías lingüísticas?
3. ¿Cuál es la situación lingüística del zapoteco de la Soledad Salinas, en los espacios de la familia, comunidad y escuela?

4. ¿Cómo se expresa la identidad lingüística de los sujetos en las ideologías sobre el zapoteco?
5. ¿Cómo se fueron conformando esas ideologías lingüísticas en relación a sus experiencias y el contexto?
6. ¿Qué lugar ha tenido la escuela en las ideologías de los hablantes zapotecas ante el uso del zapoteco en la educación escolar?

Esta investigación es elemental para las escuelas ya que el análisis de las ideologías de padres y madres involucrados en la Educación Indígena, sirve como base de una intervención futura a la mejora de la Educación Bilingüe e Intercultural en la cual se reviertan las ideologías negativas hacia el uso de la lengua originaria en la educación escolar. Y, dado que la maestría en pedagogía tiene como uno de sus objetivos dar cuenta de la compleja problemática que vive la educación en general y la pedagogía en particular, como un importante reto social y disciplinario, esta investigación responde como un elemento sustancial el cual pone como centro las ideologías de padres y madres de familia sobre el uso de la lengua originaria en la educación escolar, para el impulso de futuros proyectos educativos en la educación indígena.

Los objetivos específicos que me propuse para esto son:

- Investigar qué son las ideologías lingüísticas y cómo se estudian
- Identificar la situación lingüística del zapoteco de la Soledad Salinas en los espacios como la familia, la comunidad y la escuela.
- Conocer las formas en que se expresa la identidad lingüística de los sujetos en las ideologías sobre el zapoteco.
- Identificar las formas en que se conforman las ideologías lingüísticas en relación a las experiencias y el contexto de los padres y madres de familia.

- Conocer el lugar que ha tenido la escuela en las ideologías de los hablantes zapotecas ante el uso del zapoteco en la educación escolar.

Como ya lo mencioné, la investigación se realizó en la comunidad de la Soledad Salinas, Quiatoni. Esta comunidad tiene cinco escuelas un Centro de Educación Preescolar, dos Escuelas Primarias Bilingües, una Escuela Telesecundaria y un Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca. La escuela involucrada en esta investigación fue la Escuela Primaria Bilingüe *Ramón López Velarde* del turno vespertino, ésta escuela cuenta con sus propias aulas por lo tanto las clases son por la mañana por acuerdo de la comunidad. Los sujetos de la investigación fueron los padres y madres de familia que tienen hijos que estudian en esta escuela. Nos centramos en padres y madres de familia porque, como ya lo mencionamos, su papel es fundamental, pues son ellos quienes fomentan que sus hijos sigan hablando el zapoteco o no, que aceptan o no que sus hijos reciban clases en zapoteco.

Además, gracias a una relación de amistad y confianza, con la mayoría de las personas de esta comunidad me permitió el acceso a la información requerida puesto que hemos convivido durante cinco ciclos escolares por mi labor de docente en nivel primaria.

Para esto me propuse una metodología de carácter cualitativo por medio de entrevistas profundas que permitieran explorar los discursos de las y los padres de familia e identificar en ellos lo que piensan sobre su propia lengua y el uso de este en la educación escolar.

El trabajo comprende cuatro capítulos, el primero es el Marco conceptual el cual aborda los conceptos sobre ideologías e ideologías lingüísticas, las teorías de las presiones y la identidad lingüística para dar a conocer los referentes teóricos del objeto de estudio que a su vez fundamentará la propia investigación. El segundo es la metodología que aborda la pregunta sobre cómo se estudian las ideologías, se aborda el análisis de discurso en tanto que lugar en el que emergen las visiones de los sujetos sobre su entorno y su relación con la entrevista

profunda para justificar el procedimiento de la investigación. El tercero ubica el contexto de la investigación *Giehdx diidx zah* 'pueblo zapoteca La Soledad Salinas y el zapoteco, en el que se da cuenta de la situación de la lengua zapoteca y las dinámicas comunitarias alrededor de la lengua dado que hacer análisis de las ideologías es buscar en el contexto, en la experiencia de los sujetos, las razones con las cuales explican el mundo y justifican sus acciones hacia las instituciones, puesto que las ideologías no siempre se subordinan sino también se contraponen, pues son ideologías socialmente compartidas por un grupo (Del Valle y Meirinho, 2010, Van Dijk, 2005). El cuarto capítulo presenta los hallazgos de la investigación como resultado del análisis de la información en el que se da cuenta de Ideologías de los padres y madres de familia de la Soledad Salinas sobre el zapoteco y la educación bilingüe, y por último se plasman las conclusiones de esta investigación, para dar cuenta de los elementos encontrados sobre el objeto de estudio, así como de los límites de la investigación.

CAPÍTULO I. Marco conceptual

Este capítulo tiene por objetivo exponer referentes teóricos y conceptos sobre ideologías lingüísticas como base de esta investigación y una forma de llegar a los objetivos planteados. Se compone de los siguientes apartados: el primero se enfoca al concepto de las ideologías del cómo ha tenido diversas formas de entenderse y su perspectiva actual; el segundo habla sobre las ideologías lingüísticas en tanto un tipo específico de ideologías que se refieren al conjunto de ideas o concepciones de los sujetos respecto a su propia lengua y la de otros, ideas que construyen a partir de las experiencias de interacción y convivencia con los demás (Sánchez, 2012, Del Valle y Meirinho, 2016, Howard, 2018). Esta investigación se centra en que la ideología es un sistema de creencias socialmente compartidas por un grupo, y que no son necesariamente negativas o dominantes, ni de algún tipo de falsa conciencia y pueden definir resistencia y oposición (Van Dijk, 2005). Así también se precisan las diferencias y relaciones que guardan la ideología, la representación y la actitud, mostrando que se diferencian según niveles de análisis, y que dichos conceptos dependen de instancias que la organizan y la determinan (Rateau, 2000); el tercero se refiere a la identidad lingüística ya que es una parte fundamental de las ideologías lingüísticas, puesto que la identidad se va constituyendo en cada evento comunicativo donde los interactuantes se atribuyen, unos a los otros y así mismos, identidades (Zimmermann, 1991) y como último apartado las teorías de las presiones para poder explicar las acciones de los mismos sujetos respecto al valor que le dan a la lengua, puesto que las presiones son las que conducen a los hablantes al mantenimiento o desplazamiento de su lengua (Terborg, 2006).

I.1 Las ideologías

Se puede decir que las ideologías son representaciones que los sujetos elaboran a partir de sus experiencias, sus vivencias diarias y que les permiten ver y entender al mundo en el que viven. El día a día fortalece la experiencia de los sujetos, partiendo de su forma de leer el mundo en el que interaccionan, mediante prácticas y relaciones sociales, que dan lugar a diversos comportamientos (Van Dijk, 2005, Del Valle y Vitor Meirinho, 2010).

Para Olivier Reboul (1986) “la palabra ideología está cargada de connotaciones y apunta a realidades muy diferentes según el punto de vista de quien la utilice” (Reboul, 1986, p. 12). Además de mencionar que “una ideología determina no sólo nuestra manera de hablar, sino el sentido de nuestras palabras” (Reboul, 1986, p. 11).

El término ideología históricamente ha pasado por diversas formas de entenderse, como lo exponen José del Valle y Vitor Meirinho (2016). Desde su nacimiento, en el siglo XVIII, éste surge para nombrar un nuevo campo del conocimiento como el estudio de las ideas y Reboul (1986) precisa que en un principio la ideología significaba una ciencia, es decir el análisis científico de la facultad de pensar. Posteriormente se utilizó para designar un sistema de ideas consideradas “como representación sesgada, o simplemente falsa, de la realidad y situadas en abierta oposición a representaciones objetivas y verídicas” (p. 628). Del Valle y Meirinho mencionan que este concepto se arraiga en la doctrina marxista clásica y entre el tipo de relación que establece entre el pensamiento humano y la realidad social. En este mismo sentido se consideraron como ideologías marginales, entendidas como “doctrinas basadas en modelos de ideales de sociedad que animan formas de acción políticas orientadas a la realización de aquel ideal” (Del Valle y Meirinho, 2016, p. 628) llevando a entender a la ideología como una falsa realidad y verla desde un sentido negativo.

Bajo esta misma tendencia de una falsa conciencia de la realidad, Freire (2004) enfoca este concepto de ideología en un contexto educativo dentro de su obra *Pedagogía de la Autonomía* según el cual enseñar exige reconocer que la educación es ideológica:

El saber que se refiere a la fuerza, a veces mayor de lo que pensamos, de la ideología, es igualmente indispensable para la práctica educativa del profesor o de la profesora. Es el que nos advierte de sus mañas, de las trampas en que nos hace caer. Es que la ideología tiene que ver directamente, con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve “miopes”. (Freire, 2004, p. 57).

Freire, desde esta misma lógica marxista conceptualiza a las ideologías como falsa conciencia, en el sentido de poder y dominio.

Sin embargo, en otras corrientes el término de ideología no se asocia a doctrinas políticas concretas, sino que se aproxima al ámbito de las creencias, lo afectivo, lo inconsciente, lo mítico y lo simbólico (Del Valle y Meirinho, 2016). Además de inculcar elementos culturales en las ideologías, pues quiebra la oposición bipolar como lo señalan estos autores sobre la ideología y la verdad:

“Entre la ideología y la realidad social ya no media una relación unidireccional, pues aquella es a la vez causa y efecto de ésta. La ideología está ya presente en la experiencia de las condiciones materiales y consecuentemente influye sobre ellas; pero, al mismo tiempo, es moldeada por ellas”. (Del Valle y Meirinho, 2016, p. 629).

Respecto a este concepto, los autores expresan que los sujetos se apropian de la ideología para disputar relaciones sociales y usan la ideología a su favor, por lo que podemos entender

que la ideología no se construye siempre en una homogeneidad y que no siempre se subordinan ante una ideología dominante sino también se contraponen.

Rouquette (1996) afirma que la ideología tiene modalidades internas y externas; pues las internas, bajo consenso, aseguran la identidad y permanencia de la formación social y la externa es polémica, donde es indispensable la consistencia histórica porque condiciona el proceso adaptativo y la relativa posición de autoridad. Pues la ideología tiene coacciones entre actitudes, creencias y representaciones, sirve de referencia de cualquier experiencia del mundo, tiene transversalidad con un efecto que unifica, redistribuye la alteridad. Revisando otros autores, se considera a Geertz (1964) quien dice que la ideología sirve de “mapa” que permite la orientación distribuye el bien y el mal, lo comprensible y lo aberrante (Geertz, 1964, citado por Rouquette, 1996), es decir que lo asocia al campo cultural de los significados y en este sentido son vitales para la decisión, regulan las relaciones entre los hombres y mujeres y define la alteridad, por lo tanto, no habrá formación social sin ideologías.

Del mismo modo, Mena (1999) indica que “La ideología se traduce en maneras en que los sujetos, productores de formas simbólicas, construyen una cadena de razonamientos que buscan defender o justificar un conjunto de acciones desde los sujetos hacia las instituciones sociales” (Mena, 1999, p. 59).

En este mismo sentido, planteado por Del Valle y Meirinho (2016), según el cual las ideologías no siempre se subordinan sino también se contraponen, encontramos la postura de Van Dijk (2005). Van Dijk, define las ideologías en primer lugar como algún tipo de ideas, es decir, sistemas de creencias, en segundo lugar, asume que los sistemas de creencias son socialmente compartidos por un grupo, porque no hay ideología privada o personal, en tercer lugar, las ideologías no son cualquier tipo de creencias socialmente compartidas, como el conocimiento sociocultural y actitudes sociales, sino que son más fundamentales y axiomáticos, controlan

y organizan otras creencias socialmente compartidas, y en cuarto lugar, Van Dijk indica que como fundamento sociocognitivo de grupos sociales, las ideologías son adquiridas gradualmente y a veces cambian a través de la vida o de un periodo de la vida, y de ahí que necesitan ser relativamente estables pues no se cambia de parecer de la noche a la mañana normalmente son necesarias muchas experiencias y discursos para adquirir o cambiar las ideologías y puntualiza que:

Las ideologías no son creencias personales de personas individuales ellas no son necesariamente ‘negativas’ (hay ideologías racistas así como las hay antirracistas, comunista y anticomunista); no son algún tipo de ‘falsa conciencia’ (lo que sea que eso signifique); no son necesariamente dominantes, pues también pueden definir resistencia y oposición; no son iguales a discursos u otras prácticas sociales que las expresan, reproducen o promulgan; y no son iguales como cualquier otro tipo de creencia o sistemas de creencias socialmente compartidos. (Van Dijk, 2005, p. 11).

Van Dijk establece una diferencia entre ideología y conocimiento. Para él el conocimiento se refiere a ideas socialmente compartidas por una comunidad mientras que las ideologías son compartidas por un grupo que, dentro de la misma comunidad, tiene “objetivos, metas, intereses o prácticas diferentes” (Van Dijk, 2005, p. 18). Este estatus puede cambiar y pone como ejemplo las ideologías sobre la superioridad de la raza blanca que en algún tiempo se consideraba conocimiento ya que, compartido por toda una comunidad, la comunidad blanca. En cuanto a la diferencia entre ideología, representación y actitud, Rateau (2000) plantea que se trata de diferentes niveles de análisis, las representaciones como subsistemas que dependen de un sistema más amplio, las ideologías, y las actitudes como las modulaciones individuales

o a un nivel interindividual que genera las opiniones. Así, la ideología, para este autor regula la articulación entre lo individual y lo colectivo.

Cuadro 1. Ideologías, Representaciones y Actitudes

	Ideologías	Representaciones	Actitudes
Doise (1985)	Se encuentra en un nivel superior a las representaciones sociales.	Son concebidas como subsistemas en parte condicionadas por sistemas ideológicos más amplios.	Las actitudes son planteadas como modulaciones individuales de un marco de referencia común y dependen en ese sentido de un nivel interindividual. (se encuentran en un nivel inferior de las representaciones sociales).
Rouquette (1996)	Constituyen una matriz de representaciones compatibles.	La representación una matriz de actitudes solidarias.	La actitud genera por su parte opiniones.
Rateau (2000)	La ideología determina las representaciones.	Las representaciones determinan las actitudes.	Las actitudes determinan las opiniones

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión teórica (Rouquette, 1996, Rateau, 2000).

Rateau, (2000) explica por niveles la arquitectura de dichos conceptos, en un primer nivel ubica las opiniones las cuales muestran una fuerte coherencia local y, por otro lado, que su comprensión necesita siempre referirse a su argumentación. Lo que implica que las opiniones dependen de una instancia organizadora, que por una parte regula la articulación entre lo individual y lo colectivo. La actitud es siempre una variable latente organizadora de un corpus de opiniones. Se considera la actitud como instancia generadora de las opiniones.

En un segundo nivel expresa Rateau (2000) sobre la retórica de las actitudes e indica que a estas les subyace lógicas argumentativas. Implica que la razón misma de una actitud es buscar fuera de ella, a un nivel superior del cual deriva (Billing, 1993, citado por Rateau ,2000).

Para el tercer nivel entran en oposición las dos nociones de representación social y de ideología. Por lo que Rateau (2000) retoma a Lipiansky quien explica que lo que disocia la ideología de la representación es, entre otras palabras, una distinción de nivel, “la ideología jugando un papel de contexto para representaciones aisladas” (Lipiansky,1991, citado por

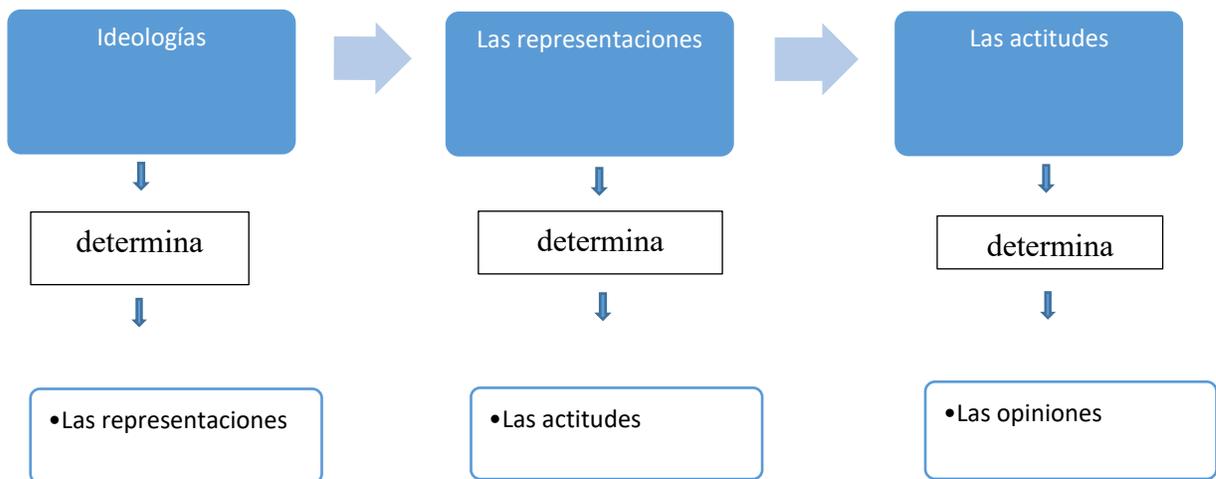
Rateau 2000, p.50). Lo que distingue a las representaciones sociales es que se refieren siempre a un objeto particular (Ibañez, 1991, Rouquette, 1996). Son siempre representaciones de algo. Y la ideología presenta un carácter de generalidad y se refiere más a una clase de objetos.

La instancia de razón de las actitudes, referidas siempre a una clase de objeto particular, parecen bien ser las representaciones. Toda actitud puede ser definida como una forma específica de ocurrencia de una representación social de un objeto dado, propio de un grupo dado en un momento dado. La representación social sería así, a la vez lo que determina las actitudes y lo que organiza su compatibilidad. De ahí que, todo grupo social elabora múltiples representaciones sobre una gran diversidad de objetos temáticos.

Y como cuarto nivel, la ideología es planteada como la instancia de razón de las representaciones sociales y aparece como una manera de ordenarlas, la ideología se caracteriza por una tendencia a la generalización de su pertinencia o, si se prefiere, constituye un dispositivo generador y organizador de las representaciones (Rateau, 2000).

Gráficamente esta arquitectura se muestra de la siguiente manera:

Cuadro 2. Diferenciación entre Ideologías, representaciones y actitudes.



Fuente: Elaboración propia a partir de revisión teórica (Rateau, 2000).

Por consiguiente, mientras las actitudes son favorables o desfavorables hacia un objeto dado y pueden tener razones distintas según el grupo, las representaciones son representaciones de un objeto particular que dependen de las ideologías en tanto que estas son sistemas de valores generales que dependen del contexto.

Hacer análisis de las ideologías es buscar en el contexto, en la experiencia de los sujetos en ese contexto, las razones con las cuales explican el mundo, el porqué de las representaciones que tienen de los objetos que lo componen.

1.2.1. Las ideologías lingüísticas

Por su parte, las ideologías lingüísticas como tipo particular de ideologías, presentan también diferencias en su definición. La más general es que representan el conjunto de ideas o concepciones formadas a partir de las experiencias de los sujetos respecto a su propia lengua y la de los otros con quienes interaccionan. Ideas que construyen día a día con experiencias buenas y malas por las que los sujetos experimentan al convivir e interaccionar con los demás (Sánchez, 2012, Del Valle y Meirinho, 2016, Howard, 2018).

Del Valle y Meirinho (2016) precisan que “la lengua figura de entrada como un sistema de signos por medio del cual los seres humanos, producen representaciones de la realidad” (p. 625) y las definen como “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (p. 629). Por lo tanto, estos autores afirman que las ideologías están ligadas al contexto y este contexto les confiere un pleno significado.

Woolard (1997) por su parte conceptualiza a las ideologías lingüísticas desde diversos autores:

El concepto de ideologías lingüísticas e ideologías de la lengua ha sido definido de manera más general como “un cuerpo compartido de nociones de sentido común sobre la naturaleza de la lengua en el mundo” (Rumsey, 1990: 346). Silverstein acentúa más la estructura lingüística y la naturaleza activista de la ideología (será discutido más tarde), cuando define las ideologías lingüísticas como “un conjunto de creencias sobre la lengua, articuladas por los hablantes como una racionalización o justificación de la estructura y el uso de la lengua percibida (1979:193. Por otro lado, destacando su faceta social, la ideología de la lengua ha sido definida como “las ideas y los objetivos autoevidentes que son sustentados por un grupo en relación a los papeles desempeñados por la lengua en la experiencia social de sus miembros, en tanto que estos contribuyen a la expresión del grupo” (Heath, 1989:53) y como “un sistema cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, y su consiguiente carga de intereses políticos y morales (Irvine, 1989:255)” (Woolard, 1997, p. 20)

Susan Gal agrega que “la importancia de las ideologías lingüísticas en la investigación social descansa en que ellas no son sólo acerca del habla, también revelan y actualizan conexiones entre aspectos del lenguaje y otros ámbitos de la vida social” (Gal, 1998, p. 323).

En este mismo sentido, Rosaleen Howard (2018) define: “la ideología lingüística como juego de creencias, opiniones y valores que dan forma a las actitudes de la gente hacia sus lenguas” (Howard, 2018, p. 15). Entonces, las ideologías lingüísticas permiten entender el papel cultural, social y psicológico del lenguaje en la sociedad, además de apoyar un enfoque sociolingüístico crítico al estudio del lenguaje en contexto.

Mientras que para Cisternas (2017), después de revisar la serie de definiciones que se han dado sobre las ideologías lingüísticas identifica los puntos en común:

- a) son un conjunto de ideas o creencias b) se refieren a las lenguas y su uso social c) tienen un carácter implícito o explícito d) conforman un sistema o conjunto interrelacionado e) su contenido se ve influido por el contexto en el que se sitúa el sujeto (Cisternas, 2017, p. 104).

Sin embargo, este autor problematiza el concepto señalando que las definiciones dadas no permiten operacionalizar el concepto para saber en qué ámbitos “debiese pronunciarse una ideología lingüística para considerarse como tal” (Cisternas, 2017, p. 105). Revisa las relaciones entre representaciones sociales y actitudes lingüísticas. Para él, las actitudes lingüísticas “centran su atención en disposiciones favorables o no hacia la lengua antes que las ideas sociales y lingüísticas que sustentan las posturas de los sujetos.” (Cisternas, 2017, p. 107). En cuanto a las representaciones sociales precisa que “se ha definido a éstas como sistemas de conocimiento cotidiano con que los sujetos intentan dotar de sentido al mundo que los rodea (Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015)” (Cisternas, 2017, p. 107) y propone una definición de ideologías lingüísticas como “sistema de representaciones sociales

sobre el mercado lingüístico, los hablantes y las relaciones lengua-cultura y lengua-identidad, cuya conformación se ve influida –aunque no determinada– por el contexto de producción y que se encuentra orientado hacia la modificación/mantenimiento del *status quo* de las relaciones sociolingüísticas.” (Cisternas, 2017, p. 113).

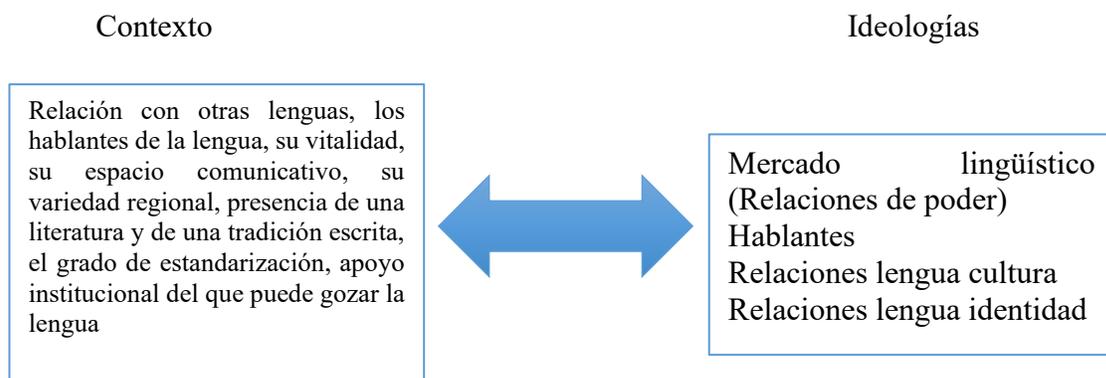
Así, al igual que para las ideologías en general, se elabora una distinción según la cual las ideologías se encuentran como un macrosistema que organiza representaciones y actitudes.

Ahora bien, bajo esta definición, Cisternas (2017) propone un marco metodológico para analizar las ideologías lingüísticas según el cual las representaciones sociales contienen un sistema nuclear que se comparte con quienes tienen la misma representación y un sistema periférico que hace que se manifiesten diferencias en la visión de cada sujeto y que denomina *themata*. La distinción de estos *themata* o dicotomías en las posturas sobre una determinada lengua son la tarea del analista de las ideologías lingüísticas, sobre cuatro ámbitos: representaciones del mercado lingüístico, representaciones sobre los hablantes, representaciones de las relaciones lengua –cultura y representaciones de las relaciones lengua-identidad.

Por su parte Swiggers (2019) intenta definir los estudios de ideologías lingüísticas a partir de cinco rasgos: 1. un fenómeno de representación/percepción afectiva y subjetiva, 2. un intento de racionalización, 3. una diferenciación entre lenguas, 4. relaciones de poder y/o de prestigio, 5. una manipulación de datos, de ideas y de personas.

Este autor propone conectar los ámbitos o dimensiones de las ideologías lingüísticas con un marco más amplio como el de la ecología lingüística con los siguientes aspectos: relación con otras lenguas, los hablantes de la lengua, su vitalidad, su espacio comunicativo, su variedad regional, presencia de una literatura y de una tradición escrita, el grado de estandarización, apoyo institucional del que puede gozar la lengua, las actitudes y

sentimientos de los hablantes. En este marco propuesto por Swigger (2019), podemos identificar una serie de elementos correspondientes al contexto en el que se generan las ideologías lingüísticas:



La dinámica de estas relaciones entre contexto e ideologías, entendidas como las representaciones que se hacen los hablantes en tanto que racionalizaciones o justificación de la estructura y los usos de las lenguas a partir de su experiencia social y que contribuye a su expresión como grupo, puede ser percibida en la teoría de las presiones de Terborg (2006) en la cual se pone en evidencia la forma en que el contacto de lenguas en las comunidades originarias da origen a comparaciones y elecciones sobre el uso de las mismas en los diferentes espacios.

I.3. La identidad lingüística

La identidad lingüística es citada por muchos autores como una parte importante de las ideologías lingüísticas, dice Mena: “identidad e ideologías son dimensiones inseparables” (1999, p. 55). Por lo que hablar de las ideologías lingüísticas nos llevó a hablar de la identidad étnica porque “los movimientos sociales más importantes muestran un sello en común: la búsqueda de la distinción y la diferenciación” (Aguado y portal, 1993, p.3, citado por Mena 1999, p. 55). Identidad que ha sido negada por los hablantes por

situaciones de discriminación, migración por necesidades económicas, injusticias, y reformas que se han venido dando en la educación. Esta realidad nos llevó a plasmar un concepto importante que es las relaciones de poder, situación que influye en la conformación de las identidades étnicas, aunque como lo indica Mena: “la identidad étnica no es solo un imperativo forjado por las relaciones de poder en donde se desenvuelve. Son constitutivas de ésta las percepciones o representaciones que los sujetos producen y transforman en torno a las relaciones intrínsecamente conflictivas con el otro” (1999, p. 56) puesto que las intenciones o propósitos son los que guían al sujeto para constituir su identidad.

De ahí la importancia de las percepciones ya que éstas son como el lente de las ideologías lingüísticas como lo dice Bolin Bonomi (2016) en su análisis sobre percepción, ideologías lingüísticas y prácticas bilingües en las familias hispánicas en Millán. Esto para dar cuenta en qué medida los procesos de transmisión lingüística y construcción identitaria están influidos por las ideologías lingüísticas de la sociedad dominante. Bonomi dice que: “La percepción siempre está guiada por la ideología, la identidad lingüística nunca se asocia a una identidad genérica, sino que es resultado de una determinada construcción social de una identidad, entendida como diferente a otras” (Bonomi, 2016, p. 39).

Fought citado por Sánchez (2006) agrega que “cada grupo social cuenta con un repertorio de ideologías lingüísticas que se activan en relación con la identidad étnica, si bien estas se encuentran en constante flujo en conexión con los cambios históricos del contexto de cada comunidad” (Fought, 2006, citado por Sánchez, 2012, p. 164).

Así también, Appel y Muysken (1996) nos dicen que las lenguas transmiten significados y connotaciones sociales: según su uso, distingue a un grupo particular, a través de ella se transmiten normas culturales y valores del grupo, con su uso se enfatiza la inclusión y los

sentimientos grupales como también la exclusión de aquellos que no pueden participar con la lengua del grupo.

El concepto de Lastra respecto a la lengua es que es un marcador simbólico de la identidad sociocultural mediante el cual las personas se sienten miembros de un grupo y que ciertos usos de la lengua pueden producir la estigmatización de un grupo por otros, el aislamiento socioeconómico y la extinción de la lengua (1992).

Para comprender la identidad lingüística se considera a Zimmermann (1991) quien nos lleva al análisis desde la división de lengua, lenguaje y habla, para comprobar la relación entre lengua e identidad. Por lo que cita a Coseriu (1980) quien explica los conceptos de lengua, habla y la relación que guardan con la identidad. Primero menciona que la lengua es histórica que guarda una relación global con el fenómeno de la identidad. Como elementos de la dimensión de la lengua histórica en cuanto a identidad son: el primero, la capacidad de comunicación como una red constituida por uno mismo, como segundo su función de almacenar y transmitir experiencia en un determinado grupo étnico, y como tercero su carácter simbólico para indicar la pertenencia a cierto grupo. Y en cuanto al habla Coseriu expresa que comprende textos situacionales o discursos, guarda así otra relación con el fenómeno identidad.

Zimmermann (1991) menciona que “lo que llamamos identidad es algo que se construye en cada evento comunicativo, o sea que en cada evento comunicativo los interactuantes se atribuyen, unos a los otros y así mismos, identidades” (Zimmermann, 1991, p. 14). Así también la identidad se construye en la interacción a través de varias formas lingüísticas como cumplidos y ofensas, elogios y represiones. Y como un factor importante considerado por Zimmermann (1991) en la constitución de la identidad es la cortesía por ser un fenómeno de ética elemental para la construcción de identidades positivas.

Los intereses definen el contenido del mensaje y la competencia comunicativa para intercambiar define el medio. El interés es definido por la ideología de la lengua.

En una comunidad en la que los hablantes son mayoritariamente monolingües la mayoría de la población mantiene sus redes de comunicación lo que permite que exista una ecología de presiones relativamente estable, por lo tanto, el interés se reduce a las necesidades y a su vez las ideologías que crean intereses favorables para mantener unida a la comunidad (Zimmermann, 1991).

El contacto con otra comunidad lingüística, los valores y las ideologías traen consigo nuevos intereses como calidad de vida, posibilidad económica, establecer relaciones con hablantes de la lengua mayoritaria conduciendo a un desequilibrio en la ecología de presiones. Por lo tanto, al establecer nuevas redes de comunicación los hablantes se encuentran en una situación de desventaja debido a que sienten una presión más fuerte para entrar en contacto con los hablantes del español. Además de que los valores e ideología de los hablantes del español son distintas a la de los hablantes de la lengua indígena y no sienten presión hacia un contacto con los hablantes de la lengua indígena. Por ello, las ideologías de la cultura dominante crean actitudes negativas llegando al maltrato y poniéndolos en desventaja la cual no pueden evitar. Esto propicia intereses por la asimilación a la cultura dominante, además surgen en ellos nuevos intereses como resultado de la aceptación de las ideologías del grupo dominante (Zimmermann, 1991).

Zimmermann expresa que, al aceptar la ideología, que crea actitudes negativas, cambia la estructura de la facilidad compartida en las redes de comunicación dentro de la comunidad, afirmando que “se produce una fractura en la facilidad compartida entre los miembros del grupo indígena” (1991, p. 29) propiciando diversas actitudes negativas hacia la lengua.

El conflicto lingüístico según Hamel (1995) se caracteriza por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre una lengua dominante y una dominada, puesto que por un lado observamos la creciente expansión de la lengua dominante y como consecuencia un desplazamiento de la lengua minoritaria.

Por otro lado, dice Hamel que es importante mencionar que la tendencia subordinada la integran factores de resistencia lingüística y étnica concentrada en la comunicación interna de las comunidades y familias, actividades tradicionales y factor de identidad en la conciencia lingüística de los hablantes (1995). Por lo tanto, él afirma que “la relación entre las tendencias puede revertirse, de modo que las lenguas subordinadas a veces reconquistan ciertos espacios o se afianzan de manera estable en su territorio” (p. 80). Por ello fue de gran interés conocer la situación de la lengua indígena, permitiendo identificar marcadores de desplazamiento y de resistencia *in actu*, es decir, en las interacciones mismas (Hamel, 1995).

I.4. La teoría de las presiones: ideología e identidad

La teoría de la Ecología de Presiones, es un modelo que explica el origen de las diferentes presiones que influyen a favor o en contra del mantenimiento de las lenguas originarias y parten de nuestras propias acciones respecto al valor que le damos a la lengua como lo plantea Terborg:

La “presión” es considerada como concepto clave en el modelo que apoya este análisis porque está ligada a las relaciones de poder, así también como las ideologías, los valores, las acciones humanas y las actitudes hacia la variante lingüística. Se parte de la suposición de que el poder lo obtiene la persona que menos presión siente para alcanzar determinado estado del mundo. La fuerza de presión depende de dos factores: del interés del individuo presionado y del estado del mundo (contexto general). El interés

se origina en las necesidades esenciales y en las ideologías específicas las cuales se compone de sistemas de valores. El estado del mundo es modificado en la acción y es este estado el que también condiciona la misma acción. (Terborg, 2006, párr. 5).

Dos elementos son citados, el interés del individuo y el estado del mundo, es decir el contexto general el cual “implica todas las creencias, los conceptos, los conocimientos, todas las habilidades y todas las ideologías individuales o de grupo, así como los intereses y las presiones que dirigen las acciones.” (Terborg, 2006, párr. 3), esto se refiere a que cada acción se origina en una presión, así como cada presión se origina de un interés, un interés que parte de las necesidades y de las ideologías de que se compone el sistema de valores, que tiene que ver directamente con el estado actual del mundo.

Para Terborg (2006) entre estas acciones se encuentran las que se refieren a la comunicación y a las razones por las cuales los participantes escogerán una u otra lengua,

Un elemento para esta elección es la facilidad compartida, “está basada en la historia común de dos o más individuos en determinada situación para un propósito específico, y puede llegar a un máximo en un extremo y desaparecer en otro” (Terborg, 2006, párr. 91). Y para llegar al extremo de la máxima facilidad compartida, dice Terborg que son necesarias las historias comunes de los participantes, puesto que la facilidad compartida se mueve en el nivel máximo de cada situación, se basa en el conocimiento compartido y así, junto con el interés, determinan la presión.

La facilidad compartida es parte del estado actual del mundo, la que da origen a la presión hacia una acción, además Terborg afirma que

“Junto con las necesidades, las ideologías determinan los intereses, y, en consecuencia, también las ideologías influyen en las presiones. En la

conversación el interés principal puede ser la trasmisión de un mensaje, pero también es posible que este sea la forma del mensaje y no su contenido. Este interés se determina por la “ideología de la lengua”. En este caso se puede rechazar el contenido del mensaje simplemente por el hecho de que la forma no es la adecuada” (Terborg, 2006, párr. 96).

De esta manera, la facilidad compartida es la causa de la presión en la cual los participantes tiene un objetivo en común, por ejemplo, el interés incluye las necesidades relacionadas con la supervivencia. Pues el estado del mundo contiene herramientas para alcanzar un objetivo como las condiciones que favorecen u obstaculizan su alcance. Para Terborg (2006) la diferencia entre facilidad compartida y la competencia es que la facilidad compartida es herramienta para una acción común cuando existe una presión equilibrada y la competencia es una herramienta que existe cuando hay una presión desequilibrada dando origen al poder social. Pues el concepto de competencia dice Terborg (2006) suena muy individual, entonces la facilidad compartida con los intereses de los hablantes determina diferentes presiones y éstas últimas se encuentran en conflicto o no en la ecología de presiones.

Muy cerca de esta descripción de las dinámicas que llevan a la elección de las lenguas en el uso podemos encontrar la dinámica de la forma en que la identidad lingüística se produce y reproduce en estos contextos de contacto de lenguas y que para Terborg (2006) forman parte del interés que origina la presión

Para cerrar este capítulo hemos retomado lo expresado por Patricia Mena Ledesma (1999) quien dice que la Educación Indígena requiere analizar las dimensiones valorativo-ideológicas de los padres, maestros y autoridades de las comunidades indígenas que conforman el campo donde se construye y legitiman las decisiones sociales para apoyar o rechazar proyectos institucionales, como lo es la Educación Bilingüe.

Por lo tanto, al centrarnos en las ideologías lingüísticas expresadas en las entrevistas a padres y madres de familias, nos ubica en la disciplina sociolingüística, en la importancia social del lenguaje que, como lo afirma Mena (1999) “La eficacia social del lenguaje radica en gran medida en la función valorativa y enjuiciadora del discurso que en discusiones apropiadas permite influir sobre las más diversas audiencias, incidir sobre las coyunturas y modificar las relaciones sociales” (Mena, 1999, p. 53). Llevándonos a comprender las ideologías inmersas en este cometido y poder articularlas para entender los conflictos interculturales, presentes en la identidad de los hablantes.

Para interpretar las ideologías lingüísticas fue necesario centrarse en el concepto de lenguaje desde el contexto social, como lo dicen Del Valle y Vítor Meirinho (2016) desde los discursos de los sujetos.

He aquí la relevancia de esta investigación sobre ideologías lingüísticas desde los contextos que nos ha llevado a entender los aspectos como el lenguaje, la lengua, la comunicación, el uso que le dan los hablantes del zapoteco y su percepción.

Las ideologías lingüísticas nos llevaron a una actividad reflexiva como bien lo expresa Mena (1999) este desde un horizonte ideológico el cual es un auténtico código para interpretar las funciones y valores de la comunicación y de las relaciones sociales dentro de un marco plurilingüe e intercultural.

Recuperando el concepto de la lengua se retoma la aportación de Mario Alberto Castillo Hernández, quien nos dice que: “la lengua no siempre es el rasgo con mayor marcación social, constituye un rasgo de identidad del grupo y en las relaciones interculturales, cumple diferentes funciones simbólicas y comunicativas” (Castillo, 2006, p. 290) de modo que la lengua se articule con la comunicación hacia formaciones culturales, políticos y sociales de cada contexto.

La lengua se refleja a través de sus componentes, palabras, y usos, profundos estados, condiciones o rasgos psicológicos y sociales que reflejan la identidad de lo colectivo humano que las ocupan (Edwards, 2009).

Capítulo II. Metodología

En esta investigación se analizaron las ideologías lingüísticas de las y los padres de familia ante el uso del zapoteco en la educación escolar, ideologías que repercuten en las realidades de la Educación Indígena. Para esto la investigación se planteó bajo un enfoque cualitativo, por medio de entrevistas a profundidad mostrando las ideas de los sujetos desde sus realidades, es decir desde su contexto, sus experiencias diarias de interacción con los demás, puesto que las entrevistas permiten explorar los discursos de los sujetos (Pérez, 2009). Así, los datos fueron recopilados a partir de entrevistas a padres y madres de familia quienes pasaron por la escuela y quienes no asistieron, y que tienen hijos estudiando en la Escuela Primaria Bilingüe “Ramón López Velarde” de la Soledad Salinas.

El capítulo incluye tres apartados, en el primero cómo se estudian las ideologías, el segundo el análisis de discurso y entrevista y tercero procedimiento de la investigación.

II.1. Cómo se estudian las ideologías

Las ideologías se estudian a partir de los discursos de los sujetos, porque éstas se encuentran implícitas en las prácticas lingüísticas (Sánchez, 2012). El discurso se entiende como la unión del lenguaje con la vida en sociedad, puesto que estos constituyen unidades con significado completo. Por lo tanto, Manzano (2005) afirma que un discurso es más que una colección de frases, mencionando que “el discurso incluye ideología, cultura, contexto complejo” (Manzano, 2005, p. 1) para este autor los discursos son compendios que transmiten significados y proponen comportamientos sobre asuntos que pueden ser muy específicos o generales. Ya que un discurso puede ser un texto breve o muy amplio dependiendo de la visión particular del mundo, una propia ideología, sus formas de entender las cosas, sus objetivos y su versión de lo bueno y malo, pues se debe entender que estos discursos no son

de una sola persona sino de muchos agentes que comparten esos mismos elementos mayormente de manera inconsciente (Manzano, 2005).

Analizar el discurso implica pararse en una vertiente cualitativa y pragmática como lo dice Martínez Miguel (2002) puesto que:

El análisis de discurso es necesariamente el análisis del *lenguaje en uso*, y el analista del discurso deberá investigar *para qué es usado* ese lenguaje, pues tiene y cumple una *función* que, a veces, es muy específica, y se mezcla con el modo de ser cultural propio de cada grupo humano (Martínez Miguel, 2002, p. 10).

Lo cual condujo a esta investigación al uso de la entrevista profunda como técnica de investigación ya que esta permitió que la investigación se construya por la experiencia, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado, además de que la entrevista profunda hace que el entrevistado exprese con libertad sus sentimientos, opiniones, acerca del tema (Sierra, 1998, citado por Pérez 2009).

II.2. Análisis del discurso y entrevista

La entrevista, como instrumento de recogida de datos en esta investigación cualitativa fue una opción para acceder a las concepciones y teorías implícitas de los sujetos. Como menciona Kvale, citado por Núñez y Santamarina, 2017, “una entrevista es literalmente un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común” (Kvale, 2017, p. 202).

Por su parte Pérez (2009), siguiendo a Blanchet, afirma que la producción del entrevistado es un discurso, que además se construye por afirmaciones a las que él llama enunciados asertivos los cuales persiguen hacer del conocimiento del entrevistador un estado de cosas o

una concepción estimada como verdadera. Identifica tres categorías de enunciados: los narrativos que refieren a hechos pasados, el informativo que aporta un comentario nuevo sobre un tema, y los demostrativos que persiguen establecer un proceso lógico de la determinación de los hechos. Para Blanchet, dice Pérez (2009), las interacciones verbales en una entrevista tienen el propósito de re-construir el discurso del entrevistado luego del análisis. Define las intervenciones verbales como intercambio oral, configurándose en un movimiento circular de construcción dinámica de sentido en el transcurso de situación de la entrevista.

Pérez (2009) señala que hay tres elementos que enmarcan la producción discursiva del entrevistado siendo éstos la situación global, el contrato de comunicación y las intervenciones del entrevistador. Primeramente, la situación global de la entrevista que se construye por las características profesionales, culturales, económicas, de sexo, de edad, etc. Estas proximidades, como la edad cercana, rango similar o que comparte variables del mismo tipo, conducen a que el entrevistado se sienta con mayor confianza y tenga más facilidad de expresar sus ideas sobre el tema. Como segundo elemento, el contrato de comunicación el cual “se halla constituido por unos parámetros que representan los saberes mínimos compartidos de los interlocutores sobre lo que hay en juego y los objetivos del diálogo” (Blanchet y otros, 1989, citado por Pérez, 2009, p.3). Es en este momento cuando se estructuran las reglas del juego, los acuerdos del entrevistador y el entrevistado, esto como saber explícito y, por otra parte, como saber implícito los códigos culturales, reglas sociales y modelos de intercambio oral e interlocución compartidos por los interlocutores, y añade que el discurso construido en la entrevista solo adquirirá sentido si el contrato de comunicación es comunicado explícitamente. Como último elemento tenemos las intervenciones del entrevistador que dirigen el discurso; clasificados en consignas y

comentarios: “las consignas son instrucciones que determinan el tema del discurso del entrevistado, mientras que los comentarios son explicaciones, observaciones, preguntas e indicaciones que subrayan las palabras del entrevistado” (Blanchet y otros, 1989, citado por Pérez, 2009, p.4) señalando así que las consignas e intervenciones determinan el sentido que se le debe atribuir al discurso, contribuye además a la renegociación del mismo durante el desarrollo de la entrevista. Y que las intervenciones y comentarios son la mayor parte verbal del entrevistador el cual estimula y motiva al entrevistado a hablar con mayor confianza y facilidad.

Es importante ubicar los tipos de entrevista. En primer término, se tienen dos tipos básicos de entrevistas: la entrevista estructurada o cerrada y la no estructurada o abierta. En la primera el entrevistador tiene un instrumento con preguntas previamente redactadas, por lo general cerradas, a diferencia de la segunda donde el entrevistado no estructura preguntas sino realiza su actividad de acuerdo a temas, de manera que el entrevistado tiene mucha libertad de expresarse, valiéndose de preguntas abiertas (Pérez, 2009). Por lo tanto, la entrevista no estructurada o abierta se ubica en entrevistas cualitativas la cual tiene dos modalidades: la entrevista profunda y la focalizada (Ander-Egg, 1982, citado por Pérez, 2009).

En la entrevista profunda “el sujeto es explorado en un asunto directamente relacionado con él, y se le estimula para que exprese con absoluta libertad sus sentimientos y opiniones acerca del punto tratado” (Pérez, 2009, p. 8). Y expone a la entrevista focalizada de la siguiente manera:

Como su nombre lo indica, se concentra sobre un punto o puntos específicos acerca de los cuales el sujeto es estimulado a hablar libremente y que el entrevistado ha de ir planteando a lo largo de la situación,

procurando en todo momento identificar lo que desea ser conocido (Pérez, 2009, p.8)

Por lo consiguiente aclara que ésta no deja de ser una entrevista abierta, puesto que posee un mayor grado de estructuración a diferencia de la entrevista profunda.

La entrevista profunda centra su interés en el sujeto como centro de su propio discurso a diferencia de la focalizada donde el sujeto es valioso si es tomado como medio para llegar a la misma.

Pérez (2009) retoma a Sierra quien dice que la entrevista profunda es más un arte que una técnica y que la focalizada es más una técnica que un arte. Pues la entrevista profunda debe manejar con mucha soltura el arte de la conversación, del diálogo de manera que se pueda obtener la información que se desea y la focalizada tiene que tener el dominio de la técnica y elaborada la conversación (Sierra, 1998, citado por Pérez, 2009). Sierra nos confirma que centrarse en la entrevista abierta permitirá un estudio realmente productivo donde las actitudes de los sujetos investigados se interpretan. Permitiendo encontrar vínculos entre la conducta individual y el objeto de investigación mientras que en el caso de la entrevista focalizada el objeto es un tema (Pérez, 2009).

En este mismo sentido, Taylor y Bogdan caracterizan la entrevista a profundidad como un: “encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 194).

En esta investigación se utilizó la entrevista profunda dado que tiene por naturaleza ser una técnica cualitativa. Y cabe resaltar el aporte de Bonilla y Rodríguez (2005) quienes expresan

que el método cualitativo busca aproximarse a las situaciones sociales de una forma global en las cuales se explora, se describe y se comprenden de manera inductiva.

Por lo tanto, esta investigación giró en torno al método inductivo que menciona Oliver Reboul (1986) “parte de los hechos para inducir de ellos los principios, consiste en reunir un corpus de textos ideológicos y extraer de ellos los rasgos propios” (p. 39).

II.2.1. El análisis de la entrevista como análisis del discurso

Ahora bien, el análisis del discurso es una técnica de análisis de contenido y análisis de conversación, el cual tiene una orientación cualitativa y hermenéutica. En este sentido, se realizó el análisis de la información a partir del análisis del discurso.

Al respecto Miguel Martínez (2002) expone que los modos de expresividad humana se organizan como lenguajes, y son éstas formas expresivas las que nos permiten establecer relaciones intersubjetivas que hacen posible la interacción social; y este sostiene que el medio más poderoso de la expresividad humana: el lenguaje verbal, ya sea oral o escrito, pero como el análisis de las expresiones orales se realiza normalmente a partir de transcripciones escritas de las mismas, por lo tanto el investigador que estudia las expresiones verbales trabaja usualmente sobre textos.

Para Martínez “el estudio de análisis textual no se refiere a un análisis de texto a algo que está dentro del texto, sino a algo que está afuera de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto significa, a su sentido y significado” (Martínez, 2002, p. 7). Estudio que lleva a analizarlo desde tres niveles de investigación semántico y lingüístico propuestos por Morris: el sintáctico, el semántico y el pragmático. El sintáctico constituido por la forma y superficie del texto, mientras que en las realidades de nivel semántico y pragmático constituyen el contenido del texto. Actualmente estos tres niveles forman la semiótica que es considerado

como la disciplina metodológica que tiene por fin la interpretación de los textos-discursos (Morris, 1938, citado por Martínez, 2002). Ante esto Martínez recalca la diferencia entre el análisis de contenido y el análisis de discurso, el primero se lleva a cabo desde el punto de vista sintáctico mientras que el segundo desde punto de vista pragmático y semántico, puesto que lo semántico busca los significados y sentidos que se le atribuye y el pragmático los intereses y objetivos específicos que persigue el investigador (2002).

El análisis de textos es la producción de un meta-texto nos dice Martínez (2002) presentándolo como un corpus textual transformado que deberá ser justificado teóricamente por medio de una interpretación adecuada, dicho corpus textual, puede ser generado por medio de entrevistas a profundidad, grupos de discusión, respuestas abiertas a cuestionarios, ensayos u otras formas, de manera que van acompañados por información adicional extratextual sobre sus autores.

Al respecto Martínez señala pasos para el análisis de los textos:

El primer paso de la fase de análisis comienza por establecer unidades básicas de relevancia y significación, que el investigador se propone extraer del texto. Estas unidades o segmentos textuales suelen llamarse unidades de análisis o unidades de registro, y están compuestas por conjuntos de palabras, conjuntos de frases, o conjunto de párrafos que exhiben una idea central unitaria y pueden estar subsumidas en otras más amplias (Martínez, 2002, p. 9).

Lo que va a permitir al investigador llegar al siguiente paso de la categorización de cada una de las unidades de análisis o de registro. Desde luego “categorizar una unidad es ponerle nombre breve (con una o pocas palabras) que sintetice o resuma el significado de la unidad” (Martínez, 2002, p. 9). Surgiendo así varias categorías y subcategorías que se relacionan entre

sí de distintas maneras, logrando una estructura que no es estática, sino dinámica que lleva a identificar la realidad subyacente que ha permitido la aparición de los datos que se analizan. (Martínez, 2002). En este sentido, se expresa que en el lenguaje del análisis del discurso:

Se suele decir que varias unidades de análisis o de registro suelen referirse a las unidades de contexto, los cuales constituyen un marco interpretativo o estructura mayor, pero que no incluye el corpus textual en su totalidad, el documento completo (Martínez, 2002, p. 9).

Entendiendo así, que las unidades construidas o seleccionadas conducen a una interpretación de los datos recabados, desde la esencia de lo que el entrevistado está compartiendo implícita o explícitamente.

Referente al análisis del discurso Núñez y Santamarina (2007) detallan modelos de análisis críticos del discurso, que permite al investigador incorporar diversos análisis que llevan a adentrarse en los discursos de los sujetos involucrados en el estudio. Ellos citan a Romera Ciria quién sostiene que el análisis del discurso es “la disciplina que estudia el lenguaje como manifestación del acto de comunicación entre las personas” (Romera, 2011, citado por Núñez y Santamarina, 2007, p. 203) esta autora dice que realizar un análisis del lenguaje es exteriorizar socialmente permitiendo así una comunicación entre las personas.

El análisis del discurso se puede abordar como un campo de estudio o como una técnica de análisis, de ahí que esta investigación se ha centrado en este como una técnica de análisis. Puesto que esta técnica es eficaz y se destaca porque se adapta ya que puede utilizar metodologías hipotético-deductivas, inductivas y abductivas o formar parte de estrategias de corte cualitativo o cuantitativo (Núñez y Santamarina, 2007).

Esta investigación se centró en la entrevista profunda como instrumento para la obtención de datos sobre las ideologías lingüística desde los discursos de los entrevistados, desde la

realidad que se manifiesta en ellas, a lo que Santander afirma que “analizar el discurso que circula en la sociedad es analizar una forma de acción social” (Santander, 2011, citado por Núñez y Santamarina, 2007).

Desde las investigaciones sociales y antropológicas se encuentran perspectivas las de *etic* y *emic*, es decir lo que se ve desde fuera, desde el que observa y lo que ve el sujeto desde adentro, elementalmente agregado al análisis de discurso, para mostrar si existe coherencia entre las respuestas de los participantes en el estudio. Estos autores insisten en que “no existe un modelo de análisis para los textos, es decir, el investigador puede seleccionar y combinar diferentes propuestas” (Núñez y Santamarina, 2007) como agregar perspectivas de carácter antropológico como el *etic* y *emic*. Para estructurar el modelo de la investigación estos autores detallan categorías como la conceptual y lingüística/semiótica; puesto que la categoría conceptual sirve para esclarecer teóricamente el objeto de estudio.

Núñez y Santamarina mencionan que es preferible utilizar el término categorizar y no codificar, porque codificar no permite un análisis cualitativo y que el categorizar “describe un proceso que abre la puerta a una riqueza interpretativa” (Álvarez-Gayou 2003, citado por Núñez y Santamarina, 2007, p. 205) expresión con la que esta investigación concuerda porque:

categorizar las entrevistas de una investigación aporta un panorama general de cantidades considerables de transcripciones y, además puede facilitar las comparaciones y la comprobación de hipótesis. Para categorizar la información de un discurso y proceder posteriormente a su análisis, primero se han de transcribir literalmente los textos, las entrevistas que recogemos (Núñez y Santamarina, 2007, p. 205).

Tomamos en cuenta que posterior a la transcripción de la entrevista, se procede a reunir solo los conceptos básicos en forma de metacategorías y categorías que el propio texto contiene. Para lo cual Núñez y Santamarina (2007) defienden un análisis desde la teoría fundamentada, porque el modelo que proponen implica dividir los textos en unidades de contenido a las que se aplican códigos y procediendo inductivamente, es decir, primero se crean los códigos y se aplican según aparezca su necesidad en función de las unidades de contenidos correspondientes.

Cuñat afirma que “la aportación más relevante de la Teoría fundamentada hace referencia a su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no en los datos en sí mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social” (Cuñat 2007, citado por Núñez y Santamarina, 2007, p.205).

Respecto a la categoría lingüística/semiótica éstas, como propiedades de las categorías discursivas, con recursos gramaticales y suelen ser lingüísticos antes que gramaticales (Santander, 2011, citado por Núñez y Santamarina 2007). Ante esto los autores proponen la utilización de marcadores textuales muy frecuentes en la entrevista, marcadores que conectan las oraciones y/o ideas de un texto para mantener la coherencia del mismo.

II.3. Procedimiento para la investigación

Esta investigación surgió para conocer las ideologías lingüísticas de las y los padres de familia de la Soledad Salinas, Oaxaca, frente al uso del zapoteco en la Educación Escolar, para entender la realidad educativa de la Educación Indígena desde el contexto de una comunidad zapoteca, primero porque soy una mujer zapoteca y profesora en el medio

indígena; con diferentes experiencias con padres y madres de familia respecto al uso de la lengua materna en los espacios escolares, es decir, me he encontrado con múltiples ideologías sobre esta situación del uso de lengua zapoteca en dichos espacios, que me mueven a identificar y analizar, qué hay detrás de las actitudes tanto positivas como negativas. Ideologías que aporten elementos para una mejora en la Educación Indígena, al hablar de ideologías positivas hacia la lengua, para dar a conocer, visibilizar, e inyectar dosis de cambios en las actitudes respecto al uso de las lenguas originarias en la educación básica; desde este análisis puede ser un aporte en los colectivos docentes para una transformación social, y formar parte de proyectos futuros de revitalización y mantenimiento de las lenguas indígenas.

Para esto, y en el entendido que las experiencias del investigador pueden ser proyectadas hacia la realidad que pretende describir, hablo de mis experiencias en tanto que como mujer zapoteca y docente en comunidades indígenas. Reflexiono sobre las situaciones que una persona indígena u originaria, como yo, hemos experimentado a lo largo de nuestra vida, en mi caso mi vida familiar, comunitaria y profesional, puesto que desde mi hogar crecí hablando la lengua zapoteca con mis padres, hermanos, abuelos y tíos, dentro de la comunidad puesto que todos nos comunicamos en zapoteco. Ahora bien, respecto a mi vida escolar, estude el preescolar y la primaria en mi pueblo zapoteca Santa Inés Yatzeche, no tuve problemas respecto a la lengua ya que podía expresarme en español y zapoteco sin dificultad, las clases eran tan solo en español, pero lo complicado fue salir de mi pueblo y estudiar la secundaria y el bachillerato, etapas en las que recuerdo que me sentía minimizada ante mis compañeros de los otros pueblos, pueblos que para mí eran modernos a diferencia del mío, los veía como superiores, los admiraba y pensaba que ellos sabían mucho y yo no sabía nada por el hecho de ser indígena y que además me daba mucho miedo participar en

público peor aún si ellos estaban presentes, por temor a equivocarme y ser la burla, eso me cohibía en muchos sentidos. Pero con el paso del tiempo, fui comprobando que esta fue una idea errónea y que yo podía realizar mis actividades igual o mejor que ellos, dependiendo del esfuerzo que invirtiera. Situación que me ayudó a superar retos y demostrarme que ser indígena, no impide obtener logros y que siempre debía sentirme orgullosa de mis raíces. Pero, por otro lado, algo tan marcado en mi vida fue la situación de discriminación de mi familia, específicamente mi abuela, de la cual fui testigo y parte, ya que desde pequeña la acompañaba a vender chapulines y quienes nos compraban en el mercado nos discriminaban, eran personas que ya tenían un puesto establecido en esos lugares y a mi abuela le decían - quítate de aquí María, tu india-, y le decían - tú no sabes nada-, cuando pedía un pago justo por su producto. Yo solo podía ver en su rostro la tristeza de no poder defenderse, pues no podía hablar en español y lo intentaba, pero con mucho miedo y, al final, le pagaban poco, son recuerdos muy grabados en mi mente que provocaron cambios en mi persona, a no sentirme minimizada, sino por el contrario, a superar retos, desde continuar estudiando y lograr obtener una profesión.

Decidí ser maestra en el medio indígena, tener como reto principal que las y los niños de las comunidades se expresen sin temor alguno en su segunda lengua, claro sin dejar a un lado su primera lengua. Experiencia que hasta el día de hoy han marcado mi vida y que me llevaron a investigar qué hay detrás de las actitudes de los sujetos respecto al uso de la lengua originaria, si son las mismas experiencias que las mías o diferentes.

Elementalmente me centré con ideas positivas que actualmente están presentes en los padres y madres de la Soledad Salinas, para así mostrar factores que han cambiado su pensar respecto a este tema.

Ante las ideologías presentes en el contexto zapoteca de la Soledad Salinas, desde las opiniones de las y los padres de familia son decisivas para encaminar acciones educativas, puesto que los padres y madres de familia en esta comunidad comparten estrecha relación con los docentes y autoridades educativas y municipal; además de colaborar en los llamados que les hace desde las escuelas. Dicha relación madre/padre de familia y docente permitió la realización de entrevistas profundas en esta labor.

Para esto, y de acuerdo a los principios metodológicos expuestos en los párrafos anteriores, detallo las etapas seguidas.

II.3.1 Una entrevista exploratoria.

Dada mi cercanía con las y los padres de familia de la comunidad de investigación, realicé tres entrevistas exploratorias que me sirvieron para elaborar la entrevista final que presento en los instrumentos. Muestro la forma en que me ayudaron a diseñar la guía de entrevista final. Me referiré a las personas entrevistadas por las iniciales utilizadas para codificar las entrevistas para conservar el anonimato de las mismas. La primera entrevista fue a la señora 01-BMZ-110418 tutora legal de un alumno estudiante de la escuela Primaria Bilingüe Ramón López Velarde. Es una persona que emigró a la Ciudad de México en busca de trabajo y posteriormente emigro a los Estados Unidos y que, a su regreso después de 22 años, sigue hablando la lengua zapoteca, se siente orgullosa de su lengua originaria y tiene el interés de aprender a escribirla. Esto me motivó para entrevistarla, cuenta con una edad de 40 años y ahora se dedica a la siembra de maguey y la entrevista se realizó en su domicilio. La segunda entrevistada 02-SM-270918, siempre estuvo con su esposo en el desarrollo de la entrevista. Los dos hablan el zapoteco, ambos fueron respondiendo a las preguntas. Ellos son padres y madres de familia de tres alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe, también vivieron

fuera de la comunidad, en la Ciudad de México, la señora vivió en esta ciudad por 10 años y su esposo por 21 años, de igual manera la entrevista se realizó en el domicilio de esta familia. La Tercer entrevista, 03-FSZ-041018, es de un señor de 64 años edad; es campesino; no fue a la escuela, en su domicilio vive con su hija y dos nietos estudiantes de la Escuela Primaria Bilingüe. La madre de los niños, de 39 años de edad, quien estudió también en la misma escuela, se dedica a la costura y tiene una tienda de ropa.

Las entrevistas fueron grabadas, cada una de estas entrevistas duraron entre una hora y hora y media, realizadas entre el mes de abril y octubre de 2018.

Realizada la transcripción de cada entrevista, textualmente, se categorizaron, es decir se analizaron para identificar las unidades de análisis o unidades de registro definidas ya anteriormente, como conjuntos de palabras, conjuntos de frases, o conjunto de párrafos que exhiben una idea central unitaria y pueden estar subsumidas en otras más amplias. Este trabajo de segmentación permitió identificar cinco unidades de análisis en este primer momento, tales como: Identidad lingüística, Cambio lingüístico, Experiencia migratoria, Experiencia escolar y Experiencia de discriminación y lengua.

Para ello, los enunciados se escribieron en un cuadro desde los puntos de coincidencia de las tres entrevistas para generar las unidades de análisis, esto se muestra de la siguiente manera:

Cuadro 3. Identidad lingüística (IDL)

Entrevista 01-BMZ-110418	Entrevista 02-SM-270918	Entrevista 03-FSZ-041018
Yo soy igual donde quiera yo platico mi lengua mientras me entiendan y hay alguien con quien platicar.	Cuando yo llegaba acá puro zapoteco puro hablar zapoteco perfectamente bien lo hablo donde sea no me importan, no me da pena	No, siempre cuando sale uno va a decir “gun ka ni dizha”, por eso platican que vergüenza que va a dar. No nosotros no pues si siempre sale yo de fuera o sea aquí San José, Nejapa pues si vas yo pedí chamba, pues ese no entiende zapoteco aquí ya aquí ya no aquí cambia, “platica tu palabra lo que no hay porque dar vergüenza nosotros somos costumbrados de acá los chamacos ese si ya no.

Cuadro 4. Cambio lingüístico (CL)

Entrevista 01-BMZ-110418	Entrevista 02-SM-270918	Entrevista 03-FSZ-041018
Ahorita el problema de nosotros es mixteamos mucho el español y el dialecto , bueno siempre ha sido así verdad, nosotros ya no lo hablamos realmente como es . Yo si se hablarlo como por ejemplo el pan, decimos “pan” y lo correcto el geat xtil y nosotros ya lo mixteamos y así hay muchas palabras	Esposo: nosotros mezclamos mucho el zapote, español y zapoteco, la mitad de zapoteco y la mitad de español una palabra en zapoteco y otra en español inconscientemente se mete el español rápido, es que como yo viví mucho tiempo la ciudad, yo salí a los 15 años y viví con personas que lo hablan bien entonces yo aprendí. Es como si nos mataran porque ya no siguió más la lengua, como los números yo ya no lo sé y si le pregunto a mis padres y también ya no saben la numeración , a lo mejor llegan hasta el veinte con trabajo ya no saben la numeración; a lo mejor mi abuela	Aquí decimos al tamal “tamal” pues nosotros los de acá decimos igual como de español , por eso aquí decimos así a los tamales y get gun ese se habla más antes que ahora, el pan aquí nosotros le decimos “pan”, gahl decimos veinte

Cuadro 5. Experiencia Migratoria (EM)

Entrevista 01-BMZ-110418	Entrevista 02-SM-270918	Entrevista 03-FSZ-041018
Pues nosotros éramos muchos hermanos y yo recuerdo que sufrí mucho en mi casa existía tanta pobreza, no teníamos ni para comparar maíz en ese aspecto tuve que salir yo le cuento a mis hermanos que no teníamos ni de comer, no teníamos nada pues yo me fui, fue un cambio muy feo y como uno no conoce y a mi edad de 15 años.	Yo me fui a la ciudad cuando tenía 21 años estando aquí lo platicábamos puro zapoteco y pues estuve viviendo allá 10 años, mi esposo él se fue a los 15 años él estuvo más de 20 años, a veces lo platicábamos en zapoteco, entre a veces platicábamos español y a veces platicábamos el zapoteco cuando empezamos a vivir juntos	Yo tuve aquí la Mancornada trabajamos aquí las Ánimas allá hay la chamba aquí no hay quien ocupa, ahora poquito cuando llegue allí San José ya tuve yo Rio Pipa este lado pe aquí no hay chamba pos unos meses unos días aquí poca sale uno de juera allí si hay chamba yo salí aquí Nejapa puro la bajada y subimos así la subida puro con la bici yo camino, si, pa que llega uno rápido aquí ya sale yo 7 a 7:30 media hora aquí San José.

Cuadro 6. Experiencia Escolar (EE)

Entrevista 01-BMZ-110418	Entrevista 02-SM-270918	Entrevista 03-FSZ-041018

<p>En ese tiempo yo no sabía hablar el español es más que el dialecto pues mis primos me llevaban lo único que sabía decir es si, no y pues me hablaban si les entendía muy poco en el tiempo que fui a la escuela aprendí un poco.</p>	<p>Cuando yo entré no nos prohibieron, los niños todos hablábamos en zapoteco, solo cuando nos dirigimos al profesor era en español y es cuando uno aprende en español.</p>	<p>Yo aprendí el español solo lo que sale de Oaxaca aquí y ahora, yo mucho tengo miedo para salir de aquí yo puro de cuando sale aquí puro tienes que vas a hablar allá cómo lo va a comprar, tienes que ir allá lo aprendes más casi la escuela no lo ganó no gana mucho allá</p>
<p>Soy muy mala en las matemáticas, le tengo miedo a las matemáticas solo llegue a sexto a duras penas termine, porque nunca me gustó la escuela desde chica nunca me gustó la escuela, no sé porque... porque por ejemplo las lecturas y luego a las ciencias sociales nunca le entendí, sacaba puro cinco, creo que cuando termine apenas tuve 6, eso sí soy franca nunca me gustó la escuela</p>	<p>Cuando yo estaba en cuarto me tocó un maestro que se emborrachaba y nos pegaba y luego se iba, llegaba borracho y se dormía en el salón y una vez que llega el supervisor y preguntó cómo se porta el supervisor, ¿llega borracho? Y yo le dije si,</p>	<p>Como antes iba ya grande como yo 13, entonces dice la maestra va a ser dos turnos en los niños que le toco en la mañana y yo le tocó en la tarde dice ustedes que van a venir en la tarde yo tengo 13 años por eso que lo mandaron en la tarde. Ese tiempo los maestros pegaban mucho, (yo igual como los niños no tengo idea como vamos a hacer en los libros, como los voy a trabajar y los maestros, cuatro veces no pasar tercero) mucho pegaba los maestros</p>

Cuadro 7. Experiencia de Discriminación (ED)

Entrevista 01-BMZ-110418	Entrevista 02-SM-270918	Entrevista 03-FSZ-041018
<p>Pero si muchas veces la gente discrimina y buscan muchas veces hacerte sentir de menos, es como uno lo tomé y si tú quieres sentirte de menos pues obvio que si se va a uno sentir como le caiga la palabra y como lo sienta uno.</p>	<p>Cuando yo estuve en la ciudad pues allí no lo hablé no había con quien platicar, pero si voy en el metro, me evito hablar por la misma razón de la discriminación o sea nos ven raros nos tachaban de indios</p>	<p>Antes la gente es muy celoso dice: “Pinches yopes” a nosotros horita le vamos a echar el zapoteco él no contesta que le vamos a decir ella, no entiendo lo que dice ellos no me va a entender lo que voy decir yo. Ese maltrata muy feo nosotros de las ánimas si no voy a decir es en juicio ahí estamos trabajando y ahorita dice: “Pinche yope” muy feo son de las ánimas ya nosotros somos varios que trabajamos allá pos a veces nos golpeamos así un rato a veces se cabrona uno</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información generada de entrevistas profundas.

II.3.2 La guía de entrevista

Con base en esta experiencia, y en el transcurso de la revisión de la bibliografía e investigaciones, modelos teóricos y metodológicos, se elaboró una guía de entrevista que contemplara aquellos aspectos propuestos por algunas investigaciones, en el entendido de que se trata de una entrevista abierta y en un proceso inductivo. Esto significa que más que establecer unidades de análisis de antemano, éstos fueron dados por la categorización de las entrevistas, se delimitaron aspectos vivenciales que profundizaran en las experiencias de los habitantes de la comunidad, padres y madres de familia, y la forma en que las interpretan.

Cuadro 8. Instrumento de entrevista

Unidades de análisis	Preguntas
I.- Identidad lingüística	¿Qué importancia tiene la lengua zapoteca en su vida?
II. Uso de las lenguas	¿Dónde usa el zapoteco y con quién?, ¿Cuándo migra sigue hablando zapoteco con quién?, ¿y el español?, ¿dónde lo aprendió?, ¿dónde y con quién lo usa?
III. Experiencia de discriminación	¿Alguna vez se avergonzaron de su lengua? ¿Alguna vez se sintió discriminado o excluido por hablar zapoteco?
IV.- Transmisión y valoración del zapoteco	¿Sus hijos hablan zapoteco?, ¿Por qué?
V. Pérdida, contacto y cambio lingüístico	¿Usted piensa que ahora se habla menos el zapoteco o que se habla diferente? ¿Por qué?
VI. Relaciones interdialectales	¿Ha hablado en zapoteco con zapotecos de otros pueblos?, ¿les entiende?, ¿por qué?
VII. Experiencia escolar	¿Cómo fue su experiencia en la escuela, usaban el zapoteco? ¿Los maestros qué decían del zapoteco? ¿Aprendió a leer y a escribir en zapoteco?
VIII. Prospectivas escolares	¿Le gustaría que en la escuela sus hijos aprendan a leer y escribir en zapoteco?, ¿Para qué cree que le serviría?

Fuente: Elaboración propia a partir de información generada en las entrevistas.

A partir de este instrumento de entrevista se realizó la segunda etapa de entrevista la cual se realizó en zapoteco a diferencia de las primeras realizadas en español.

II.3.3 Los sujetos

En esta segunda etapa se recurre a la situación global de la entrevista como uno de los elementos que enmarcan la producción discursiva, se consideran las características profesionales, culturales, económicas, de sexo, de edad, etc.

Los sujetos de la entrevista fueron hombres y mujeres, padres y madres de familia que contemplaran:

- a) Quienes asistieron o no a la escuela
- b) Quienes tienen hijos o nietos estudiando en la escuela primaria
- c) Hombres y mujeres en paridad
- d) Quienes tienen experiencia migratoria o no

Esto sirvió para poder tener visiones e ideologías diversas las cuales permitieron la triangulación de la información. Puesto que la triangulación de datos es afirmada por Aguilar y Barroso (2015) como:

La utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser: a) **temporal**: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) **espacial**: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) **personal**: diferente muestra de sujetos (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74).

Bajo este entendido el proceso de triangulación de la información se dio desde el aspecto personal, ya que es a partir de entrevistas personales a distintos sujetos, se fue definiendo el número de entrevistados de acuerdo al punto de saturación.

Se entiende que el punto de saturación es la enunciación repetida de un mismo tema en cada entrevista, como lo plasma Martínez Carolina quien cita a Morse (2012) afirmando:

Que en el ámbito de la investigación cualitativa se entiende por saturación el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos. Mientras sigan apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no debe detenerse (Morse, 2012, citado por Martínez, p. 617).

Morse advierte en no caer en una falsa saturación, señalando que no es importante el número de veces que aparece un dato, puesto que ningún dato que se obtenga por muy extraño o contradictorio que parezca, debe ser desestimado y recalca que “con frecuencia son precisamente las piezas de información más raras las que ayudan a poner el resto de la información en perspectiva. Es la detallada información de lo encontrado lo que dará su riqueza al estudio” (Morse, 2012, citado por Martínez, p. 617). Es así, que el número de entrevistas fue bajo esta visión sobre la saturación de los datos.

De esta manera, hemos mostrado aquellas definiciones y conceptos centrales como: ideologías, ideologías lingüísticas, lengua, lenguaje, discurso e identidad, abordando la metodología para revisar las formas en que se estudian las ideologías, cómo se entiende el análisis del discurso y la entrevista, se muestra el procedimiento para la investigación a partir de una entrevista exploratoria, que permitió elaborar una nueva guía de entrevista e identificar a los sujetos de la investigación. A manera de síntesis puedo decir que esta investigación giró bajo un enfoque cualitativo en un proceso inductivo, echando mano de la

entrevista abierta o profunda como se denomina en esta indagación. Ya que la entrevista permitió la categorización de datos y extracción de unidades de análisis desde las experiencias de los sujetos de la investigación además de considerar mayormente la interpretación propia de ellos.

Capítulo III. *Giedhx diidx zah* La Soledad Salinas y el zapoteco.

En este capítulo se presenta la situación de la lengua zapoteca a nivel general, situación entendida como un estado de cosas que enmarcan las acciones de los sujetos a nivel micro en la comunidad en la que generan ideologías acerca del mundo y su funcionamiento. Aportando datos que explican, las elecciones de los sujetos en la dinámica comunitaria. Para Swigger (2019), habría que ver estas elecciones en la perspectiva de la ecología del lenguaje, es decir de las relaciones entre el lenguaje y su entorno, en el cual surgen, y que, como vimos en el capítulo anterior, desde la definición de Einar Haugen, comprenden: las características de los hablantes de la lengua estudiada, el número, las clases sociales y los conocimientos lingüísticos de sus hablantes; la vitalidad; el “espacio comunicativo” las variedades regionales (y su diversidad social); la presencia de una literatura y de una tradición escrita; el grado de estandarización; el apoyo “institucional” del que puede gozar la lengua y las actitudes y los sentimientos de los hablantes con respecto a la lengua. Se presenta entonces, en este capítulo el contexto en el que se desenvuelven los sujetos de la investigación en el que se desarrollan sus ideas acerca de la lengua zapoteca que fueron objeto de esta investigación, permitiendo la triangulación de la información interpretada, desde las situaciones en las que toman decisiones los sujetos. La triangulación de datos puede ser temporal, espacial y personal, datos que permitirán “obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados” (Aguilar y Barroso, 2015).

El capítulo está organizado en apartados que se refiere a los zapotecas en el cual se proporcionan datos históricos sobre su origen, después se aborda la lengua zapoteca con subapartados sobre: las variantes e inteligibilidad y la vitalidad, la lengua escrita y apoyo

institucional. Y como último apartado organización social y subapartados sobre la economía, cosmovisión y educación.

Estas situaciones permitieron ver desde lo general cuál es el marco en el que la comunidad, objeto de esta investigación, genera sus dinámicas frente a la lengua, mostrando el entorno social desde la forma de vida comunal, el cual comprende la forma de vida tradicional de los pueblos originarios, dicho por Maldonado (2010) como “modo de vida que se desarrolla en un contexto organizativo específico, que es el tejido social comunitario” (p.51).

II.1. Datos históricos

La civilización zapoteca fue la primera que se desarrolló en el centro-sur de México, específicamente en el Valle de Oaxaca. Se cree que existieron a partir del año 800 a.C. aunque muchos creen que se necesitaron 1000 años para que la cultura se pudiera desarrollar sin problemas (Gtush, 2020).

Ante estos misterios del origen del pueblo zapoteca, y no contar con suficientes testimonios ni orales ni escritos sobre el tema es importante conocer la aportación de la lingüista Rosemary Bean Azcona (2020) quien expone tres hipótesis sobre el lugar de origen de los zapotecas con base en datos lingüísticos. La primera en los Valles Centrales, la segunda en la Sierra Sur y la tercera en la sierra Norte. Explica que la primera es porque se puede trazar la diversificación de la gran familia zapotecana a la historia de Monte Albán dado que Monte Albán habría mandado a colonos a distintas regiones, dando origen a ciertos grupos lingüísticos por lo que se ha aceptado que los Valles Centrales serían el lugar de origen de muchas migraciones, pero que quizás no fue el punto de partida de la primera migración de hablantes del protozapotecano.

Respecto a la segunda hipótesis explica que la familia zapotecana tuvo su origen en la primera separación entre el chatino y el zapoteco, por lo que dice que la lengua zapotecana habría tenido su origen en la región chatina, ya que al analizar la pronunciación de dichas lenguas observa que los zapotecas cambiaron su pronunciación después de su separación, a diferencia del chatino. Su principal argumento es que esta región es el lugar de más diversidad en la familia zapotecana, lo que hoy en día es la Sierra Sur.

Y la tercera hipótesis ubica el origen en la Sierra Norte este, se centra que la familia zapotecana pertenece al tronco otomangue y que muy pocas lenguas otomangués se hayan hablado al sur, esto hace mucho más probable que las lenguas ancestrales del protozapotecano se hablaran más al norte, puesto que la frontera de la familia zapotecana se encuentra exactamente en la sierra Norte de Oaxaca, la explicación por lo tanto es que todos los zapotecos o zapotecanos empezaron en la Sierra Norte y que en algún momento unos zapotecas salieron hacia los Valles Centrales mientras que otros zapotecas se quedaron en la Sierra Norte.

Estos argumentos que presenta Beam de Azcona (2020) son una contribución y una discusión interdisciplinaria pero que aún continúa investigándose, aunque para muchos de los historiadores, como Coronel (2006) los zapotecas surgieron en los Valles Centrales, y tras su fragmentación, se expandieron hacia la Sierra Norte, la Sierra Sur y el Istmo.

En cuanto a la información proveniente de la tradición escrita y la tradición oral del pueblo zapoteca, como Romero y Oudijk (2017) para quienes el origen histórico de los zapotecas es conforme a sus propios textos, escritos desde siglos antes de Cristo. En algún momento entre el siglo VIII y el IX, monte Albán fue la ciudad de más poder en el territorio que hoy llamamos Oaxaca. Centro de una vida intelectual y política, se extendía en los valles Centrales de Oaxaca, hacia la mixteca, la Sierra Sur y la Norte. Alrededor del siglo VIII fue

perdiendo poder, pero la historia que sigue sobre la caída de Monte Albán no es bien conocida, la información arqueológica es confusa y carece de fuentes históricas para años tan lejanos (Romero y Oudijk, 2017).

Alrededor de 1150, fuentes escritas en el siglo XV y XVI expresan que el valle de Oaxaca vivía en una inestabilidad política, una época oscura, de grandes cambios y el origen de un nuevo poder. El recuerdo de ese tiempo oscuro quedó plasmado en viejos lienzos y códigos y se conservó en la memoria de la gente a través de los siglos (Romero y Oudijk, 2017).

Romero y Oudijk (2017) narran que mucho tiempo después, a principios del siglo XVII, un fraile dominico registró en su libro el origen de la historia que algún mixteco le había narrado: *“En el año y en el día de la oscuridad y tinieblas, antes que hubiese días ni años, estando el mundo en gran oscuridad, que todo era caos y confusión, estaba la tierra cubierta de agua: solo había limo y lama sobre la faz de la tierra”*, escritas mucho tiempo después. Estas palabras eran parte de la historia, pintadas en códices antiguos y recordada en la tradición oral. Este paisaje sagrado por su combinación de lugares no se conoce solo entre los pueblos nahuas, también está presente en los documentos indígenas de Oaxaca.

Los pueblos zapotecas buscan su origen en ese mismo paisaje, pero ellos tienen su preferencia por un lugar en particular, como el de la Laguna de Sangre Primordial, lugar de origen más representado en los textos zapotecas. Los fundadores de los linajes de gobernantes de los señoríos de Macuilxóchitl y Quiaviní en el valle de Oaxaca vinieron de esta laguna, igual que los de Comaltépec y Yetzelalag en la Sierra Norte. En estos casos la Laguna de Sangre está asociada a Tollan y a Chicomóztoc, pero también hay lugares no conocidos, como la Cueva Nueve, el Árbol y el cerro en Medio del Agua (Romero y Oudijk, 2017).

Inclinados a la primera hipótesis de Azcona, de que el origen es en los Valles Centrales, se menciona las investigaciones de Ethelia Ruíz Medrano (2011) sobre los grupos zapotecas

que han ocupado el área de Oaxaca desde por lo menos 3 500 años (1 500 a.C.). Ella nos ubica geográficamente que el área en donde habitan los zapotecas es diversa, comprende la montaña Sierra Zapoteca, las tierras tropicales del Istmo de Tehuantepec y la fértil zona del río del Valle de Oaxaca. Todos son zapotecas, sin embargo, el zapoteco que hablan entre sí tiene variantes, al igual que sus innumerables rasgos culturales: el vestido, la comida y sus casas. Tanto los zapotecas del Istmo como los de la Sierra Zapoteca dicen que su origen proviene del Valle de Oaxaca, su historia se remonta aún más lejos que Monte Albán, fundada por los mismos zapotecas en las colonias del corazón del Valle de Oaxaca (págs. 57-58).

II.2. La lengua zapoteca

El nombre de zapoteco es de origen nahúatl Tzapotécatl, que significa pueblo del zapote, también autodenominado *ben'zaa* o *binizá* que en el idioma zapoteco significa “*gente de las nubes*”. Entre algunos mitos que existen se conoce que han sido los descendientes de la roca y la arena (López, 2009, Gtush, 2020).

De acuerdo a la investigación de Jaime López Jiménez sobre Chatinos y Zapotecos, en su blog *Costa chica nuestra*, nos comparte que el pueblo zapoteco es el más numeroso de Oaxaca y que en la actualidad se encuentra dividido en cuatro grandes regiones: los zapotecos de Valles Centrales, los zapotecos del Istmo de Tehuantepec, los zapotecos del Sur y los zapotecos de la Sierra Norte, López (2009) afirma que estas regiones a pesar de tener la misma raíz mantienen características específicas que los diferencian unos de otros como las variantes lingüísticas y sus prácticas culturales.

La lengua zapoteca está clasificada en el grupo oto-mangue. De acuerdo al Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (2009) la familia oto-mangue es la más grande y diversificada del país, y las lenguas de esta familia se hablan desde el estado de San Luis Potosí, el pame,

hasta el estado de Oaxaca, el zapoteco. También se han extinto algunas lenguas como el chiapaneco de Chiapas, el subtiaba y el mangue de Centroamerica.

En el siguiente cuadro muestra la clasificación del grupo Oto-mangue construida según información del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (2009).

Cuadro 9. Clasificación de la familia Oto-mangue

Grupos			Lengua	Territorio
Oto-mangue del oeste	Oto-pame-chinantecano	Oto-pame	Otomí	Centro de México
			Mazahua	Estado de México
			Matlatzinca	Estado de México
			Tlahuica	Estado de México
			Pame	Querétaro, San Luis Potosí
			Chichimeco-Jonaz	Guanajuato, San Luis Potosí
		Chinantecano	Chinanteco	Oaxaca y Veracruz
	Tlapaneco-mangueano	Tlapanecano-subtiaba	Tlapaneco	Guerrero
			Subtiaba (+)	Nicaragua
		Mangueano	Chiapaneco (+)	Chiapas
Chorotega (+)			Costa Rica	
Oto-mangue este	Popoloca-Zapotecano	Popolocano	Mazateco	Oaxaca y Veracruz
			Ixcateco	Oaxaca
			Chocholteco	Oaxaca
			Popolaca	Puebla
		Zapotecano	Zapoteco	Oaxaca
	Chatino		Oaxaca	
	Amuzgo-mixteca	Amuzgo	Amuzgo	Oaxaca y Guerrero
		Mixteca	Mixteco	La mixteca
			Cuicateco	Cañada de Cuicatlán
Triqui			Oaxaca	

Fuente: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Catálogo de las lenguas indígenas nacionales.

Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas (2009).

II.2.1 Variantes, inteligibilidad y vitalidad

Para Chambers y Trudgill (2004) una variedad de lengua se refiere a “un término neutral aplicado a cualquier tipo particular de la lengua que queremos considerar, por la razón que sea, como una sola entidad” (párr. 6). También dicen que el dialecto se refiere a las variedades que son diferentes gramatical, léxica y fonológicamente.

En el Catálogo de las lenguas indígenas nacionales, cuaderno informativo (2018), una variante dialectal se refiere a una manera de hablar diferente entre una variante y otra de una “agrupación lingüística”:

“que la variante lingüística se refiere a una forma de habla que presenta diferencias internas con otras variantes de la misma agrupación. Estas diferencias varían, según cada caso, a nivel de los sonidos, de palabras, de su significado o del uso que se les da. Para algunas agrupaciones, las diferencias entre una variante y otra implican, además de cambios en su estructura, diferencias de tipo sociocultural, condicionadas a la territorialidad, las creencias o la vida política” (INALI, 2018, p. 9).

En este mismo documento se explica que hay muchos estudios lingüísticos que muestran cómo en varios pueblos indígenas las variantes son muy marcadas y que no es posible establecer comunicación entre los hablantes entre una y otra (Catálogo de las lenguas indígenas nacionales, cuaderno informativo, 2018). Propiciando problemas de inteligibilidad mutua entre las variantes.

Sin embargo, Chambers y Trudgill (2004) advierten los problemas respecto a la inteligibilidad mutua como el que los hablantes en ocasiones hablan más despacio, omiten palabras y pronunciaciones que sospechan que pueden causar dificultades. Sin embargo, en el hecho de comprenderse según ellos, otros factores presentes como: el grado de familiaridad

de los oyentes con la otra lengua, su grado de educación y la voluntad de entender. Incluso precisan que “Parece que la gente no entiende porque, en algún nivel de conciencia, no quiere entender” (Chambers y Trugdill, 2004, párr. 5). Por todas las cuestiones que llevan a analizar la inteligibilidad de una lengua se debe considerar que siempre se encontrarán grados tanto de mayor o menor inteligibilidad.

Según *el Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (INALI, 2009) el zapoteco es una macrolengua integrada por diferentes lenguas zapotecas (62 variantes lingüísticas, que pertenecen a la familia oto-mangue), así es que comprenden un gran número de variantes lingüísticas no siempre mutuamente inteligibles. En el siguiente cuadro se muestran las variantes del zapoteco y su autodenominación desde la propuesta del INALI (2009):

Cuadro 10. El zapoteco sus variantes y su autodenominación.

Variante	Autodenominación	Variante	Autodenominación	Variante	Autodenominación	Variante	Autodenominación
zapoteco de Texmelucan	rixhquei	zapoteco serrano, del sureste	didxa shiza', didza shon, dilla xidza, dishuràsh, diya xhon	Zapoteco de la Costa norte	desté y distée	Zapoteco de Zimatlán de Álvarez	dixasá
zapoteco de la Sierra sur, noroeste bajo	Rizi	zapoteco serrano, del sureste medio	didza shon, dilla xhon, dille xhon	Zapoteco de Mixtepec	Dizde	Zapoteco de Valles, del oeste central	Dizhá
zapoteco de la Sierra sur, noroeste	risna, rixhna	zapoteco serrano, del sureste alto	dilla xhon, diya dxon	Zapoteco de la Sierra Sur, del sureste bajo	disté y distse'e	Zapoteco de Valles, del centro	Disá
zapoteco de San Antonino el Alto	di'tse'e	zapoteco de Santiago Laxopa	dilla rhune', dishe xun	Zapoteco de la Sierra Sur, del sureste alto	didsé, ditsa y disté	Zapoteco de Valles, de suroeste alto	Xtizhna
zapoteco de la Sierra sur, oeste bajo	di'tse'e	zapoteco serrano, del sureste bajo	ditse', ditse' hualats	Zapoteco de Santa María Quiegolani	Disá	Zapoteco de Valles, del sureste central	Dizá
zapoteco de la Sierra sur, noroeste alto	Dialó	zapoteco serrano, del oeste medio	Tizha	Zapoteco de San Bartolo Yautepec	di'izhdë	Zapoteco de Valles, del centro bajo	Dizhá
zapoteco de San Miguel Aloápam	tizha'	zapoteco de Valles del sur	Didzé	Zapoteco de Asunción Tlacolulita	tixh nguizë	Zapoteco de Valles, del norte central	Dixzhá
zapoteco serrano, del noroeste	Tizhà	zapoteco de San Vicente Coatlán	didxnde	Zapoteco de la costa este	ditsa'	Zapoteco de Valles, del este central	disáa, dizá

zapoteco serrano, del oeste	tizáriù, xhtisariù	zapoteco de la Sierra sur, del este bajo	didxke'	Zapoteco de Valles, oeste	dixasá, dizë	Zapoteco de San Baltazar Chichicapam	dzhi'iza
zapoteco serrano, bajo	didzá	zapoteco de la costa oeste	diste', dixhque', ristee'	Zapoteco de Petapa	didxazé, dizazi	Zapoteco de Valles, del este medio	Dizdá
zapoteco serrano, del noroeste bajo	tidza'	Zapoteco de la montaña del Istmo, bajo	ditsire, di'tsiri'e	Zapoteco de San Felipe Tejalapam	Tizá	Zapoteco de Sierra Sur, del noroeste alto	Dichsá
zapoteco de Santa María Temaxcalapa	Xitzhá	zapoteco de la costa central	diste', distèe	Zapoteco de Valles, noroeste	Tizá	Zapoteco de Valles, del noreste	dichsah, didxazá
zapoteco del oeste de Tuxtepec	diza shisa', diza shitsa, diza shitsá	zapoteco de la Sierra sur, noreste	ditsè, dizde	Zapoteco de Valles, norte	Dizdá	Zapoteco de la planicie costera	dixazá, diidxazá
zapoteco de Santiago Yaveo	di' shitsa', diza shitsa	zapoteco de la Sierra sur, noroeste medio	distse', ditsè, ditsëe	Zapoteco de Valles, del noroeste medio	Dixsá	Zapoteco de la montaña del Istmo, alto	didxsá, ditsá
zapoteco serrano, del este	Xitsúa	zapoteco de Quiavicuzas	ditsere', dixhtiò	Zapoteco de Valles, del noroeste bajo	Dizá	Zapoteco de la Sierra Sur, del norte	dizde, dize
Zapoteco de Valles, del suroeste medio	Dizé						

Fuente: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas (2009).

De acuerdo a PROEL (2013) se afirma que el zapoteco tiene un gran número de dialectos clasificados en: septentrional, oriental, central, occidental, meridional mostrando los grados de inteligibilidad siguientes:

- Las variantes de la lengua del valle de Oaxaca muestran un mayor grado de inteligibilidad, a excepción de una aguda diferencia entre el zapoteco de Tlacolula y el de Mitla y baja para Teotitlán del Valle.
- En el oeste de la región zapoteca dos grupos muestran una marcada diferencia del resto, siendo llamadas por diferentes nombres (papabuco y solteco).
- La región septentrional se divide en dos grandes grupos que están separados por una barrera geográfica norte-sur.

- En la zona oriental los dialectos zapotecas tienen poca inteligibilidad con los del norte del istmo y los de la costa del Pacífico a lo largo del istmo de Tehuantepec.
- La región meridional tiene un grupo grande norte-sur en el centro flanqueado por un grupo dialectal a cada lado, tal vez como resultado de migraciones.

Según Leopoldo Valiñas (2018) en la revista *Arqueología mexicana*, los zapotecos de los Valles Centrales cuentan con 18 variantes, divididas en 3 regiones, tomando de referencia las ciudades como: Tlacolula de Matamoros y Villa de San Pablo Mitla en el oriente, Villa de Zaachila al occidente y Zimatlán de Álvarez al sur.

En la región oriente representada por Tlacolula de Matamoros y San Pablo Villa de Mitla, según el INALI se habla de ocho variantes lingüísticas, a su vez Ethnologue habla de siete lenguas. Representándolas de la siguiente manera:

Cuadro 11. Variante lingüística de la región oriental y sus correspondencias con las lenguas zapotecas que hace Ethnologue e INALI.

Regiones	INALI			Ethnologue	UNESCO
	Variantes	Autode nominación	Municipios		
Región oriental: Tlacolula de Matamoros y de San Pablo Villa de Mitla	zapoteco de Valles, del noreste	dichsah, didxazá, dihidx, bilyáhab	Se habla en dos comunidades de: Santo Domingo Albarradas, San Pablo Villa de Mitla, Villa Díaz Ordaz y en una comunidad del municipio de San Lorenzo Albarradas.	zapoteco de S. Domingo Albarradas, [zas]	
	zapoteco de Valles, del este medio	dixdà o diza	Se emplea en los municipios de San Dionisio Ocoatepec, San Lorenzo Albarradas, San Pablo Villa de Mitla, San Pedro Totolapa y Santiago Matatlán, y una sola comunidad de San Juan del Río.	zapoteco de Mitla, [zaw],	
	zapoteco de Valles, del este central	disàa	Se emplea en San Dionisio Ocoatepec y Santiago Matatlán.	zapoteco de Güilá, [ztu]	
	zapoteco de san Baltazar Chichicapam	dzhi'iza	Se emplea en solo dos comunidades del municipio del mismo nombre.	zapoteco de Chichicapam, [zpv]	
	zapoteco de Valles, del norte central	dixzhá	Se usa en los municipios de Magdalena Teitipac, San Bartolome Quialana, San Francisco Lachigoló, San Jerónimo Tlacoahuaya, San Juan Teitipac, San Lucas Quiavini, San Martín Tilcaxtepec, San Sebastian Abasolo, San Sebastian Teitipac, Santa Ana del Valle, Santo	zapoteco del oeste del valle de Tlacolula, [zab], con 5 dialectos	

			Tomás Jalieza, Teotitlán del Valle, Santa Cruz Papalutla, Tlacolula de Matamoros y el Villa de Díaz Ordaz.		
	zapoteco de Valles, del centro	disá	Se habla en tres comunidades del municipio de Santo Tomás Jalieza		zapoteco del valle central
	zapoteco de Valles, norte	dizdà	Empleada en los municipios de san Andrés Huayapam, Santo Domingo Tonalpetec y Tlaxiactac de Cabrera		zapoteco del valle septentrional
	zapoteco de Valles, del centro bajo	dizhá	Se usa en comunidades del municipio de San Miguel Tilquiápam	zapoteco de Tilquiapan, [zts]	

Fuente: Valiñas (2018) en la revista *Arqueología mexicana*.

En la región occidente representada por Villa de Zaachila según Valiñas (2018) las variantes lingüísticas zapotecas que se hablan en los valles centrales de Oaxaca localizadas al oeste y suroeste de la ciudad de Oaxaca y al oeste de Villa de Zaachila son cinco según el INALI y cuatro idiomas, según Ethnologue.

Cuadro 12. Variante lingüística de la región occidental y sus correspondencias con las lenguas zapotecas que hace Ethnologue e INALI.

Regiones	INALI			Ethnologue	UNESCO
	Variantes	Autodenominación	Municipios		
Región occidental: Villa de Zaachila	zapoteco de San Felipe Tejalápam	Tizá	Se habla en varias comunidades del municipio de San Felipe Tejalápam.	zapoteco de Tejalápam, [ztt]	Zapoteco de San Felipe Tejalápam
	zapoteco de Valles del noroeste	Tizá	Se habla en los municipios de San Agustín ETLA, San Andrés Zautla, San Pedro ETLA, Santa María Atzompa, Santo Tomás Mazaltepec y Villa de ETLA.	zapoteco de Mazaltepec, [zpy]	
	zapoteco de Valles, del noroeste bajo	Dizá	San Bartolo Coyotepec, Santa María Coyotepec, Villa de Zaachila	zapoteco de Zaachila, [ztx]	
	zapoteco de Valles, del noroeste medio	Dixsà	San Antonio de la Cal, iop SanRaymundo Jalpan, San Sebastian Tutla, Santa Cruz Xoxocotlán, Santa Lucía del Camino, Santa María Gualacé, Santa María del Tule y en el de Oaxaca.		Zapoteco del valle medio noroccidental
	zapoteco de Valles, oeste	dixasà, dizē	Se habla en los municipios de Magdalena Mixtepec, San Bernardo Mixtepec, San Pablo Cuatro Venados y en San Pablo Huixtepec.	zapoteco de asunción Mixtepec, [zoo]	Zapoteco del valle occidental

Fuente: Valiñas (2018) en la revista *Arqueología mexicana*.

Y en la región del sur representada por Zimatlán de Álvarez corresponde a las variantes lingüísticas del valle localizadas al sur y suroeste de la ciudad de Oaxaca las que son cinco, según el INALI y, cuatro según Ethnologue (Valiñas, 2018).

Cuadro 13. Variante lingüística de la región sur y sus correspondencias con las lenguas zapotecas que hace Ethnologue e INALI.

Regiones	INALI			Ethnologue	CDI	UNESCO
	Variante	Autodenominación	Municipios			
Región sur: Zimatlán de Álvarez	zapoteco de Valles, del oeste central	Dizhá	Santa Ana Zegache y Santa Inés Yatzeche.	zapoteco de Santa Inés Yatzeche, [zpn], con 1 dialecto	zapoteca	
	zapoteco de Valles, del sur	Didzé	Coatecas Altas, Heroica Ciudad de Ejutla de Crespo y San José del Progreso.	zapoteco de Coatecas Altas, [zaf]		
				zapoteco de Ayoquezco, [zac]		
	zapoteco de Valles, del suroeste alto	Xtizhna	Se emplea en cinco comunidades del municipio de Santiago Apostol	zapoteco de Ocotlán, [zac]		
	zapoteco de Valles, del suroeste medio	dizé o dizè	Asunción Ocotlán, Magdalena Ocotlán, San Pedro Mártir y San Pedro Apóstol.			
	zapoteco de Valles, del suroeste central	Dizà	Se usa en los municipios de Ocotlán de Morelos, San Antonino Castillo Velasco, Santa Catarina Minas, Santa Lucia Ocotlán, San Martín de los Cansecos y San Jerónimo Taviche	zapoteco de Ocotlán, [zac]		

Fuente: Valiñas (2018) en la revista *Arqueología mexicana*.

Estos cuadros dejan ver las 18 variantes empleadas en los Valles Centrales del estado de Oaxaca según el INALI y 15 variantes identificada por Ethnologue, y a su vez la UNESCO solo considera 14 lenguas zapotecas con algún tipo de riesgo o amenaza (Valiñas, 2018).

En el siguiente cuadro se puntualiza la inteligibilidad interdialectal en el área oriental representada por Tlacolula de Matamoros y de San Pablo Villa de Mitla:

Cuadro 14. Inteligibilidad interdialectal en el extremo oriental (Tlacolula de Matamoros).

Inteligibilidad interdialectal
Agrupación 1 Santo Domingo Albarradas, Santa María Albarradas, Santa Catarina Albarradas de los valles noreste.
Agrupación 2 San Juan Guelavía de valles del norte central , Santa María Jalieza que pertenece al Valles, del centro . Tiene un subgrupo que incluye a San Pablo Güila de los Valles del este central junto a San Lucas Quiavini y San miguel del Valle de los valles del norte Central .
Agrupación 3 San Pablo Villa de Mitla, Santiago Matatlán, San Juan del Río, San Baltazar Guelavía de los valles del este medio , junto con San Dionisio Ocotepéc del Valle del este central . San Pedro Quiatoni (por si sola forma una agrupación).
Agrupación 4 San Miguel Tilquiapam como centro e incluye a la variante de San Baltazar Chichicapam.

Fuente: Valiñas (2018) en la revista *Arqueología mexicana*.

Como aparece en este cuadro, existen cuatro grupos de inteligibilidad interdialectal en el extremo oriental dejando ver que la lengua del municipio de San Pedro Quiatoni, se relaciona con la de los Valles del este medio y este central, pero forma por sí sola una agrupación puesto que pertenece a la variante zapoteca de la Sierra Sur del noroeste alto (Valiñas, 2018).

Los estudios para determinar el número de variantes están elaborados con base en el criterio de inteligibilidad y, por un lado, las propuestas muestran divisiones diferentes 62 el INALI, (2009); 5 el PROEL, (2013) estos a nivel general de los zapotecos en el país, y por su parte Valiñas, (2018) las clasifica a nivel Valles Centrales del estado de Oaxaca en 18 variantes las cuales el divide en tres regiones, la Ethnologue las divide en 15, CDI no considera variantes y UNESCO afirma que 14 lenguas corren riesgo de extinción y, por otro lado, no

se sabe cómo se determinó el criterio de inteligibilidad, del cual Chambers y Trugdill (2004), dicen que depende de diversos factores entre ellos la voluntad de entenderse.

Ahora bien, el municipio de San Pedro Quiatoni es grande, está conformado por agencias de policía, municipal y algunas rancherías donde sus habitantes tienen mutua inteligibilidad, pues al comunicarse en zapoteco no tienen ningún problema. En cambio, algunas de las personas de la Soledad Salinas expresan que no pueden entablar una conversación en zapoteco con personas hablantes del zapoteco de otros municipios, porque no les entienden. Sin embargo, también hay algunas personas que aseguran entender esas otras variantes y pueden incluso platicar con los hablantes, claro ejemplo está cuando contratan trabajadores de otros pueblos para la siembra y cuidados del maguey con quienes interactúan en zapoteco, lo que nos habla de que la inteligibilidad está relacionada con la necesidad de entenderse. Así, incluso en variantes que para los investigadores son muy alejadas y no existe posibilidad de comunicación, como son las de Soledad Salinas hablada por los sujetos de esta investigación y la mía de Santa Inés Yatzeche existe la posibilidad de un acercamiento, como lo expresé en la metodología cuando hablo de las entrevistas.

Ahora bien, para Terborg (2006), la vitalidad de una lengua se puede medir, a partir del modelo de la ecología de presiones bajo un análisis cualitativo y cuantitativo, el cual explica el origen de las presiones que posibilitan el mantenimiento o desplazamiento de una lengua. Propone cinco presiones para análisis como: la máxima facilidad compartida, necesidades, ideologías, valores, y creencias. Terborg explica que la facilidad compartida se refiere a historias comunes de los participantes y el uso frecuente de la lengua. Puntualizando que “la facilidad compartida no se reduce al conocimiento del lenguaje, sino que incluye todo el conocimiento sobre el mundo, siempre y cuando éste sea compartido y automatizado. La facilidad compartida es parte del “estado actual del mundo” el cual da origen a la presión

hacia una acción” (Terborg, 2006, párr. 95). Las cifras de vitalidad, son el resultado de estos procesos.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, conteo de Población y Vivienda 2010, de 5 años y más hablante de lengua indígena, una de las lenguas con mayor número de hablantes es el zapoteco, a nivel país son 450 429, con 215 376 hombres y 235 053 mujeres. En lo que respecta a nivel estado de Oaxaca son 387 867 hablantes con 18412 hombre y 203 455 mujeres. Además de que en Oaxaca se ubican los municipios con las mayores cantidades de hablantes de lenguas zapotecas: Juchitán de Zaragoza, San Agustín Loxicha, san Blas Atempa, Oaxaca de Juárez y San Pedro Quiatoni.

Sin embargo, a nivel estatal el número de hablantes, el zapoteco ha sufrido pérdida, como se muestra en las cifras por quinquenio en el siguiente cuadro:

Cuadro 15. Hablantes de zapoteco en Oaxaca por quinquenio.

Año	1990	1995	2000	2005	2010
Población total del estado de Oaxaca	3019560	3228895	3438765	3506821	3801962
Hablantes de zapoteco	341595	357265	377940	357134	362947
Hablantes de zapoteco en porcentajes en relación a la población total	11.3%	11.0%	10.9%	10.1%	9.5%

Fuente: Sistema Nacional de Información Municipal, SNIM, 1990-2010.

Como se muestra en el cuadro, los porcentajes de los hablantes zapotecas en Oaxaca han disminuido 1.8 % del año 1990 a 2010, haciendo visible la gran reducción de los hablantes a nivel estado. Sin embargo, la vitalidad de la lengua zapoteca es distinta en cada localidad o municipios de nuestro estado. El INALI, publicó un mapa sobre el grado de riesgo de desaparición que corren algunas variantes del zapoteco (INALI, 2012).

Cuadro 16. Situación de las variantes del zapoteco respecto al riesgo de desaparición

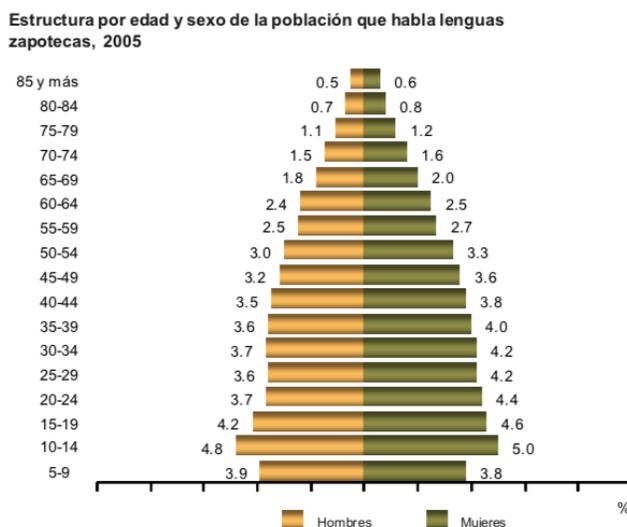
Muy alto riesgo de desaparecer	Alto riesgo	Mediano riesgo	Riesgo no inmediato
zapoteco de Mixtepec con 14 hablantes	Zapoteco de Zimatlán de Álvarez con 562 hablantes	Zapoteco de Quiavicuzas con 623 hablantes	Zapoteco de la sierra sur, noreste 5060.
zapoteco de San Felipe Tejalápan con 50 hablantes	Zapoteco de San Bartolo Yautepec, con 246 hablantes	Zapoteco serrano, bajo con 1823 hablantes	Zapoteco de la costa norte 8482 hablantes
zapoteco de Asunción Tlacolulita con 53 hablantes	Zapoteco de San Antonino el Alto con 504 hablantes	Zapoteco de Santa María Temascalapa con 843 hablantes	Zapoteco de la costa noreste con 9975 hablantes
zapoteco de Valles, oeste con 211 hablantes	Zapoteco de la Sierra Sur noroeste 849	Zapoteco de Santiago Yaveo 1170 hablantes	Zapoteco de la sierra sur, del noreste alto con 9692
zapoteco de Valles, del centro 257	Zapoteco de la Sierra Sur sureste bajo con 1087 hablantes.	Zapoteco de la montaña del Istmo bajo 1757 hablantes	Zapoteco de la costa oeste con 9742 hablantes
zapoteco de Valles, del noroeste bajo 1 128	Zapoteco de Valles, noroeste con 2641 hablantes	Zapoteco de valles, del noreste con 1579 hablantes	Zapoteco de la costa Oeste con 9 742 hablantes
zapoteco de Valles, norte 1303	Zapoteco de San Baltazar Chichicapam con 2585 hablantes.	Zapoteco serrano, del oeste medio con 2060 hablantes	zapoteco de la Sierra sur, central con 9975 hablantes
zapoteco de la Sierra sur, noroeste bajo 164	Zapoteco serrano, del oeste con 3164 hablantes	Zapoteco de valles, del oeste central con 2067 hablantes	zapoteco de Valles del este central con 9942
zapoteco de la Sierra sur, del este bajo 420	Zapoteco de la montaña del Istmo, alto, con 3441 hablantes.	Zapoteco serrano, del sureste medio con 2557 hablantes	zapoteco Serrano del noroeste bajo 14 780 hablantes
zapoteco de Valles, del noroeste medio 2 044	Zapoteco de Petapa con 4613 hablantes.	Zapoteco serrano, del sureste bajo con 2673 hablantes	el zapoteco de la costa central con 32 704 hablantes

Fuente: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI (2012). México. Libro de lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición.

Se puede ver que en las variantes zapotecas del estado de Oaxaca se encuentra 10 variantes en muy alto riesgo de desaparición, 10 con alto riesgo, 15 con riesgo medio y 27 con riesgo no inmediato (en el cuadro solo se registran diez variantes). Por lo tanto, de los datos del INALI 2012 muestran que es menor el número de variantes en riesgo a diferencia de las variantes con riesgo no inmediato. En este cuadro la variante de Quiatoni (zapoteco de Sierra Sur del noreste alto) muestra mayor vitalidad ubicándose en las variantes de riesgo no inmediato con 9692 hablantes de manera general.

Otro indicador de vitalidad es el aspecto de la trasmisión intergeneracional. La Trasmisión intergeneracional es la transmisión de la lengua de padres a hijos, la cual en datos del INEGI (2009) respecto a la estructura por edad y sexo de la población que habla lenguas zapotecas 2005, se vería de la siguiente forma:

Gráfica 1. Población que habla lenguas zapotecas, por edad y sexo, 2005.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2009). Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena.

Como vemos en la imagen, los porcentajes más elevados de hablantes se dan entre las edades de 10-14 años, lo cual refleja 4.8 % de hombres y 5.0% de mujeres a diferencia de 5-9 años de edad con 3.9% de hombres y 3.8% de mujeres. Esto significa que el porcentaje de hablantes de entre 5 y 9 años ha disminuido, lo que refleja un problema en la trasmisión intergeneracional. Es así que las lenguas indígenas siguen perdiendo espacios y disminuyendo su número de hablantes.

Sin embargo, para el Municipio de San Pedro Quiatoni, donde se ubica la comunidad objeto de esta investigación, las cifras son diferentes como podemos verlo en el siguiente cuadro.

Cuadro 17. Hablantes de zapoteco del municipio San Pedro Quiatoni.

Año	1990	1995	2000	2005	2010
Población total	8421	8036	9570	9824	10491
Hablantes del zapoteco	6979	6642	8105	8506	9089
Hablantes de zapoteco en porcentajes en relación a la población total	82.8%	82.6%	84.6%	86.5%	86.6%

Fuente: Sistema Nacional de Información Municipal SNIM, 1990-2010.

Las cifras muestran que el número de hablantes de este municipio, a diferencia de las cifras estatales, ha aumentado del año 1990 a 2010, pasando del 82.8 % en 1990 al 86.6 % en 2010. Estas cifras nos llevan a la pregunta de ¿Por qué si a nivel estatal el zapoteco presenta cifras a la baja, en San Pedro Quiatoni éstas crecen?

Algunas respuestas podrán ser perfiladas de por qué en el municipio de San Pedro Quiatoni, la lengua se encuentra vital, en el capítulo en el que se describe la organización social de la Soledad Salinas y el uso que hacen de la lengua.

II.2.2. Lengua escrita

Existe la idea de que las lenguas indígenas son lenguas sin escritura, sin embargo, históricamente muchas de ellas ya contaban con registros escritos, entre ellas la lengua zapoteca. Javier Urcid (2005) escribe sobre la escritura antigua de los zapotecas de los Valles Centrales de Oaxaca, que ésta constituye la evidencia más temprana de escritura en el continente americano, hace 1,500 años. El autor dice que la inscripción más antigua proviene de San José Mogote, lugar que tiene el corpus más amplio de monumentos con inscripciones que se han documentado, incluyendo un juego de ejemplares que datan de tiempos inmediatos posteriores a su fundación. Este autor añade que se ha conjeturado que el inicio de la escritura en Oaxaca está relacionado con la competencia entre los jefes y con el incremento de formas de centralización política que con el tiempo dieron lugar a la condición de estado y a la vida urbana.

En cuanto a las funciones de la escritura, Urcid (2005) dice:

En la antigua Oaxaca, la escritura era una tecnología que permitía la ejemplificación física del conocimiento (astronómico, calendárico y mántico) crucial en el proceso de formación de la identidad de la élite. En sí misma otro componente del conocimiento especializado, la escritura fue insistentemente desplegada como una estrategia de construcción de poder y la controversia, con el objetivo último de grabar a lo largo de las generaciones una memoria colectiva (Urcid, 2005, p.162).

Respecto al estilo de escritura Urcid (2005) hace una comparación entre la escritura zapoteco y Mixteca-Puebla, en el estilo de la Mixteca-Puebla se encuentran en forma de biombo y en objetos portátiles y el estilo zapoteca se presentan sobre monumentos y no se ha encontrado algún biombo, mencionando que las diferencias entre estos estilos son por la calidad de material percedero y al prejuicio de las muestras arqueológicas. Algunos estilos regionales de escritura aparentemente derivados del estilo Mixteca-Puebla, se extendieron en varias partes de Oaxaca como la elaboración de lienzos, en las cuales producían textos para hacer reclamos de sus tierras a los españoles.

Urcid (2005) expresa que los pueblos zapotecas a inicios del siglo XVI se apropiaron del sistema alfabético español como estrategia para expresar su lenguaje escribiendo sus tradiciones para reafirmar su identidad y pasado.

En épocas más actuales se desarrollaron diversos alfabetos latinos para la escritura de la lengua. Pérez (2011) puntualiza que el alfabeto latino, de manera general es “una serie de caracteres convenidos que transcriben los sonidos o fonemas de una lengua” (p. 13).

En esta misma obra (Pérez y Cruz, 2011) mencionan que todas las lenguas poseen un sistema fonológico, conformados por fonemas consonánticos y fonemas vocálicos, los cuales nombran consonantes y vocales. Y que cada lengua posee un sistema fonológico con números

de unidades muy diferentes. Expresan que los sistemas fonológicos no se encuentran aun completamente establecidos y que pocas lenguas poseen un alfabeto unificado o se encuentran normalizadas, lo que incluye gramáticas y diccionarios con todas las variantes. Es el caso del zapoteco que al igual que otras lenguas no cuenta con un alfabeto acordado, a pesar de ello se encuentra entre las cinco lenguas con número alto de propuestas (Pérez y Cruz, 2011), como lo podemos observar en el siguiente cuadro, elaborado por Nelson Martínez (2011), al cual hemos añadido el alfabeto que se utiliza en mi variante Santa Inés Yatzeche y la de la variante de Soledad Salinas.

Cuadro 18. Alfabetos de la lengua zapoteca

Fonema	ITS (2007)	ZOOG (2000)	Z.S. S. 2005	Z.R. 2004	DGO. 2010	QIO Q 2008	LAC H	COMA L 2010	PA U	YAT	TN Z	S. SALINAS	S. INÉS YATZECH E
/b /	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
/t /	t	t		t	t	t	t	t	t	t	t	t	t
/s /	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
/m /	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
/l /	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l
/tʃ /	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch	ch
/z /	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z	z
/g /	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g	g
[d]	b	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
/r /	r	r	r	r	r	r	r	r	r	r	rh	r	
?	‘	‘	‘	‘	‘(modif)	‘	‘	‘		‘	‘	‘	‘
/k /	c q	c q	k	k	c, qu	k	c/qu	c/qu	k	c/qu	k	k	k
/j /	y	y		y	y	y	y	y	y	y	y	y	
/n /	n	n		dental	n	n	n	n	n	n	n	n	n
/w /	hu	w	w	w	w	w	hu	hu	w	“;	w	w	
/ʒ /	x	ž	xh	ž	xh	zh		ž	xh	ž	xh	ll	
/ʃ /	xh	š	sh		sh	x	x	x	x	š	x	x	x
/p /	p	p	p	p	p	p		p	p	p		p	p
/ts /	ts			ts	ts	ts	ts	tz	ts		ts	ts	
dʒ	dx	ch	ch	h	dx			dy	ch	ch	dll	dx	
l°	[l]	l	lh	ll			ll		l		l		
n°	nn	n	nh	nn				nn		n	nn		
g ^w		gw		-	gu	gw		gu		gw	gw		
dz				ds	dz	dz		dz	tsh		dz	dz	dz

/ɲ/	ñ	ñ	ñ		ñ		ñ				ñ	ñ
ɛ		j	rh	r					j	rh		
ɕ		x	xh						x	x		
/r/	<u>r</u>	r								r	r	r
/x/	j		j							j	j	j
k ^w				-		k ^w			cw	ku		
ʒ		<u>x</u>							<u>x</u>			
t ^w		tw		-						tu		
s ^j				-		sy				si		
z ^j				-		zy				zi		
/h/	j				j	-		j				
h ^w		jw			hu				jw			
/r/										rh		
/r/										r	r	
j							[rl]					
ʎ						ly						
/f/		*	f		(f)						f	f
θ							rd					
p ^w		ñw		-								
n ^w		nw										
s ^w		sw										
k ^j				-		ky						
d ^j				-		dy						
t ^j				-		ty						
ts ^j				-		tsy						
dz ^j				-		dzy						
ɽ						ñ						
	[r]											
	{jl}											
	{jm}											
	{jn}											
	{jñ}											
	{nd}											
	{mp}											
	{mb}											
	{ng}											
n ^o							[rn]					

Fuente: Nelsón Martínez Pérez (2011).

De acuerdo con Nelsón Martínez (2011) menciona que en los primeros 11 fonemas del cuadro 10, todas las propuestas concuerdan incluyendo la de Quiatoni y Santa Inés Yatzeche, tanto en la existencia del fonema como en los grafemas para representarlos. Estos son “b”, “t”, “s”, “m”, “l”, “ch”, “g”, “d” y “z” y el apóstrofo “ ‘ ”.

Cuadro 19. Vocales del zapoteco.

VO CA L	ITS 199 8	ZOO G. 2000	OZO L	INE A Z.S. S. 2005	ZR 200 4	DG O 201 0	LAC H 2009	QIO Q 2008	GUE L	OCO T	COMA L	YA T	TN Z	S. SALIN AS	S. INÉS YATZEC HE
a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e
i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u	u
ɛ			[e]	ë	[e]			ë		ë	ë				ë
í			[i]						ɨ				ɨ		
ɔ					[o]										
ɯ			[u]												
ae			ae											ä	
ɑ						ä									
ə					ö							ə			
[a:]	[a]			aa	aa		aa		aa	á			aa	aa	aa
[e:]	[e]			ee	ee		ee		ee	é			ee	ee	ee
[i:]	[i]			ii	ii		ii		ii	í			ii	ii	ii
[o:]	[o]			oo	oo		oo		oo	ó			oo	oo	oo
[u:]	[u]			uu	uu		uu		uu	ú			uu	uu	uu
[ɛ:]				ëë						ë					
[i:]													ii		
[ɑ:]					öö									ää	
[ə:]															
a ²	a'	a'		a'	a'	a'	a'	a'		a'	a'	a'	a'	a'	a'
e ²	e'	e'		e'	e'	e'	e'	e'		e'	e'	e'	e'	e'	e'
i ²	i'	i'	i'	i'	i'	i'	i'	i'		i'	i'	i'	i'	i'	i'
o ²	o'	o'		o'	o'	o'	o'	o'		o'	o'	o'	o'	o'	o'
u ²	u'			u'	u'	u'	u'	u'		u'	u'	u'	u'	u'	u'
ɛ ²				ë'				e'		ë'	ë'				ë'
i ²													i'		
ə ²					ó'	ä'								ä'	
a ² a	a' a	a'a	a'a	a'a	a' a	aa	a'a	a'a		a'a	a'a	a'a	a' a		
e ² e	e' e	e'e	e'e	e'e	e' e	ee	e'e	e'e		e'e	e'e	e'e	e' e		
i ² i	i'i	i'i	i'i	i'i	i'i	ii	i'i	i'i		i'i	i'i	i'i	i'i		

o' o	i' i	o' o	o' o	o' o	o' o	oo	o' o	o' o		o' o	o' o	o' o	o' o		
u' u	u' u		u' u	u' u	u' u	uu	u' u	u' u		u' u	u' u	u' u	u' u		
ε' ε	ë' ë			ë' ë	ë' ë				ë' ë	ë' ë	ë' ë	ë' ë			
i' i													i' i		
ə' ə					ö' ö										
a' a						ä' ä									
ae			ae' a e			aj									
aʏ						aj								ah	
eʏ						ej								eh	
iʏ						ij								ih	
oʏ						oj								oh	
uʏ						uj								uh	
a:ʔ										aa'				äh	
e:ʔ										ee'					
i:ʔ										ii'					
o:ʔ										oo'					
u:ʔ										uu'					
ε:ʔ										ëë'					

Fuente: Nelsón Martínez Pérez (2011). Las lenguas originarias de México y sus alfabetos.

Se muestra que la mayoría registra seis vocales, y las vocales no compartidas con el español cambian unas de otras como: /ε/ = “ë”, /a/ = “ä”, /ə/ = “ə”, /i/ = “i” y /ae/ = “ae “. Se puede ver, además, las modificaciones reconocidas por la mayoría como: alargamiento, glotalización y rearticulación (Martínez, 2011), consideradas también en el alfabeto de Soledad Salinas y Santa Inés Yatzeche.

La historia del alfabeto zapoteco de Quiatoni comenzó años atrás, con intentos que se fueron solidificando el 7 de julio de 1999, cuando sale a la luz la primera edición del texto *Zekre rkaa diidx zah logiedx* escrito por un grupo de personas denominados *Chiebahñ xtiidxn* (LOGIEDX, 2018). Este primer alfabeto se publicó, en coordinación con la Supervisión Escolar No. 226, la Jefatura de Zonas de Supervisión de Tlacolula y la Dirección de Educación Indígena de Oaxaca y el Instituto Estatal de Educación Pública de

Oaxaca (IEEPO). Según información de algunas personas que trabajan en el impulso de la escritura y lectura del zapoteco del municipio de Quiatoni, el alfabeto ya se había venido trabajando desde varios años atrás desde 1985 y se le han ido haciendo cambios, hasta llegar al que se utiliza actualmente, propuesto por los lingüistas Nicasio Martínez Miguel y Valeria DeLombard de Martínez, y publicado por *Gieeln Diidx Zah*, en 2018, como podemos ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 20. Alfabetos de la lengua zapoteca de San Pedro Quiatoni.

Alfabeto del zapoteco de San Pedro Quiatoni		
a	bla la sombra	blah la hoja
	bla' la barranca	blaa el comején
ä	bäz el bebé, la criatura	bäh el peine
	bä'ñ el cocodrilo	bää la luna
b	behn la persona, la gente	
ch	chiee la voz	
d	diid la chinche	
dx	dxit el hueso, el huevo	
dz	dzeh el día	
e	be contó	beh vete
	Be' el mosquito	bee la tuza
f	fok la lámpara	
g	gid la gallina, el pollo	
h	la aspiración de las vocales (véase cada vocal)	
i	xil la silla para montar	llih la jícara
	lli' la nariz	xii exprime
j	pasajer el camión	
k	kob nuevo	
l	laz la trenza	
ll	llad la mojarra	
m	mik el chango	
n	nis el agua	
ñ	ñakbee no entendió	
o	gon yo vi	ngohl macho
	go'n el ganado	goon la limosna
p	pchi' la araña	
r	re' el cántaro	
rr	rros el arroz	
s	sa' el hermano de una mujer, la hermana de un hombre	
t	tohb uno	
ts	tsääl el esposo, la esposa	
u	gug la tortolita	guh el camote
	gu' mete	guun hace
w	win chiquito	
x	xäid el chapulín	
y	yex el aguacate	
z	zah la manteca	

Fuente: Martínez y DeLombard (2018). *Gieeln Diidx Zah*.

En este cuadro aparecen consonantes como la “f”, “j”, “rr”, y en algunos alfabetos anteriores las habían omitido, retomando lo que comenta un joven originario del municipio, que dichas consonantes no son netamente zapotecas, pero si hay un fenómeno interesante donde los abuelos y algunos jóvenes al hablar cambian la “f” por la “j”, por ejemplo: fuerza (juers), café (kajue) retomando estas consonantes en el alfabeto actual, también se considera la “rr” como fonema, en cualquier lugar donde suena fuerte la “r” se escribe doble, por ejemplo: “rräid” (radio), en estos casos se usa para préstamos del español.

Como podemos observar a existido la preocupación por los hablantes del zapoteco del área de Quiatoni por impulsar y construir una herramienta para fomentar la escritura, puesto que en la elaboración de la primera versión del alfabeto participaron maestros, lingüistas y personas de la comunidad, la mayoría originarios de las distintas agencias pertenecientes al municipio.

Los lingüistas quienes han reestructurado el alfabeto, son personas que se preocupan por impulsar el fortalecimiento y mantenimiento del zapoteco de Quiatoni en todo el municipio, realizando talleres en las comunidades del área, así como con los maestros de las escuelas primarias y preescolar de la agencia de la Soledad Salinas, dándole seguimiento desde 2017, en la Escuela Primaria Bilingüe Ramón López Velarde.

Actualmente, el encargado de impulsar la escritura del zapoteco, es el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, INALI (2012) el cual precisa que el proceso de normalización contribuye a promover el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural de México. Se afirma que los principios para la normalización de los sistemas de escritura son el de la alineación lingüística con fundamentación científica refiriéndose a la construcción de convenciones ortográficas y estudios fonológicos serios. Lo que significa que es un proceso que implica la participación de los hablantes, las autoridades: federal, estatal, y municipal,

planificación de la lengua, elaboración de materiales didácticos y aplicarlos. Principalmente establecer el alfabeto unificado y argumentado, como lo menciona el documento del Catálogo de lenguas indígenas, Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, publicado en 2009.

Apoyar el desarrollo del uso normado de la lengua indígena correspondiente en su forma escrita, con efectos específicos sobre su uso en la educación, en la impartición y administración de la justicia, en el contexto de la salud, en los medios de comunicación masiva, en todos los niveles de la vida pública (INALI, 2009, p. 46).

Actualmente la Soledad Salinas utiliza su alfabeto (cuadro 20) para impulsar actividades dentro de la comunidad, de las escuelas primarias y preescolar, aunque mencionan los habitantes que desde años anteriores ya se habían venido fomentando. Se observa que existe cierto interés por parte de las personas de este lugar en escribir su lengua zapoteca, situación que se reflejó en las entrevistas realizadas y que recuperamos en los capítulos siguientes pero que aquí podemos mencionar brevemente: padres y madres de familia de los alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe Ramón López Velarde, tienen interés por aprender a leer y escribir su lengua originaria para valorarla y no perderla. Mencionaron que, al observar a sus hijos realizando actividades sobre el zapoteco los llevó a pensar que no basta con hablarlo sino también escribirlo y leerlo con el tono correcto. Varios padres y madres expresaron en sus entrevistas que apoyan que en la escuela primaria estén iniciando a enseñar a leer y escribir en zapoteco a las y los niños. Un padre de familia dijo que cuando sus hijos les llevan libros escritos en zapoteco eso le ha ayudado aprender a leer y conocer símbolos que se usan al escribir, y pone como ejemplo la grafía de la glotal (‘).

Por otra parte, los maestros de la Escuela Primaria arriba mencionada trabajan en talleres del zapoteco con temas de fonología con la ayuda de los lingüistas Nicasio Martínez, Valeria DeLombard de Martínez y otros colaboradores, logrando que los docentes se alfabeticen con la propuesta mencionada.

II.2.3. Apoyo institucional

La situación de las lenguas indígenas en el contexto Oaxaqueño por la dominación de la lengua mayoritaria ha hecho que muchas lenguas se extingan, el control tanto económico como político que ejerce la sociedad mayoritaria, ha llevado a que el español sea considerado como lengua de prestigio, a diferencia de las lenguas originarias que se marginan y desvalorizan tanto por los hablantes como por los no hablantes. Por ejemplo, el ixcateco y el chocholteco son lenguas que están a punto de perderse en el estado, a diferencia del zapoteco y el mixteco que tiene mayor número de hablantes, y que han mantenido al estado como uno de los estados con mayor riqueza cultural.

Considerando esto, Oaxaca ha replanteado las políticas públicas de atención a la población indígena para evitar la pobreza y fortalecer sus lenguas. Lo que significa reconocer el derecho de los pueblos indígenas a la diversidad cultural (DIGEPO, 2011).

El apoyo institucional con el que cuenta la lengua y la cultura zapoteca, se encuentra en primer lugar enmarcado por las políticas nacionales. De acuerdo a Martínez Buenabad (2015) quien hace un recuento de la historicidad de la educación en México y el lugar de las lenguas y culturas indígenas, señala que en 1913 se propuso aplicar el programa de Educación Integral Nacionalista para lograr la transformación de los indios bajo una enseñanza del español. En 1925 se establece la Casa del Estudiante Indígena con el objetivo de incorporar al indígena al sistema educativo, pero este fracasó. En 1934 se crea el Departamento de

Educación y Cultura Indígena, y en 1939 surge el Proyecto Tarasco que tenía al frente al lingüista Mauricio Swadesh, quien propuso la utilización del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas.

Este escrito de Martínez Buenabad (2015), precisa que es el gobierno cardenista el cual reconoce por primera vez al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura. A pesar de ello, hubo un momento en el que se prohibió la educación bilingüe, no se permitía a los niños y niñas que en sus escuelas hablaran su lengua originaria quedando cancelado el Proyecto Tarasco. En 1948 con la creación del Instituto Nacional indigenista (INI) se fundan centros indigenistas. En 1963 la SEP propone una política de educación bilingüe recuperando esencias del Proyecto Tarasco.

Da inicio así, de manera oficial la educación indígena. Bautista y Briseño (2010) mencionan que en 1963 se decreta el Plan Nacional de Educación Bilingüe, empleando como maestros en sus primeras generaciones a egresados de las primarias. En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) orientada a elaborar planes, proyectos para ofrecer a los niños y a las niñas indígenas bajo un programa específico. Actualmente educación intercultural bilingüe desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) buscan propiciar “el diálogo entre saberes y culturas, en los planos epistemológico, ético y lingüístico” (Martínez Buenabad, 2015 p. 9) además de garantizar su pertenencia cultural y lingüística, y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Se plantea entonces en Parámetros curriculares lo siguiente:

El propósito de creación de la asignatura de lengua indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas

sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. Una educación en y para la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna (SEP, 2011, p. 61-62).

En el año 2003 se publicó la ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, el cual señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica y en consecuencia se modificó la Ley General de Educación que contempla en su artículo 7, fracción 4° que dice: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (Martínez, 2015). INALI plasma que en el 2001 se reformó el 2° artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconociendo al país como pluricultural sustentada originalmente en los pueblos originarios, a partir de esta reforma en el 2003 se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) reconociendo a las lenguas indígenas como idiomas nacionales con el mismo valor que el español, creando así por mandato del LGDLPI se crea el INALI para promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional.

Por lo tanto, el INALI elaboró un programa de política pública institucional llamado Programa de Revitalización, fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas

Nacionales (PINALI) aprobado en octubre de 2008 y publicado en el diario oficial de la federación el 2 de julio de 2010 (INALI, 2012). Así también, es relevante mencionar la situación de los servicios educativos y los métodos de enseñanza-aprendizaje, como lo plantea el INALI 2012, donde reconoce que estos están diseñados desde una perspectiva occidental y la mayoría escrita en español, es decir descontextualizado propiciando mayormente discriminación y autodiscriminación en los indígenas y el desuso de su lengua. Por lo tanto, el INALI busca cambiar estos hechos, a través de programas de revitalización lingüística, puesto que es obligación del estado, y así también adscribe la normalización lingüística.

En cuanto al contexto oaxaqueño, en los años setenta se creó el Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IIISEO) para capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad, alternando técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios. Aún no se impulsaba la lengua materna. Los egresados de IIISEO crean la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). EN 1978 desaparece IIISEO y se crea la Dirección General de Educación Indígena, que asume la función de promover la educación bilingüe bicultural. En la década de los ochenta los maestros se suman a la sección 22 integrando la Coordinadora Nacional de Trabajadores. Y desde este espacio los maestros plantearon la necesidad de una educación alternativa, con nuevas técnicas pedagógicas en preescolar y primaria indígena, esta propuesta adquiere mayor concreción en la década de los noventa, a partir de 1995, con el Movimiento Pedagógico. Ante todo, este recuento en el año 2000 se crea la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural (ENBIO) con una formación más sistematizada para la atención en las escuelas del medio indígena (Bautista y Briseño, 2010). Actualmente en el estado de Oaxaca se ha construido el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) en coordinación con la sección XXII del Sindicato Nacional

de Trabajadores de la Educación y el Instituto estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) donde se busca propiciar una educación crítica, social y comunitaria para garantizar su sentido público, laico y gratuito. Busca además fortalecer el compromiso con la educación de los pueblos de Oaxaca, “posibilitando diversas formas de práctica pedagógica en las que los estudiantes, padres de familia y maestros aprendan a construir su conocimiento... consientes de comprometerse con el mundo, de manera que puedan plantearse cuestiones sin temor a recibir castigo alguno” (PTEO, 2013, p.4). Así es que la educación la considera un espacio para que los estudiantes, maestros y las comunidades generen discursos críticos.

En el 2011, en el caso específico de las 16 escuelas primarias del sistema de educación indígena del municipio de San Pedro Quiatoni entre ellas las escuelas de la Soledad Salinas, se les donó material en zapoteco en una biblioteca móvil, el cual contenía 25 ejemplares de material lingüístico del zapoteco de este municipio, por parte de un grupo nombrado *Gieeln Diidx Zah* (Martínez, 2016), grupo del cual forma parte el lingüista originario del mismo municipio Nicasio Martínez Miguel quien es una persona dedicada a fomentar la lectura y escritura del zapoteco de este municipio, junto con su esposa la lingüista Valeria DeLombard de Martínez y otros integrantes originarios de la misma comunidad.

Martínez Miguel (2016) narra en su tesis de maestría que realizó una encuesta para saber si habían leído los estudiantes el material, encontrando que son muy pocos quienes se interesaron por leer en zapoteco a diferencia del español, por ello Martínez (2016) expresa que “aunque las escuelas son del sistema bilingüe, el énfasis es más fuerte hacia el uso del español y muy poco en zapoteco” (Martínez, 2016, p. 17). Sin embargo, después de los talleres impulsados en noviembre de 2017 y dirigidos por Martínez Miguel, nos encontramos con notables cambios, puesto que los docentes informan que ahora las y los niños se llevan los libros en zapoteco a su domicilio para leerlos y compartirlos con su familia.

El taller de zapoteco con el colectivo de docentes de la Escuela Primaria Ramón López Velarde, da inicio con el tema de fonología, reflejando interés en los maestros por fortalecer la lengua zapoteca de la Soledad Salinas, actividades que los docentes aplican con sus alumnos en el aula. Además, al culminar cada etapa del taller a los docentes se les otorga una constancia de participación al curso.

Los docentes expresan que tienen el interés de fortalecer la lengua zapoteca, aunque no todos son nativos de la Soledad Salinas, pero, sí pertenecen a otras comunidades originarias y que en su mayoría son hablantes de lengua indígena. Inicialmente todos asistían a los talleres los días martes de cuatro a ocho de la noche por cuatro meses, se suspendió un tiempo y se volvió a solicitar de nuevo otros talleres más. De la misma manera los alumnos mostraron mayor interés en la lectura y escritura del zapoteco, algunos de ellos participaron en los talleres con sus maestros, incluso se integraron algunas autoridades como los regidores de educación.

Así también desde el programa Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) se han impulsado clases desde el zapoteco por parte de los asesores de dicha institución, puesto que el programa ha proporcionado libros de ejercicios en zapoteco a los adultos inscritos. Lo que ha permitido acercar a las personas de la comunidad información y materiales didácticos en su lengua.

Los alumnos que han egresado de la primaria están impulsando el uso del zapoteco en la escuela telesecundaria, escriben y presentan poesías en zapoteco en los eventos de esta escuela. En esta comunidad se realizan actividades donde se fomenta la escritura y lectura del zapoteco tanto por parte de la escuela primaria y otras instituciones como el INEA, esto con la ayuda de los expertos sobre la lengua de este lugar.

Son instituciones dentro de la comunidad que están aportando su granito de arena al mantenimiento de la lengua zapoteca de esta comunidad y que ha provocado cambios de

actitud y de ideologías en las y los padres de familia reflejadas en las entrevistas y observaciones que más adelante se analizan.

III.3. Organización social

En la revisión hecha por Swigger (2019) sobre el concepto de ideología, este recupera las de Silverstein quien habla de “conjunto de ideas y convicciones que constituyen racionalizaciones y justificaciones de estructuras y usos de la lengua en la percepción de los hablantes” (Swigger, 2019, p. 13, 2019) producidas en la vida cotidiana y la de Woolard para él que “se trata de representaciones, explícitas o implícitas, que constituyen la intersección entre los seres humanos y el lenguaje dentro de un universo social” (Swigger, 2019, p.13) y que son compartidas socialmente por aquellos que interactúan en el mismo espacio. En ambas podemos identificar el hecho de que el contexto en el que los sujetos conviven, se encuentra el origen de la generación de estas visiones del mundo.

Bastardas (2016) dice que “la ecología del lenguaje se centra en las acciones comunicativas de los humanos, los cuales son los responsables últimos de la existencia o del desuso de los códigos verbales” (p. 454). Lo que Terborg (2006) denomina estado del mundo y que aquí se ha denominado contexto. En este sentido el contexto como “una construcción y no un dato, porque el contexto se construye, doblemente con relación a la focalización del investigador y con relación a lo que está fuera del campo (lo que no está tomado en cuenta)” (Rispaill y Blanchet, 2013, p. 323), lo que quiere decir que el investigador toma en cuenta los fenómenos presentes en el tema central y los medios en que se desarrollan los ámbitos importantes como: lo que saben y piensan los sujetos sobre el tema, las prácticas sociales, y la historia que permita entender el momento actual de lo que se está estudiando.

La Soledad Salinas, es una comunidad zapoteca *giex diidx zah* de la región de los Valles Centrales, en Oaxaca. Se encuentra situada en el municipio de San Pedro Quiatoni, se caracteriza por personas organizadas bajo tequios y servicios, lo que significa que tienen una forma de vida tradicional como pueblo originario y su principal recurso comunicativo es el zapoteco, aunque también se usa el español. Cuenta con 3076 habitantes 1476 hombres y 1600 mujeres, el 87.71% son hablantes de la lengua zapoteco. También hay hablantes monolingües en zapoteco niños y niñas menores de cuatro años, ancianos y ancianas mayores de 70 años, de forma que hay 10.27% de hablantes monolingües en zapoteco. En lo que respecta al grado de bilingüismo el 87.71 % de la población dominan el zapoteco y el español (Pueblos América, 2020).

Para entender la situación lingüística y la forma en que los habitantes representan el mundo, fue importante conocer la historia y rescatar las memorias del pasado. La reconstrucción de esta información se hizo a partir de la investigación documental del grupo Solidario de Quiatoni (1994) y entrevistas a ancianos de la comunidad.

Las personas cuentan que la comunidad se fundó con tan solo aproximadamente 20 familias en el año 1930, con 7 rancherías: la Mancornada, el Tripón, Agua Blanca, Taragonhn, La Gocha, Cordoncillo, el Arroyo Salinas, y Agua Salada. La comunidad sufrió las consecuencias del despojo de tierras a favor del caciquismo, los pobladores de esta región trabajaban en las haciendas de Don Ramón Cobos; los trabajos eran de yunteros, zanjeros, vaqueros, caporales. Algunas familias fueron brutalmente tratadas a pesar de que estaban trabajando en tierras de las que antes eran dueños y de la cual fueron despojados por el hacendado, trabajaban demasiado y no recibían una paga económica, el hacendado solo les daba una hoja de panela, elotes, un cuarto de maíz, lo que no alcanzaba para el sustento de las familias que en esos tiempos eran numerosas. Estas formas de esclavitud, discriminación

y desigualdad sufridas en este lugar también formaban parte del descontento de esos tiempos, lo que generó en parte la Revolución Mexicana como una reacción ante el empobrecimiento extremo del país causado por el supuesto desarrollo.

Según cuentan las personas de mayor edad, en el año de 1936 llegaron los carrancistas, quienes obligaron al hacendado a regresar a su país dejando la tierra libre a los nativos. Los habitantes en realidad no sabían las causas de la revolución mexicana, ellos cuentan que temían al escuchar la llegada de los carrancistas, pensaban que eran bandidos; pero que al final lograron tener de nuevo sus propias tierras.

Estas pequeñas rancherías con las 20 familias que conformaron la Soledad Salinas, tenían que dar servicio hasta San Pedro Quiatoni por ser el municipio, de la cual ellos dependían y tenían que acatarse a sus mandatos. A los habitantes de Salinas se les hacía complicado caminar entre 6 y 7 horas para trasladarse al municipio, además servían casi tiempo completo abandonando sus casas, sus tierras, no podían trabajar para obtener dinero durante el tiempo que duraba su servicio. Ante esta situación decidieron organizarse y de alguna manera independizarse del municipio en un sentido de organización interna como cumplir con los servicios de ciudadano y tener sus propias escuelas.

Después de tener su propia forma de organización buscaron pavimentar sus calles, tramitar mayores servicios como escuelas, clínicas de salud, agua potable, energía eléctrica, propiciando así el fácil acceso a comerciantes foráneos y visitas de personas de rancherías aledañas para realizar sus compras en esta comunidad que avanzó velozmente en tener mayores servicios que las demás comunidades vecinas, como: servicios de señal telefónica, internet, comedores, hoteles, papelerías, fruterías, pizzerías, cenadurías, mueblerías, y principalmente servicios de transporte como: taxis, suburban hasta la capital del estado, y camionetas de servicio mixto que los lleva a la comunidad el Camarón Yautepec, población

urbanizada que se encuentra a orillas de la carretera que conduce de la capital del estado al istmo de Tehuantepec.

La Soledad Salinas se rige por medio de normas internas, determinadas a partir de las asambleas comunitarias como la máxima autoridad, donde el pueblo toma decisiones que cada ciudadano debe cumplir estrictamente. De lo contrario se le sanciona con multas económicas, encarcelamiento o lo expulsan del pueblo y si quiere volver ya no le es permitido. La comunidad lleva un registro de los ciudadanos que están fuera de la comunidad y que no han cumplido con los servicios y tequios correspondientes, anotándolos en una lista que llaman “la lista negra” y dependiendo del caso de cada persona se analiza si puede volver o no a la comunidad, pagando todas las cooperaciones que adeuda.

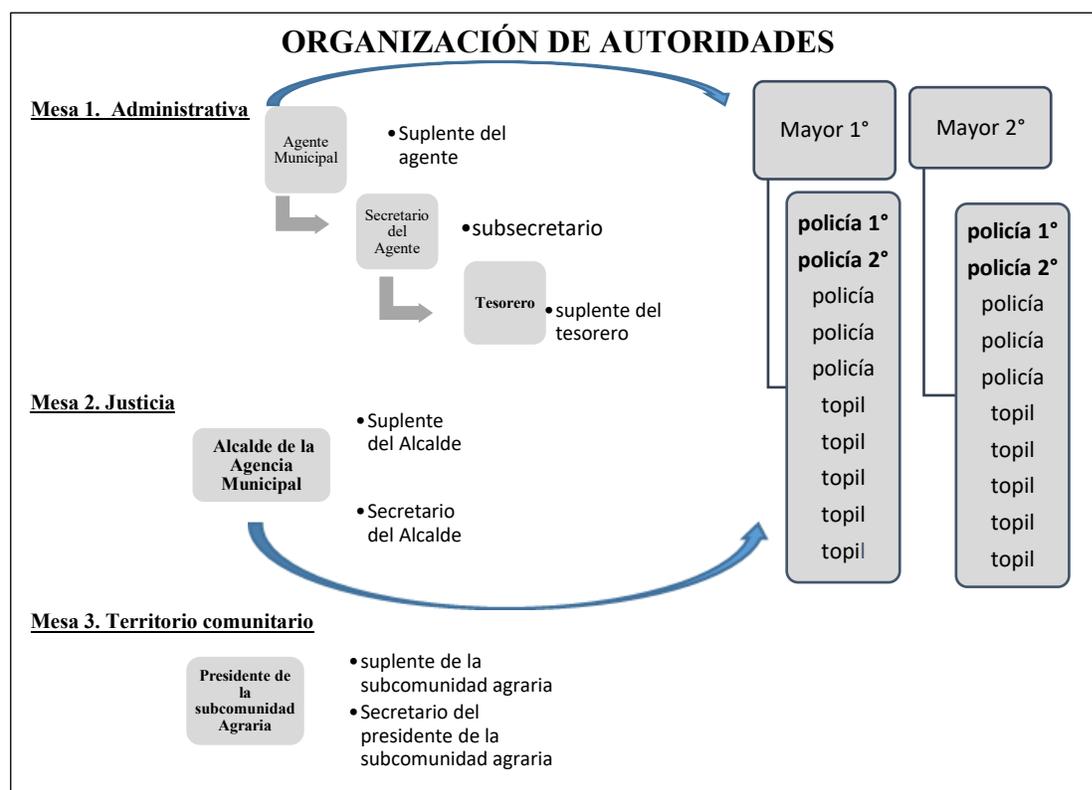
En esta comunidad se hace una excepción con los estudiantes, es decir que, si un joven ya ha cumplido los 17 años, que es la edad en que debe iniciar a dar sus servicios, y está estudiando, no lo consideran para servir sino hasta que termine sus estudios, es solo entonces que lo llaman para cumplir con su obligación de ciudadano. La concepción en este pueblo es que no con el hecho de nacer en la comunidad ya se es parte de ella, sino que ser parte de la comunidad requiere servir y ganarse los derechos de un ciudadano de Soledad Salinas.

En las asambleas comunitarias en todo momento la comunicación es en zapoteco, las decisiones se discuten y analizan desde la lengua zapoteca, puesto que participan ciudadanos caracterizados de mayor edad con experiencia, se entiende por ciudadano caracterizado a las personas que han cumplido cabalmente con su servicio, mostrando ser una persona respetuosa, participativa en todas las actividades de su pueblo y que pone buen ejemplo a los demás ciudadanos. Si un ciudadano no es originario y no habla el zapoteco, al vivir y cumplir con las normas, la asamblea lo respeta y toma en cuenta su participación aun expresada desde el español, considerándolo parte de la misma.

Esta población se rige por el sistema normativo indígena conocido anteriormente como usos y costumbres. La autoridad se nombra en asamblea comunitaria, tomando en cuenta a los ciudadanos que ya han cumplido debidamente con sus servicios, tequios y han mostrado buen ejemplo a la comunidad.

La organización de las autoridades se divide en “tres mesas” como las denominan los ciudadanos, para una mayor organización de las funciones y actividades, podemos observar esta organización en el siguiente esquema:

Cuadro 21. Organización de autoridades de la Soledad Salinas, Quiatoni.



Fuente: Construcción propia a partir de la información de entrevistas.

Cada una de las mesas tiene una función distinta, la cual se describe a continuación:

La mesa 1, se encarga de los aspectos administrativos de la comunidad, esta es representada por el agente municipal, suplente del agente, secretario de agente, subsecretario del agente,

tesorero y subtesorero, les corresponde vigilar que se realicen las obras de la comunidad, organizar festividades patronales, y organizar actividades que requieran tequios.

La mesa 2, imparte justicia, resuelve conflictos entre personas, como dicen los habitantes “ellos mandan la zona urbana” refiriéndose a los espacios territoriales de la comunidad. Cuida y vela por el pueblo, con ayuda de los policías, topiles, los de seguridad y los mismos habitantes. El área de la Soledad Salinas está representada por el Alcalde Único Constitucional, el Suplente del Alcalde y el Secretario.

La mesa 1 y 2, la conforman nueve elementos representativos que dan servicio el año completo y no tienen día libre, a diferencia de la mesa 3 y otros servicios de la comunidad como comités de las escuelas, policías, mayores, comité del agua, comité del centro de salud, quienes se dividen según sea el número de integrantes de cada comité para turnarse por semana, en una dan el servicio y en la otra trabajan para obtener recursos económicos, porque los servicios en esta comunidad de ninguna manera son bajo pago.

Es fundamental mencionar el caso de las personas que han emigrado, deben cumplir con su servicio cuando se les nombra y tienen que regresar para cumplir personalmente o pagar a una persona de la misma población que cubra su lugar el tiempo que dure el servicio.

La mesa 1 y 2 tienen a su cargo veintidós policías, la primera semana la cubren once elementos, un mayor 1° y diez elementos quienes a su vez se dividen en cinco policías y cinco topiles y en la siguiente semana cubren los otros once elementos, y así se van turnando. Los cinco policías tienen mayores responsabilidades, por ejemplo, cuando ocurre una desgracia, un accidente, una muerte, son los primeros en auxiliar, y en un entierro ellos son los encargados de escarbar la tumba y el policía 1° y policía 2° son los comisionados de pedir a la familia del difunto o difunta cigarro, mezcal y veladoras. Porque cuando llegan en la entrada del panteón los dos policías 1° y 2° hacen oración frente a una cruz grande, le piden

permiso para escarbar, piden que la madre tierra sea buena con ellos, que no les cueste mucho trabajo escarbar ya que la tierra de este lugar es muy pedregosa, piden que no ocurra ningún accidente, y que terminen rápido, dicha petición se hace en zapoteco porque para ellos es la manera en que la madre tierra los escucha. Los otros cinco elementos son los topiles, ellos son los encargados de dar avisos a las casas cuando se convocan asambleas y otras actividades de menor responsabilidad que las que realizan los policías.

Se asignan actividades específicas, en el caso de los entierros, se usan herramientas exclusivas para escarbar las tumbas de un adulto y otras herramientas de tamaño pequeño para escarbar las tumbas de niños, si a algún policía se le ocurre utilizar las herramientas de los tequios, o pretende utilizar las herramientas de los adultos para las tumbas de los niños, lo encarcelan por cometer esta falta, porque para la comunidad sus difuntos son sagrados.

También se nombran veinticuatro elementos para resguardar la seguridad de la población, ellos se turnan con once elementos y un jefe, reciben los días domingo y entregan al siguiente domingo. Su servicio son las 24 horas del día, el grupo debe permanecer por toda la semana en la caseta de policía ubicada en la entrada del pueblo, por la noche dar rondines en la camioneta que les asignan como seguridad, deben acudir a cualquier llamado de emergencia, auxiliar en caso de accidente, si esto ocurre en alguna población vecina tienen la obligación de ir a ayudar a la persona, siempre y cuando pertenezca al pueblo de Salinas. Ellos se turnan para descansar sin retirarse totalmente de la caseta de policía y solo salen a comer por hora y media.

Otra actividad adjudicada a los de seguridad es vigilar la entrada del pueblo y verificar quién o quiénes entran o salen. Actualmente se cuenta con una caseta de revisión de carros en la entrada, donde se toman los datos de las personas que entran para llevar un control y les instruyen a los choferes sobre las normas y sanciones: por ejemplo, que no corran a alta

velocidad dentro del pueblo, también registran placas del carro si son desconocidos, para poder actuar en caso de cualquier anomalía dentro de la comunidad. Algo importante es que la comunicación es en zapoteco lo que permite que pueden expresarse libremente ante algún sospechoso y tomar medidas preventivas, y de la misma manera lo hacen en la radio de comunicación para dar avisos o alertar.

La mesa 3, la subcomunidad agraria presta su servicio por tres años, se encarga de todo lo referente al campo, si alguien quiere medir su terreno, ellos lo registran y guarda en el archivo para que cada ciudadano respete sus límites de tierra. El presidente de la subcomunidad agraria es el encargado de organizar y salvaguardar al pueblo y a la gente en caso de desastres naturales en su territorio, se vuelve su responsabilidad organizar al pueblo para resolver cualquier situación en los campos del territorio de la Soledad Salinas.

Algo muy particular respecto al tequio, es que cada tres años, cuando hacen los cambios de autoridad en San Pedro Quiatoni la cual es la cabecera municipal, dan tequio todas las agencias incluyendo la Soledad Salinas, donde todos los ciudadanos limpian su límite territorial dejando una brecha que permite mostrar el límite entre una agencia y otra, esta actividad dura un día completo.

Así que la comunicación entre los pobladores de las distintas agencias y la misma cabecera municipal es en zapoteco, puesto que hablan la misma variante propiciando comunicación y respeto, por lo que en esta actividad nadie invade los límites marcados. Las comunidades son: los Cantiles, Buena Vista, Cerro Costoche, Cerro León, Coquito, Danigaree, Duraznal, El Guayabo, el Porvenir, Romadito, el Tablón II, Hierba Santa, La Mancornada, Nisayola, Ocotál, Peña Colorada, Portillo Jinete, Portillo Tierra Blanca, Río Lana, San Pablo Lachiriega, y La Soledad Salinas. La convivencia de las comunidades en los tequios

promueve el respeto y la buena comunicación desde el zapoteco, sin problemas de inteligibilidad mutua.

El tequio (*dxiin lääy*) es un trabajo que se realiza en la comunidad sin que se reciba un pago y se realiza en obras como: construcción de aulas, pavimentación de carreteras, construcción, limpia de caminos, entre otros.

Según la organización de esta población, cada ciudadano debe participar dos días de tequio en cada obra, si no cumple es multado o bien debe pagar a alguien quien lo haga en su lugar. Otra norma del tequio en la Soledad Salinas es que los comités de la Asociación de Padres de Familia de las escuelas, en su semana de servicio deben dar tres días de tequio, además de cumplir con las actividades de la escuela.

Los servicios en esta comunidad duran un año, a excepción de la mesa 3 de bienes comunales que dura tres años. Los ciudadanos inician con los servicios a los 17 años y culminan a los 55, cada ciudadano debe cumplir con la comunidad con 4 servicios de manera esporádica, descansando por lo menos 8 años entre un servicio y otro.

El servicio se da por semanas intercaladas, una semana cumple con dar su servicio y la otra se trabaja para obtener recursos económicos para su sustento personal o familiar. El servicio solo lo dan los hombres, los entrevistados expresan que valoran el esfuerzo de las esposas, ya que cuando el esposo da el servicio ellas se hacen cargo de la familia. También aseguran que las actividades son muy pesadas y requieren de mayor fuerza física y es por ello que no lo realizan las mujeres.

Respecto a la justicia, aseguran que en esta comunidad no permiten la falta de respeto hacia las mujeres, no permiten violencia intrafamiliar, si la esposa llama a la policía de inmediato encarcelan y multan al esposo. Y si existe alguna falta por parte de la esposa los llaman ante las autoridades y lo resuelven hablando y sancionando al culpable. Por lo tanto, los

ciudadanos al cumplir con esta forma interna de organización de la comunidad adquieren derechos, además educan con el ejemplo a sus hijos.

Cuando la autoridad no puede resolver algún problema de inmediato se lleva a la asamblea y el pueblo decide. La idea que se maneja en esta comunidad es que la autoridad no manda y no debe olvidar que es su obligación servir al pueblo y no el pueblo le va a servir a él, por ello el acuerdo es que toda acción deberá ser consultada al pueblo. En esta comunidad se sigue fomentando los valores como el respeto, ayuda mutua, responsabilidad y otros, los adultos son los mejores ejemplos para los niños y adolescentes.

Por todo esto, las personas que eligen para autoridades deben ser respetables, sin antecedentes negativos y si alguno comete una falta es sancionado por el mismo pueblo, se multa, se encarcela o se expulsa del pueblo permanentemente.

III.3.1. Economía

Según investigaciones la vida económica de los zapotecas se basaba en la agricultura y recolección, como la siembra de frijoles, cacao, chiles y el maíz como figura principal en sus cosechas (Etnias, 2018).

Actualmente, la economía tradicional de la Soledad Salinas se basa en la agricultura; puesto que la mayoría de los pobladores se dedican a la siembra de maguey, lo que ha caracterizado a la comunidad como pueblo magueyero y ha hecho que lleguen personas de otros pueblos y estados, a comprar el maguey. Esta actividad además de mejorar los ingresos económicos de las familias de este lugar ha propiciado mayormente el contacto con otras lenguas como el español y otras variantes del zapoteco, ya que la comunidad al convertirse en un pueblo que exporta maguey necesita contratar trabajadores de diferentes lugares entre ellos hablantes del zapoteco de la variante del Istmo. Ante este contacto entre variantes algunas personas de

Soledad Salinas expresan que no se pueden comunicar en zapoteco con sus trabajadores por no entender esa variante, a diferencia de otros señores que aseguran que platican en zapoteco con sus trabajadores sin ningún problema.

También hay muchas familias que tienen tiendas y negocios de abarrotes, verduras, de ropas, ferretería, papelería, florería, regalos, zapaterías, restaurantes, entre otros más. Estos como espacios de contacto con otras lenguas, puesto que llegan a estos lugares personas de los pueblos vecinos, maestros de las escuelas, médicos de la clínica, quienes compran en los distintos negocios y es cuando se da la comunicación en español ya que las personas visitantes hablan solo español o una variante del zapoteco y prefieren hablar solo español, conduciéndonos al análisis de la inteligibilidad con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Respecto a la producción artesanal, comercio y artesanía, los habitantes expresan que anteriormente ellos no compraban verduras y frutas, puesto que las recolectaban de la propia naturaleza como lo son: chile, tomatillo, quelites, frutos del quelite, nopal, verdolaga, quintonil, chepil, tepiche, todos estos nacen de manera silvestre en el campo. De la misma manera por el clima cálido de la comunidad se da el mango, el tamarindo, plátano y otras frutas en abundancia. Y respecto al maíz, frijol, semillas de calabaza, entre otros productos lo intercambiaban cuando carecían de algún alimento.

También en la comunidad años atrás las personas podían ir a pescar en los ríos y arroyos de la comunidad, principalmente en tiempos secos cuando el río bajaba las familias se iban a pescar charales los cuales cocinaban a orillas del río, hacían fuego y en hojas de plátano metían los charalitos agregando epazote que cortaban a orillas del mismo río, y de su casa solo llevaban sal y tortilla, sentándose a disfrutar su alimento en este mismo sitio. En la actualidad los arroyos se han secado y los ríos se han contaminado por las empresas mineras

de municipios cercanos, situación que la comunidad ha tomado cartas en el asunto para rescatar sus ríos de manera organizada y unida, pues mencionan que no quieren perder más riquezas naturales.

Desde tiempos atrás se ha sembrado el maguey para su venta y para la producción del mezcal, pero hubo un tiempo que las ventas bajaron y de allí comenzó la migración. Actualmente la actividad ha vuelto a recobrar fuerza volviéndose la que más practican los habitantes de Salinas. Y respecto a la siembra de maíz, calabaza, frijol, ya no es fácil como antes comentan algunos habitantes de este lugar, pues el agua está escaseando.

Para hablar del comercio retrocedemos en el tiempo según investigaciones los zapotecas tenían como base principal la función productiva como sistema comercial, y el comercio lo realizaban a través de los mercados, donde las monedas eran el maíz y el café. Actividad que en este contexto de investigación muestra que el comercio se realiza dentro y fuera de la comunidad, puesto que ellos tienen sus propios negocios dentro de la comunidad como: las tiendas de abarrotes, verdulerías, carnicerías, panaderías y otros. Hay quienes salen a ofrecer sus productos dentro de la misma comunidad o también salen a los pueblos vecinos. Las personas de otras comunidades llegan a vender en la comunidad, colocándose en algún lugar estratégico o lo ofrecen de casa en casa, propiciando como ya lo mencioné fuertemente el contacto con otras lenguas y otras variantes del zapoteco.

También hablar de artesanía nos lleva a mencionar que los zapotecas eran practicantes de artesanías de alfarería, donde se destacaba las urnas de cerámica junto a un desarrollo amplio de tejidos (Etnias, 2018). Sin embargo, en este lugar la necesidad de obtener recursos económicos movió a las personas a buscar formas de obtenerlo, puesto que algunas se dedicaron al bordado que en la actualidad se sigue practicando en muchas familias a tal grado que se exportan a diversos lugares. También se dedicaron a la recolección del algodón del

pochote el cual entregaban a personas que lo recolectaban y exportaban a la ciudad para relleno de almohadas. Esta actividad la realizaba toda la familia, tenían que salir al campo y bajar las vainas del árbol del pochote, el cual lleva un proceso delicado porque los ponían a secar al sol, tapándolo con una manta para que al momento de secar y abrir la vaina el viento no se llevara el delicado algodón. A su vez la actividad se tornaba peligrosa porque lastimaba los ojos y la nariz, pues es muy fácil de aspirar y provocar alergias o molestias, este se tenía que recoger con mucho cuidado y seguirlo poniendo al sol hasta que suelte las semillas. Esta actividad se ha dejado de realizar.

Como ya se ha dicho, otra fuente de ingreso económico es a través de la migración, la cual se muestra en el siguiente cuadro a nivel municipio.

Cuadro 22. La Migración San Pedro Quiatoni.

Lugar de residencia en junio 2005	Población de 5 años y más		
	Total	Hombres	Mujeres
En la entidad federativa	9,212	4,379	4,833
En otra entidad federativa	73	34	39
En los Estados Unidos de América	111	103	8
En otro país	0	0	0
No especificado	16	9	7
Total	9,412	4,525	4,887

Fuente: Sistema Nacional de información municipal (SNIM), con base en INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados del cuestionario básico

Podemos observar que se cuenta con 9, 212 migrantes, y que el mayor número de migrantes se va hacia los Estados Unidos de América, entre hombres y mujeres con un número de 111 a nivel municipio. Solo se van por un determinado tiempo y regresan después de construir su casa y emprenden algún negocio y no se quedan a vivir en el país vecino.

También emigran de manera interna a la Ciudad de México, a la capital del estado y al distrito de Tlacolula. Es importante ver que las personas que se encuentran radicando en otros lugares, siempre vuelven a la comunidad para celebrar las fiestas, siendo este un aspecto relevante el que los habitantes al salir no olvidan su lengua originaria y a su regreso la comunicación con los demás sigue siendo en zapoteco, sin importar el tiempo que estuvieron fuera.

III.3.2. Cosmovisión

La cosmovisión se refiere a la forma de entender al mundo. Como lo expresa Roberto Restrepo (1998) el conocimiento que genera la cosmovisión, se traduce en sistemas de mitos y ritos, y no depende de una racionalidad, es un tipo de conocimiento emocional e intuitivo, cuyo sentido es simbólico, el cual se torna de manera racional en cuanto comienza a formar un pensamiento, por la necesidad de cada comunidad humana de interactuar en el mundo concreto, se entrelazan la cosmovisión.

Restrepo (1998) menciona que cada cosmovisión contiene símbolos, y que permea toda actividad humana y las podemos encontrar de manera explícita en las creencias, los mitos y los rituales, y tiene como estructura básica del pensamiento y la cultura como parte del conocimiento humano.

Así, en este apartado abordamos las formas en que se manifiestan la interacción de las personas de la Soledad Salinas, cómo llevan a cabo sus fiestas más importantes de la comunidad, así también, los rituales y las formas de curar con medicina tradicional.

Las fiestas más representativas de la Soledad Salinas es la fiesta patronal, celebran a la virgen de la Soledad los días diecisiete y dieciocho de diciembre, donde la autoridad, comunidad y maestros participan. Los maestros organizan los torneos de basquetbol, futbol, el programa

de recibimiento de las autoridades de las comunidades vecinas, organizan la participación de las señoritas madrinas en la calenda. Es aquí donde se ve la relación y convivencia de los maestros y la comunidad.

En los torneos de fútbol y básquetbol participan equipos de diferentes lugares, llegan de comunidades hablantes de lengua zapoteca de otras variantes u otras lenguas totalmente distintas, por lo que la comunicación es totalmente en español.

El contacto de lenguas también se puede ver en la convivencia con otras comunidades, puesto que, en la fiesta anual del mes de diciembre y mayo, la Soledad Salinas recibe a los pueblos vecinos a quienes han invitado con un programa de recibimiento. En estas fiestas el agente municipal los recibe con todos los integrantes del cabildo en la entrada de la comunidad en el espacio conocido como “el arco” acompañados con una banda filarmónica, las autoridades se forman con mucho respeto esperando la llegada de las autoridades invitadas. En este espacio se reúne la comunidad para presenciar este ritual característico de esta comunidad como señal de hermandad con sus pueblos vecinos.

Al llegar todas las autoridades invitadas, inicia el agente de la Soledad Salinas con palabras de bienvenida, posteriormente cada agente o presidente de las comunidades visitantes participan dando las gracias por la invitación reafirmando la unión y hermandad entre estos pueblos. Este ritual se realiza en español ya que algunos pueblos invitados no hablan el zapoteco. Al término las autoridades pasan a darse el saludo de mano, en seguida las señoritas madrinas obsequian a cada integrante de las autoridades un sombrero de palma y un paliacate rojo formándose frente a ellos para bailar el jarabe del Valle.

Las bandas de música, en ese momento se ponen de acuerdo sobre las piezas musicales y su intervención y se van turnando. Al término del jarabe todos formados se van al centro de la comunidad para continuar con la fiesta, esta actividad es por la mañana. Y por la tarde se

realiza la calenda como señal de que la fiesta ha comenzado y al término de la calenda es la “regada de trastes”, donde las personas que tienen negocios en la población regalan trastes de plástico y los tiran entre todos los participantes de la calenda. La comunidad y autoridad comparten alimentación para todos los invitados durante los días principales de la fiesta.

En lo que respecta a la religión, haciendo historia los zapotecas anteriormente eran politeístas creyendo que el destino del humano estaba unido al de los animales, admiraban y respetaban a los muertos (Gtush, 2020).

Actualmente la religión que predomina en la comunidad es la religión católica, aunque existen otras sectas religiosas. De acuerdo a las costumbres de la comunidad de celebrar año con año sus festividades del mes de mayo y diciembre. Al organizar los preparativos lo hacen obligatoriamente los ciudadanos que están dando servicio en la comunidad, y los gastos económicos son cubiertos por la cooperación de todo el pueblo sin distinción de religión en el caso de la festividad del diecisiete y dieciocho de diciembre ya que se celebra la inmaculada virgen de la Soledad, de acuerdo a la religión católica. Estas normas de alguna manera, son aceptadas por los ciudadanos y ciudadanas.

En esta comunidad la iglesia es uno de los espacios donde se usa el español puesto que las misas las celebra el sacerdote solo en español, en esta festividad patronal se ofrecen misas durante nueve días antes del día dieciocho, se le conoce como novenario, cada día se organizan y participan en la misa y rezos grupos de ciudadanos como: Los taxistas, mototaxistas, dueños de tiendas, comedores, magueyeros, entre otros quienes pagan las misas y asisten el día que les toca para participar.

La mayoría de la población es católica, aunque también están presentes otros grupos religiosos como: cristianos, evangélicos, adventistas, entre otros y de la misma manera sus ceremonias son en español. Caso contrario al platicar con jóvenes catequistas de la religión

católica, con las niñas y los niños que asisten al catecismo, comentan que los temas los explican en zapoteco y solo cuando leen las indicaciones de su libro de catecismo lo hacen en español, mostrando que practican la lengua zapoteca sin ningún impedimento.

El uso del español se ve presente solo en el contacto con personas que no son de la comunidad, porque en todas las actividades organizativas se usa el zapoteco. En esta fiesta anual todos participan, aunque no pertenezcan a la misma religión. Y la fiesta culmina con los finales de basquetbol en los deportes, la premiación y un baile popular de manera gratuita para la convivencia de los habitantes e invitados.

Otra fiesta representativa de la Soledad Salinas es la del ocho de mayo cuando la comunidad celebra el aniversario de la categorización del pueblo como agencia municipal. Una lucha que emprendió la comunidad logrando ser tomados en cuenta ante el municipio, además al celebrar su categorización hacen el recuento de los hechos en los programas de bienvenida de autoridades, esto para recordar a las personas quienes lucharon por su pueblo.

También se celebra el día de muertos desde el treinta y uno de octubre, el día primero y dos de noviembre donde las familias católicas ofrecen un altar a sus difuntos poniendo diversas frutas como naranjas, cañas, manzanas, mandarinas, plátano, cacahuete, nuez, jícama, además de ofrecer mezcal, pan, mole, tamales, dulces, chayote hervido, flores de Cempasúchil entre otras cosas más. Visitan las tumbas que días antes han adornado con flores de cempasúchil también en el panteón acostumbran llevar frutas.

En la celebración del día de muertos, los habitantes se visitan, conviven y comparten sus ofrendas, también visitan a sus compadres en señal de respeto, los niños recorren casas donde les obsequian dulces y frutas, así también los jóvenes y niños se organizan y disfrazan y salen a bailar en casas donde los invitan y les regalan frutas, dulces, y refrescos, a ellos los llaman “los mal viejos”.

En las fiestas familiares como las bodas, bautizos, primeras comuniones, confirmaciones, entre otros, practican la ayuda mutua entre los habitantes, ellos al asistir a las fiestas de sus familiares llevan maíz, pollo y refresco, pues cada miembro de la familia sabe que al asistir a la fiesta de sus familiares siempre debe apoyar con lo que pueda.

En estas prácticas de convivencia y compartencia en todo momento está presente la lengua zapoteca. Además de que esta forma de organización deja ver que los habitantes de la comunidad respetan las normas de su pueblo, participan colectivamente, conviven y se respetan entre ellos.

Realizan rituales y se practica aún la medicina tradicional, las personas llevan a cabo distintos rituales como el del día de muertos, colocan ofrendas en los altares como frutas, comidas y bebidas, para sus familiares fallecidos que llegarán a visitar su casa y convivirán con la familia, otra ritualidad respecto a los muertos en la Soledad Salinas es en el entierro de los difuntos, primero se pide permiso a la madre tierra para escarbar y así se cree que no les costará mucho trabajo escarbar, además de que de esa manera se protegen de accidentes durante la excavación.

Otros rituales que han dejado de realizar es el de agradecer ante su altar por sus cosechas, por ejemplo: cuando cortan elotes o calabazas, al cocinarlos lo primero que hacen es colocar unos cuatro elotes o calabazas tiernas en su altar recién hervido, expresando así su agradecimiento. Otro ritual que pocas personas aún realizan es pedir permiso a la madre tierra para sembrar, comentan que se lleva una gallina al terreno, la matan dejando caer su sangre en un hoyito de este lugar y de allí llevan a la gallina a su casa para cocinarla, esto también lo hacen al cosechar en señal de agradecimiento.

En este lugar aún curan de manera tradicional, por ejemplo, cuando curan de espanto o susto, lo hacen cuando observan en los niños o niñas un color pálido de la piel, falta de apetito o

lloran mucho por las noches. Así que la madre o el padre deben recordar el lugar donde el niño o niña se haya asustado, para ir al lugar y llevar mezcal con copal de estrella; el copal de estrella lo muelen en el metate muy fino como el polvo y lo mezclan con el mezcal, después soplan al niño o niña con esta mezcla y van al lugar donde se asustó para levantar su alma y llevarla de regreso a su casa, porque se cree que cuando alguien se asusta mucho en algún lugar ahí se queda su alma y sí el lugar está muy soleado el alma pasa mucho calor, por lo tanto habrá que ir por ella. Si el niño o niña ya camina, se regresará caminando hacia su casa, pero la mamá o quien cura le van pegando despacito con la ramita y diciendo: *westie yo' bazyon, yo' rayu', ga'l nde loh wihdx nde zuul* 'vámonos, levántate, vámonos porque te estás quemando en el sol'. De esta manera se va por el alma que está sufriendo y que está enfermando al niño o niña.

Una señora, originaria de la comunidad narra que ellos también van a curarse con personas de comunidades vecinas, donde realizan ciertos rituales por la noche cuando la enfermedad es muy grave; al curandero solo lo acompañan dos personas que no sea el enfermo, llevando una gallina la cual le cortan una parte del pescuezo y lo sueltan, con esto se cree que si la gallina grita mucho y tarda en morir, la persona enferma durará o por el contrario si muere rápido la persona no sanará y vivirá poco.

Algo sorprendente de esta región de Quiatoni y, por su puesto de Salinas, es que utilizan la tierra de los campos o montes para curar, por ejemplo, el dolor, se pone hervir sábila, limón, ruda y tierra negra y lo toman. La tierra negra no es fácil de conseguir, ellos la obtienen de terrenos lejanos a la comunidad.

Las formas de curar cuando alguien tiene algún dolor, es que los llevan para que unas personas expertas en esta forma de curar chupen la parte afectada del cuerpo, los curanderos extraen de la parte afectada líquido con tierra y a veces con sangre, se asume que el dolor es

por coraje, susto o tristeza y es lo que extrae el curandero al chupar y así se cree que se curan de esos malestares.

III.3.3. Educación

La educación socializadora tradicional de la comunidad es una forma de educar desde el contexto de los niños y niñas, desde el seno familiar como lo plantea Freire (1999) quien considera que la educación se lleva a cabo en los contextos vivenciales para la formación de un sujeto autónomo.

En esta comunidad zapoteca no se permiten actos negativos, que afecte a otra persona, como por ejemplo un robo, violencia física, desobediencia a las normas del pueblo. Dicho castigo es el encadenamiento, cárcel, se le asigna una actividad social, aunado a esto la multa dependiendo de la falta cometida. También se sanciona la inasistencia a las asambleas de pueblo, así los jóvenes y niños aprenden a respetar los acuerdos de su comunidad.

Los niños y niñas no se atreven a robar, ni resolver sus problemas con violencia de lo contrario se sanciona a sus responsables. Se puede decir que la educación que reciben es desde sus hogares y la misma comunidad por su forma de organización interna.

La comunicación entre grandes y pequeños en esta comunidad es siempre en zapoteco, muestran mucho respeto, pues al encontrarse en las calles el saludo es obligatorio, saludan diciendo: *rtsan*, ante estas acciones las y los niños de la comunidad aprenden con el ejemplo.

II.6.1. La creación de escuelas en la Soledad Salinas

El año de 1940 llegó la campaña de alfabetización a la comunidad de la Soledad Salinas, las personas que recibían las instrucciones de alfabetización eran jóvenes y matrimonios. El programa era de tres horas, de siete a diez de la noche. En ese tiempo no se contaba con la energía eléctrica, las personas utilizaban ocotes de pino y de órgano para alumbrarse. Incluso

se vieron en la necesidad de nombrar personas que dieran el servicio de recolectar o conseguir dichos ocotes para alumbrar en las clases, pero con el tiempo las personas se empezaron a desinteresar, sobre todo por los horarios de las noches y, según cuentan, que se cansaron y dejaron de asistir.

Al paso de los años, con la ayuda de personas externas de la comunidad, tanto al instructor como a los ancianos, les nació la idea de construir una escuela para los niños y niñas, porque la escuela más cercana en esos tiempos estaba ubicada hasta San Pedro Quiatoni que es la cabecera municipal, a una distancia de seis horas caminando, lo que imposibilitaba a las y los niños asistir.

Se cuenta también que los ancianos, los instructores y el 75% de los habitantes de la comunidad decidieron el lugar de la fundación de la comunidad, “la Gocha” o agua Salada; lugar llano, ancho, con suficiente agua de pozo, adecuado para fundar la comunidad de las Salinas. Al estar decidido el lugar de asentamiento ellos decidieron la construcción de la escuela, pero para esto, tuvieron que buscar apoyo con personas de las comunidades vecinas de Nejapa de Madero. En 1948 convocaron a reuniones a los 7 ranchitos para iniciar las gestiones correspondientes. Primero se hizo una solicitud a la Dirección Federal de la Décima Zona Escolar, en el Estado de Oaxaca, sección administrativa con cabecera en San Carlos Yautepec, para solicitar un maestro.

Antes de esta solicitud, el jefe de esta nueva ranchería de la Salinas, había tenido acuerdos con el director de la escuela vecinal de San José de las Flores, para que los niños y niñas recibieran clases con el director de la escuela Honorato Ríos Filosola y decidieron que se estudiara hasta el tercer grado, ya que eran los tres únicos grados que funcionaban en aquel entonces en ese lugar. En 1951, la primera maestra fue Ema Galán (Been Rguil Guialnzak, grupo Solidario de Quiatoni, grupo tierra prometida SALINASI, 1994).

En ese tiempo existieron dos grupos con ideas contrarias: quienes se esforzaban por construir la escuela y los que no querían apoyar. A pesar de esto, se logró fundar la escuela de parte de la Secretaria de Educación Pública el 27 de junio de 1952, con nombre: "Presidente Alemán". Es muy relevante plasmar que cuando ellos lograron que la escuela se fundara recibieron con gran festividad al primer maestro Avelardo Silva Jarquín, todos muy alegres recibieron al maestro con cuetes, así también de la alimentación del maestro se encargaba el pueblo, situación que deja ver la figura tan importante del maestro en una comunidad.

Como ya se mencionó con anterioridad, la comunidad no contaba con carretera tenía que cruzar el río de las Ánimas, por lo tanto, los Comités se encargaban de rentar bestias para poder trasladar al maestro. Al inicio se contó de igual manera tan solo con dos grados, se empezó celebrando las fiestas patrias animando con la música típica de la región, también se organizaron torneos deportivos premiando con bandas proporcionadas por madrinas.

Ya contando con dicha escuela, la ranchería Las Salinas se organizó para pedir la categorización como agencia ya que la ranchería fue creciendo y necesitaba apoyo económico del municipio, pero al tener una categoría de ranchería no percibían el apoyo necesario para su pueblo, como el de la construcción de aulas para su escuela. Viviendo distintos conflictos con los habitantes y autoridades del municipio al que pertenecían, a pesar de esto lograron su categorización como agencia municipal el 8 de mayo de 1954.

Los conflictos continuaron porque no tenían apoyo por parte del municipio por lo cual se vieron en la necesidad de construir aulas ya que los espacios que ocupaban en ese entonces para la escuela también los utilizaban como oficinas de la autoridad, por lo tanto, se organizaron y por medio de tequio construyeron tres aulas de adobe y la escuela tuvo como nombre "luz y progreso" y el director Roberto Ramírez Ramos, único maestro dando clases a tres grados, solo asistían niños de 7 a 14 años.

Después se construyó la escuela Telesecundaria en 1993, tardaron en acostumbrarse pues algunos padres y madres no querían enviar a sus hijos, posteriormente se tramitó el turno vespertino de las Primarias creando así la Escuela Primaria Bilingüe Ramón López Velarde, en el año 1994. Una de las entrevistadas cuenta que en esos tiempos los alumnos estudiaban ya grandes de edad la primaria, de 13 hasta 15 años. En el caso de ella por su edad y por no entender el español, a ella la ubicaron en el turno vespertino de la Escuela Primaria Bilingüe Ramón López Velarde.

Analizando la situación vivida por esta entrevistada, sin darse cuenta las personas de la comunidad y los maestros le dieron una concepción de desprestigio al turno vespertino y a la situación lingüística de las personas que hasta estos días repercute. Se dice que la escuela del turno de la mañana, es mejor y que es la escuela de los ricos, en cambio, el turno de la tarde es el de los pobres. Eso lo pude observar, al inicio de las inscripciones del ciclo escolar 2014-2015, muchos padres y madres se negaban a inscribir a sus hijos en la Primaria Bilingüe Ramón López Velarde, del turno vespertino por este desprestigio.

Situación que está cambiando, los maestros de esta escuela han buscado la relación e integración de las y los padres en las actividades escolares de sus hijos, además reubicaron las instalaciones de las dos primarias a la entrada del pueblo y en el año 2013 empezaron a ocupar dichas instalaciones; ya que antes estaban en el centro de la comunidad y ocupaban las mismas instalaciones lo que implicaba que las personas pelearan los espacios para inscribir a sus hijos en la mañana. Por el aumento del número de alumnos se tuvo que construir instalaciones para cada escuela, lográndose a base de tequios y cooperación del pueblo, y es por ello que las dos escuelas primarias laboran por la mañana en un mismo horario.

Respecto a la escolarización podemos decir que en las comunidades originarias la educación escolar es vista como una solución a la pobreza en la que se vive, aseguran que los estudiantes de bajos recursos económicos ven limitada la oportunidad de ingresar a la escuela. Situación que la Soledad Salinas había vivido antes de la creación de las escuelas, entre ellos el contexto geográfico como uno de los factores que obstaculizó la escolarización de los niños y niñas años atrás y principalmente el no haber contado con escuelas en su comunidad.

Con la organización comunitaria a partir de tequios y gestiones crearon las escuelas con los que hoy en día cuenta la Soledad Salinas, y también brindan espacios a estudiantes de otras comunidades cercanas, brinda alimentación gratuita en el albergue escolar de la población y becas a estudiantes del nivel medio superior con recursos de la agencia municipal, lo que ha propiciado que muchos jóvenes que vienen de lejos a trabajar se queden a estudiar por el apoyo, de modo que la población se los brinda.

La comunidad cuenta con: 1 escuela de educación preescolar, 2 primarias, 1 escuela telesecundaria y 1 bachillerato, inmersas en esta contabilidad a nivel municipio del siguiente cuadro.

Cuadro 23. Alumnos inscritos en escuelas públicas por nivel educativo.

Alumnos(as) inscritos en escuelas públicas por nivel educativo, 2010									
Nivel Educativo	Alumnos			Promedio de alumnos por escuela¹			Promedio de alumnos por docente²		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Preescolar	348	178	170	32	16	15	15	8	7
Primaria	1,711	859	852	95	48	47	21	11	11
Secundaria	425	237	188	213	119	94	22	12	10
Bachillerato	165	82	83	83	41	42	28	14	14

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior.

Así a nivel municipal los niveles de escolaridad son: de un total de 10, 491 habitantes, hay 1, 564 sin escolaridad, respecto a primaria completa son 2, 337 y de secundaria completa son 708, permitiendo ver que es un número muy bajo de escolaridad el que presenta este municipio.

Cuadro 24. Población de 15 años y más, por nivel de escolaridad según sexo.

Población de 15 años y más, por nivel de escolaridad según sexo, 2010						
Nivel de escolaridad	Total	Hombres	Mujeres	Representa de la población de 15 años y más		
				Total	Hombres	Mujeres
Sin escolaridad	1,564	596	968	22.84%	18.35%	26.90%
Primaria completa	2,337	1,124	1,213	34.13%	34.61%	33.70%
Secundaria completa	708	405	303	10.34%	12.47%	8.42%

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior.

Respecto a la escolaridad de la población a nivel municipio de San Pedro Quiatoni es mayor el número de mujeres sin escolaridad a diferencia de los hombres, en cuanto a primaria completa es mayor el número en mujeres y secundaria completa cambia esta cifra aquí en los hombres aumenta. Por ello el grado promedio de escolaridad de la población de 15 o más en 2010 de 4.59 frente al grado de escolaridad promedio de 6.9 en la entidad.

Cuadro 25. Población de 15 años y más, según grado de escolaridad y sexo.

Población de 15 años y más, según grado de escolaridad y sexo, 2010				
		General	Hombres	Mujeres
Grado de escolaridad	promedio	4.59	4.89	4.32

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior.

Estas cifras muestran que el grado de escolaridad de las mujeres es menor a la de los hombres, situación que se vive en todo el municipio puesto que anteriormente el concepto de algunos padres y madres de familia era que las mujeres no necesitaban estudiar, porque ellas son para la casa, y si salen es solo para casarse o perder el tiempo.

En las pláticas con alumnas de sexto grado, en el municipio, comentan que sus padres ya no las dejarían seguir estudiando, las alumnas que venían de las rancherías explicaron que les han dicho que solo deben terminar la primaria y de allí trabajar en la casa haciendo el que hacer, como las tortillas, la comida y cuidar a sus hermanitos. En cambio, otras cuentan que dejarían de estudiar por falta de recursos económicos por ello ya estaban buscando trabajo como cuidar a los hijos de maestros, trabajar en casa o negocios en la misma comunidad haciendo limpieza, vendiendo en las tiendas, o igual cuidando niños.

Es una realidad que los hombres también pasan, pero en menor grado, pues a ellos si les dan la oportunidad de terminar la telesecundaria, y de allí también son pocos quienes continúan sus estudios de nivel media superior y superior, pues la causa principal es por la situación económica por lo que ellos tienen que trabajar y dejar de estudiar.

Cuadro 26. Población de 15 años y más, analfabeta según sexo.

Población de 15 años y más, analfabeta según sexo, 2010			
	Total	Analfabeta	%
Hombres		743	22.88
Mujeres		1,194	33.18
Total		1,937	28.29

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior.

Este cuadro también confirma la realidad que se vive a nivel municipio, pues todavía hay algunas mujeres que no les permiten estudiar pues los responsables de ellas siguen con la idea de que la mujer es para la casa y no la escuela, esto se vive en algunas rancherías. Aunque en la agencia municipal de la Soledad Salinas son raros estos casos.

Se muestra en el cuadro que hay hombres analfabetos, pues en realidad todavía hay rancherías en donde no se cuenta con escuelas, y en algunos solo van asesores de CONAFE pero por temporadas, por lo tanto no todos logran estudiar.

Podemos decir que en la Soledad Salinas esta situación ha cambiado, al inicio como ya se mencionó sufrieron por no tener una escuela en su pueblo, por lo tanto, lucharon para tener las escuelas de los distintos niveles con que cuentan. La mayoría de los niños y jóvenes estudian su nivel primaria, pero ya en nivel secundaria se van quedando en el camino.

De acuerdo con conversaciones hechas con jóvenes, aseguran que ya no asistieron a la escuela, por falta de recursos económicos, unos solo terminaron la primaria y otros la secundaria.

También hay casos de algunos niños y niñas que vienen de rancherías y llegan a estudiar la primaria en la Soledad Salinas, según lo observado con dos alumnos de la escuela Primaria Ramón López Velarde, ellos venían del rancho “El Huajal” uno en primer grado y una en cuarto grado, fue un proceso muy difícil para ellos puesto que entendían poco el español,

solo hablaban zapoteco. Les costó adaptarse, aunque sus compañeros los fueron apoyando para que no se sintieran discriminados, porque en ocasiones lloraban cuando no entendían o no sabían que hacer, también cuando llegaban tarde por temor a quedarse fuera, esto les aterraba mucho. Pero después de dos años escolares no lograron adaptarse pues en Salinas solo vivían con su abuela ya que por el trabajo sus padres tuvieron que quedarse en el rancho, además no contaban con recursos económicos y para sostenerse salían con su abuela a vender plátanos por las tardes. Decidieron dejar la escuela, a pesar de convencerlos de quedarse se regresaron a su rancho porque decían extrañar a sus padres y no tenían dinero. La realidad es lamentable porque se dan muchos casos como estos con los alumnos de comunidades retiradas.

Ahora bien, la escuela en la que se llevó a cabo la investigación es la Escuela Primaria Bilingüe Ramón López Velarde, del turno vespertino, como ya se ha venido mencionando esta institución educativa fue construida por la comunidad a base de tequios por lo que cuenta con su propio inmueble y es así que la comunidad decide que las clases sean en horario de la mañana.

La escuela es de organización completa, cuenta con 11 grupos, por lo tanto, son 11 docentes frente a grupo, un maestro de educación física, un administrativo, y el director, con un total de 14 maestros que laboran en esta institución.

El espacio escolar es muy amplio, cuenta, 14 aulas, una dirección, un salón para materiales, un aula que se utiliza como aula de medios, un aula para educación física y otra aula se ha adecuado para biblioteca, además de una cancha de basquetbol y jardines.

La escuela siempre está bajo resguardo de la Asociación de Padres de Familia, nombrados por la asamblea comunitaria quienes son seis integrantes y se turnan por tres elementos por

semana, además de que el regidor de educación y su suplente visitan la escuela de manera consecutiva para apoyar en alguna situación que se les requiera.

La asociación tiene como responsabilidad abrir la escuela una hora antes por lo menos, asisten tres elementos por semana, se encargan de vigilar la entrada de los alumnos, mantenimiento de los inmuebles de la escuela, cuidar que en los salones no haga falta alguna silla o mesa a los alumnos, dar algún aviso a las y los padres de familia si algún niño se enfermó o accidentó en la escuela, permanecer en todo momento en la escuela durante el transcurso de las clases y de la misma manera cuidar y vigilar que los niños se vayan retirando a sus casas.

Los docentes de esta escuela son personas de comunidades indígenas, 5 docentes son hablantes del zapoteco de la variante de los Valle Centrales, 1 hablante del zapoteco de la variante del Istmo, un hablante de la lengua mixe y los otros siete docentes solo hablan español. Como podemos ver todos los docentes son de origen indígena y algunos hablan la lengua, situación que de alguna manera impulsa a este colectivo para seguir participando en los talleres de lengua zapoteca ya mencionados en el capítulo anterior. Además, en las reuniones de Consejo Técnico y reuniones extraordinarias, se reflejó la motivación de algunos compañeros nativos de la comunidad y del director en impulsar actividades desde el zapoteco como una manera de preservar la lengua originaria de la Soledad Salinas, reconociendo así la iniciativa de un profesor nativo de esta comunidad de nombre Felipe Ruiz en contactar e invitar a lingüistas del área zapoteca.

Los talleres realizados de alguna manera ayudaron en promover el uso del zapoteco en el espacio escolar pues propiciaron trabajos de investigación con los alumnos entorno al zapoteco y compartiendo información respecto a la lectura y escritura en sus hogares y con sus demás familiares. A su vez, ha sido grande el esfuerzo de los docentes quienes no hablan

lengua indígena puesto que están aprendiendo el zapoteco y fortaleciendo de alguna manera la lengua de esta comunidad.

Las clases en la escuela mencionada en su mayoría son en español, pero poco a poco las actividades diseñadas en los talleres de zapoteco lo ponen en práctica con los alumnos como, por ejemplo, llevar imágenes en hojas blancas y los niños y niñas escriban el nombre de la imagen en zapoteco y es allí donde van identificando primero cómo se escriben las vocales según el alfabeto. Posteriormente se les da a conocer las consonantes con ejemplos y dibujos, juegos con tarjetas, sopas de letras, entre otras actividades. Igualmente se realizan ejercicios sobre cómo escribir en zapoteco sobre su identidad, al contestar la pregunta ¿Quién soy? Y pegarle una fotografía suya en la hoja de respuesta, ejercicio que a los docentes los hace reflexionar y volver a reconocer su identidad étnica, al mismo tiempo que con los alumnos los pone a pensar en su pertenencia como zapotecos. Claro, que los docentes guían la pregunta para que las y los niños escriban en zapoteco su respuesta.

Se puede decir que los alumnos de esta Escuela Primaria son alumnos bilingües, puesto que dominan y hacen uso de la lengua zapoteca y el español en los distintos espacios de la escuela. Como por ejemplo cuando se dirigen al docente lo hacen en español, y al dirigirse a sus compañeros, a los comités o a las señoras que venden de almorzar dentro de la escuela, lo hacen en zapoteco.

A sí que para los padres y madres de familia la escuela se vuelve un lugar donde los niños y niñas hablan y al mismo tiempo practican y perfeccionan el español, puesto que afirman que sus hijos antes de entrar a la escuela solo hablaban el zapoteco. El uso del español en los alumnos de esta escuela es cuando se dirigen a los maestros, a sus compañeros que no hablan zapoteco.

Ahora, el uso del zapoteco en el espacio escolar es entre los alumnos en todo momento, en el salón, en el recreo, cuando se dirigen a los comités o a las señoras que venden comida en la escuela. Los espacios del habla en zapoteco son mayores que el del español puesto que desde su hogar hablan en zapoteco, lo hablan con sus amigos en las fiestas familiares y de la comunidad, en las calles cuando se encuentran con sus conocidos.

Algunos padres y madres de familia de los estudiantes de esta escuela han mostrado interés por que sus hijos sigan realizando actividades referentes a la lectura y escritura del zapoteco. Los padres y madres de familia de este contexto de investigación son ciudadanos formados con mucha responsabilidad desde la normativa de su pueblo, puesto que cuando los docentes les piden apoyo o los cita a reuniones no faltan, se involucran en las actividades que la escuela los invita. Son padres y madres que se preocupan por la educación de sus hijos e hijas, van seguido a la escuela para preguntar respecto al aprovechamiento y conducta de sus hijos. La mayoría de los padres y madres de familia solo terminaron la primaria, son pocos con estudios de secundaria, bachillerato o con una profesión.

Los padres y madres de familia en su mayoría son bilingües hablan zapoteco y español, muchos de ellos tienen experiencias migratorias, otros por sus negocios viven en constante contacto con otras lenguas principalmente el español.

En las entrevistas las personas y padres de familia de los alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe Ramón López Velarde, expresan que les gustaría aprender a leer y escribir su lengua zapoteca como mencioné brevemente en el capítulo anterior, dicen que saben hablarlo, pero no escribirlo, y que para ellos es una forma de valorar su lengua. Un padre de familia, comentan que al leerlo cambian el tono, solo deletrean, y se da cuenta que ya no solo es saber hablar el zapoteco sino escribirlo y además leerlo. A él le gusta que en la escuela primaria trabajen con el zapoteco, porque dice que no conocen la escritura y es necesario aprenderlo.

Para cerrar este capítulo podemos decir que, si bien a nivel general la lengua zapoteca muestra índices de desvitalización dado que la transmisión intergeneracional se ha visto reducida, las cifras para el municipio de San Pedro Quiatoni ha aumentado el número de sus hablantes, lo que nos llevó a revisar las dinámicas comunitarias del uso del zapoteco en los diferentes espacios de la vida cotidiana de las personas de la Soledad Salinas en específico. Revisando así los diversos espacios de uso de las lenguas en contacto en la comunidad. Como vimos, la comunidad conserva una organización tradicional y la lengua zapoteca mantiene una fuerte presencia en estos espacios. Como lo han mostrado los estudios fundamentados en la ecología de las presiones que existen presiones a favor del mantenimiento de las lenguas indígenas como la cooperación en la organización social, y que dentro de la comunidad se refuerza la identidad, por lo tanto, el mantenimiento de su lengua. (Pérez, Ramos y Terborg 2018).

Podemos pensar que esta situación comunitaria es la que ha ido originando que la escuela igualmente, como lo vimos, promueva la presencia de la lengua zapoteca en la escuela a través de actividades como su forma organizativa interna, la asamblea comunitaria, creencias, rituales y festividades.

Capítulo IV. Ideologías de los padres de familia sobre el zapoteco y la educación bilingüe

Bastiani y Bermúdez (2015) proponen, en su investigación sobre *La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas*, que es necesario conocer las diversas formas de participación de las y los padres de familias indígenas ya que ocupan un espacio de socialización comunitaria y reproducción cultural, como lo es el comité de padres de familia. Para ellos, este espacio de representación y toma de decisiones consensuadas colectivamente puede generar la posibilidad de una pedagogía política que logre transmitir a sus hijos un modelo de socialización comunitaria fuertemente articulado con la escuela. Mencionan también que perfilar la participación de los padres indígenas ayuda a regular los efectos que el Estado no ha querido ver como la desigualdad en que viven los pueblos originarios, además de fortalecer la enseñanza de las lenguas originarias y armonizar las actividades comunitarias con las escolares (Bastiani y Bermúdez, 2015). Pero, para que esto suceda, es necesario también saber qué piensan de la educación que se imparte en la escuela, así como de la introducción en ella de los contenidos de la lengua y la cultura comunitaria.

En términos de Sánchez Avendaño (2012), cada comunidad tiene su repertorio ideológico, acerca de las lenguas y estas ideologías deben visibilizarse y ser parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las comunidades indígenas. Saber qué piensan las y los padres de familia sobre el uso de la lengua originaria en la educación escolar de sus hijos es entonces básico, puesto que ellos son una guía para la construcción del conocimiento desde la vida familiar y comunitaria. Además, conocer y analizar esas ideologías lingüísticas, aportará elementos para entender una parte de lo que ocurre en la Educación Indígena y las

diversas actitudes que se generan en los sujetos sobre la enseñanza de la lengua. Cuando hablamos de lengua, no nos referimos simplemente a sus características estructurales - fonología, morfología, sintaxis-, sino al sistema de simbolización más poderoso que tienen los seres humanos (Bruner, 1997) y a su relación con la cultura y la identidad (Zimmerman, 1991).

Por ello, analizar las ideologías de los padres y madres es parte fundamental en la educación indígena porque ayuda a entender la actitud que asumen ante su propia lengua y todo lo que implica, se requiere analizar las dimensiones valorativo-ideológicas de los padres, maestros y autoridades de las comunidades indígenas que conforman el campo donde se construye y legitiman las decisiones sociales para apoyar o rechazar proyectos institucionales, como lo es la Educación Bilingüe (Mena, 1999).

En esta investigación, las ideologías se analizaron a partir de los discursos de los sujetos producto de las entrevistas, porque en éstas se encuentran implícitas las prácticas lingüísticas (Sánchez, 2012). Para esto, como se mencionó en la metodología, se categorizaron a partir de las temáticas abordadas por los sujetos.

Este capítulo se divide en cuatro apartados: en el primero se habla sobre los padres de familia y la identidad lingüística describiendo a estos personajes para ubicar sus discursos, se plasman en este mismo apartado las ideas de los padres y madres de familia respecto a la identidad fortalecida que han construido en una dinámica comunitaria; el segundo apartado se refiere al plurilingüismo y migración, el cual presenta declaraciones de los entrevistados enfocados en su experiencia migratoria considerada como un factor que despertó en ellos una mayor conciencia de identidad lingüística; en el tercer apartado el zapoteco y la variación lingüística se enfoca en ver cómo en esta comunidad está presente la variación dialectal, generacional, préstamos, variantes de contacto y saber qué piensan los hablantes sobre la

variación en la enseñanza de lenguas indígenas; y en el último apartado la escuela y las lenguas, se habla sobre las experiencias que comparten los padres y madres de familia que han propiciado determinadas ideologías sobre la lengua zapoteca y cómo ellos ven su introducción en la educación escolar.

IV. 1. Los padres de familia y la identidad lingüística

IV.1.1. Los padres de familia

En este apartado hacemos una semblanza de las y los padres de familia entrevistados con el objetivo de situar sus discursos. Estos padres y madres de familia fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de que fueran padres y madres de familia, abuelos o tutores de alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe y que contemplara a quienes asistieron o no a la escuela, quienes tienen hijos o nietos estudiando en la escuela primaria, hombres y mujeres en paridad y quienes tienen experiencia migratoria o no. En el siguiente cuadro podemos ver sus perfiles.

Cuadro 27. Perfiles de padres y madres de familia entrevistados.

Código de identificación	Relación con la escuela	Edad	Lugar de nacimiento y lengua que habla	Sexo	Grado de estudios	Ocupación	Compromisos comunitarios	Experiencia migratoria
01-BMZ-110418	Tutora de un su sobrino quien estudia en la primaria bilingüe	38 años	Soledad Salinas Habla zapoteco y español	Femenino	Primaria terminada	Ama de casa, campesina y hace bordados a mano	Esposo: comité de la Centro de salud.	A la ciudad de México y a los Estados Unidos de América
02-SM-270918	Pareja, tienen 3 hijos estudiando en la primaria bilingüe	41 y 47 años	Agua Pipe y Soledad Salinas y hablan zapoteco y español.	Pareja: (masculino y femenino)	Primaria terminada y Bachillerato terminado	Comerciantes	Esposo topilillo de la iglesia y topil 2º de la iglesia	Esposo: a la Cd. de México y a los Estados Unidos de América Esposa: a la Cd. de México.
03-FSZ-041018	Tiene 2 nietos estudiando en la primaria bilingüe	64 años	Rancho Agua Pipe, Quiatoni.	Masculina	No fue a la escuela	Campesino y comerciante	Tópil, comité de escuela, comité del agua	No ha emigrado
04-CCL-230120	Pareja tienen 2 hijas estudiando en la escuela	36 años y 41 años	Esposa: Rancho Tierra Tehuana Quiatoni	Esposos (masculino y femenino)	Primaria terminada y segundo grado de primaria	Esposa: Ama de casa	Su esposo ha dado servicio de topil y comisión del agua	Esposa: Cd. de Oaxaca y Cd. de México.

	primaria bilingüe		Esposo: Rancho Huajal, Quiatoni. Ambos			Esposo: chofer y campesino		Esposo: Estados Unidos
05-CGM-240120	Tiene una hija estudiando en la primaria bilingüe	28 años	Soledad Salinas.	Femenino	Primaria terminada	Es comerciante y tiene una tienda de abarrotes	Esposo: comité de la CONASUPO	No ha emigrado
06-A-Z-030320	Un hijo estudiando en la escuela primaria bilingüe	53 años	Soledad Salinas.	Femenino	Primaria terminada	Ama de casa y campesina	Esposo: topil, mayor, comité.	No ha emigrado
07-EMZ-030320	Un hijo estudiando en la escuela primaria bilingüe	38 años	Soledad Salinas.	Femenino	Primaria terminada	Ama de casa y campesina	Esposo: comité en la subcomunidad agraria, comité de la CONASUPO, comité del Centro de cómputo de la comunidad	No ha emigrado

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de padres y madres de familia de las entrevistas.

Todos ellos son bilingües, hablan español y zapoteco, el zapoteco como la lengua dominante pues la usan en la familia y en la comunidad, nacieron en su mayoría en rancherías y, por necesidad de trabajo y no contar con escuelas, se fueron a vivir a la Soledad Salinas desde muy pequeños, puesto que la Soledad Salinas logró la categoría de agencia municipal del municipio de San Pedro Quiatoni, hace más de 60 años, lo que favoreció que la comunidad avanzara y creciera de una manera rápida logrando todos los servicios necesarios como escuelas, clínica, transporte, y otros más. Las mujeres se dedican a trabajos del hogar, del campo y algunas al bordado a mano y los hombres son campesinos y comerciantes, principalmente siembran maguey y milpas de temporada.

Respecto a los compromisos comunitarios, como ya he mencionado en capítulos atrás, en esta comunidad solo los hombres dan servicios pues aseguran que conlleva actividades físicamente pesadas para las mujeres, pero valoran las acciones de sus esposas, ya que, en su ausencia ellas se responsabilizan de la familia. En el caso de quienes emigraron, comentaron

que tuvieron que pagar a una persona que cubriera su lugar porque, como parte de la organización comunitaria, es obligatorio dar su servicio.

Sobre el grado de escolaridad de los entrevistados, la mayoría solo terminó la educación primaria, uno con bachillerato terminado y otro de ellos nunca asistió a la escuela. Son padres y madres de familia que promueven que sus hijos estudien y a su vez valoran su lengua zapoteca, con una fuerte conciencia del bilingüismo como algo favorable, como veremos más adelante.

Como comité de la asociación de padres de familia, aseguran que, desde hace varios años, los docentes los han involucrado en las actividades pedagógicas, así también, comentan que, como padres de los estudiantes, se han ido incorporando a las actividades escolares de sus hijos, ayudando en temas de investigación desde el zapoteco y participan cuando son invitados a compartir temas de la comunidad con los alumnos en las escuelas.

Todo esto difiere de la investigación de Bastiani y Bermúdez (2015) quienes expresan que el apoyo pedagógico de los padres se torna limitado por no entender lo que sus hijos hacen en la escuela, estos autores dicen que, aunado a esto, “los docentes, a pesar de ser hablantes del ch’ol, establecen un programa de trabajo elaborado en español, mismo que puede ser visto como un mecanismo de exclusión hacia los padres indígenas que solo hablan el ch’ol” (Bastiani y Bermúdez, 2015, p. 32).

Podemos contrastar las situaciones ya que en la Soledad Salinas los docentes actualmente incluyen a las y los padres y madres de familia en actividades pedagógicas, dado que trabajan, desde un enfoque bilingüe, temas de la comunidad. Los alumnos y alumnas, llevan a cabo las investigaciones, las entrevistas, en zapoteco y español, la escuela impulsa actividades dentro del aula como leer y escribir en lengua zapoteca, situación que propicia el interés de los padres por aprender a leer en su lengua originaria y al ser invitados a compartir un saber

comunitario lo hacen con seguridad, logrando así una participación favorable, el grado de escolaridad de las y los padres no incide ya que su participación es respecto a su saber comunitario y desde su lengua zapoteca. Permitiendo así fortalecer la identidad lingüística de los padres y madres de familia y los niños y niñas. Así, en este apartado nos preguntamos sobre la identidad lingüística y cultural.

IV.1.2. Identidad lingüística

Azucena Palacios (s/f) dice que la lengua interviene de manera determinante en los procesos de diferenciación lingüística y social, las diferencias lingüísticas ayudan a categorizar los grupos en indígenas y no indígenas, algunas negativas, otras positivas, según las actitudes hacia la lengua, ocasionando la exclusión en estas sociedades. “Así, la lengua supone una barrera, un elemento de identidad del grupo y de diferenciación del otro” (Palacios, s/f, p. 505). Para Palacios:

La lengua se convierte igualmente en un espacio donde se (re)negocia la identidad, al actuar como un instrumento de cohesión grupal que refuerza los lazos internos de la comunidad frente a la sociedad mayoritaria. En este sentido, las lenguas amerindias pueden funcionar como factores de identidad de grupo que pueden contrarrestar la tendencia hacia la sustitución lingüística (Palacios, s/f, p. 505).

En los datos de las entrevistas se puede constatar que los padres y madres mencionan que no se avergüenzan de su lengua, por el contrario, mientras tengan con quien hablar ellos platican en zapoteco.

“Cuando yo llegaba acá puro zapoteco puro hablar zapoteco perfectamente bien lo hablo donde sea no me importan, no me da pena (E 02-SM-270918).

Sak ro' na komo tuhñ ni'k nak ni gokbeen loh xsahnn psieed tuhñ / El zapoteco es muy importante ya que es la lengua que aprendimos de los padres (E 04-CCL-230120).

*Aha, sak diidxa laa ni nell te laa na rgieyn ro' lihdxn / El zapoteco es **importante**, en todo momento lo utilizamos para comunicarnos en nuestra casa (E 05-CGM-240120).*

*Aha saka, sak diidxa laa ni sta naa ruun behna tohb diidx ni sak, nak gok la nad / El zapoteco es **valioso**, pero hasta ahora se le ha dado **importancia** (E 06-A-Z-030320).*

*Pues naa ba zadxaa na pero para tuhñ diidx zaha saka para tuhñ re y zek xchiga'n seedna / Aunque ahora ha ido cambiando, pero sigue siendo **importante** para nosotros (E 07-EMZ-030320).*

Estas ideas sobre la lengua zapoteca muestran que los padres y madres de familia tienen fortalecida su identidad, confirmando que el zapoteco es la lengua de mayor prestigio, al momento de expresar la palabra *saka* que para los zapotecas se refiere a algo valioso incluso al expresar *sak ro'na* se refiere algo de mayor valor o importancia. Desde la cosmovisión de los zapotecas de la Soledad Salinas la expresión *sak ro'na* lo asumen como una mayor responsabilidad, ya que, al mencionarlo de esta forma, se interpreta como: “tú sabes si lo cuidas, vale mucho y lo tienes que cuidar, es algo que no se puede perder, es algo que nos han dado y no se puede deshacer” (comunicación vía telefónica BMZ-08-02-21). Reflejando que el hablante sede una responsabilidad así mismo de cuidar y conservar su lengua zapoteca, así que estas ideologías son muy significativas desde la cosmovisión de los zapotecas ya que en una sola palabra guardan consejos que deben asumir. Entonces, entender este fenómeno ideológico desde la cotidianidad debe considerar la identidad, como lo indica Mena (1999) la identidad y la ideología son dos dimensiones inseparables, porque hablar de diversidad

lingüística y cultural, conduce a ver cómo los sujetos se definen a sí mismos, es decir un ejercicio de definición identitaria. Para Giménez (2010) la identidad se define como “la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad” (Giménez, 2010, p. 1) y explica que una de sus funciones es la de marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, dice que no ve otra manera de diferenciarnos de los demás sino a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. Considerando así que la identidad es el lado subjetivo o interiorizado de la cultura. En virtud de lo expresado por Giménez (2010), podemos decir que los padres y madres tienen como una de las bases de su identidad la lengua zapoteca mostrando así una autoidentificación.

Dentro de las siete entrevistas profundas que realicé todos expresaron en sus discursos que la lengua zapoteca es *sak*/valioso, *sak ro'na*/muy valioso o muy importante, pero como Zimmerman (1991) dice, la identidad se construye en cada evento comunicativo en el que los hablantes se atribuyen identidades. Como ya se ha mencionado capítulos atrás, en la Soledad Salinas el zapoteco es la principal lengua para la comunicación entre sus habitantes en los diversos espacios, así una madre de familia de veintiocho años, una de las más jóvenes entrevistadas dijo: *Aha, sak diidxa la ni nell te la na rgielyn ro' lihdxn* / El zapoteco es **importante**, en todo momento lo utilizamos para comunicarnos en nuestra casa” (E 05-CGM-240120). Comenta ella que el zapoteco se vuelve importante por el hecho de que es la lengua con la que se comunican las familias. Igualmente otra de las entrevistadas dijo: “Yo soy igual, donde quiera yo platico mi lengua mientras me entiendan y hay alguien con quien platicar” (E-01-BMZ-110418), otro entrevistado, quien es una persona de mayor edad, que no fue a la escuela y ha vivido siempre en su comunidad igualmente expuso que en todo momento se debe hablar la lengua dentro de la comunidad es parte de la costumbre, “platica

tu palabra lo que no hay porque dar vergüenza nosotros somos acostumbrados de acá” (E-03-FSZ-041018) con esto expresa que no hay motivo por el cual dejar de hablar la lengua a pesar de la discriminación que sufrió por parte de personas de comunidades vecinas cuando salía a trabajar: “Antes la gente es muy celoso dice: pinches **yopes**, a **nosotros** ahorita le vamos a echar el zapoteco **él** no contesta que le vamos a decir **ella**, no entiendo lo que dice **ellos** no me va a entender lo que voy decir **yo**” (E-03-FSZ-041018). En esta declaración, podemos ver en el uso de los pronombres la función identificadora de la identidad frente a otros, los que no le van a entender. Es así una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en los procesos de interacción y comunicación social (Habermas, 1987, citado por Giménez, 2010). Ahora bien, la expresión “**yopes**” era utilizado anteriormente por las personas de comunidades vecinas hablantes del español, al referirse a los zapotecas de la Soledad Salinas porque no entendían y no hablaban español, “se refiere que yope es ser tonto, ingnorante, el que no sabe” (conversación ALN-10-02-21).

Situación que el padre de familia entrevistado pone en la balanza al decir “**nosotros** ahorita le vamos a echar zapoteco **él** no contesta”, podemos notar la ideología presente sobre la posición identificadora del padre de familia, de que él y los demás zapotecas no entendían español y el otro o los otros tampoco entenderían si él o ellos les hablaran en zapoteco. Expresa entonces, que ambos en algún momento ocupan el papel de ignorantes de alguna lengua.

Para los zapotecos de la Soledad Salinas, la lengua zapoteca los identifica con las generaciones ancestrales, así lo expresa una madre de familia:

*Zak ro' na como tuhñ ni'k nak ni gokbeen loh xsahnn psieed tuhñ tsana gok win, naa ria bengol ria zek ni'k rakbee na diidxa, nak diidx xtil nad behn gakbee na. Zek **sak** diidx zaha para tuhñ re. / El zapoteco es **muy***

importante ya que es la lengua que aprendimos de nuestros padres cuando fuimos niños, las personas ancianas entienden el zapoteco y el español no, por lo tanto, la lengua zapoteca es **valioso** para nosotros (E-04-CCL-230120).

Para esta entrevistada la lengua le fue transmitida por sus padres, y lo ha sido de generación en generación, y en ese sentido ella le asigna un valor importante en su identidad zapoteca, puesto que ella habla la lengua y se la ha transmitido a sus dos hijas. La Trasmisión intergeneracional es la transmisión de la lengua de padres a hijos (INEGI, 2009) de tal manera que las ideologías presentes en los padres y madres de familia permiten la trasmisión intergeneracional como uno de los factores elementales para el mantenimiento

Rgieyn diidx zah ria xsahnn, ria behn ni rumbeen, ria loxtieen / Platicamos en zapoteco con nuestros padres, **hijos**, familiares y conocidos. (E 04-CCL-230120).

Rgieyna entre ria sa'n, ria loh lli'n zi'k pero zi'k rgieyn diidx kon ria xtadn rgieyn diidxa y ria behn xbesin ria. Riate behn ni nu giehdn lahdxn re laa ni nell sa' diidx ro'k rgieyn / Hablamos el zapoteco entre nosotros mismos, con nuestros padres, hermanos, **hijos**, vecinos y otras personas originarias de la comunidad (E 05-CGM-240120).

Pues re ruy diidx zaha kon ria xpenin y kon ria xfamiliar kon ria. O ma se lahdx behn zit zek lad ni nu ria loh xtiee rgieyn diidx zaha, ba nak kon behn zit ro'k si rgieyn diidx xtil / El zapoteco lo hablo aquí en la comunidad con mis **hijos**, familiares, etc. Cuando voy a la ciudad y tengo familiares que viven ahí, conversamos en zapoteco. Solamente con personas de la ciudad y que hablan español, necesariamente uso la lengua española para comunicarme con ellos. (E 06-A-Z-030320).

Podemos identificar esta noción de transmisión en diversos discursos, como el de esta madre de familia quien expresa, desde su cosmovisión zapoteca, el valor de seguir transmitiendo el zapoteco:

*Tuhñ xchiga'n nak diidx zaha maz, ka ruuna wen tuhñ re nak xpeninn tsu'na kuidad mod tiooba, desde ni wina naa rniin diidx lohna maz nu xnehza ke za nak diidx xtil. sto tla' sa diidx naka rniin lohll, zek naa nak diidx zah mas rapn xnehza nak ni gieyna loh benin, **zoniina loh beniin, zi'k nak gichlyuh***
/ El zapoteco ayuda mucho para el buen crecimiento de nuestros hijos, desde muy pequeños les empezamos a hablar en lengua zapoteca porque esta palabra se entiende más. Tiene más sentido cuando platicamos para que **sepan vivir en el mundo** (E 04 CCL-230120).

En esta declaración utilizan la expresión *zoniina loh benin, zi'k nak gichlyuh*, la palabra *gichlyuh* significa mundo, pero desde el zapoteco se entiende que el mundo para ellos significa como “un ser que nos da y le debemos corresponder con acciones de agradecimiento a través de rituales, cuidados, respeto, pedir permiso o disculparse de un acto inadecuado” (conversación ALN-10-02-21). Por lo tanto, el mundo es tu pueblo, tu hogar, así que el mundo es tuyo y debes saber vivir en él, como se muestra en la siguiente declaración:

*Nah gok la rnii xtad, laa behn giab behn zi'ka rnii nak tagol pxie behn, lat golchenal mod ni zaad nak xmod ria behngol giab behn, ria xtiidxn ria, zi'ka rnii ria tagol pxien, nak maz nak ria behn ni zaad nak maz gokla rnii behn zek **chenaara gichlyuh** porke rnii behn ba ni tuhñ lla tsan xmod, tsan ria xtiidxn ria, pues gichlyuh rnii behn pront sa lolla la ni ba risäb miet ria mod ni zad nak gokla, /Anteriormente decía mi padre, que mis abuelos decían que debemos continuar con la forma en que vivían los antepasados, que conservemos la lengua, entre otras cosas. Nuestros antepasados decían*

que de esa manera continuaría con vida, la humanidad, pero si se perdiera todo lo originario, se terminaría todo por completo (E 04-CCL-230120).

Es claro que para los sujetos las y los niños se apropian de la lengua desde el seno familiar, por lo tanto, el sujeto se forma en valores, como lo muestran los consejos de padres y madres sobre la forma de vivir en el mundo.

Estas afirmaciones dan lugar a decir que esta situación del zapoteco de la Soledad Salinas se impone ante las cifras que afirman su desplazamiento por un problema en la transmisión intergeneracional, como es el caso documentado por Velasco, Gutiérrez, Silva y Ramírez (2016) en su investigación *¿Espacio para el zapoteco? Una mirada a la educación intercultural bilingüe en el preescolar de Teotitlán del Valle, Oaxaca, México*, en el que destacan la falta de transmisión intergeneracional del idioma y la escasa presencia de esta lengua en las aulas, mostrando el siguiente testimonio:

Mis papás sí son gente antigua, entonces ellos sí les hablan en zapoteco [a los nietos] puro zapoteco, allá sí con ellos puro zapoteco hablan, solo con los abuelitos del papá hablan castellano; el esposo con la mamá [suegra] y sus hermanas[cuñadas] hablan en zapoteco. La gente que no es antigua ya no habla zapoteco, puro castellano. (Velasco, Gutiérrez, Silva y Ramírez, 2016, p. 48).

Como podemos ver, en el caso de la investigación citada se muestran procesos de desplazamiento en los que el zapoteco ya no es transmitido, a diferencia del contexto de Salinas en el que se identifican prácticas e ideologías a favor del mantenimiento de la lengua. Giménez (2010), en su texto sobre la identidad y la cultura dice que la identidad se define por sus fronteras. Con esto se refiere a que los grupos étnicos pueden modificar los rasgos fundamentales de su cultura manteniendo sus fronteras, pero sin perder su identidad. Por esto,

un grupo étnico puede adoptar rasgos culturales de otros grupos, como la lengua y la religión, y continuar percibiéndose y ser percibido por los demás como distinto de los mismos, la fuerza de una frontera étnica puede permanecer constante a través del tiempo a pesar de que existan cambios culturales. Por consiguiente, “en cualquier tiempo y lugar las fronteras identitarias se definen siempre a través de marcadores culturales. Pero estos marcadores pueden variar en el tiempo y nunca son la expresión simple de una cultura preexistente supuestamente heredada en forma intacta de los ancestros” (Giménez, 2010, p. 18).

Es así que en la Soledad Salinas se ha adoptado el español, pero se ha conservado la lengua zapoteca. Fought afirma que “cada grupo social cuenta con un repertorio de ideologías lingüísticas que se activan en relación con la identidad étnica, si bien estas se encuentran en constante flujo en conexión con los cambios históricos del contexto de cada comunidad” (Fought, 2006, citado por Sánchez, 2012, p. 164). Por su parte, para Robichaux (2005), la identidad indígena se encuentra asentada en el sistema de cargos, para él la organización comunitaria “constituye uno de los signos seguros de la indianidad que los pueblos mesoamericanos han utilizado para mantenerse históricamente como grupos sociales funcionales con identidad propia” (p. 93).

Así, en la Soledad Salinas la identidad lingüística se construye colectivamente en la dinámica comunitaria. Como vimos en el capítulo sobre el contexto comunitario, la comunidad conserva su organización a partir del sistema de cargos, sus normas internas son determinadas por la asamblea como máxima autoridad, las autoridades se nombran por el sistema normativo indígena. Todos los ciudadanos de la Soledad Salinas prestan sus servicios, puesto que a partir de los 17 años los integran a la lista de todos los ciudadanos que deben servir, y tienen que dar servicio por cuatro ocasiones en los diversos cargos y por tiempos esporádicos, es así que todos los habitantes de este lugar saben que para formar parte de la comunidad

tienen que cumplir con los servicios, los tequios y regirse por las normas establecidas en este pueblo, de lo contrario, serán sancionados o expulsados de la población. La lengua está presente en todos estos eventos como las fiestas, asambleas, tequios, servicios, el comercio, la cosmovisión, rituales, medicina tradicional, entre otros. Todo esto como un tejido social comunitario, como lo expresa Maldonado (2010), tiene su centro en las fiestas:

las fiestas sintetizan así el carácter local y étnico regional, pues conjugan el poder y el trabajo comunal en un ritual colectivo que viven en toda su intensidad las expresiones primordiales de la identidad en su propia lengua: música, baile, comida, bebida, religiosidad (Maldonado, 2010, p. 42).

Para Maldonado, la comunalidad es el modo de vida tradicional de los pueblos originarios, es decir la forma cómo se vive y organizan las comunidades, en suma, vivir en comunalidad ha hecho que se resista a la dominación. Lo que, para Pérez, Ramos y Terborg (2018) en la Ecología de Presiones son consideradas presiones a favor del mantenimiento de las lenguas indígenas como la organización social de las comunidades y donde se refuerza la identidad y por ende la lengua.

Sin embargo, el tejido comunal puede mantenerse y la lengua ser desplazada, como es el caso investigado por Robichaux (2005) de una comunidad de Tlaxcala. Entonces, ¿qué experiencias, qué factores favorecen su mantenimiento en la Soledad Salinas?

IV.2. Plurilingüismo y migración.

Como se ha mencionado la Soledad Salinas se caracteriza también por las experiencias migratorias, sin embargo, su principal recurso comunicativo sigue siendo el zapoteco, lo que no les impide ser conscientes de la importancia del uso del español para interactuar con personas que no hablan zapoteco dentro y fuera de su comunidad, pero también de otras

lenguas como el inglés. Es así que la comunidad ha generado ideologías positivas sobre su identidad lingüística y la importancia del bi/plurilingüismo. En este apartado se pretende revisar las ideologías sobre este contacto de lenguas en la perspectiva de Martínez (2006) quien propone “analizar al bilingüismo desde una perspectiva sociolingüística pues se enfoca cómo el sistema de lenguas es utilizado según las circunstancias y propósitos comunicativos” (Martínez, 2006, citado por Bermúdez y Fardiño, 2012, p. 105).

Muchos estudios sobre lengua, identidad y migración, dan cuenta de que esta implica la pérdida de la lengua, tal es el ejemplo de Juan Sordo (2019) quien en su investigación sobre *Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey*, plasma la experiencia de una joven universitaria quien emigró a la ciudad de Monterrey a estudiar, su propia abuela le desalentaba su interés por aprender el náhuatl “Decía que ya estaba aquí (en Monterrey) y entonces era español nada más” (Sordo, 2019, p. 18) este autor explica que un claro argumento del desplazamiento lingüístico en esta experiencia es estar en la ciudad. Alonso Guerra Galván desde su investigación *Othobui I. Migrantes otomíes en la ciudad de México*, muestra que en sus hallazgos se encontró la situación de desplazamiento de la lengua otomí por parte de los padres y madres “prefiere que sus hijos aprendan a hablar español para que no sean discriminados, y ellos mismos evitan hablar el otomí entre los mestizos para no ser estigmatizados o criticados por su ascendencia indígena; lo que repercute negativamente en la conservación de la lengua materna” (Guerra, 2009, p.51).

Sin embargo, en nuestros sujetos la experiencia migratoria desde lo que declaran, no implicó la pérdida de la lengua sino despertó en ellos una mayor conciencia de su identidad lingüística, podemos ver que una de las entrevistadas que emigró a la capital de nuestro país y a los Estados Unidos relata que en estos espacios se encontró con familiares y personas de

la misma comunidad de origen con quienes habló en zapoteco y que incluso personas ajenas a su pueblo le expresaron aprecio a su lengua, “no me afecta mi lengua, hay personas que me piden que les enseñe, son personas de otro estado son de la misma categoría que uno, digo que no tengo porque avergonzarme” (E-01-BMZ-110418). Las personas de otros contextos pueden reconocer el valor que tiene hablar una lengua originaria, transmitiendo ese sentimiento favorable que de alguna manera ayuda a fortalecer la identidad lingüística del hablante de lengua originaria. Sin embargo, algo relevante que pude identificar en estas experiencias de migración fue que la discriminación es mayor cuando se ha emigrado de manera interna, a diferencia de la migración internacional. Analizamos primero las experiencias con el español en la migración interna.

IV.2.1. El español en la migración interna

El esposo de una de las entrevistadas nos habla de esto, cuando relata cómo salió de su comunidad para estudiar a la edad de nueve años:

Tuhñ komo pchirien fuer y nu tsana la gak sa' benin rgitnii gey tuhñ por ni nahn gakbee diidx xtiil, zek ña ka rnii gey nzaab de tuhñ. Nak gok la tuhñ tsana roon laa San Pablo Villa de Mitla rnii gey lohn nell San Pedrino giäb gey lohn, zek nak tuhñ nahn dion xi kosa zaloh ni'k pero tuhñ rakbeen ke ndzab nak diidx ni rnii gey lohn, raka ro' skuel o lo nehz. / Nosotros estuvimos fuera y a veces nuestros mismos compañeros se burlaban de nosotros por lo que no entendíamos el español, a veces hablaban mal de nosotros. Cuando íbamos a San Pablo Villa de Mitla, ahí nos llamaban el San Pedrino y nosotros no sabíamos que significaba eso, solo sabíamos que era algo malo, una ofensa hacia nosotros. Esto pasaba en la escuela y en la calle (esposo de E. 04-CCL-230120, 2020).

Esto ocurrió en San Pablo Villa de Mitla, una población urbanizada y turística, dado que cuenta con zonas arqueológicas importantes en el estado de Oaxaca y se ubica a una hora de la capital y a la que llegan a establecerse familias de comerciantes de diversos lugares.

Otro entrevistado también habla de su experiencia cuando emigró a la Ciudad de México y cómo sintió en algún momento vergüenza por su lengua:

Cuando yo estuve en la ciudad pues allí no lo hablé no había con quien platicar, pero si voy en el metro, me evito hablar por la misma razón de la discriminación o sea nos ven raros nos tachaban de indios (E. 02-SM-270918).

Se logra percibir en este discurso es que el contexto en que el entrevistado vivía en esos momentos era de discriminación, por lo que cuidaba no ser mal visto, ni ser tachado como indio. Esta situación de discriminación en el contacto con el español es recurrentemente expresada.

Es el caso de otra entrevistada quien por primera vez emigró a la ciudad de México para trabajar en las actividades domésticas, ella comparte que se pudo dar cuenta de que muchas personas al salir de su pueblo de origen se avergüenzan de su lengua y más aún frente a personas que hablan español “Una vez en la azotea una prima que trabajaba en frente y yo desde allí gritándole en dialecto y ella dijo cállate porque te van a oír (en voz baja)” (E. 01-BMZ-110418). La actitud de la prima, como la del entrevistado citado anteriormente, tuvo que ver con el medio social en el que vivía, y su reacción parece haber sido producida para evitar la discriminación y exclusión lo que habla de un sentimiento de vergüenza, reflejando una actitud de aceptación de la ideología negativa hacia la lengua. Zimmermann (1991) dice que aceptar ideologías dominantes crea actitudes negativas, cambia la estructura de facilidad compartida entre los miembros de un grupo indígena. Podemos ver cómo al entrar en contacto

con otra comunidad lingüística, otros valores y otras ideologías que ofrecen otros intereses, se produce un desequilibrio en la ecología de presiones por una situación de desventaja frente al contacto con el español (Zimmermann, 1991). Fue la situación que vivió nuestra entrevistada al ver la reacción de su prima, esperando que le respondiera en zapoteco y se encontró con la actitud negativa al decir que bajara la voz. Sin embargo, ella muestra una actitud positiva expresando una reflexión sobre espacios y contextos de uso: “Lo que yo soy cuando estoy en la ciudad no lo hablo con quienes no lo hablan, platico solo español, cuando estoy con mis paisanos yo sé que lo hablan y pues hablo entonces en mi lengua” (E. 01-BMZ-110418). Esta adecuación, en sí misma, puede ser interpretada como adecuación comunicativa, la problemática es que lo que expresan estas situaciones es la imposibilidad, impuesta o auto-impuesta, de los hablantes de hablar en voz alta y que lleva a lo que se han denominado usos diglósicos, que pueden ser generados por las interpretaciones que hacen los sujetos de las mismas:

Nak naa ya nan tuuy, xgieytasan xtiidxn. Tagok la nia ka zi'k lega rwie behn lohn, xkosa rniin, xninaan behn, xlya behn ran behn lohn, zi'k naka nak tagok la. / Ahora ya no nos avergüenza nuestra lengua, lo hablamos normalmente, ciertamente, antes cuando hablábamos en zapoteco las personas hablantes del español nos veían raro, se preguntaban que qué era lo que decíamos, tal vez pensaban que nosotros estábamos molestos con ellos, o que los insultábamos (E 06-A-Z-030320).

El desarrollo de esta consciencia sobre los espacios de uso de las lenguas ha hecho que, a pesar de estas experiencias negativas, los zapotecas de la Soledad Salinas valoren el español. En sus declaraciones explican que no ven al español como un mal sino como una forma de comunicarse con quien no habla el zapoteco, y valoran las ventajas del ser bilingües, así lo

muestra la siguiente entrevistada: “Cuando voy a la ciudad y tengo familiares que viven ahí, conversamos en zapoteco. Solamente con personas de la ciudad y que hablan español, necesariamente uso el español para comunicarme con ellos” (E 06-A-Z-030320). Igualmente, otros entrevistados reiteran:

Re lliute chu xnii diidx xtil re, nadtsan niin diidx rok, sol sa ba ni tsaa tohb behn ni ziääd llio' ni rnii diidx xtil /Aquí en la comunidad casi no se habla en español, solamente si llega una persona de fuera que solo habla español (E 05-CGM-240120).

Ni'k la ga loh behn zit, tsana zon loh behn zit zon loh. Nah nehz Läch giä ria behn /Platico el español con las personas de ciudad como Tlacolula (E 06-A-Z-030320).

Re lliute chu xnii diidx xtil re, nadtsan niin diidx rok, sol sa ba ni tsaa tohb behn ni ziääd llio' ni rnii diidx xtil. Kon ni'k sa, zeka rniin diidx xtila nadgal niina ba ni dxiu' tasn zi'k /Aquí en la comunidad casi no se habla en español, solamente si llega una persona de fuera que solo habla español, solo con él hablamos en español, pero regularmente entre nosotros no empleamos esa lengua en nuestras conversaciones (E 05-CGM-240120).

Estas expresiones de padres y madres de familia nos hacen ver las formas en que emplean el español. En este mismo sentido, otro entrevistado dice: “siempre cuando sale uno va a decir, tu platicas tu palabra tu idioma” (E 03-FSZ-041018) expresando así que en todo momento el zapoteco está presente y que el español lo utiliza solo si la otra persona no puede hablar zapoteco. Estas ideologías y prácticas sobre espacios comunicativos han logrado una identidad lingüística fortalecida.

IV.2.2. Migración externa y consciencia del plurilingüismo

Lo que es muy interesante, como ya lo habíamos dicho, las experiencias de migración externa o internacional reflejan situaciones diferentes a las de la migración interna. Una entrevistada que migró a los Estados Unidos declara que después de ver cómo algunos de sus familiares sentían pena al hablar el zapoteco en la Ciudad de México, notó la diferencia en su experiencia migratoria en los Estados Unidos, allí se encontró con personas que valoraban las lenguas originarias, incluso le pedían enseñarles a hablar el zapoteco, esto le ayudó a revertir los sentimientos respecto a la lengua, lejos de sentir miedo al hablar el español fue fortaleciendo su identidad étnica y lingüística, externando lo siguiente:

A mí me decía eres de Oaxaca “oaxaquita” y yo decía si, pues todos lo que son de allá le llaman así, y que los oaxaquitos y si así nos quieren llamar llámenos así, a mí no me afecta en nada soy de allá y de allá soy dijera mi jefe “mi india, mi indita”, le digo, si soy india (E. 01-BMZ-110418).

Zimmermann (1991) dice que la identidad se construye en la interacción a través de varias formas lingüísticas como cumplidos y ofensas, elogios y represiones, pero nuestra entrevistada muestra definida su identidad y no tiene problemas de que le digan *oaxaquita* o *india*, mostrando reflexividad sobre la forma en que se establece y se desarticula la lógica de la discriminación:

Sí, muchas veces la gente discrimina y buscan muchas veces hacerte sentir de menos, es como uno lo tomé y si tú quieres sentirte de menos pues obvio que si se va a uno sentir como le caiga la palabra y como lo sienta uno (E. 01-BMZ-110418).

Este proceso migratorio por el que pasaron los entrevistados, de cierta manera ayudó a su ingreso económico, pero también les permitió reflexionar acerca de su identidad, puesto que

en la travesía de esta experiencia descubrieron la utilidad de hablar estas lenguas, sin embargo, la experiencia internacional fue más allá ya que también les produjo reflexiones sobre las ventajas cognitivas de adquirir otras lenguas, expresado así en la siguiente declaración de este entrevistado que emigró por siete años a los Estados Unidos:

*Lulte **sak** ni rniin diidx zah nah brial bya stob país nak ni rni behn lahdx grin, zek nak ni rniin diidx zah runa wen porke nah nada ñak nak lulte ngahn ni **pseed** xtiidx grin, sto rni tohb behn grin lo zek rsok diidx loh behn, run gan ruuy nii diidx behn, laa ni para nah ni sa naka, laa na rgual sa' xtiidxn, diidx zah re. Nii sa naka, nada gak ngahn para nah, ruuy nii diidx ria nak behn grin. Rakbee na xtiidx y nah rekbee xtiidx behna zeka ran **sak ro' nak** ni rniin tuhñ diidx zah porke galop sa räiz nak stob diidx zah tuhñ gie'chn laa ni raka nii sa para nah re. Xseed xtiidx behn grin y rakbee na, zi'k za run gan rtsa kuent diidxa, nii sa naka para nah o nii sa nada gak lulte ngahn. Ni'k nak diidx ni ruuy nah re. / Es muy **valioso** el hablar zapoteco. Cuando fui a Estados Unidos me di cuenta que hablar zapoteco ayuda mucho para **aprender** otra lengua, en mi caso no fue nada complicado hablar inglés, si un gringo me habla le contesto, puedo conversar con ellos. Para mí es muy fácil, es como hablar zapoteco, yo les entiendo y ellos me entienden, por eso veo que es **muy importante** el hecho de que hablemos una lengua que nos ayuda a aprender rápido otra distinta.*

(esoso de E. 04-CCL-230120, 2020).

Esta declaración muestra cómo, después de haber sido discriminado en su infancia por hablar zapoteco, su experiencia migratoria y la interacción con hablantes del inglés, considera que el ser bilingüe le favoreció para aprender otra lengua. Esto ha fortalecido su identidad zapoteca y le ha hecho valorar las lenguas.

Es así que la migración internacional, en estas experiencias, logra propiciar en ellos el valor que tiene el uso de las lenguas. Ellos saben que, al salir internamente, requieren comunicarse en español y al salir a otros países, como los Estados Unidos y Canadá, requieren hablar inglés y logran reflexionar sobre el valor cognitivo del bi/plurilingüismo. Me atrevo a decir que este tipo de ideologías favorece a una educación bilingüe, la aceptación positiva de otras lenguas facilita el diseño de estrategias para la enseñanza de la lengua indígena y de otras lenguas en la educación escolar. Pero esto será objeto de análisis más adelante, por el momento nos interesa regresar sobre las experiencias en la migración y las ideas que han generado.

Como hemos visto, para los entrevistados el contacto con otras lenguas en la migración ha reforzado su identidad étnica y lingüística, experiencias que fueron favorables y otras no tanto pero que ayudaron a revertir ideologías negativas a positivas. A nivel de hipótesis podemos avanzar algunas ideas sobre el conjunto de circunstancias que llevaron a este resultado. Como lo comparte uno de los entrevistados quien nos dice que cuando emigró a la Ciudad de México sintió vergüenza de hablar en zapoteco por miedo a ser discriminado, pero posteriormente tuvo que emigrar a los Estados Unidos y fue ahí donde valoró su bilingüismo. Después, al regresar a su pueblo, la comunicación en zapoteco seguía siendo elemental, pues, como ya se ha dicho, el zapoteco es la principal fuente de interacción y para los hablantes es considerada lengua de prestigio. “Cuando yo llegaba acá puro zapoteco puro hablar zapoteco, perfectamente bien lo hablo donde sea no me importan, no me da pena” (02-SM-270918). Así, a diferencia de otras situaciones registradas por algunas investigaciones que relacionan de manera importante el desplazamiento lingüístico e identitario con la migración (Hirsch, González y Ciccone, 2006, Barragán Trejo, 2009), las personas de la Soledad Salinas entrevistadas, al emigrar fortalecieron su identidad cultural y lingüística. En

esto Hecht (2011) tiene razón cuando propone que hay que ser muy precavido para establecer una relación determinante entre desplazamiento lingüístico e identitario y migración para tratar de tener lecturas más complejas de estos procesos tomando en cuenta las dinámicas en que se produce. Así, los zapotecos de Salinas, al salir fuera de su pueblo y conocer otras realidades, regresan a un entorno en el que la lengua sigue siendo omnipresente, no tienen problemas con seguir transmitiendo a sus hijos el uso de la lengua, a pesar de haber pasado situaciones de discriminación y marginación ya que, pensamos, su identidad inicial fue construida desde la vida comunal y que a su regreso la vuelven a encontrar. Ellos comparten en las entrevistas que la lengua que han aprendido desde su nacimiento es imposible que se olvide, de esta manera lo expresa la informante:

Estoy consciente de que no se olvida una cosa que uno ya aprendió desde que nace, nunca se va a olvidar y lo puedo comprobar yo salí muchos años fuera y no lo olvidé. Y la gente que dice que lo olvidó es mentira (E. 01-BMZ-110418).

En conclusión, podemos decir que las personas de la Soledad Salinas construyen su repertorio de ideologías lingüísticas en un contexto comunitario en el que su forma de vida y sus formas de comunicación han permitido que se reconozcan como zapotecas, que hablan una lengua que consideran valiosa en su vida reforzando con esto su identidad lingüística, aunado a esto, el contacto con otras lenguas en sus distintas experiencias como la migración, ha hecho que ellos tengan su propia ideología respecto a su lengua y al valor que ellos otorgan a las lenguas como el español y el inglés, es decir, valoran el bi/plurilingüismo.

IV.3. El zapoteco y la variación lingüística

Lehman (2016) define la variación lingüística como “Un hecho fundamental del lenguaje y una propiedad de toda lengua. Consiste en la existencia de formas alternativas de hablar (y escribir)” (p. 334). Ahora bien, la variación no solo es dialectal sino generacional, de género, estilística, préstamos y variantes de contacto. Por lo tanto, requiere ver cómo están presentes en este contexto, dar cuenta de qué piensan los hablantes de la variación como un factor elemental en la enseñanza de lenguas indígenas en la que se han planteado una serie de problemáticas en su tratamiento. (Pérez, 2018).

IV.3.1. El cambio lingüístico

El cambio lingüístico es un fenómeno presente en todas las lenguas y las lenguas indígenas no son una excepción. Diversas investigaciones (Rodríguez, 2013, Hamel y Muñoz, 1986, Pérez, Ramos y Terborg, 2018), dan cuenta de cómo en estas lenguas se encuentra provocado por la búsqueda de una mejor competencia lingüística en español, el contacto con los hispanohablantes y las redes de comunicación. Sin embargo, otros estudios proponen un acercamiento a los fenómenos de variación en las comunidades bilingües que no responda a un ideal monolingüe sino a las dinámicas sociolingüísticas propias de las situaciones del contacto de lenguas, así Espinoza precisa:

Las ideologías lingüísticas presentes en los estudios en torno a la competencia en lengua indígena han contribuido a construir discursos que ignoran las realidades sociolingüísticas y lingüísticas presentes en las situaciones de contacto asimétrico en Chile, las que apuntarían, en algunos casos, a la existencia de variedades que se alejarían de una supuesta norma estándar y, en otros, a situaciones de heteroglosia en el uso lingüístico. Estas situaciones son características en contextos donde los hablantes

recurren a un repertorio diverso de recursos comunicativos (incluyendo diversas lenguas) en sus interacciones cotidianas (Kyratzis, Reynolds y Evaldsson, 2010 citado por Espinoza, 2019, párr.32).

Es bajo esta idea que se aborda la temática, el de los usos de comunidades que cuentan con repertorios lingüísticos de diversas lenguas.

Los zapotecas de la Soledad Salinas tienen consciencia de los cambios que presenta su lengua, de los préstamos del español al zapoteco que denominan mezcla de la lengua o “hablar mixteado”, como en estos dos discursos:

*Nah behn salina rnii na diidx zaha nak naa giechn xiäl ba rgien **rewelta** kon diidx xtil / Las personas originarias de La Soledad Salinas hablan en zapoteco, pero ya lo **revuelven** mucho con el español. (E 06-A-Z-030320).*

Nosotros **mezclamos** mucho el zapoteco, español y zapoteco, la mitad de zapoteco y la mitad de español una palabra en zapoteco y otra en español inconscientemente se mete el español rápido (Esposo de E 02-SM-270918).

En estas declaraciones vemos que la noción de mezcla se expresa con el préstamo del español *rewuelta* utilizado por la mayoría de los zapotecas de esta comunidad, aunque cabe resaltar que la palabra sí existe en zapoteco es *gotsnaaz/ mezclar, rgotsnaazn/mezclamos*, y los ancianos de la comunidad y los habitantes de la cabecera municipal aún lo utilizan pero los hablantes de Salinas ya no. Vidal y Nercessian dicen que uno de los fenómenos de contacto más común y explorado es el préstamo el cual definen como “... adopciones de palabras o de sus significados (calcos) que se introducen y progresivamente se extienden hasta integrar al vocabulario de la otra lengua” (Vidal y Nercessian, 2009, p. 142). Las autoras distinguen entre préstamos, cuando lo que es nombrado no existía en la vida de la comunidad, y

sustitución léxica, el remplazo de palabras existentes por otras tomadas de otras lenguas. Los entrevistados de mayor edad son conscientes de que muchas palabras del zapoteco han sido desplazadas por el español, a pesar de que sí existe en su lengua, véase en estas expresiones:

Ahorita el problema de nosotros es que **mixteamos** mucho el español y el dialecto, **bueno siempre ha sido así verdad**, nosotros ya no lo hablamos realmente como es. Yo si sé hablarlo, como por ejemplo el pan, decimos “pan” y lo **correcto** el *giät xtil* y nosotros ya lo mixteamos y así hay muchas palabras (E 01-BMZ-110418)

Aquí decimos al tamal “tamal” pues nosotros los de acá decimos igual como de español, por eso aquí decimos así a los tamales y *giät gu'* ese se habla más antes que ahora, el pan aquí nosotros le decimos “pan”, *gahl* decimos “veinte” (E 03-FSZ-041018).

En estas declaraciones se cita la palabra tamal, préstamo del náhuatl al español, lo que indica que la introducción de los préstamos no es un fenómeno de lengua minoritaria sino una dinámica normal del contacto de lenguas. Los hablantes parecen asumir esta realidad ya que el declarante menciona que “siempre ha sido así”.

Como dicen Vidal y Nercessian, se habla de préstamos básicos que duplican las palabras que ya existían en la lengua prestataria y cobran existencia cuando los hablantes bilingües las usan en sus discursos (Vidal y Nercessian, 2009).

Aunque los préstamos que mayormente utilizan en la Soledad Salinas son palabras que no existían en zapoteco, por lo tanto, estamos hablando de una situación de préstamos culturales al puntualizar que son palabras para designar nuevos conceptos (Myers-Scotton, 2006, citado por Vidal y Nercessian, 2009), también se produce la introducción de conectores discursivos, como en el siguiente ejemplo:

*Ria loh xpeninn ria. Zi'k nak nah xpeninn tana naka win **pues** nada gakbee diidx xtil laa ni kahda che skuel, **ya después** ya ba zä ria benina skuel y ro'ka xseeda diidx xtil. **Lo primero** lok ni xseed ria benina diidx zah ni 'xseeda **ya después** ni ba zä na skuel ya ro'k na ni xsieeda stob lok ni nak diidx xtil. (vuelve a intervenir su esposa) zi'k nak xnehza giechn zeka nak ni nak diidx zah lulte zaka **para** tuhñ re /. Cuando nuestros hijos eran pequeños no entendían el español porque aún no entraban a la escuela, una vez que comenzaron a ir a la escuela fue ahí en donde comenzaron a aprender el español, pero la primera lengua que aprendieron fue el zapoteco y como segunda lengua el español (interviene de nuevo la señora) de esta manera es que el zapoteco es muy importante para nosotros (04-CCL-230120).*

En estas declaraciones podemos ver los préstamos como: “**pues, ya después, lo primero, para**”, utilizados como nexos en el discurso en el zapoteco aunque cabe aclarar que si estas palabras se eliminan en el discurso, el mensaje no cambia. Entonces, para los hablantes de este lugar los préstamos no son negativos les es normal, uno de ellos inclusive dice: “bueno siempre ha sido así verdad” (E 01-BMZ-110418). Pero que también reconocen no hablan correcto porque dejaron atrás varias palabras del zapoteco que sí existían. Por ello, los zapotecas dicen que hablar correctamente es hablar sin préstamos o sin mezclas.

Lo que es muy interesante son los motivos que originaron la mezcla y sustitución de palabras del zapoteco, desde la perspectiva de los entrevistados:

Laa ni ro'k nad ria behn rial gohnihdx zi'k, nak ni re behn laak rok, laa ni naka gadoo, / El habla de San Pedro Quiatoni varía un poquito en algunas palabras por lo que las personas de ahí no emigraban (esposo de E 04-CCL-230120).

El esposo de una de las entrevistadas afirma que en San Pedro Quiatoni la cabecera municipal se habla el zapoteco original y reitera como causa del cambio la migración y el mayor contacto con la lengua española:

*Nak Salin re tsana **xchaa** xtiidx behn nak ni rnii behn, **xchaa na** kon behn logiehdx ren ka luuy guyal diidx loh behn, ren ka mod zok behn diidx lohn, zek nak Salin re ren ka mod naka. Xingiäh la nak ni rchaa diidxa gie'dxn, laa ni re gok la riate behn, re llete dxiin re. Nak gok la naka golnihdx. Zek riate behna ba zä na lok ria behn Gidää, roka nu golnihdx, roka run ria behna golnihdx zek komo nak behn Gidää nada nii diidx zah. Nak ria behn Gidää ro'k nell diidx xtil / Entre el habla de la gente de Salinas y Quiatoni hay un **cambio**, este **cambio** se debe a que anteriormente aquí en la comunidad no había empleo, todos iban a Nejapa de Madero a trabajar. Las personas de esa comunidad no son hablantes del zapoteco, solamente de la lengua española (esposo de E 04-CCL-230120).*

Situación que también confirma su esposa. Ella es originaria de San Pedro Quiatoni y compara:

*Laa ni ro'k nad ria behn rial golnigdx zi'k, nak ni re behn laak rok, laa ni naka gadoo, zek rok ru' ria ni rahw ria miet... Ria kostumbr ria ni run behn maz run behna, zek ni' nak ni run nak ni, giap nah re nad diidxa ndziaab... Zek nak re tsana pchiin nah re Salin re nzebroka ya ba bziaab diidxa ran loh na, ya ba **xcha na** / El habla de San Pedro Quiatoni varía un poquito en algunas palabras por lo que las personas de ahí no emigraban en busca de trabajo, se mantenían ahí mismo por que el clima es frío y cosechaban sus alimentos... Así como sus costumbres siguen vivas, las realizan constantemente, todo esto ayudó a que la lengua persistiera... Cuando*

llegué a Salinas noté que se ha perdido mucho la lengua, se ve el **cambio**
(E 04-CCL-230120).

En zapoteco de San Pedro Quiatoni y de La Soledad Salinas la expresión de cambio lingüístico es *xcha diidxa* la cual expresa que la lengua va cambiando de una manera lenta, con el paso del tiempo.

Vemos así, que la migración que es vista como fuente de valoración del plurilingüismo, es vista también como al origen del cambio lingüístico.

Otra de las razones del cambio, la sitúan en el tiempo, en la variación generacional. Una de las jóvenes entrevistadas, aunque no dio una explicación afirma reiterativamente que no puede hablar el zapoteco como las personas de antes:

*Ria benin ni re naa, nadn gien gan nak ni niin diidx zaha zakru zakru zi'k
ni rnii ria bengol nah bes rek / Los jóvenes de ahora **no podemos hablar
bien el zapoteco** como lo hablaban los abuelos Nada gak zi'k ni rnii ria
pxien ni re ta bes rek, la behn rnii behn diidx zah doo, tuhñ ya ba bgien
rewelt diidx zaha. / ya no es como lo hablaban nuestros abuelitos, ellos si
hablaban en zapoteco puro, en aquel entonces, ahora lo **revolvemos** mucho
con el español. Lo hablamos de diferente manera ... Zek ria bengol ni'k ren
ka rnii na / me doy cuenta que el habla de los abuelos es muy diferente al
de ahora. (E 05-CGM-240120).*

La concepción del “hablar bien” que se nota en estas declaraciones es la de *niin diidx zaha zakru* que viene de *niin*/hablemos, *diidx zaha*/ zapoteco, *zakru*/bien, entonces *niin diidx zaha zakru* hablemos correctamente el zapoteco y cuyo modelo se refiere al habla de los ancianos de la comunidad de Salinas y de los hablantes de la cabecera municipal San Pedro

Quiatoni quienes aún utilizan algunas palabras que las nuevas generaciones de Salinas ya no usan. Expresan con esto un estatus de prestigio para el zapoteco de la cabecera municipal.

La misma entrevistada, quien tiene una tienda, dice que al atender a los abuelos muchas veces no les entiende porque hay palabras del zapoteco que ella ya no conoce.

Nah rapa tohb tient nu tsana riid ria bengol zi'k zääd behn zädtsi behn y rniab behn kos lo, rnii behn numero en diidx zah, zek nah nak ni'k nad gakbee na, zek tiene ke rnii loh behn stob lliod rniid, kalo na, nad gakbee xtiidxt. Zek sta giab behna lo stob, sta zek ra rakbe na / Yo tengo una tienda y a veces vienen los abuelitos a comprar, me piden cosas, pero utilizan números en zapoteco, lo cual yo no lo entiendo, por lo tanto, me veo obligada a volver a preguntar cuánto es lo que dijeron y hasta entonces les entiendo (E 05-CGM-240120).

Pizarro (2015) sostiene que cualquier lengua del mundo evoluciona, y que el contacto lingüístico “afectará aspectos como el léxico y la combinación de palabras o la sustitución de estos, así como el significado de dichas palabras” (p. 362) pero que una lengua no debe permanecer inmutable ante su entorno lingüístico, debe adaptarse y mostrar variabilidad según sus hablantes.

IV.3.2. La variación dialectal

Como vimos en el tercer capítulo, un dialecto se refiere a las diferentes formas de habla en comunidades geográficamente diferenciadas. Chambers y Trudgill (2004) hablan sobre el concepto de dialecto no como una palabra que expresa prestigio o inferioridad de lenguas, sino como subdivisiones de una determinada lengua, y precisan que una lengua es un conjunto de dialectos mutuamente inteligibles, ayudando así a caracterizar a los dialectos como subpartes de una lengua (Chambers y Trudgill, 2004). Sin embargo, también precisan

que esta caracterización de lengua y dialecto nos lleva a encontrarnos con realidades distintas, puesto que, para los mismos autores, hay lenguas que se consideran diferentes y son mutuamente inteligibles porque los hablantes pueden entenderse y comunicarse fácilmente y en otros casos hay lenguas que se consideran una sola lengua y tienen variantes que no son inteligibles. Como vimos en el capítulo de la lengua zapoteca, ésta es considerada como una de las que mayor fragmentación dialectal presenta, así en este apartado revisamos cómo ven nuestros entrevistados esta situación.

En el municipio de San Pedro Quiatoni, las agencias y rancherías que lo conforman tiene mutua inteligibilidad, aunque las personas de la Soledad Salinas comentan que al entablar una conversación con una persona hablante del zapoteco de otras comunidades fuera de su municipio les es difícil entenderse. Sin embargo, también hay algunas personas que aseguran entender esas otras variantes, entre ellos los que trabajan con el maguey y que emplean trabajadores de otros lugares con quienes interactúan en zapoteco lo que nos muestra que la inteligibilidad, como lo precisan Chambers y Trugdill (2004), está relacionada con la necesidad de entenderse.

Los entrevistados tienen claro que entenderse con las otras variantes depende de sus experiencias con ellas y que es la comunicación la que determina la inteligibilidad, como en la siguiente declaración:

*Nah ruuy diidx zah stob giehdx, zek nah, laa ni bya ra bes rek, zegiid raa biooz loh bech zek pseed ria xtiidx behn rek / Yo hablo el zapoteco de otra comunidad, y yo como iba seguido a visitar a mi hermano aprendí el zapoteco de allá y lo entiendo, por decir, decimos *Dioz killtan* y ellos *Kill Dioz* (esposo de E 04-CCL-230120).*

Aquí el entrevistado asegura entender la variante de otra comunidad, gracias al contacto que tuvo con los hablantes de ese lugar. Otra entrevistada, quien dice no entender otras hablas, precisa que es porque no ha tenido contacto con ellas: *nah nad gakbee na, laa ni nah nad ndrial da kon stob giehdx, lletle diidx guya* / no entiendo el zapoteco de otra comunidad por lo que nunca salimos de esta comunidad. (E 04-CCL-230120).

Cabe decir que, en mi experiencia de entrevistas en zapoteco, pude darme cuenta que tenía una ideología respecto a las variantes dialectales del zapoteco de no inteligibilidad, soy hablante de una variante del zapoteco distinta a la variante de Salinas, aunque ambas son del Valle. De modo que en un inicio pensé no poder realizar entrevistas en zapoteco por la diferencia entre variantes, situación que me condujo a una realidad que no esperaba, el lograr comunicarme con las personas de Salinas, comprobando lo afirmado por Chambers y Trudgill (2004) que esto incide en la voluntad de entender.

En las entrevistas, en ningún momento se expresó alguna forma despectiva o desvalorativa hacia el zapoteco de otras comunidades, lo que sí se puede constatar es que, como en mi caso, partimos de la idea de que no nos entendemos y en general, en el encuentro con zapotecos de otras variantes, nos hablamos en español. Aunque tal vez sería necesario indagar más, ya que los entrevistados que migraron declaran haberse comunicado en zapoteco incluso en los Estados Unidos, pero no se profundizó en el tema.

En este apartado sobre la variación vimos la preocupación de los hablantes de que, en el contacto de lenguas y el uso de préstamos los conduzca a una pérdida de su lengua zapoteca aunque no hay indicios de desplazamiento.

No obstante, cuando se habla de variedades lingüísticas y de lo que piensan los hablantes de las variantes dialectales del zapoteco nos lleva a reflexionar sobre las formas de enseñanza de lenguas indígenas. Existe la preocupación de cómo trabajar con lenguas no estandarizadas,

como el zapoteco que cuenta con muchas variantes y una de ellas la de Salinas. Como lo precisa Pérez (2018) es necesario resolver las problemáticas de carácter técnico y didáctico en las lenguas no estandarizadas, no basta ampliar la producción de programas y materiales de lenguas indígenas sino requiere la formación de los agentes educativos desde la perspectiva plurilingüe.

IV.4. La escuela y las lenguas

El objetivo de este trabajo ha sido analizar en los discursos de los padres y madres de familia, las experiencias que han propiciado determinadas ideologías sobre la lengua zapoteca y su impacto en la forma en que ven su introducción en la educación escolar. Van Dijk (2005) afirma en su fundamento sociocognitivo de los grupos sociales, que las ideologías a veces cambian en un periodo de la vida y posteriormente son estables, puesto que no se cambia de parecer de un día para otro. Pero en este apartado damos cuenta de cómo sus experiencias y discursos, tanto positivos como negativos, han cambiado su concepción del aprendizaje de lenguas, de aquellas adquiridas en su paso por la escuela hasta las actuales sobre la enseñanza del zapoteco.

IV.4.1. Concepciones de adquisición/aprendizaje

Otros hallazgos se refieren a las concepciones de adquisición y aprendizaje de la lengua, se trata de ver cómo las experiencias relatadas han impactado en ese aspecto de las ideologías. Para la didáctica de la lengua, hay una diferenciación entre adquirir y aprender. Se dice que la lengua se adquiere cuando se da de manera inconsciente y que aprenderla es producto de un proceso planificado y consciente. Retomamos lo que dice Ascencio (2010).

Aprendizaje definido como 'saber acerca' de la lengua, o 'conocimiento formal' de un idioma. Mientras que la adquisición es subconsciente, el

aprendizaje es consciente. Aprendizaje se refiere al conocimiento 'explícito' de las reglas, estar consciente de ellas y ser capaz de hablar acerca de ellas. Este tipo de conocimiento es bastante diferente de la adquisición de la lengua, que podría ser etiquetado de 'implícito' (Ascencio, 2010, p. 27).

Ahora bien, algunas investigaciones han dejado ver una concepción de adquisición en algunos grupos etnolingüísticos como asociada a “la sangre”, a la herencia genética (Sánchez, 2015). Frente a esto, otros trabajos distinguen en las ideologías de los revitalizadores de lenguas una visión más centrada en el aprendizaje, promoviendo la enseñanza de lenguas en espacios formales, frente a una visión más comunitaria centrada en los procesos de transmisión:

Contrastando estas representaciones con las que en otros estudios hemos hallado sobre el tema, constatamos que, mientras las ideologías lingüísticas de los especialistas dan mayor importancia a la planificación del corpus y a la enseñanza de la lengua en la escuela y talleres, las reflexiones enunciadas desde el saber tradicional ponen énfasis en el cultivo del estatus lingüístico y la promoción social de la lengua, así como en la centralidad de la recuperación de los circuitos tradicionales de reproducción (familia y comunidad) como clave para rescatar el mapudungun (Rojas, Lagos y Espinoza, 2016, p. 115).

Ahora bien, nosotros identificamos que los sujetos de este estudio establecen diferencias dependiendo de la lengua a la que se refieran. Cuando hablan del zapoteco, como lo mencionamos más arriba, la noción de transmisión en los espacios de uso y a través de la interacción, no utilizan nunca la palabra enseñanza, ni expresan que sus hijos aprendieron el zapoteco sino explican que sus hijos saben zapoteco porque lo escuchan y hablan desde

pequeños, utilizan la palabra *rgieyn*/hablar como lo podemos ver en las siguientes declaraciones:

Aha. Rgieyn diidxa ria lliina, laa gey, desde ke xsloh rnii gey, laa gey komo laa diidx ro'k nak ni rgieyn, zek rkudyah geya. Nell diidx ro'k rnii gey, laa gey desde win gey, kahd laa gey tsu' skuel laa gey nell diidx zah ruuy gey /
Con mis hijos siempre hablamos el zapoteco, ya que desde que ellos empiezan a **hablar** y nos **escuchan** como lo hablamos, rápidamente lo hablan también. Antes de que entren a la escuela platican solamente en zapoteco (05-CGM-240120).

Laa ga re, ro' yu' re o ma se ka lo zoniin rian benina nell diidx zah rgieyn /
/ Aquí en la casa y donde quiera que fuéramos **platicamos** siempre en zapoteco. (06-A-Z-030320).

En cambio, declaran que la escuela fue el espacio en que aprendieron el español, utilizan el verbo *pseed* que significa, literalmente aprender. Nótese la expresión “*pseed*” en estas declaraciones:

Pseed diidx xtil tsana byion skuel zekannah ni pseed na. Nah ni nseedtasna nadsn gien gan, lulte ngahn raka para tuhñ re /
Aprendí el español cuando fui a la escuela, **aprenderlo** por sí sola no era posible, era muy difícil para nosotros (E CCL-230120).

En ese tiempo yo no sabía hablar el español... lo único que sabía decir es sí, no y pues me hablaban, sí les entendía muy poco, en el tiempo que fui a la escuela **aprendí** un poco (E 01-BMZ-110418).

La ga xcheb rak zi'k rnii na pero ro' skuel roka pseed, rniin diidx xtil /
cuando entré a estudiar en la primaria, porque cuando al llegar a la primaria

ahí fui **aprendiendo** a hablarlo un poco más aunque no muy bien (E CGM-240120).

Como vemos, la transmisión de la lengua zapoteca es concebida como adquisición, pues ellos expresan que sus hijos hablan zapoteco y no que aprendieron zapoteco, dicen que sus hijos lo hablan porque lo escuchan, mientras que el español se expresa con *xseed/enseñar-aprender*.

No obstante, los mismos entrevistados afirman que también “aprendieron” a hablar español durante el contacto con hablantes de esta lengua al salir fuera de su comunidad.

*Nah tsana bya skuel ro'k pseed diidx xtil porke nah brioob nah tohb rranch y de ro'k llete behn ni rnii diidx xtil rnii ra, ya ba despues bya skuel san pablo villa de Mitla, ro'k bya skuel... nah lulte trabahw laa ni nad gakbee kosa rnii behn lo, pero tsadze tsädz ya gokbee después, zek ta ro'k nak ni rseed diidx xtil / Aprendí el español cuando fui a la escuela. Crecí en un rancho en donde no había gente que hablara español, poco después fui a estudiar en San Pablo Villa de Mitla y ahí fue en donde aprendí el español... fue muy complicado porque no entendía lo que las personas de ahí me decían, pero poco a poco fui comprendiendo y así **aprendí** el español (esposo de E CCL-230120).*

Yo aprendí el español solo lo que sale de Oaxaca aquí y ahora, yo mucho tengo miedo para salir de aquí yo puro de cuando sale aquí puro tienes que vas a hablar allá cómo lo va a comprar, tienes que ir allá lo aprendes más casi la escuela no lo ganó no gana mucho allá (hija de E 03-FSZ-041018).

Identificamos entonces cómo el discurso sobre “aprendizaje” fue generado en la escuela pero en realidad lo que describen son experiencias de adquisición por inmersión. Esto nos lleva a revisar cómo ven las prácticas escolares en las que participaron.

IV.4.2. Las prácticas de “aprendizaje” del español

Las experiencias compartidas por los padres y madres sobre las prácticas escolares difieren de las que se reportan actualmente respecto al uso de la lengua originaria en la escuela como medio de instrucción o traducción (Hamel, 1986). En los tiempos en que estos padres y madres de familia fueron a la escuela, no se utilizaba la lengua zapoteca, debido a que el docente no hablaba la lengua o no la quería hablar, incluso, en algunos casos, los docentes les prohibían hablar zapoteco en el salón de clases:

Nah ña ka bya tohb loh maistr ni la Anastacio laa behn ga'l borradorix rlaa behn llon diahn ba ni gan behn rniin diidx zah zi'k leen skuel zek mejor tuhñ ba ndon riaten nak sa' benin skuel ni dxu'n skuel nadn gien gan niin diidx xtil zek mejor dxinro'xinka xchirien nadten nii gak. Zek tsana xchirial or recreo zek zoon zochitn zek sa na rniin xtiidxn zi'k. Nak loh behn nadten nii gak porke ba ndon ni'k sto laa behn sto borradorix slaa behn llon diahn ga'l. / Cuando fui a la escuela, el maestro Anastacio nos aventaba el borrador cuando veía que estábamos hablando en zapoteco dentro de la escuela, entonces nosotros ya sabíamos que no podíamos hablar el zapoteco por lo tanto nos sentábamos quietecitos, no hablábamos, hasta al recreo salíamos a jugar y solo entonces hablábamos en nuestra lengua, pero en presencia del maestro no hablábamos porque ya sabíamos que él nos aventaba el borrador (E 04 CCL-230120).

Sta tsaa tuhñ ro' yu', roka gieyn diidx zah. Nah xtiidx zah ni'k lleile nak gok la, nah maistr nad le intereser guna nak gok la, nad nak tiempo ni byaa nah skuel bahy / Hasta cuando llegábamos a la casa ahí teníamos la libertad de hablar en zapoteco, pero en la escuela no había el interés por parte de los maestros. (E 06-A-Z-030320).

Nell diidx xtil rnii behn, nell diidx xtil ruy behn lohn, nak tiempa ñia ka nad behn deed loseins niin diidx zah, nad mod, nell diidx xtil / Los maestros nos hablaban solamente en español, en ese tiempo no nos dejaban hablar en zapoteco (E 07-EMZ-030320).

También relatan los padres y madres que incluso se utilizaba la violencia física:

Cuando yo estaba en cuarto me tocó un maestro que se emborrachaba y nos pegaba y luego se iba, llegaba borracho y se dormía en el salón (E 02-SM-270918).

Ese tiempo los maestros pegaban mucho, yo igual como los niños no tengo idea como vamos a hacer en los libros, como los voy a trabajar y los maestros, cuatro veces no pasar tercero, mucho pegaba los maestros (hija de E 03-FSZ-041018).

Del mismo modo, otros discursos de los padres y madres de familia puntualizan cómo sus maestros les explicaban que no debían hablar el zapoteco, transmitiendo una noción negativa sobre el bilingüismo, al presentarlo como un inhibidor para aprender otra lengua.

*Ro'k byaa tohb maistr, laa behn rnii behn ba ni niin lohn laak diidx zah nad gun gan **seed** diidx xtil / un maestro que nos decía, si nosotros les hablamos en zapoteco no van a poder aprender el español (esposo de E 04 CCL-230120).*

Se logra percibir un concepto de bilingüismo con implicaciones negativas que suponen que ser bilingüe impide el aprendizaje de otra lengua, conceptos que actualmente han perdido validez en el campo de la psicolingüística (Bermúdez y Fardiño, 2012).

O bien introduciendo la idea de que la escuela es sólo para aprender algo nuevo, y eso era el español:

Giäb behn ni'ka la ya ba nahnt rniid giäb behn zek xi mod nak ni naa laak diidx zaha seed. Nah logiehdx ro'ka byaa skuel. Zek nad behn nseed tatuhñ, tiempo ro'k zek llete na nell diidx xtil ni'ka nah ni xseed behn tuhñ / Pues los maestros decían que eso ya lo sabíamos y no era posible **aprender** lo mismo. Yo estude en San Pedro Quiatoni, en ese tiempo el maestro no nos **enseñaron** en zapoteco. Nos **enseñaban** solo en español (E 04 CCL-230120).

En estas declaraciones se deja ver la idea de que el zapoteco no se tenía que enseñar puesto que ya lo sabían. Podemos ver que los informantes expresan la palabra *seed* (*nseed* o *xseed*) para expresar aprender, estudiar y enseñar, como vemos en esta declaración:

Nad behn seed diidx zah tsana byaa da. Nad nyak be da, zia te dzeh nad behn guy diidx zah nell diidx xtil ruuy behn lohn. Zek nah nad nseed nak diidx zaha ro' skuel, nell rniin diidx zaha, nell ro'k xseed na / Cuando yo estudié los maestros no **enseñaban** en zapoteco, no recuerdo que lo hayan hecho, siempre nos hablaban en español por lo tanto con los maestros no **aprendí** la lengua, entre los compañeritos lo hablábamos y así lo fui **aprendiendo** (E 07-EMZ-030320).

Algo relevante de puntualizar es que la palabra *seed* no solo se entiende como aprender, sino al mismo tiempo significa enseñar, dependiendo de la posición del sujeto que se enuncia el que enseña o el que aprende.

Algunos relatan que les tocaron maestros que sí les dejaban hablar el zapoteco en la escuela, al menos ya no les prohibían, aunque no hubiese enseñanza en la lengua zapoteca:

Cuando yo entré no nos prohibieron, los niños todos hablábamos en zapoteco, solo cuando nos dirigimos al profesor era en español y es cuando uno aprende en español. (E 02-SM-270918).

Nak tuhñ gal rrekreo riaten nell diidx zah rniin, zi'k za leen skuel rded behn loseins rniin xtiidxn loh ria sa' skueln, nu bes zi'k, nyabn tohb lap, tohb borrador / En el recreo hablábamos puro zapoteco, pero dentro del salón el maestro nos dejaba hablar nuestra lengua con los compañeros, por ejemplo, para pedir prestado un lápiz o un borrador (E 05-CGM-240120).

Igualmente hablan del fracaso escolar al que se confrontaron frente a estas prácticas:

Soy muy mala en las matemáticas, le tengo miedo a las matemáticas solo llegue a sexto a duras penas termine, porque nunca me gustó la escuela desde chica nunca me gustó la escuela, no sé porque... porque por ejemplo las lecturas y luego a las ciencias sociales nunca le entendí, sacaba puro cinco, creo que cuando termine apenas tuve seis, eso sí soy franca nunca me gustó la escuela. (E 01-BMZ-110418).

Algo muy interesante que aparece asociado al español es la noción de “miedo”, este es recurrente:

*Ya ba nu chi ihz tsana pseed diidx xtil. Nad le gun gan, dzeroxinka ngahn raka para nah re, nad le gun gaan, xcheb rak ñaga nlena bahy tsana raa behn diidx xtil lohn **chehbn** rak. Tuhñ tohb bes asta blluyñ zoon pchu'n dech dohb bliaa, ro'k pkächlohn y dxin ro'ka dxu'n riop bal, zek asta pka xmam rehdx räh goltaa behn sa' na zyääd y zekra brialzan zon ba nada tuhñ re rgien xpensar nad le gakbee didxa zi'k, loll laak lo dieena ni ka byaad biooz lohn re / A los diez años aprendí el español. No podía, era algo muy difícil para mí y aparte me provocaba temor, les teníamos **miedo** a las personas hablantes del español cuando venían a visitarnos. Una vez mi hermana y yo corrimos a escondernos y hasta que mi mamá nos llamó, nos dijo vengan, es una paisana la que viene a visitarnos y fue entonces que*

salimos. Nosotras nos escondimos porque no entendíamos el español. (E 04 CCL-230120).

Zek tuhñ xchehbn run behn, la ga tuhñ desde win tuhñ rnii xtiidx Zahn ni xseed xnia tuhñ zek naa ni niin diidx xtil teka xchehbn rak / Nosotros le teníamos **miedo** ya que desde muy pequeños hablamos el zapoteco que nuestros padres nos enseñaron, por lo que para hablarle en español al maestro era un **miedo** muy grande (05-CGM-240120).

El miedo es el sentimiento que se genera en cualquier persona al enfrentarse a un ambiente en el que tiene que desenvolverse en una lengua que no entiende pero que no ha sido dimensionado en las experiencias de los infantes indígenas frente a una escuela castellanizadora.

Por otra parte, se identificó en la experiencia escolar de los entrevistados, que en la enseñanza del español sólo se promovía la memorización de los contenidos de los libros de texto:

Nadlen gakbee na nak ni kuaa na. Nell diidx ni ziääd loh gi'ch, nell diidx xtil ziääd / En la escuela aprendimos solo lo que estaba escrito en el libro, lo cual era solo en español (esposo de E 04 CCL-230120).

Zek lo rok ba za ka rye'ch giälxchehba tuhñ re, laa ni ba psloh rgjel, zek lo ro'k ba psloh ni rgieyn diidx xtil, laa ni loh gi'ch nell diidx xtil ka ra, zek ro'k ni ba psloh rgjel ba za byech giälxcheba tuhñ / Poco a poco se nos iba quitando el miedo porque al leer los textos que venían escritos en el libro en español nos ayudó a hablarlo más (E 05-CGM-240120).

Nell ria ni ziääd loh gi'ch, ni ka diidx xtil. Nak diidx zah nad le behn nseed tuhñ re. Zek nehza naa dxu'ñ nadlen gien gan kuan xtiidxn

/ Solo vimos lo que venía en el libro, lo cual venía escrito en español. Es por eso que ahora no podemos escribir en nuestro zapoteco (E 05-CGM-240120).

Como ya se mencionó en las experiencias escolares de los padres, el zapoteco se invisibilizó en el proceso de enseñanza, como se indica a continuación:

Sa' ni byu skuel nah re la gak maistr nad behn nii diidx zah lohn, nell diidx xtil rnii behn / Cuando fui a la escuela el maestro no nos hablaba en zapoteco, siempre nos hablaba español (05-CGM-240120).

Nad maistr nseed nah diidx zah nak tsana byaa skuel. Nadn gieyn xtiidx zah loh maistr nell diidx xtil / Cuando fui a la escuela los maestros no me enseñaron en zapoteco, es mas no le hablamos en zapoteco, siempre fue puro español (E 06-A-Z-030320).

Se muestra en estos relatos las actitudes de algunos docentes de ese tiempo, no había una preocupación por fortalecer la lengua zapoteca bajo ideologías del bilingüismo negativas. Lo interesante para nosotros es ver como, a diferencia de otras investigaciones en las que se registra que las y los padres se oponen a la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas por las experiencias negativas vividas en su contacto con el español, en la escuela y fuera de ella (Guerra, 2009, Sordo, 2019), en nuestros sujetos han emergido valoraciones del bilingüismo junto a una fuerte identidad lingüística con el zapoteco, que como veremos más adelante, no sólo aceptan sino que fomentan la enseñanza de éste en las aulas.

IV.4.3. El zapoteco en la escuela

Como ya lo habíamos mencionado al inicio de este capítulo y en otros anteriores, que en esta comunidad desde años atrás se ha impulsado trabajar con el zapoteco, con la iniciativa de construir un alfabeto y darle uso con los alumnos dentro de las escuelas y de la misma

población, en esta iniciativa participaron lingüistas, personas de la comunidad, docentes, directores, supervisores, jefes de zonas, asesores técnicos pedagógico. Posteriormente, hubo otros intentos de seguir impulsando la lectura y escritura del zapoteco, pero por alguna razón no tuvo mucho impacto. Actualmente, por parte de las escuelas como el colectivo de maestros de la escuela primaria bilingüe *Ramón López Velarde*, llevan a cabo talleres de fonología y escritura con las asesorías de los lingüistas Nicasio Martínez, Valeria de Martínez y otros colaboradores, talleres donde también asisten algunos alumnos. Todo esto como una forma de impulsar el uso y mantenimiento del zapoteco.

Las actividades que los maestros realizan en los talleres se enfocan a diseñar estrategias de trabajo para aplicar en el aula con los alumnos y para ello los docentes se alfabetizaron con la propuesta mencionada.

Estas iniciativas son apreciadas por los padres y madres de familia quienes a diferencia de lo que se plasma en la investigación de Bastiani, declaran conocer que una educación bilingüe está estipulada en las políticas educativas y que hay leyes que sustentan el uso de las lenguas originarias en los espacios educativos “*wen gal naa, zi'k nak gobier xchiga' behn nak ni chinaa diidx zah* / Es muy bueno que en la actualidad el gobierno está interesado en que se mantengan vivas las lenguas del zapoteco” (E 04 CCL-230120).

Las nociones respecto a las políticas de educación están presentes en los padres y madres de familia, aunque como es bien sabido, en realidad lo propuesto en dichas políticas, los planes y programas nacionales, están envueltos en conflictos al momento de aplicarse en las realidades escolares, pero nuestros entrevistados comparan la forma en que ellos fueron escolarizados y la forma en que trabaja la escuela actualmente y consideran que es algo positivo:

Es muy importante para nosotros la escuela, la escuela es mejor ahorita que antes, ahorita los profesores son más preparados antes no, mis hijos han pasado con muy buenos maestros del kínder hasta ahorita (esposo de E 02-SM-270918).

Pues rkit ladxn ba xseed behn riate na, ba byu' na stob, ya byoka, xseed ria benina ro' skuel naa, zi'k za ria maistr xseed behn ria benina ro' skuel, ka nii gey diidxa. Sta xkant behn mej ba blu' behna naka diidx zah gal / Ahora nos gusta, estamos felices que nuevamente se le haya dado importancia al zapoteco. Los maestros lo enseñan y los alumnos lo aprenden, hasta el himno nacional ya está en zapoteco (E 07-EMZ-030320).

Aha. Naa nah re laa tohb llin nu skuel, laa gey nak sa byu' gey, desde preskolar, laa gey byu' gey preskolar, maistr rnii na diidx zahloh gey zek nak dxiehbra gey gak / tengo una hija que apenas entro a la escuela y desde que entró al preescolar el maestro le hablaba en zapoteco, para que ellos no se asusten (E 05-CGM-240120).

Como hemos venido sosteniendo, las ideologías mueven a los sujetos a actuar y esto es visible en los discursos. Para estos padres y madres de familia, la escuela tiene que responder a la identidad lingüística fuertemente enraizada en ellos:

Nah run pensar wen naka zek nak yal diidx zaha ladx ria benina / Yo pienso que es bueno que los niños aprendan a hablar el zapoteco para que no se les olvide

Sta ria maistr ya ba xseed behna ro' skuel, ya ba rakbee ria benin diidx zah tonin, nu ria benin nad gey gakbee na, zek ria maist maz ba ruuy behna loh benin / Ahora hasta los maestros ya lo enseñan en la escuela y los niños ya

lo entienden un poco más, en especial los niños que no entendían nada el zapoteco (E 06-A-Z-030320).

Wen ga la seed benina ba nah ni xuy rdeed behn lohseins nah ni seed benina. Wen naka para tuhñ re, zek ga' benina zakbeena xi kosa nak ni nu nak gok la giechn o un mod nii benina diidxa / es bueno que los niños lo aprendan si los maestros lo permiten, así los niños sabrán cómo se hablaba antes y lo hablen (E 04 CCL-230120).

Conforme a las ideologías revisadas a lo largo de este capítulo, le adjudican a la escuela no sólo la colaboración para la conservación del bien preciado que representa para ellos su lengua sino la tarea de velar su preocupación por el cambio lingüístico. Como podemos ver, una de las madres de familia está convencida de que trabajar con la lengua zapoteca en la escuela permite que los niños que no hablan el zapoteco se apropien de él gradualmente, y esto combata una escuela que violenta las identidades y rompe los lazos generacionales:

Zeka rdion nak diidx zaha sak ni gakbee benina ma se tonin, komo mbahñ ra ria bengol naa, laa behna rnii zi'k, ba nada zek ria ga xliaadz behn ni rnii diidx xtila ba xcha benin, zek nad benin gakbee da nak diidx zah zek. Zek rguala ka benin gunxkue re na giehdx läch zek tuhñ dxu'n r ranch, loll tuhñ re na dxu'n ga' / Por eso es muy importante que ellos la aprendan, aunque poco pero que lo comprendan, ya que aún hay ancianos que hablan el zapoteco puro. Por otro lado, si no se les enseña el zapoteco parecerán personas de ciudad sin una mínima idea del zapoteco y los padres parecerán personas del rancho, aunque vivan juntos en una misma casa (E 04 CCL-230120).

En estos discursos se reflejan la ideología de las y los padres sobre el uso de la lengua en la familia, cómo repercute en la actitud de sus hijos, al decir que no es bien visto que en una familia alguien no hable en zapoteco, lo ven como una persona ajena a ellos.

Conforme a sus experiencias con el plurilingüismo, como lo vimos en la migración, la escuela tendría que responder a sus necesidades:

...nu tsana llete dxiin llete re, zek ba zä ria benina zatila dxiin stob, nu tsana rahl rial miet llio', ba za miet stob país, zek nada gak ngahn zeed benin stob diidx sa' ni nak ingles o stob diidx ni ruy behn stob país, raka ni sa /...a veces no hay empleo en la misma comunidad y los jóvenes tienen que emigrar a otra ciudad o país para encontrarlo, pero sabiendo hablar su lengua zapoteca se facilita aprender otra (esposo de E 04 CCL-230120).

A diferencia de otros contextos, como en la investigación hecha por Cabrera García (2019) en la que vemos a una madre de familia que al hablar sobre la enseñanza del inglés, menciona: “pues podría ser, pero aquí no se ocupa esa lengua, solamente que se vaya a otro país, pero a veces no tenemos esa oportunidad de salir, por eso creo que no es tan básico” (Cabrera García, 2019, p. 146) y solo da importancia a la enseñanza del español y matemáticas, dejando a un lado la lengua indígena y el inglés, en esta declaración se afirma que saber hablar lengua originaria, español e inglés, es decir ser bilingüe, permite interactuar sin ningún problema en contextos distintos a su lugar de origen y posibilita adquirir otra lengua, como el inglés. Esto se convierte en un elemento importante que sustenta y brinda la posibilidad de una educación bilingüe o mejor dicho plurilingüe, Deus (2008) desde el MCERL afirma:

“El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en

compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Deus, 2008, citado por Bermúdez y Fandiño).

Esta claridad que tienen los padres y madres sobre la educación bilingüe, los lleva a aceptar y promover el desarrollo de habilidades en la lengua como la escritura en la lengua:

Para nah lulte wena, nah xchiga gun llin gan kua gey diidx nak ni rniin, ga' zi'k naka nah nad gun gan kuaana, xchiga xpenin nii gey diidxa zakru, lulte sak diidxa para llin / Para mí esto es muy bueno, quiero que mi hija pueda escribir el zapoteco que hablamos ya que yo no puedo hacerlo, quiero que mi hija lo hable bien porque el zapoteco es muy importante para él (E 05-CGM-240120).

Para mí es muy bonito que le den la importancia, de nuestro zapoteco para que también se valore porque, pues en si nosotros yo creo que ya no lo apreciamos por eso es que nos dejamos llevar más por el español y lo bonito es que lo platique y sobre todo que lo sepan escribir porque también eso es difícil (esposo de E 02-SM-270918).

Porque el chiste no es saber nada más platicarlo, lo más importante es también saber escribirlo y eso es muy bonito ... (E 02-SM-270918).

Nos encontramos también con expresiones que motivan a los docentes, porque como base de su trabajo están las opiniones de las y los padres de familia, figuras que ocupan un lugar esencial en la educación escolar (Mena, 1999). Lejos de pensar que el maestro lo sabe todo, reconocen los esfuerzos de las y los docentes para poder impartir una educación bilingüe:

Zek sto maistr rniptiidxa lliod nak xtiidxn lliod nak, zek ba kaseed za maistr.

Nu tohb chop diidxa ba rni maistr / El maestro por su parte, también ya les

pregunta cómo es su zapoteco y él también lo está aprendiendo, hay unas cuantas palabras que ya los habla. (E 06-A-Z-030320).

La gak entre ria sak skuel gey xseed gey diidx zah. Diidx zah rnii gey nah leen skuel, ro'k sta ria maistr naa ba rnii za behna. sto, diidx zah rnii behn loh benina o miiptiidx behn xi kos zaloh na, zek sto xnii behna /Mi hijo aprende el zapoteco entre sus compañeros, en la escuela también lo hablan y los maestros por su parte ya les hablan a los alumnos en su zapoteco. Ellos preguntan a los alumnos del significado de una palabra y así lo van aprendiendo ellos también (E 07-EMZ-030320).

En estas entrevistas reconocen que los y las docentes, al investigar sobre la lengua zapoteca, también se van apropiando de esta lengua. Esto los y las motiva a seguir impulsando acciones para fortalecer y mantener la lengua, sobre todo construir el conocimiento desde la lengua zapoteca.

Como podemos ver, en cada uno de estos discursos sobre el uso del zapoteco en la escuela, los padres y madres de familia entrevistados, expresan lo importante y valioso que es para ellos su lengua zapoteca, y con ello la fortaleza de la identidad lingüística en esta comunidad originaria, lo que implica la dinámica de relaciones sociales y las prácticas culturales en esta población. Puesto que, en su forma de vida y comunicación construyen su identidad lingüística, Zimmermann (1991) dice que la identidad se construye en cada evento comunicativo a través de los cuales los hablantes se atribuyen identidades.

Para cerrar este capítulo podemos decir que las ideologías de las y los padres de la Soledad Salinas, es de valoración de la lengua zapoteca y de reconocimiento de la importancia del bi/plurilingüismo. En ellas, la migración lejos de ser una presión de desplazamiento lingüístico, se convierte en un proceso en donde reafirman su identidad étnica y lingüística,

para valorar las lenguas. En este sentido son conscientes de la importancia del bilingüismo que, desde el análisis bajo las perspectivas psicolingüísticas y sociolingüísticas, favorecen una educación bi/plurilingüe. Esto lleva a mostrar respeto por las identidades lingüísticas y culturales de los y las alumnas y una educación que se oriente hacia los objetivos de la educación intercultural, como sostienen Bermúdez y Fardiño (2012) siguiendo a Reyes “La interculturalidad es comprendida como reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura” (Reyes ,2011citado por Bermúdez y Fardiño, 2012, p. 116).

Conclusiones

Cuando inicié la maestría mi interés se centraba en el desplazamiento lingüístico, dado que el zapoteco que se habla en la Soledad Salinas usa muchos préstamos del español y que en la escuela primaria de dicha comunidad tenía una alumna que no hablaba el zapoteco, por lo que atribuí esto a indicios de un desplazamiento del zapoteco por el español. Pero en el transcurso de la revisión teórica, de los datos estadísticos y del acercamiento a los padres y madres de familia, en una primera entrevista, cambié de perspectiva y me di cuenta de la importancia de la investigación para rebasar nuestras expectativas iniciales ya que, nos conduce a ver las realidades contrastadas con otras investigaciones y a explicar lo que se vive en el contexto de investigación desde perspectivas teóricas. Y digo esto porque, a través del trabajo de campo, me encontré con una comunidad en la que mantienen su lengua, la fortalecen desde distintos espacios con el apoyo de personas originarias de la misma comunidad y de los docentes, una comunidad con una identidad lingüística fortalecida.

Dado que los padres y madres de familia con los que trabajé en esta investigación eran conocidos, puesto que yo trabajaba con sus hijos, realicé una entrevista exploratoria cuando definía mi tema y ésta me permitió ver que lo expresado en sus discursos eran ideas sobre el valor del zapoteco, sobre la transmisión hacia sus hijos, sobre su interés por la escritura de la lengua, el uso de préstamos del español, esto me llevó a enfocarme en las ideologías lingüísticas. Las ideologías lingüísticas definidas como el conjunto de ideas o concepciones formadas a partir de las experiencias, prácticas y relaciones sociales de los sujetos respecto a su propia lengua y la de los otros con quienes interaccionan (Sánchez, 2012, Del Valle y Meirinho, 2016, Howard, 2018).

La investigación se planteó bajo un enfoque cualitativo, por medio de entrevistas a profundidad para analizar las ideas de los sujetos desde sus discursos, Manzano (2005) sostiene que el discurso incluye ideología, cultura y contexto, además menciona que los discursos transmiten significados y proponen comportamientos específicos o generales, es así que el discurso tiene una visión particular del mundo, una ideología propia, pero aclara que estos discursos no pueden ser de un solo sujeto sino de varios que comparten la misma visión de manera inconsciente. Por lo tanto, esto me llevó a recabar datos a partir de la entrevista profunda ya que éstas permiten explorar los discursos de los sujetos dado que se busca que el entrevistado exprese sus sentimientos y opiniones sobre el tema libremente (Pérez, 2009).

Una decisión importante fue la elección de la lengua en la que se harían las entrevistas puesto que los sujetos de esta investigación son bilingües, siendo el zapoteco la L1. Como ya lo mencioné, al inicio realicé una entrevista exploratoria en español, pues era la lengua con la que yo me sentía segura dado que hablo una variante dialectal del zapoteco distinta a la de la Soledad Salinas, lugar de la investigación, aunque ambas pertenecen al zapoteco de los Valles

Centrales. Cabe precisar que antes de iniciar esta investigación, yo trabajé como docente de educación primaria en la comunidad de La Soledad Salinas por cinco años y, a pesar de haber vivido en la comunidad durante ese tiempo, siempre tuve en mi mente que no era mi variante y que no podríamos entendernos y mucho menos conversar, sin embargo, al realizar la revisión teórica me encuentro con los planteamientos de Chambers y Trudgill (2004) quienes plantean que algunos hablantes no se entienden por falta de la voluntad de entenderse, pues se ponen barreras en la comunicación. Lo cual me llevó al reto de realizar las otras dos etapas de entrevistas, pero esta vez en zapoteco. En un primer momento fue algo complicado y tuve algunas dificultades. Después de este primer momento, reflexioné sobre la forma en que realicé la entrevista, la actitud que asumí, lo que sentí al momento de imitar fonéticamente la variante de los entrevistados y la reacción de ellos, lo que me condujo a modificar la forma de plantear las preguntas para el segundo momento. En éste, hice las entrevistas en mi variante imaginándome en ese momento que ellos me entendían y esta actitud provocó mayor confianza en mí y en los entrevistados, fue sorprendente porque al escuchar sus respuestas entendía claramente lo que decían.

Estas experiencias como investigadora me llevan a la reflexión sobre las ideologías que todos hemos formado en nuestras vidas y cómo inciden en nuestros comportamientos, a la forma en que, al mismo tiempo que denunciamos el desplazamiento de las lenguas en ciertos ámbitos, colaboramos con él y a vivir en mi propia experiencia lo que Chambers y Trudgill (2004) plantean cuando dicen que el hecho de comprenderse considera otros factores como el grado de familiaridad de los oyentes con la otra lengua, su grado de educación y la voluntad de entender.

Ahora bien, en la información de las entrevistas exploratorias en español se identificaron las unidades de análisis o unidades de registro definidas como conjuntos de palabras, conjuntos

de frases, o conjunto de párrafos que exhiben una idea central unitaria y pueden estar subsumidas en otras más amplias (Martínez, 2002). Este trabajo de segmentación permitió identificar cinco unidades de análisis en este primer momento, tales como: identidad lingüística, cambio lingüístico, experiencia migratoria, experiencia escolar y discriminación. De acuerdo a esta experiencia y a la revisión bibliográfica, se elaboró una guía de entrevista que contempló lo siguiente: identidad lingüística, uso de las lenguas, experiencia de discriminación, trasmisión y valoración del zapoteco, pérdida, contacto y cambio lingüístico, relaciones interdialectales, experiencia escolar y perspectivas escolares. Lo que me sirvió para hacer mi exploración, análisis y la categorización e identificar unidades de análisis o *themas* que organizan la presentación de los hallazgos, como: Los padres de familia y la identidad lingüística, la migración y el plurilingüismo, el zapoteco y la variación lingüística, la escuela y las lenguas.

Swiggers (2019) propone que una investigación de ideologías lingüísticas necesita una agenda de investigación y que, desde un marco más amplio, se puede insertar el de la ecología del lenguaje o la ecología de lenguas, desde disciplinas y temáticas como la relación con otras lenguas, los hablantes de la lengua, su vitalidad, espacio comunitario, su variedad regional (diversidad social), presencia de una literatura y de una tradición escrita, el grado de estandarización, apoyo institucional del que goza la lengua, las actitudes y sentimientos de los hablantes. Es así que el marco contextual de la investigación, además de analizar y presentar la situación de la lengua zapoteca a nivel general, se propuso también dar cuenta de las dinámicas de los sujetos en torno a la lengua a nivel comunitario en tanto que marco explicativo de las ideas que se han ido generando sobre ella.

Desde este abordaje, se da cuenta de que la identidad lingüística de los sujetos de esta investigación se construye colectivamente en la dinámica comunitaria, pues conservan su

organización a partir del sistema de cargos, sus normas internas son determinadas por la asamblea como máxima autoridad y las autoridades se nombran por el sistema normativo indígena. La lengua está presente en todos estos eventos como son las fiestas, asambleas, tequios, servicios, el comercio, la cosmovisión, rituales, medicina tradicional, entre otros. Todo esto como un tejido social comunitario. Por lo tanto, como lo expresa Robichaux (2005) para otras comunidades, la Soledad Salinas tiene signos de indianidad que le han servido para mantenerse históricamente como un grupo social funcional con identidad propia y en el que la lengua zapoteca tiene un lugar importante ya que, como dice Zimmermann (1991), la identidad es algo que se construye en cada evento comunicativo cotidiano, en el que los interactuantes se atribuyen, entre ellos y así mismos, identidades.

La Soledad Salinas se caracteriza también por las experiencias migratorias hacia las grandes ciudades del país, pero también a los Estados Unidos. Así, uno de los hallazgos importantes de este trabajo es que, a diferencia de varios estudios que exponen como causa de la pérdida o desplazamiento de las lenguas indígenas la migración (Guerra 2009, Sordo 2019), en esta comunidad su principal recurso comunicativo sigue siendo el zapoteco. La experiencia migratoria de los sujetos entrevistados no solo no implicó la pérdida de la lengua, sino que despertó en ellos una mayor conciencia de su identidad lingüística junto con la importancia del uso del español para interactuar con personas que no hablan zapoteco dentro y fuera de su comunidad, y de otras lenguas como el inglés. Logrando que la comunidad construya ideologías positivas sobre su identidad lingüística y la importancia del bi/plurilingüismo. Terborg (2006) habla de la importancia que tiene la facilidad compartida puesto que cuando los hablantes de una comunidad llegan a esta es cuando determinan situaciones de su lengua, pues está basada en la historia común de los individuos para un propósito específico. Además, la facilidad compartida se basa en el conocimiento compartido y, junto con el interés,

determinan la presión. Presión para elegir la lengua de comunicación, pero una presión equilibrada en tanto herramienta dirigida a encontrar los medios para lograr un objetivo común. Es así que nuestros sujetos declaran que, al salir internamente requieren comunicarse en español y al salir a otros países, como los Estados Unidos y Canadá, requieren hablar inglés y al regresar a la comunidad siguen hablando en la lengua zapoteca en todo momento dada su presencia cotidiana, lo que conduce a los sujetos a elegir la lengua de comunicación, buscando así una presión equilibrada donde valoran las lenguas.

Sin embargo, lograr esto ha sido un proceso. Los entrevistados que vivieron las experiencias de migración interna reflejan situaciones diferentes a las de la migración internacional. En los discursos sobre la experiencia migratoria interna aparecen las alusiones a la discriminación, incluso en el pueblo cercano, o en la ciudad, se habla de “negar su lengua por miedo, o por ser mal visto o discriminado”, mientras que en los discursos sobre la migración externa se habla de que el ser bilingües zapoteco-español, favorece para aprender otras lenguas, permitiendo así valorar las lenguas y reflexionar sobre las ventajas cognitivas del plurilingüismo.

Estas experiencias migratorias han hecho que los sujetos tengan su propia ideología respecto a su lengua y al valor que ellos otorgan a las lenguas como el español y el inglés, es decir, a la valoración del bi/plurilingüismo. Tenemos aquí, un ejemplo de cómo las ideologías se gestan, se transforman, expresan oposición a una ideología dominante como es el monolingüismo, como lo sostiene Van Dijk (2005) cuando afirma que las ideologías no son necesariamente negativas, ni dominantes, pues también pueden ser de resistencia y oposición. Esto es todavía más evidente cuando hablan de que en la Soledad Salinas, como en otras comunidades indígenas, la escuela introdujo el monolingüismo como un valor. En los discursos de los sujetos entrevistados se identifica la transmisión de una noción negativa

sobre el bilingüismo en la escuela, como un inhibidor para aprender otra lengua. Logramos percibir un concepto de bilingüismo con implicaciones negativas que suponen que ser bilingüe genera marginación social, dificultades intelectuales y emocionales, repetidas veces nos encontramos en las declaraciones de los entrevistados el término *miedo* pues en sus experiencias escolares lo sintieron al enfrentarse a un ambiente en el que tenían que desenvolverse en una lengua que no entendían.

Pero la escuela, no sólo dejó una visión negativa del bilingüismo, sino que generó otro tipo de concepciones asociadas a cada una de las lenguas. Identificamos en sus discursos que en relación al español utilizan la palabra *enseñanza* asociada a *escuela*, “el lugar donde se aprende español”, mientras que cuando hablan del zapoteco se refieren a términos como *nos escuchan como lo hablamos o siempre les hablamos en la lengua*. Sin embargo, cuando relatan sus experiencias con el español se identifican formas de adquisición de una segunda lengua en la interacción, fundamentalmente en la migración.

Otro tema recurrente fueron las ideas sobre la variación lingüística. En relación a la variación dialectal, en algunos entrevistados se pudo notar que tienen claro que a partir de sus experiencias con otras variantes es que podrán entenderse por lo tanto es la comunicación que determina la inteligibilidad, así también hubo quienes expresaron que no podían entenderse ni comunicarse con personas de otras variantes dialectales, esto porque no tuvieron la oportunidad de tener contacto con las otras variantes.

También se expresó la preocupación de algunos de los hablantes por los cambios inducidos a partir del contacto de lenguas, el uso de préstamos o lo que refieren con términos como *hablar mixteado, mezclado, el zapoteco puro*, y que piensan puede ocasionar el desplazamiento o pérdida de la misma. El purismo, el rechazo a la mezcla de lenguas son para Abouchaar (2012) ideologías provenientes del monolingüismo del que dice “El mejor

bilingüe se define lingüísticamente en términos del hablante nativo ideal. A medida que se aleja de este, corre el riesgo de extraviarse, aculturizarse y perder su identidad.” (Abouchaar, 2012, p. 94). A su vez Pino, Trujillo y González (2019) hablan del translingüismo el cual supone el uso flexible de la totalidad de recursos lingüísticos, que utilizan los hablantes de más de una lengua. La pregunta que surge es si esta ideología es también producto de la escuela o es un remanente anterior.

A diferencia de la investigación de Bastiani y Bermúdez (2015), los padres y madres entrevistados conocen las leyes además manifiestan conocer que una educación bilingüe está estipulada en las políticas educativas y que hay leyes que sustentan el uso de las lenguas originarias en los espacios educativos. Apoyan la educación en zapoteco, pero también consideran importante las otras lenguas como por ejemplo el español, y el inglés.

De manera que podemos decir que las ideologías de los padres y madres de la Soledad Salinas, es de valoración de la lengua zapoteca y de reconocimiento de la importancia del bi/plurilingüismo. Y que para ellos la migración lejos de ser una presión de desplazamiento lingüístico, se convierte en un proceso en donde reafirman su identidad étnica y lingüística, para valorar las lenguas. Esto lleva a mostrar respeto por las identidades lingüísticas y culturales de los y las alumnas y a una educación que se oriente hacia los objetivos de la educación intercultural.

Podemos decir que tanto su experiencia migratoria como la identidad comunitaria son aspectos que favorecen a los hablantes a mantener y fortalecer su lengua originaria, además el cambio de paradigma en las leyes han influido en su percepción sobre el lugar del zapoteco en la escuela, pues se refleja en sus discursos el valor que le dan a la lengua, sin embargo, más que afirmar generan nuevas preguntas como: ¿qué es lo que hace que la Soledad Salinas conserve una identidad lingüística fortalecida?, ¿qué no haya indicios de desplazamiento a

pesar de experiencias que en otros contextos han sido consideradas como propiciadoras del desplazamiento de las lenguas originarias como la escuela castellanizadora y la migración? Esto implica revisar los límites metodológicos como el diseño de entrevistas desde la lengua originaria, la ampliación de la muestra, investigar de manera detallada las formas de vida comunitaria y su importancia en la conservación de lenguas originarias y su aceptación en la educación escolar.

Pero sobre todo implica preguntarse también sobre ¿cómo puede la escuela aprovechar estas ideologías positivas que se han generado sobre el bilingüismo?, ¿y cuáles son las ideologías de los docentes sobre el bilingüismo? me doy cuenta que yo como docente tengo mis propias ideologías que son las que me mueven a impulsar o rechazar proyectos que tiene que ver con el uso de la lengua en la educación escolar, y que me he enfrentado a distintas formas de actuar positivas y negativas de padres y madres, de docentes del nivel de educación indígena cuando rechazan proyectos educativos que tienen que ver con la lengua originaria y otros impulsan el uso de la lengua.

Debo mencionar entonces que entre los límites de esta investigación fue no indagar prospectivas escolares, es decir cómo piensan las madres y padres de familia que se podría trabajar la lengua en la escuela y que, sin duda, en investigaciones futuras será elemento fundamental aprovecharlas en proyectos de lenguas en los ámbitos educativos.

Por consiguiente, los docentes preocupados por mejorar la educación en el medio indígena, debemos considerar las ideologías de las y los padres de familia para generar la posibilidad de una pedagogía política que logre transmitir a sus hijos un modelo de socialización comunitaria fuertemente articulado con la escuela (Bastiani y Bermúdez, 2015). De modo que, la investigación no pretenda solo conocer estas ideologías, sino que ésta contribuya a crear proyectos lingüísticos, además crear condiciones para revitalizar las lenguas.

Profundizar en la forma en que trabaja la escuela, la forma en que los docentes reflexionan ante asuntos que interesan a los padres y madres como el cambio lingüístico, la variación dialectal, el fomento del plurilingüismo, como parte fundamental de una didáctica de las lenguas en las escuelas interculturales y bilingües.

Referencias

Abouchaar, A. (2012). Contra el hablante/oyente ideal y la ideología del monolingüismo. *Forma y Función*, vol. 25, n. 2, p.85-97.

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). Triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa [versión electrónica]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>

Ángel Rodríguez, D. M. (2013). El desplazamiento lingüístico: Corolario de la transculturación en la Baja Guajira [versión electrónica]. Colombia. *Interacción*. (12), 169-189. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2324>

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel Lingüística: Barcelona.

Ascencio, M. (2010). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases ¿subconsciente o consciente? *Revista Diálogos*, (5), 26-38. Recuperado de: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2031/1/2.%20Adquisicion%20de%20una%20segunda%20lengua%20en%20el%20salon%20de%20clases.pdf>

Azcona R. (2020). El lugar de origen de los zapotecas. Recuperado de: <http://rosemarybeamdeazcona.com/2020/01/el-lugar-de-origen-de-los-zapotecos/>

Barragán Trejo, (2009). Si no la haces, ¿de qué vives? Le vamos a enseñar poco tlapaneco”: Un desplazamiento lingüístico en proceso entre migrantes mi’phaa (tlapanecos Tlacoapa) en Tlacoapa en Tlaquepaque, Jalisco, México. *Cuadernillos Interculturales*, 7 (12), 21-46. Recuperado de: https://www.academia.edu/28730692/_Si_no_la_haces_de_qu%C3%A9_

Bastardas, A. (2016). Ecología lingüística y lenguas minorizadas: algunas notas sobre el desarrollo del campo. p. 451-458. Recuperado de: <http://stel3.ub.edu/labfon/amper/homenaje-eugenio-martinez-celdran/53reflexiones/53-ABastardas.pdf>

Bastiani J. y Bermúdez F. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch’ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37 (1), 20-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544923003.pdf>

Bautista, E. y Briseño, L. (2010). La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política. *Matices*, 5 (11). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705>

Been Rguil Guialnzak, grupo Solidario de Quiatoni, grupo tierra prometida SALINAS, (1994). *Cuentos y leyendas de la Soledad Salinas*. Municipio de San Pedro Quiatoni.

Bermúdez J. y Fardiño Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=ruls>

Bolio Antonio P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental; perspectiva del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*. (65), 20-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: editorial Nomos S.A. Recuperado de: <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>

Bonomi, M. (2016). *Percepción, ideologías lingüísticas y las prácticas bilingües en las familias hispánicas en Milán*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6249629.pdf>

Bruner, J. (1997). *Cultura, mente y educación*. En J. Bruner, *La educación puerta de la cultura* (pp. 19- 30). Madrid: Visor. Recuperado de: <https://vdocuments.mx/bruner-la-educacion-puerta-abierta-de-la-cultura-cap-1-y-2-55f04c528f6b4.html>

Cabrera, F. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México*. (Tesis de maestría) Universidad Veracruzana, Veracruz, México. Recuperado de:

<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/49667/CabreraGarciaFI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castillo M. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: El caso del mexicano de Cuetzalan [versión electrónica]. *Anales de Antropología*. 40 (1), 283-317. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/339549261/Mario-Alberto-Castillo-Hernandez-El-Estudio-de-Las-Actitudes-Linguisticas>

Celote Preciado, A. (2006). *La lengua mazahua, historia y situación actual*, México: SEP-Universidad del Estado de México. Recuperado de: <http://enallt.unam.mx/redpolitleng/Actividades/Resenas/Celote%20Preciado%202006.pdf>

Chambers y Trudgill. (2004). *Dialect and lenguaje*. En J.K. Chambers y Peter Trudgill. *Dialectology*. Cambridge university (p. 3-12). Recuperado de: <http://www3.uji.es/~ruiz/1003/Lects/Chambers-chap1-Trad.pdf>

Cisternas C. (2017). *Ideologías Lingüísticas: Hacia una Aproximación Interdisciplinaria a un Concepto Complejo*. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, (19)1, 101-117. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/319351261_Ideologias_Linguisticas_Hacia_una_Aproximacion_Interdisciplinaria_a_un_Concepto_Complejo

Coronel D. (2006). *Zapotecas de los Valles Centrales de Oaxaca. Pueblos Indígenas de México Contemporáneo*. (1ª ed.) México: CDI.

Del Valle J. y Meirinho V. (2016). *Ideologías lingüísticas. Enciclopedia de Lingüística Hispánica. New York: Routledge. 2 (2), 621-631.* Recuperado de: https://www.academia.edu/28396649/Ideologias_linguisticas_-

DIGEPO (2011). Dirección General de Población de Oaxaca. *Nota editorial. Oaxaca población siglo XXI, N. 32, 1-54.* Recuperado de: <http://www.digepo.oaxaca.gorevistas/revista32.pdf>

Edwards, J. (2009). *Language and Identity. Cambridge: Cambridge University. Press.* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/317135701_

Espinoza, M, (2019). *Ideologías lingüísticas en el estudio de la 'competencia en lengua indígena' en Chile. Implicancias teóricas y metodológicas. Estudios filosóficos, núm. 64.* Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132019000200173#B57

Etnias, (2018). Origen de los zapotecas. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de: <https://etnias.mx/zapotecas/origen-de-los-zapotecas/>

Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI Editores, México. Recuperado de: <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/paulo-freire-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>

Freire P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía. México DF. Siglo XX. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México, siglo XXI. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Consejo Nacional para la Cultura y las artes. Recuperado de: <https://www.academia.edu/16286393/Gilberto-gimenez-estudios-sobre-la-cultura-y-las-identidades-sociales>

Giménez, G. (2010). *La cultura como identidad y la identidad como cultura. En: G. Castellanos Llanos, G., D. I. Grueso y M. Rodríguez (Coords.). Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas.* México: Porrúa. Recuperado de: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LXI/iden_cul_pol.pdf

Guerra, R. (2017). *El mantenimiento de una lengua indígena en una comunidad urbana contemporánea de México. El caso del diixházá o zapoteco en Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. México.* (Tesis de maestría en Lingüística aplicada) México, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-mantenimiento-de-una-lengua-indigena-en-una-comunidad-urbana-contemporanea-de-mexico-el-caso-del-diixhaza-o-zapotec-117410>

Guerrero, A. (2009) *Otho 'bui1. Migrantes otomíes en la ciudad de México. Lengua y migración,* 1(2) 39-56. Recuperado de: <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=49>

Gtush (2020). Cultura zapoteca. Recuperado el 21 de marzo de 2020, de:
<https://www.gtush.com/cultura-zapoteca/>

Hamel y Muñoz (1986). *Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: El conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística. Estudios sociológicos IV*, (11), 215-239. Recuperado de: [file:///C:/Users/PC/Downloads/1213-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1213-1-10-20160511%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/1213-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1213-1-10-20160511%20(4).pdf)

Hecht, A. (2011). *Un análisis antropológico sobre la migración y desplazamiento lingüístico entre hablantes de la lengua toba en Argentina. Gazeta de Antropología*, 27 (1). Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1337>

Hirsch, S., González, H., y Ciccone, F. (2006). *Lengua e Identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. Indiana*, 23, 103-122. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Lengua-e-identidad%3A-ideolog%C3%ADas-ling%C3%BC%C3%ADsticas%2C-y-de-Hirsch-Gonz%C3%A1lez/0c01d258f6ebc9eec0fc880338f515beb16b11ea>

Howard, R. (2018). Bases teóricas para el estudio de las ideologías lingüísticas en los Andes. En *Por los linderos de la lengua*. Recuperado de: <https://books.openedition.org/ifea/5282?lang=es>

IEEPO/Sección 22 (2013). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Recuperado de: <http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>

INAFED. (s.f.). Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. *Oaxaca de Juárez, Enciclopedia de los municipios*. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20067a.html>

INALI. (2008). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. *Agrupación lingüística: zapoteco Familia lingüística: Oto-mangue*. Recuperado de: https://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/1_zapoteco.html

INALI. (2009). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. *Variantes lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias geoestadísticas*. Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf

INALI. (2012). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. *Censo General de Población y Vivienda*. Recuperado de 2020: http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/71/related_materials?idPro=

INALI. (2018). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Catálogo de Lenguas Nacionales. *Cuaderno informativo*. Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/publicaciones/cuadernillo_catalogo_inali/#page/4

INEE. (2010). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior*. Recuperado: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B109.pdf>

INEGI. (2009). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825001789>

Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en Educación Escolarizada, en Educaciones Bilingües Interculturales en los Zapotecas de Oaxaca, México*. (Tesis de doctorado) Granada, España. Recuperado: http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/t_yjimenez.pdf

Lastra, Y. (1992). La lengua como medio de comunicación y símbolo de Identidad. En *Sociolingüística para Hispanoamericanos. Una introducción* (p. 371-432). El colegio de México, México. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvhn090n>

Lehman, Chr. (2018). *Variación y normalización de la lengua maya. Cuadernos de Lingüística de El colegio de México* 5(1), 331-387. Recuperado de: <https://cuadernoslinguistica.colmex.mx/index.php/cl/article/view/102/pdf>

LGDLP (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, *Diario Oficial de la Federación, México, 13 de marzo de 2003*. Última reforma publicada DOF 20-06-2018. Recuperado de:

http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/leyes_declaraciones/2%20LENGUA%20Y%20CULTURA/Ley%20general%20de%20derechos%20linguisticos.pdf

Logiedx, (2018). *El alfabeto de Quiatoni*. Recuperado de: <https://web.facebook.com/Logiehdx/posts>

López, J. (2009). Chatinos y Zapotecas. Grupos étnicos de la Costa Chica de Oaxaca. Recuperado de: <http://costachicanuestra.blogspot.com/2009/06/chatinos-y-zapotecos.html>

Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo. La nueva educación comunitaria y su contexto. Tesis de doctorado en Estudios Amerindios*, Universidad de Leiden, Holanda.

Manzano V. (2005). Introducción al Análisis de discurso. Recuperado de <https://personal.us.es/vmanzano/docencia/metodos/discurso.pdf>

Martínez Buenabad E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, (36)141, 103-131. Recuperado de: <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/92/121>

Martínez Miguel, N. (2016). *El reflejo del yo en los textos de identidad escritos y en exposiciones orales propuestos por Alma Flor Ada y F. Isabel Campoy*. (Tesis de maestría.) Oaxaca, México.

Martínez Miguélez, M. (2002). *Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social*. *Paradigma XXIII* (1), 1-13. Recuperado de <file:///C:/Users/PC/Downloads/3049-7054-1-PB.pdf>

Martínez Pérez, N. (2011). *La lengua didza, en: Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*. UPN, México.

Martínez Salgado, C. (2012). *El muestreo en Investigación Cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. *Ciencias y Salud Colectiva*. 17 (3), 613-619. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>

Mena, P. (1999). *Actitudes lingüísticas e ideología educativas*. *Alteridades* 9 (17), 51-70. <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800285-6.pdf>

Nuñez, M. y Santamarina, M. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad. *Cinta moebio* 59, 198-210. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/59/nunez.html>

Ordoñez, M. J. (2000). El territorio del estado de Oaxaca: una revisión histórica. Investigaciones geográficas, *Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, N. 42, p. 67-86.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/26472977_El_territorio_del_estado_de_Oaxaca_una_revisión_historica

Palacios, A. (s/f). La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: Más allá de la influencia de las lenguas amerindias. Recuperado de: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/41palacios.pdf>

Pérez, F. (2009). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos [versión electrónica]. Universidad de Venezuela, Facultad de Humanidades.

Pérez López, M. S. (2018). El tratamiento de la variación lingüística en la enseñanza de las lenguas indígenas. *Revista Educa@upn*, (23). Recuperado de: https://www.academia.edu/38265753/04_El_tratamiento_de_la_variaci%C3%B3n_ling%C3%BC%C3%ADstica_en_la_ense%C3%B1anza_de_lenguas_ind%C3%ADgenas_pdf

Pérez, Ramos y Terborg (2018). Diferentes etapas en el desplazamiento de una lengua indígena: estudio comparativo entre las comunidades de Jesús María, Nayarit y San Juan Juquila Mixes, Oaxaca. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/331454746>

Pino, A., Trujillo F., González A. (2019). Translingüismo: revisión de la literatura y aplicación didáctica para la enseñanza de ELE y ELE2. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foe/e/article/view/15881>

Pinto, D. (2018). *Representaciones ideológicas de las lenguas: análisis comparativo de las ideologías lingüísticas en las clases altas gallega y catalana. (Tesis doctoral)*. Recuperado de: http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/1015/representaciones_ideol%C3%B3gicas_lenguas.pdf?sequence=1

Pizarro- Chacón, G. (2015). Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista electrónica Educare*, 19 (2) 359-381. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/6595/16367/+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

Promotora Española de lingüística, PROEL (2013). Lengua zapoteca. Recuperado de: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/otomangue/zapotecano/zapoteco>

Pueblos América (2020). Soledad Salinas. Recuperado el 21 de marzo de 2020, de: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/soledad-salinas/>

Rateau, P. (2000). *Idéologie, représentation sociale et attitude: Etude expérimentale de leur hiérarchie. Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 13(1), 29-57. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283971770_Ideologie_representation_sociale_et_attitude_Etude_experimentale_de_leur_hierarchie

Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. Fondo de Cultura Económica, México. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Lenguaje-e-ideologia.pdf>

Restrepo, R. (1998). Cosmovisión, Pensamiento y Cultura. *Revista Universidad Eafit*, p. 33-42. Recuperado de: <file:///C:/Users/PC/Downloads/1103-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3508-1-10-20120705.pdf>

Rispail M. y Blanchet P. (2013). *Contextualización de las investigaciones y acciones: para una perspectiva sociodidáctica*. México, Pearson Educación, p. 317-325. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/278778601_Contextualizacion_de_las_investigaciones_y_acciones_en_pro_de_una_perspectiva_sociodidactica

Robichaux, D. (2005). Identidades Cambiantes: “Indios” y “Mestizos” en el sureste de Tlaxcala. *Relaciones* 104 (26), 59-104. Recuperado de: <http://www.gemeso.com/wp-content/uploads/2010/02/David-Robichaux.pdf>

Rojas D., Lagos, C. y Espinoza, M. (2016). Ideologías Lingüísticas acerca del mapudungun en la urbe chilena: El saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48 (1), 115-125. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/326/32645306009.pdf>

Romero, M. A. y Oudijk M. (2017). Los zapotecas. Recuperado de: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/historia_documental/v01/593t1c_04_08_los%20zapotecos.pdf

Rouquette, M. (1996). Representaciones e ideología, una explicación psicosocial. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*. 23 (1-2), 19-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452530001.pdf>

Ruiz, E. (2011). Un breve recorrido bibliográfico por la historia de los pueblos zapotecos de Oaxaca. *Dimensión Antropológica*, 18(52), 56-80. Recuperado de: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo:11088>

Sánchez C. (2012). Ideologías lingüísticas de los Malecus con respecto a su repertorio idiomático. *Filología y Lingüística*. 38(1), 163-190. Recuperado de: <http://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Ideolog%C3%ADas-ling%C3%BC%C3%ADsticas-de-los-malecus-con-respecto-a-su-repertorio-idiom%C3%A1tico.pdf>

SEP. (2011). Secretaria de Educación Pública. *Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Parámetros Curriculares para la educación indígena*. Recuperado de: <https://nivelacionplandeestudio2011.wordpress.com/caracteristicas/parametros-curriculares-para-la-educacion-indigena/>

SEP. (2017). Secretaria de Educación Pública. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programa de Estudios para la Educación Obligatoria*. Recuperado de: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

SNIM. (1990-2010). Sistema Nacional de Información Municipal. Recuperado de: www.snim.rami.gob.mx

Sordo, J. (2019). Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey. Recuperado de: <http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=197>

Swigger, P. (2019). Ideología Lingüística: dimensiones metodológicas e históricas. *Instituto de Língua Portuguesa*, 56 (1), p. 9-40. Recuperado de: [file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-IdeologiaLinguistica-7039393%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-IdeologiaLinguistica-7039393%20(5).pdf)

Terborg R. (2006). La “ecología de presiones” en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. *Furum: Qualitive Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/167/373>

Therborn, G. (1987) *La ideología del poder y el poder de la ideología*, siglo XXI, México. Recuperado de <https://lostrabajadoresenargentina.files.wordpress.com/2013/09/therborn-1987.pdf>

Trujillo I. y Terborg, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua en México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernillos*

interculturales. Año 7, (12), 127-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259007.pdf>

Urcid, J. (2005). La escritura zapoteca, conocimiento, poder, y memoria en la antigua Oaxaca. Recuperado de: http://www.famsi.org/spanish/zapotecwriting/zapotec_text_es.pdf

Valiñas, L. (2018). Los zapotecos de los Valles Centrales. *Revista Arqueología mexicana*. Recuperado de: <https://arqueologiamexicana.mx/lenguas-de-mexico>

Van Dijk T. (2005) Ideologías y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 10 (29), 9-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%Elisis%20del%20discurso.pdf>

Velasco, k., Gutiérrez, A., Silva F. y Ramírez, N. (2016). ¿Espacio para el zapoteco? Una mirada a la educación intercultural bilingüe en el preescolar de Teotitlán del Valle en Oaxaca, México. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7 (2), 41-52.

Vidal, A. y Nercesian, V. (2009). Estudio del léxico wichí (mataco-mataguaya): Aportes al conocimiento de algunas situaciones de contacto y desplazamiento lingüístico en el Chaco argentino. *Cuadernos Interculturales*, 7 (12) 141-158. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259008.pdf>

Zimmerman, C. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. *Estudios de lingüística aplicada*.

ENALI_UNAM. 9 (14). Recuperado de:

<https://ela.enalH.unam.mx/index.php/ela/article/view/162>.