

#7

Abril
2022

Educar en la diversidad

La diversidad
lingüística de
América Latina a
la luz del Decenio
Internacional
sobre las Lenguas
Indígenas
(2022–2032)

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Nahuel Martínez
Ana Carolina Hecht
Juan Luis Longoria Granados
José Luis Ramos Ramírez
Lorena Córdova-Hernández
Hilda Guzmán López
Susana Ayala Reyes
Yoltzi Nava Hernández
Maricela Hernández Hernández
Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz
Fernando Garcés V.
Silvia Hirsch
Enrique Paredez
Mónica Medina

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación e
interculturalidad**

Educación en la diversidad : la diversidad lingüística de América Latina a la luz del Decenio Internacional sobre las Lenguas Indígenas : 2022-2032 / Nahuel Martínez ... [et al.] ; Coordinación general de Mariana García Palacios ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2022. Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-813-232-7 1. Lenguaje. 2. América Latina. 3. Lenguas Originarias. I. Martínez, Nahuel II. García Palacios, Mariana, coord. CDD 407



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial
Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora
Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,
Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadorxs

Mariana García Palacios
Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Argentina
mariana.garciapalacios@gmail.com

Patricia Ames
Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas,
Políticas y Antropológicas
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
pames@pucp.edu.pe

Gabriela Czarny
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
México
gacza_2006@yahoo.com.mx

Coordinadoras del #7

Ana Carolina Hecht
Nahuel Martínez

Contenido

5 Introducción

Nahuel Martínez
Ana Carolina Hecht

7 El difícil horizonte del ndé miizaa

Al norte de México

Juan Luis Longoria Granados
José Luis Ramos Ramírez

14 Vitalidad y desplazamiento de la lengua chuj una década después

Lorena Córdova-Hernández

22 Escribir las lenguas indígenas

Usos tácticos, derechos lingüísticos y autonomía de los hablantes

Hilda Guzmán López
Susana Ayala Reyes

31 Diseño, desarrollo y producción de materiales multimedia para la enseñanza de la lengua náhuatl como L2 en entornos digitales

Yoltzi Nava Hernández
Maricela Hernández Hernández

38 Las lenguas originarias en la UABJO

Una oportunidad para pensar la construcción de conocimiento desde el diálogo de saberes

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz
Ana Carolina Hecht

46 Revitalizar el quichua a través de YouTube

Fernando Garcés

52 La lengua guaraní ñandeva en Paraguay

Mantenimiento y retracción de una lengua en contexto multilingüe y plurilingüe

Silvia Hirsch
Enrique Paredes

58 Desafíos y debates en torno al ideal "verdadero moqoit"

Una reflexión sobre proceso de escritura de la lengua moqoit del Chaco

Mónica Marisel Medina

66 El quichua como arena de lucha por la hegemonía de los signos en Santiago del Estero

Algunos apuntes desde un estudio de caso

Nahuel Martinez

| Introducción

La diversidad lingüística es parte de la realidad sociocultural de los pueblos latinoamericanos, a pesar de que históricamente se han realizado esfuerzos por negarla, ocultarla y subyugarla. Por lo tanto, las diferentes lenguas en contacto no pueden pensarse ingenuamente por fuera de los entramados de relaciones hegemónicas y de poder entre las personas y las estructuras sociales.

Históricamente los Estados nacionales de Latinoamérica se han encargado de relegar y minorizar a la pluralidad de lenguas e identidades; se fijó una jerarquía social racializada que borró cualquier diferencia histórica, cultural y lingüística en sus fronteras, lo que ocasiono un impacto en la subjetividad de los hablantes. Particularmente, si consideramos el caso de las lenguas indígenas en el devenir del tiempo, se registra cómo han perdido espacios de uso y valor en favor de otras lenguas, las dominantes, aquellas que adquieren el estatus de lenguas oficiales.

No obstante, en los intersticios de las relaciones de poder, los pueblos indígenas han resistido y luchado por el reconocimiento de sus derechos. Por ello mismo, en el vasto territorio latinoamericano, podemos encontrarnos con múltiples experiencias en las que los hablantes ponen en valor sus lenguas. Tales acciones nos enseñaron cómo los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas se encuentran íntimamente ligados a los derechos educativos y de participación política de los mismos.

En el ámbito internacional, se han ido efectuando acciones por el reconocimiento de la diversidad lingüística, como la declaración del 2019 como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, culminando luego

con la proclamación por la Asamblea General de las Naciones Unidas del Decenio Internacional sobre las Lenguas Indígenas (2022-2032).

En adhesión con esta propuesta, desde el Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e Interculturalidad” queremos sumar, con la publicación de este boletín, a la visibilidad del importante patrimonio lingüístico de los pueblos indígenas de la región. Para ello, en este número se compilan experiencias con diversas lenguas indígenas de México, Ecuador, Paraguay y Argentina. Invitamos a disfrutar de la lectura de este diverso panorama sobre la diversidad lingüística en nuestras fronteras.

Nahuel Martínez y Ana Carolina Hecht

Grupo de Trabajo CLACSO
Educación e Interculturalidad

El difícil horizonte del ndé miizaa

Al norte de México

Juan Luis Longoria Granados*
José Luis Ramos Ramírez**

En el presente texto exponemos el panorama desventajoso de la lengua y dialectos del grupo Ndé, reflejado en una limitada información en los registros nacionales y ausencia de programas educativos para el desarrollo del reaprendizaje y uso del idioma propio. *Ndé miizaa*, literalmente significa el “idioma de los ndé”, que es una variante dialectal del idioma ndé. “Ndé” es la manera endónima de escribir el etnónimo de los łepai ndé, diferente al exónimo desde la episteme occidental/occidentalizado de “apaches lipanes” o simplemente “lipanes”. Los ndé se dividen en grupos, a los que se les llama *gonka'*, los łepai ndé son una de éstas. Existe un número indeterminado, otras son los keeditlende, dáá hósh dá yín, natagé, chihene, nednhi, chokonen, bedonkohe, tsebekinende, dził ligai n'dee, localizadas en la *ndé mikeyaa*, “tierra de los ndé” invadida por los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de América. El endónimo

* Nant' an de la Comunidad N' dee/N' nee/Ndé en Matamoros, Coahuila; Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Maestrateante en el programa de Maestría de Antropología Social en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM). Doctor Honoris Causa por la Universidad del Norte de Tamaulipas (UNT) - juanluislongoria@gmail.com

** Profesor-investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad - xozeluzr@gmail.com

general desde el exterior para referir al pueblo, sin divisiones en *gonka'i*, es “apaches”, así aparecen en la literatura historiográfica y antropológica. Por respeto y atendiendo la década de 2022-2032 como el decenio de las lenguas indígenas, utilizamos la denominación ndé, expresión que debería ser permanente. Otras formas para llamarse a sí mismos, en general, dependiendo de la variante dialectal, son: n'dee, y n'nee¹.

El n'dee/n'nee/ndé, una lengua indígena más

En México, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) ya tiene información del idioma n'dee/n'nee/ndé en una base de datos, con una clave determinada, al igual que las demás lenguas. Los dígitos empleados señalan la familia lingüística de pertenencia y el número específico de idioma. Anteriormente habían 11 familias lingüísticas en el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales (CLIN), ahora son 12 con la inclusión de la familia Na-Dené, con el idioma N'dee/N'nee/Ndé y las variantes dialectales n'dee biyat'i, n'nee biyat'i, ndé bizaa y ndé miizaa, dispersas en los estados de Sonora, Chihuahua y Coahuila. Para ordenar la información geoestadística se asignó la clave 121201, donde el 12 indica la familia Na-Dené y 1201 el idioma N'dee/N'nee/Ndé. Los datos refieren a las variantes dialectales identificadas, los estados, municipios y localidades donde se hablan. Hay una localidad en Hermosillo, Sonora. En el estado de Chihuahua hay 6: Colonia Las Víboras, municipio de Ascensión; Samalayuca y Ciudad Juárez (en Juárez); Ciudad Madera (en el municipio del mismo nombre); Pachera (municipio de Guerrero) y en la Ciudad de Chihuahua. Mientras, en el estado de Coahuila están ubicadas 5 localidades: San Antonio de las Alazanas (municipio de Arteaga); Sabinas, El Remolino y Sierra de Santa Rosa, además, en la ciudad de Saltillo.

Según el INALI, la variante ndé miizaa se habla en localidades de Chihuahua y Coahuila. Las dos ciudades más grandes de Chihuahua tienen su

¹ Se puede atender la compilación de Víctor Orozco llamado *Las guerras indias en la historia de Chihuahua*, editado por la UACJ, en 1992, para ver otros nombres empleados en algún dialecto n' dee/n' nee/ndé, y las denominaciones desde el episteme antropológico e histórico en español.

nombre en la variante ndé bizaá' : Ja'ełayá (la ciudad capital del estado) y Tse tahu'ayá (Ciudad Juárez) y Yaa tu enne en la variante ndé miiza. Misma que emplean para nombrar a Coahuila como Nacika, que también emplean en las localidades de San Antonio de las Alazanas, Los Lirios, El Remolino, Saltillo y en Maderas del Carmen, con un número indeterminado de semihablantes.

Desafortunadamente es el perfil actual en varios lugares. La Nación N'dee/N'nee/Ndé reporta que tenían años buscando el apoyo del INALI para preservar y revitalizar el idioma n'dee/n'nee/ndé. Así, para el año de 2021, cuando fueron escuchados, lamentablemente ya habían fallecido los últimos hablantes fluidos de las variantes n'nee biyat'i y ndé miizaa, quedando solo semihablantes, como venía ocurriendo con las otras variantes desde hace décadas.

La Nación N'dee/N'nee/Ndé hace un esfuerzo con sus medios, que no son muchos, para fortalecer el uso del idioma. Lamentablemente, quedan sólo semihablantes. No hay mucho progreso, por ello se requiere de un gran apoyo profesional para implementar programas que ayuden a revitalizar el idioma. Es hasta el año 2021 que el INALI incluyó el idioma n'dee/n'nee/ndé en su base de datos. Para el 2022, ya aparece información del idioma en su página de internet.

Registros de audio y escritos

La Fonoteca Nacional de México cuenta con un contrato de comodato que celebraron la Secretaría de Cultura y lo que se denominó el “Comodante”, siendo un representante designado por la Nación N'dee/N'nee/Ndé, celebrado el 22 de mayo de 2020, con el folio SC/DGFN/COM/00XXX/19. Donde el comodante otorga en comodato a la Secretaría, a través de la Fonoteca Nacional, grabaciones y escritos para integrarlos al acervo sonoro de la Fonoteca, con el objeto de ser utilizadas y difundidas con fines educativos y culturales, no lucrativos.

Los audios y textos enviados son:

1. Audio: Diálogo en Ndé mizaa [00:35] en lengua Ndé mizaa.
Oficio 2: Texto en lengua Ndé mizaa y español, con una breve explicación sobre la Nación N'dee/N'nee/Ndé.
2. Audio: Miembros del pueblo N' dee/N' nee/Ndé [01:40]. Se registran las variantes lingüísticas: N'dee biyati', n'nee biyati', ndé bizaá' y ndé mizaa.
Oficio 3: Texto en las variantes lingüísticas: N'dee biyati', n'nee biyati', ndé bizaá' y ndé mizaa, con traducción al español.
3. Audio: Trueno y viento en ndé bizaá' [03:56], en lengua ndé bizaá'
Oficio 4: Texto en ndé bizaá' y en español.
4. Audio: Sobre COVID 19 [03:18], en lengua n'nee biyati'
Oficio 5: Texto en n'nee biyati' y en español.

Es un registro después, de más de 180 años, de la *Colección polidivariada mexicana que contiene la oración dominical vertida en cincuenta y dos idiomas indígenas de aquella república dedicada A N.S.P. el señor Pío IX Pont. Max.* Registro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, publicado en los Estados Unidos Mexicanos, en 1860. Donde, en la página 12, se encuentra el padre nuestro en “Lipano”, con una nota al pie: “Se habla en el Departamento de Coahuila.”

El último registro escrito de este idioma aparece en el libro editado por la UNESCO, Santillana: Compartir, Mexican Cultural & Tourism, por el Institute Houston, la Secretaría de Cultura y el INALI. Obra llamada *Intraducibles*, donde personas hablantes de idiomas indígenas de México donaron palabras que no se pudieran traducir literal y fácilmente al español, requiriéndose una explicación para entenderla. Para el ndé miizaa ocurrió de nueva cuenta la otrorización. Al faltar el registro del idioma n'dee/n'nee/ndé en la base de datos del INALI, por lo que el Instituto resolvió el asunto agregando una casilla con la categoría “otros”. La palabra enviada e incluida en la publicación fue “ndá”, para dar continuidad al registro del ndé miizaa por escrito. Sin embargo, a diferencia de las

otras palabras donadas, y clasificadas con la manera propia de indicar el idioma y entre paréntesis el nombre en español, para la palabra en ndé miizaa, fue clasificada con el nombre -otorgado por el episteme occidental/occidentalizado- que le dan a la familia lingüística, a pesar de haber brindado la información precisa del nombre de la variante dialectal.

El n'dee/n'nee/ndé en los censos de población

En el censo de población y vivienda realizado en 2020, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI), el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y el INALI hicieron campaña en Twitter y Facebook, invitando a indígenas o afromexicanos a contestar en el censo sobre el uso de una lengua indígena. Para febrero de 2021 ofrecieron los primeros resultados, en donde no aparece la información ofrecida por integrantes de la Nación N'dee/N'nee/Ndé al responder el cuestionario en el apartado de “idioma indígena”, los que lo hablan, acerca de alguna de sus variantes. Existen pruebas fotográficas del llenado del cuestionario por parte del entrevistador; sin embargo, no aparecen los datos. Al consultar sobre el dialecto ndé miizaa en la oficina del INEGI Ciudad Juárez, con la referencia exacta de una de las casas donde fue aplicado el cuestionario, aparece el resultado en la casilla de “idioma indígena” como “otro”, una vez más se otrorizó.

El primer y último censo donde se incluyeron de manera específica, fue en el de 1895, como Familia VIII, Apache; idioma Apache, 1 hombre y 1 mujer, 2 personas en Querétaro. En los siguientes censos ya no volvieron a indicar la presencia del idioma n'dee/n'nee/ndé, ni como “apache” que es la manera en la que se puede encontrar registro. La razón por la que no apareció el dato en el censo del 2020, es porque el INEGI toma de base el catálogo de idiomas del INALI. Y, como el n'dee/n'nee/ndé no estaba incluido en ese año, no podían referenciar la categoría. Por lo que el INEGI usa la categoría “otros”, impidiendo incluir el dato en el censo. En todos los censos, a partir del de 1895, en Sonora, Chihuahua y Coahuila, aparecen constantemente registros de hablantes de idioma indígena identificados como “otros”.

El ndé miizaa, dialecto del idioma n’dee/n’nee/ndé, al igual que las demás variantes está en riesgo, porque no quedan hablantes fluidos, existen solo unos pocos semihablantes, cuyo vocabulario es escaso. El semihablante con mayor conocimiento del dialecto es un joven arriba de los 30 años, nacido en Saltillo, Coahuila; con una vida itinerante que ha fluctuado en mudanza constante entre Oklahoma; Nuevo México; Arteaga y Saltillo, Coahuila; Chihuahua, Chihuahua y Veracruz. Según datos que la Nación N’dee/N’nee/Ndé proporciona hay 16 personas semihablantes de este dialecto.

En los Estados Unidos de América, donde también hay presencia ndé, no se tienen datos sobre hablantes y/o semihablantes en la actualidad del ndé miizaa. Hay registros lingüísticos y antropológicos; una libreta de campo de 1884 catalogada como NAA MS 2108, del National Anthropological Archives del Smithsonian Institution, realizado en Fort Griffin, Texas. Ahí está escrito “Lipan a dialect of the Apache. Tiné family”, tomando los datos de dos personas hablantes del dialecto, “Apache John, a White Mexican” y de “Louis, a scout”. Texas está al norte de Nacika (Coahuila), estados donde hay registros del dialecto. La primera persona mencionada que habla el idioma es de origen mexicano.

Importancia del reaprendizaje lingüístico y cultural

De los 16 sujetos semihablantes del ndé miizaa, dos están en Chihuahua y catorce en Coahuila. La dinámica urbana, asistencia a escuelas monolingües en español y el escaso contacto con hablantes del dialecto han provocado que el idioma se hable menos. No existe un programa que permita el reaprendizaje de la lengua y sus dialectos. Cada comunidad n’dee/n’nee/ndé realiza sus propios esfuerzos, con resultados mínimos, algunos de sus integrantes están aprendiendo frases y palabras sueltas.

El pueblo n’ dee/n’ nee/ndé sale de las sombras, con una lucha en la recuperación cultural, entre ellas la revitalización del idioma. Habiendo más datos antropológicos y lingüísticos en los Estados Unidos de América que dan cuenta de los nombres propios de los etnónimos y de

las *gonka' i* en su idioma, pero con la posibilidad de consulta, debe de divulgarse, y respetarse y no marcar una colonización epistemológica que se aferra a las academias. Academias que no quieren incomodarse a cambiar el conocimiento, haciendo frases como “Los apaches, ellos se llaman a sí mismos ndé...”; sino cambiar y decir, “Los ndé, que han sido llamados apaches...”. Así, cambiando un discurso colonizador donde se imponen nombres, por un discurso de respeto que además posibilita la mejor comprensión de otros mundos, haciendo valer una lección que el pueblo n' dee/n' nee/ndé difunde, *tsa nagai bike gozholee*, “andar por el camino de la belleza”, esto es, andar por un camino donde se busca ser mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <http://alin.inali.gob.mx/xmlui/handle/123456789/775>
- <https://twitter.com/INALIMEXICO/status/1242589538515595272?t=seGKpEgOaJ7SFsrapSZeFg&s=19&fbclid=IwARlIRtqow926NNQatRt4CeGUa-9GcMVqq1KS1-ppnExyCQvQMH8Au7LOW-JcE>
- <https://twitter.com/INPI mx/status/1240334152056147968?t=Rz6K-MEDEUTkDIBqWzYfNIg&s=19&fbclid=IwAR3TDHedP3E7hAgOzbCgeow-fMJEIRsd-u93Ua4YikmS0LbBUyqSGl329N-Ys>
- <https://www.inegi.org.mx>
- Meza Coriche, Manuel E. (coord.) *Intraducibles* (2021). México: Santillana.
- NAA MS 81-a Notebook Vocabulary September - October, 1884, National Anthropological Archives, Smithsonian Institution, PDF.
- Orozco Orozco, Víctor (1992). *(Compilación, ensayo preliminar y notas de) Las guerras indias en la historia de Chihuahua*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez-Instituto Chihuahuense de Cultura.
- Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. *Coleccion polidiomica mexicana que contiene la oracion dominical vertida en cincuenta y dos idiomas indígenas de aquella república dedicada Á N.S.P. el señor Pío IX Pont. Max*, México, 1860.

Vitalidad y desplazamiento de la lengua chuj una década después

Lorena Córdova-Hernández*

Celebrar y generar acciones en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) tiene como objetivo “empoderar a los hablantes de las lenguas indígenas” (Organización de las Naciones Unidas, 2020). En el caso mexicano, este decenio tiene lugar dos décadas después de la multiculturalización del Estado y, con ello, de la aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2002). De esta manera, durante estos veinte años, el aparato institucional que se ha desarrollado para la promoción, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas ha sido considerable. Asimismo, las Organizaciones de la Sociedad Civil y colectivos comunitarios que trabajan a favor de las lenguas y sus hablantes se han diversificado y cada día, gracias a las tecnologías de la información, su trabajo es visibilizado.

* Doctora en Antropología y profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO, México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Conacyt; y del Cuerpo Académico de Lingüística Aplicada Crítica de la Facultad de Idiomas de la UABJO - lcordova.cat@uabjo.mx

A pesar de lo anterior, es importante observar que los procesos de reconocimiento no han sido homogéneos y que mientras en el caso de algunas lenguas existen iniciativas comunitarias que están desarrollando y fortaleciendo algunos usos y funciones (ej. maya, náhuatl, mixe, mixteco, otomí, etc.), en otros es alta la situación de desplazamiento (ej. kiliwa, ayapaneco, ixcateco, etc.). En este sentido, el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas se convierte en un marco ideal para visibilizar, si no es que, para denunciar, la amenaza en la que se encuentran los repertorios lingüísticos de muchos pueblos indígenas del país, lo cual en algunas ocasiones puede comprobarse con las estadísticas o censos gubernamentales, pero sobre todo con la observación de las interacciones comunicativas de los propios hablantes.

Este documento tiene como objetivo describir la vitalidad y desplazamiento lingüístico en torno a la lengua fronteriza chuj (maya) en el estado de Chiapas, México. A partir de la experiencia obtenida en dos periodos de investigación-colaboración (2008-2011 y 2019-2021), el interés es reflexionar en torno a cómo a pesar de que durante una década se ha fortalecido el reconocimiento estatal hacia esta lengua y sus comunidades de hablantes creció; contradictoriamente, decreció la vitalidad lingüística, concebida aquí en términos de uso y transmisión intergeneracional. Por lo tanto, la celebración del Decenio de las Lenguas Indígenas se convierte en un elemento de esperanza y, como coincidencia, en un nuevo corte temporal para seguir observando y colaborando en la revitalización de la lengua chuj y de otras lenguas indígenas del país.

Primer momento de investigación-colaboración

En la primavera de 2008 realicé mi primera visita de campo a comunidades chujes en la región fronteriza que se ubican en el municipio fronterizo (México-Guatemala) de La Trinitaria, Chiapas. El interés y motivación por conocer, investigar y colaborar con estas comunidades se encontraba marcado por tres factores. En primer lugar, gracias a Aida Hernández Castillo, tuve noticias de que en la comunidad de Tzisco, se estaba gestando un proceso de fortalecimiento lingüístico y cultural el

que probablemente podía colaborar; lo más interesante de la propuesta era que una vez comenzando a colaborar en Chiapas poco a poco podía colaborar con comunidades chujes de Guatemala, y desarrollar proyectos comunitarios binacionales. Sin embargo, el poder simbólico y administrativo de la frontera política, no permitió fomentar iniciativas binacionales.

En segundo lugar, la delimitación de la frontera México-Guatemala en 1892 y la implementación de políticas de castellanización de 1940 dirigidas hacia el pueblo chuj y otros grupos fronterizos como el mam, propiciaron que estos grupos desplazaran la lengua para que dejaran de ser considerados indígenas, pero sobre todo para que dejaran compartir códigos lingüísticos y culturales con las comunidades guatemaltecas, entre ellas la lengua y la vestimenta (Hernández Castillo, 2001). Por último, el conflicto armado guatemalteco de la década de 1980 motivó a los miembros de muchos grupos indígenas a buscar refugio en territorio mexicano, entre ellos varias familias y comunidades chujes. La comunidad de Tzisco es la comunidad chuj del lado de territorio mexicano más antigua, aunque de ahí ha habido desplazamiento de algunas familias a otras comunidades (Limón, 2008). Sin embargo, para la década de 1980, la comunidad de Tzisco tenía pocos hablantes de la lengua y en estos casos el uso era totalmente en el ámbito privado. Asimismo, el interés por empezar con un proceso de recuperación cultural coincidía con el trabajo de una cooperativa agroecológica y con la creciente actividad turística de la región debido a que Tzisco se encuentra en las inmediaciones del parque nacional Lagunas de Montebello.

De esta manera, en 2008, las comunidades en las que más se hablaba la lengua chuj en el ámbito público y privado eran aquellas conformadas a partir de la década de 1990 por las familias que decidieron quedarse en territorio mexicano una vez terminado el conflicto armado. Los niveles de uso de la lengua eran amplios, tanto adultos como jóvenes y niños la utilizaban. Aunque este uso presentaba particularidades en cada comunidad, dependiendo si estaba habitada sólo por familias chujes o por

familias chujes y q'anjobales.¹ En el primero de los casos, el uso de la lengua por parte de la comunidad era y sigue siendo más amplio mientras que en el caso de comunidades con familias hablantes de ambas lenguas, en la mayoría de los casos, se ha establecido el español como lengua de comunicación. No obstante, en muchas de las familias de las comunidades de la lengua chuj y q'anjobal era su lengua de comunicación principal. Asimismo, es importante notar que en ese momento las abuelas y algunas mujeres adultas eran prácticamente monolingües en lengua indígena.

De esta manera, la vitalidad lingüística de la lengua chuj en México era, en términos metafóricos, saludable. Sin duda, a las comunidades mexicanas como Tzisco, Cuauhtémoc o Kokal se les sumó un número considerable de hablantes de las nuevas comunidades. Esta situación permitió que se reconociera la permanencia de la lengua chuj en territorio mexicano a pesar de considerarse extinta debido a los efectos castellanizantes de las políticas lingüísticas iniciadas en la década de 1940. Sin embargo, a pesar de que para 2008 la multiculturalización de las políticas lingüísticas ya se comenzaba a gestar, los hablantes de la lengua chuj no eran reconocidos. Incluso, cuando se realizaban asambleas comunitarias para comentar sobre el desarrollo de iniciativas a favor de la lengua, uno de los comentarios positivos de algunas autoridades o asistentes hacia éstas era seguir hablando chuj para “ser reconocidos por el gobierno”.

Por lo tanto, para el año 2011, aunque las investigaciones, proyectos e iniciativas a favor del pueblo chuj incrementaban; el reconocimiento y representación sociopolítico de sus hablantes no. De hecho, los miembros de esta comunidad lingüística, a pesar de ser reconocidos como mexicanos, eran excluidos de algunos estímulos gubernamentales, eran objeto de discriminación y racismo, como muchos otros grupos indígenas del

1 La lengua q'anjobal se encuentra estrechamente emparentada con la lengua chuj, pues pertenecen a la misma subfamilia lingüística. Esta cercanía permite que algunos hablantes adultos de la lengua chuj también hablen q'anjobal sobre todo porque bajo el contexto del refugio de 1980, éstas y otras familias (jacaltecas, mames, etc.) compartieron espacios de interacción cotidiana. Si bien esto cada día es menos frecuente, hoy en día pueden conocerse testimonios sobre el uso de la lengua.

país, pero además por ser exrefugiados y de origen guatemalteco. Esta tensión no sólo se presentaba en el ámbito de la interacción cotidiana sino también dentro de la aplicación de las políticas lingüísticas y culturales del país.

Segundo momento de investigación-colaboración

Después de una década, a finales de 2018 se planteó, por parte un grupo de investigación interdisciplinaria e interinstitucional, iniciar un proceso de investigación con la lengua chuj, el q'anjobal y mam, todas ellas lenguas fronterizas y en riesgo de desaparición. De esta manera, en 2019 se comenzó a trabajar con diferentes comunidades y a observar qué cosas habían cambiado, cuál era la situación de la lengua chuj, etc. Así, se pudieron observar elementos importantes. Por un lado, la actividad turística y la diversificación de servicios otorgados por los ejidatarios de la comunidad de Tzisco se amplió. Asimismo, las comunidades creadas a partir de la naturalización de sus habitantes crecieron. Quienes eran adolescentes en 2008, ahora en su mayoría son padres de familia; han migrado a ciudades como San Cristóbal o Cancún para trabajar y, en menor medida, han obtenido o están obteniendo sus títulos universitarios tanto en el área de las humanidades, ciencias sociales, STEM (*Science, Technology, Engineering y Mathematics*), entre otras áreas.

Si bien en términos demográficos la población chuj en México ha crecido, lo que es importante reconocer es que la vitalidad de la lengua no. Independientemente de que la migración ha fomentado el desplazamiento lingüístico en las nuevas familias de origen chuj, en varias comunidades los niños ya no hablan la lengua. Si bien hay comunidades donde la cohesión social ha permitido la transmisión de la lengua chuj, éstas son excepcionales y, en varios casos, los niños interactúan en español, aunque conozcan la lengua indígena. Por lo tanto, una década después, la lengua es utilizada por algunos jóvenes, adultos y abuelos.

En el caso de quienes eran niños en 2008, ahora son adolescentes que interactúan sólo en español. Si bien muchos son conocedores de la

lengua indígena, su vida transcurre con el español como medio de comunicación. Incluso, muchos de los adultos o abuelos se dirigen a ellos en español, por lo que existen pocas condiciones para la inmersión en esta lengua tanto para estos adolescentes como para los niños y bebés. Aunque muchas de los abuelos y adultos interactúan entre ellos en la lengua indígena, esta interacción llega a omitirse en presencia de los adolescentes y niños. De esta manera, se puede afirmar que el desplazamiento de la lengua, ya no era saludable como en 2008. Lo anterior permite hacer referencia al reconocimiento de la lengua y cultura chuj en el ámbito de las políticas lingüísticas y en el ámbito organizativo comunitario.

En el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas ha convocado en diferentes momentos a los hablantes de cada una de las 68 lenguas que se hablan en el país y, sin duda, el chuj ha sido incluido. Esto, a su vez, ha permitido que las personas convocadas puedan externar sus necesidades y experiencias en torno al desplazamiento y vitalidad de sus lenguas. Incluso, ha propiciado que los funcionarios estatales conozcan sobre la existencia y situación de esta lengua. Sin embargo, es importante apuntar que, aunque este reconocimiento es necesario e importante, este no ha trascendido el ámbito oficial o de reuniones institucionales que no generan un impacto social en el contexto de las comunidades de habla. Es decir, no se ha traducido en términos de la ejecución de iniciativas o planes que motiven acciones o estrategias en el ámbito comunitario o social. Por lo tanto, las iniciativas a favor de la lengua chuj que se han generado durante esta década surgen de la academia y de las organizaciones de la sociedad civil.

En términos organizativos, una iniciativa comunitaria que poco a poco va ganando presencia en distintas comunidades es la generada por jóvenes profesionistas de origen chuj. A partir del proceso organizativo, los miembros del colectivo *Hakib'al*

[...] van confirmando y buscando vivir los valores de la estructura axiológica chuj que les resultan útiles para la construcción de su ser joven chuj,

así como para reforzar su ser chuj en general. Asimismo, se plantean [el] ser joven chuj diferente, que no rompa con la esperanza de darle continuidad a los elementos medulares de su ser chuj y de la cultura chuj en general, sino que favorezca una reivindicación de tales elementos, como mecanismos para reafirmar y vivir su cultura como algo dinámico que, a su vez, les permita hacer frente a los procesos de alienación que efectivamente perciben entre jóvenes contemporáneos (Arredondo et al. 2021).

En este contexto, la lengua se convierte en un elemento medular de la construcción del ser chuj, por lo que algunos de los miembros están reactivando el uso de la lengua indígena en la interacción cotidiana. Sin embargo, no se tienen datos precisos del grado de revitalización de la lengua por parte de sus integrantes.

Reflexiones finales

A pesar del proceso acelerado de desplazamiento observado, los procesos organizativos comunitarios, que surgen independientemente de los lineamientos de las políticas lingüísticas nacionales y su multiculturalización, inyectan nueva energía a la lengua y cultura chuj en el territorio mexicano. De esta manera, la dinámica de la lengua chuj, al igual que otras lenguas indígenas fronterizas (México-Guatemala) permiten observar las contradicciones que se presentan en torno al reconocimiento de la diversidad lingüística, donde a mayor reconocimiento estatal, menor vitalidad lingüística.

Actualmente, el reconocimiento a la lengua chuj es mayor si se compara con el desconocimiento generalizado que se tenía de este grupo cultural en 2008. Sin embargo, este reconocimiento se da en el marco del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas y aunque en las actividades preparatorias al mismo se ha incluido a esta lengua, no es clara la manera en que durante el Decenio se implementen acciones específicas para la revitalización y desarrollo de esta lengua. Es decir, no es clara la manera en que se fortalecerá la agencia de los hablantes para generar iniciativas. Asimismo, aunque el Decenio es un marco importante

para visibilizar y demandar acciones concretas a favor de las lenguas, el riesgo latente es que desde el ámbito gubernamental este sea reducido a reuniones, festivales y algunas convocatorias de financiamiento que sean lejanos o que no incidan de manera positiva en la reversión del desplazamiento lingüístico.

El caso de la lengua chuj, al igual que otras lenguas fronterizas, es particular porque no sólo se encuentra en desplazamiento, sino también en la tensión constante de ser (re)valorizada tanto por los miembros de la comunidad como por otros grupos indígenas y no indígenas en general. El Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas significa la apertura a un nuevo ciclo en la vida y permanencia de la diversidad lingüística; pero como grupo de investigación que colabora con diferentes comunidades chujes, se convierte en el inicio de un tercer momento de trabajo que nos permitirá observar el desplazamiento y vitalidad de la lengua chuj en México, nuevamente, una década después.

REFERENCIAS

Arredondo, Melina, Limón, Fernando, Urdapilleta, Jorge y Cejudo, Luis (2021). Representación social y construcción identitaria juvenil en el colectivo Hakib'al, del pueblo transfronterizo maya chuj. *Frontera norte*, 33, e2157.

Hernández Castillo, Rosalva Aida (2001). *Histories and stories from Chiapas: Border identities in southern Mexico*. University of Texas Press.

Limón, Fernando (2008). La ciudadanía del pueblo chuj en México: Una dialéctica negativa de identidades. *Alteridades*, 18(35), 85-98.

Organización de las Naciones Unidas. *El próximo Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032) se centrará en los derechos humanos de sus hablantes* <https://www.onu.org.mx/el-proximo-decenio-de-las-lenguas-indigenas-2022-2032-se-centrara-en-los-derechos-humanos-de-sus-hablantes/>

Escribir las lenguas indígenas

Usos tácticos, derechos lingüísticos y autonomía de los hablantes

Hilda Guzmán López*
Susana Ayala Reyes**

Las lenguas indígenas de Latinoamérica han sido y son todavía, objeto de debate acerca de si deben mantenerse solamente en la oralidad o desarrollar escritura. Durante el siglo XX algunos estudiosos del folclor, la filosofía, la lingüística y la antropología llegaron a considerar que los usos orales o escritos de la lengua moldeaban las formas de cognición y las culturas de los pueblos. Como consecuencia se expandió la idea de que el desarrollo máximo de una lengua y por lo tanto del pensamiento de los hablantes se daba al usarse la escritura (Ong, 1982). El prestigio social de la escritura se sumó al de las lenguas de la colonización. Durante el siglo XX en México, la política educativa impulsó la escritura y

* Docente de Educación Secundaria. Área de Ciencias Sociales del Estado de Tabasco.

** Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

la lectura en español, mientras que la literacidad en las lenguas originarias se consideró realmente poco.

Ante el embate cada vez más ideológico acerca de la superioridad de la lengua escrita, los hablantes de las lenguas originarias han resistido manteniendo sus prácticas orales en medio de la imposición de la lengua mayoritaria. Además de resistir con la oralidad, en distintos momentos, los pueblos originarios también han aprovechado el predominio de la escritura para negociar y fortalecer sus luchas. Por ejemplo, durante los siglos XIX y XX muchos pueblos despojados de sus tierras utilizaron los títulos de propiedad creados en la Colonia para defenderse, los tradujeron y los acompañaron de mapas y lienzos (Ruiz, Barrera y Barrera, 2012). A pesar de la opresión de sus luchas, estos usos tácticos de la oralidad y la escritura muestran la enorme capacidad que los pueblos originarios han tenido para usar los recursos orales y escritos de sus propias lenguas y del español.¹

Aparentemente el siglo XXI plantea nuevos panoramas, aunque las luchas de larga duración de los pueblos indígenas se mantienen. Sobre todo, las luchas por la tierra así como el cumplimiento de los mismos derechos educativos, políticos, de salud y de justicia que se enuncian normativamente como para todos los ciudadanos mexicanos. En este texto queremos mostrar cómo la escritura continúa teniendo un uso táctico en la relación entre la población y el Estado.

A inicios del siglo XXI el gobierno mexicano reconoció oficialmente los derechos lingüísticos de la población hablante de las lenguas categorizadas como indígenas (DOF, 2003). A partir de ello hubo dos proyectos gubernamentales desde los que se impulsó la escritura de las lenguas originarias: la normalización de la escritura impulsada desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Pinali, 2009, p. 70) y la Educación

¹ Entendiendo táctica como la acción que tiene lugar en el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña, que “obra poco a poco. Aprovecha las “ocasiones” y depende de ellas [...] [que] necesita utilizar, vigilante, las fallas que las coyunturas particulares abren en la vigilancia del poder del propietario [...]. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera (De Certeau, 2000, p. 43).

Intercultural y Bilingüe (EIB) que impulsó la creación de asignaturas de lengua y cultura indígena en educación secundaria. En el caso de la lengua Ch'ol del estado de Tabasco, ubicado al sureste de México, hubo maestros que se incorporaron por ser hablantes nativos, pero sin saber leer y escribir en sus propias lenguas. Hilda Guzmán, la profesora que fue designada como responsable de la asignatura de lengua y cultura ch'ol no sabía leer y escribir en su propia lengua y aprendió a hacerlo mediante este proyecto. En las líneas que siguen narra su experiencia:

Bajche' awilala'. Joñoñ ch'oyoloñ tyi Ejido Agua Blanca, Tacotalpa, Tabasco, kujil lakty'añ chol, wi'ilix tyik kãñã ts'ibj tyi chol, mikajal subeñetyla bajche tyik kãñã', k'älã kujiläch kyokel ty'añ, jiñache' mach kujil, ts'ijbuñ, pejkañ, tyäle ma'ix ñatyañ añ ijk'äjñibal je'el, iñcha'añ ma'añ tyik kajik ñop.

Jiñtyo tyi jabil 2005, cheñak tyi kãjil ipästyäl k'ejuñ tyi Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, tyi päyayoño' majal tyi troñel ya'i cha'añbi kujil lakty'añ chol, che'jiñi' tyi suboño' kajal k'el cha'añ bajche' yom ipästyäl lakcha'liyaj lakty'añ tyi Secundaria (Lengua y Cultura en Secundaria), che'ñakjiñi' kojaxyobã ikajal ipästyä lakty'añ, lakcha'lilaj ajcholombãla tyi Secundaria, che'jiñi jiñjachbi año tyi Primero de Secundaria ikajal ik'elo juñ tyi lakty'añ, jiñjachbi lumaltyak ba' kãbãlo'tyobã ty'añ chol yujilo' (30 % de la población que hablan la lengua chol), Cheñak tyi suboño' che'joñoñ kajal k'ele' ikajal ikäytyäl tyik tyojlel, ñoj wokol tyik kubi, jiñche' mach kujil

¡Hola! Mi nombre es Hilda Guzmán López, soy originaria del Ejido Agua Blanca, Tacotalpa; Tabasco, hablante de la lengua Chol. Les voy a platicar como aprendí a escribir en mi lengua materna, les cuento que mi primera lengua es el chol. Lo hablaba, pero no lo escribía, tampoco me había interesado en aprender la lectoescritura.

Hasta que un día, por el año 2005, cuando la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, me invito a formar parte de su plantilla docente y en ese entonces por ser hablante de la lengua Chol, fui nombrada como coordinadora de la asignatura de Lengua y cultura Chol en Secundaria. En ese entonces esta nueva asignatura que se iba a implementar en las telesecundarias en donde la población tenía el 30% de hablantes de esta lengua; además solo se impartiría en Primer grado de secundaria. Este nuevo proyecto significó un gran reto, debido que mi problema se acentuaba en la lectura y escritura de la lengua chol.

ipejkãntyel, itsíbuñtyel tyi lakty'añ ch'ol.

Tyi 2005, tyi xik'iyon majal tyi México, ba' tyi lu'k'otyiyó imuchkiño ibäj jiñ yujilobä, yokel ty'añtyak, jiño jiñ ajpäsjuño' yokel yujilo' its'buñtyel, ipejkãntyel tyi ty'año', ajespecialista isubeñtyelo che'ñakjiñ, tyäle jiñobi' ikajal ik'elo ichajpaño' ibäj bajche' ikajal ipästyäl tyañ chályaj tyi lumalo' (Estado), cheñak jiñi, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe iweñ k'elo' che'bä troñel ili. Che'ñak jiñ tyi kãñä juntykil ajpäsjuñ ik'aba ajPekru' Gutiérrez Sánchez, tyi weñ kajiyoloñ tyi ty'añ, tyi k'ajtyiboñ mi yokel kujil lakty'añ chol, tyik jak'e, tyik sube che' kujiläch, aya' tyi k'ajtyiboñ, awujiläch apejkañ, ats'ibuñ tyi yokel laktyañ, jiñmeche che' ilibä laktroñel muk'bä kajala, jiñme yom kujila ts'ibuñla pejkañla tyi lakyokel ty'añ, che'ji tyik sube che' mach kujil ts'ijbuñtyel, mach kujil pejkãntyel.

Weñ k'ajal cha'añcheñak jiñ, tyi suboñ ajPekru', che' kombiki muk'bi ikãñtyisañoñ tyi ts'ijbis, tyäle kãñ pejkañ tyi lakty'añ chol, tyi kaji isubeñoñ bajche' añ isujm lakts'ibuñ, lakpejkañ juñ tyi lakty'añ, tyäle tyi suboñ che' ta'bi ichale päsjuñ tyäle tyi chale directoriñtyel tyi primaria tyi lumal tyi Chiapas, tyäle tyi suboñ che' ta'bi imele' ijuñ tyi lakty'añ cha'añ itesis cha'añ maestria, che'ñak

Afortunadamente en agosto del 2005, asistí a una reunión en la Ciudad de México organizada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP en donde había especialistas de diversas lenguas nacionales. Todos ellos serían los responsables de la implementación de las asignaturas de Lengua y cultura en Educación Secundaria en distintos lugares del país. En esta reunión, en donde yo asistía por primera vez conocí a un maestro lingüista de nombre Pedro Gutiérrez Sánchez, originario del municipio de Tila, Chiapas, quién es también hablante de la lengua chol, en ese entonces intercambiamos pláticas, me cuestionó si yo hablaba la lengua Chol, yo le dije que sí, me pregunto qué tanto sabía escribir, pues el nuevo proyecto de Secundaria implicaba saber leer y escribir en la lengua indígena, a lo que yo le respondí que solo lo hablaba, pero no sabía escribir ni mucho menos leer.

Recuerdo que en esa plática el lingüista Pedro Gutiérrez Sánchez se ofreció a enseñarme a escribir y a leer en mi lengua materna, comenzó a compartirme de sus experiencias como maestro y director de primaria indígena en el estado de Chiapas, me comentó que su tesis de maestría se basaba en los verbos intransitivos de la lengua Chol, en ese momento no le tome importancia el tema. Posteriormente, el maestro Pedro Gutiérrez me propuso enseñarme a leer y escribir en nuestra lengua Chol.

jiñ ma'añ tyik weñ mulä kãñe' bajche' añ isujm.

Tyi yambä k'iñ jiñ apäs juñ Pekru' tyi suboñ che' kombiki muk'bi ikãñtyisañoñ kts'ibuñ, kãñ pejkañ tyi lakty'añ Chol, poj yom tyi kubi che' yom ipäs-beñoñ, jiñcha'añ tyik kaji k'ajtyibeñ bajche' ikajal k'ejuñ, jiñche' ñajty ba' chumuloñoñ, iba' chumul tyi Tila, joñoñ tyi Villahermosa, Tabasco, che'jiñi tyi suboñ bixetyik weñ ñumel wä'i tyi Villahermosa, awonki ya'bä tyäle k'elak bāj ya'bä majal, tyäle awonki ats'ibubeñoñ tyi koreo electrónico cha'añ che'jiñ mi k'ele majal ts'ijbj cha'añ ityojisañ majal, chã'äch tyik weñ cha'aloñ, bixetyik tyik tyajaloñ bāj tyi Villahermosa, yik'oty tyi koreo.

Cheñak tyi cha' chokboñtyel likts'ijb cha'añ isubeñoñ majal bajche' yilal tyi yilal, tyi suboñ machbi ba'añ tyi ñatyäboñ chuki tyik poj sube kabä, che'jiñ ñoj chã'yemix tyik kubi, che'jiñi tyi suboñ bajche' its'ibuñtyel, tyi suboñ ju'juñtyax akajal ats'ibuñ chã'bä awom asub, ats'ibuñ, mume' awäk' tyi ajol majch awom ipejkañ ajuñ, che' lakpi'älob ajcholobä' ak'el mimuk'äch ikal iñatyañ, ikajal ich'ämbeñ isujm, mache che' its'ibuñtyel tyi ty'añ tyi español, che'jach xuk'ul xuk'ul, tyik kaji kãñ majal, jal tyi ñumi k'iñ, ul, jabilel cha'añ kãñ pejkañ yik'oty ts'ijbuñ tyi lakty'añ, che' tyi kãñä pejkañ, ts'ijbuñ tyi lakty'añ chol ili.

Me intereso su oferta, le pregunte como se llevarían a cabo las clases, debido que él era de Tila, Chiapas, y yo radicaba en la capital del estado de Tabasco. Entonces él me dijo que en algunas ocasiones nos podíamos reunirnos en la ciudad de Villahermosa, Tabasco porque él viajaba constantemente a la Ciudad de México y casi siempre tomaba el autobús de Villahermosa a México. También me sugirió que le escribiera por correo electrónico en lengua Chol, que el revisarí mi escrito y que iría realizando las observaciones, Así lo hicimos, nos veíamos en la ciudad de Villahermosa y yo le escribía mediante correo electrónico.

Sin embargo, las observaciones sobre mis primeros escritos, que le enviaba mediante correo, eran muy decepcionantes para mí, pues él me decía que no entendía. Me fue sugiriendo como escribir, como se debía escribir, me decía no se escribe tal cual se habla, me decía es muy complicado la escritura, pero si estas interesada poco a poco iras mejorando. Muchas veces me dijo, la información que deseas dar a conocer lo deben entender nuestros hermanos choles. No es que se entienda y se escuche bien en el español, o no estés pensando cómo se entiende en español. Así poco a poco fui aprendiendo a escribir, no fue fácil, tampoco lo aprendí en unos días, ni semanas ni meses, me llevo un par de años.

Che'ñak ta'ix kãñã ts'ijbuñ, kujilix pejkãñtyel tyi lakty'añ, tyi kajiyon ts'ibuñtyak juñ cha'añ ik'ãño' apãsjuño', ajk'ejuño, tyãle tyi 2007 wã'i tyi Tabasco ta'ix kaji bajñel meloñ Programa cha'añ lengua y cultura Chol, cha'añ tyi Secundarial, che'ñak tyi ujtyi pãtyloñ ilibã juñ tyi k'ele aj Pekru' che'jiñ tyi suboñ ta'ba awilã, tã'ãch mejiyety. Che'jiñ ñoj tyijikñayix tyik kubi che' tyi suboño' che' tyã'ãch meliyon.

Che'ñak tyi ujtyi pãtylo jiñ Programa cha'añ lengua y cultura cha'añ secundaria, tyi kaji mele' ya'tyakbã juñ, che'bajche' Loteria tyi lakty'añ chol, juñ cha'añ a k'ejuño', tyã jumpr'ej juñ Antologia Chol ik'abã tyi español.

Che' ta'ix kãñã, bajche' añ isujm ipejkãñtye', its'ijbuñtyel tyi lakty'añ, tyijilix kubiñ, jinche' poj añixtyo muk'bã imulañoñ kãño' bajche' añ isuj lakty'añ lakchaliyaj ajcholombãla', ojililo' poj yomixtyo'bi iyilañoñ che' kujil ts'ijbuñtyel ipejkãñtyel, jincha'añ weñ añ ajk'ejuño' muk'bã ik'ajtyibeñoño' kotyañ tyi ts'jb, tyãle añ ajpãsjuño' muk'bã isubeñoño' kotyaño' ts'ibubeño ya'lo juñ cha'añ itroñelo, yik'oty aj-etyelo' añ isubono' ñuñsubeño' tyi ty'añ chol ikaxlañ ty'año'.

Che' tyik kãñã pejkãñ, ts'ijbuñ tyi lakty'añ chol, ñoj yomãch, tyãle tyi yãk'boñ be'ch'ãmbeñ isuj che' mach

Después de haber aprendido a leer a escribir en chol, me anime a elaborar algunos materiales para que los alumnos y maestros tuvieran material de apoyo para trabajar en sus aulas. En el 2007, los maestros de Tabasco elaboramos el Programa de Lengua y cultura Chol para la educación Secundaria. Por primera vez Tabasco tenía su propio programa elaborado por docentes tabasqueños, desde luego que este trabajo fue revisado por el maestro Pedro Gutiérrez y recuerdo en ese entonces que me dijo, ¿ya ves que sí pudiste? Pues estas palabras y el proyecto fue de gran satisfacción para mí.

Después de la primera experiencia de elaborar el programa de Lengua y cultura Chol, empecé a realizar otros proyectos educativos, como: Loteria Chol, cuaderno de trabajo para el maestro y alumno, antología de lecturas en chol.

Las experiencia y aprender a leer y escribir la lengua chol, me ha dado una gran satisfacción personal, debido que de alguna manera me han reconocido mi trabajo, tal vez a como se debe, pero finalmente ha tenido impacto para mí, ya que he tenido la oportunidad de trabajar con algunos maestros para algunos proyectos, así también me ha permitido compartir experiencia con las traducciones de pequeños textos. Al igual algunos alumnos de la licenciatura de lengua y cultura han venido a solicitarme apoyo de asesoría y

yom ma'añ käyla k'añ lakty'añ, lakcha'liyaj, mach yom kisiñla' pejkañlakbä tyi yokel laktyañ, jinche' lu' juñlajaloñla, yik'oty che' kujil yoke ty'añ weñ yom cha'añ be'subeño' ajk'ejuño', lakpi'älo, che' ka'bäl añoñla tyi México, yäñätyak lakty'añ, lakchaliyaj.

Che' tyik cha'al troñel cha'añ lengua y cultura Chol cha'añ Secundaria, ñoj yom tyik kubi, tyi ch'ämbe' isujm che' kujila ty'añ ts'ijbj, tyäle añäch isuj cha'añ lakcha'añ. Che'ñak tyik tyechel troñel weñ kajñel ba' muk'o tyi k'ejuñ ajbi'tyälo' tyi telesecundaria, che'ñak ñaxan tsäjñoñ, muk'otyo iweñ kisiño' ibäj che' muk'o tyi lakty'añ chol, iweñ motyiñ alo' ajk'ejuño' che' machbi ba'añ mulaño' ipejkaño' ibäj tyi yokel ty'añ chol, jiñbi che' iñik'subeñtyelo', yik'oty ma'añbi ik'äjñibal, mach bi ba'añ laktyaj laktroñel iyälo che' tyi yoke ty'añ kpajkañlakbä, yombä weñ kãñla jiñ inglés o francés, che' iyälo' ak'ejuño' che'ñak tyi tyejchi' ipäsbeñtyelo ty'añ chol tyi secundaria, xu'k'ul xuk'ul tyi kaji ikäyo' ikisiñ, muk'ix iñop ipejkaño' ibäj tyi Chol.

Wa'le k'iñ oraj, käle'ba' ñoj yom bele k'ãñla pejkañ lakbä tyi lakyokety'añ, ñopla kãñla, pejkañla, ts'ijbuñla, jinche' lajaläch bajche' jiñ ty'añ español. Wa'li che' ma'ix ipästyä juñ tyi yokel ty'añ chol tyi secundaria, hay yalo' lumal ba' iweñ k'ajtyiño' ipäsbeñtyelo'

enseñanza en la lengua Chol, al mismo tiempo me han solicitado dar talleres o cursos de lectura y escritura en la lengua Chol. Incluso políticos me han pedido el apoyo de traducir propagandas en la lengua chol. Finalmente comento que el haber aprendido la lectoescritura en esta lengua me ha permitido valorar la importancia de la lengua y cultura chol, al mismo tiempo que me ha permitido difundir dicha lengua, además de que me ha servido para trabajar en mi campo laboral, para fortalecer la inclusión y diversidad de México.

La asignatura de Lengua y cultura indígena chol en secundaria, fortaleció en gran medida el uso y valoración de la lengua. Como experiencia propia en los primeros años de la implementación de dicha asignatura, pude darme cuenta que a los alumnos les daba pena utilizar la lengua chol, pues tenían miedo a las críticas, o que fueran discriminados, también se escuchaba decir que el uso de esta lengua significaba retroceso y que es mejor aprender el inglés o francés; pero poco a poco fueron valorando la lengua y la cultura, en las últimas visitas a las escuelas, ya había más confianza en utilizar la lengua chol.

En estos tiempos, la lectura, escritura y la oralidad de esta lengua, es muy importante para mí. Considero que al igual que la lengua nacional y dominante también es de mucho valor y por lo tanto de mucha importancia. Hoy

lakty'añ chol ba' muk'o tyi k'ejun aj-bitya'lo', cha'añ ma'añ iñoj lamel jin yokel ty'al, cha'añ ikäjnel its'ijbuñtyel y pejkäntyel yik'oty oño'chaliyajtyak, jinche' iyäl aj-etyälo' machbi yom käylyokel lakty'añ, machyom lämla' oño'cha'libal.

Tyäle che' muk' yoke kotyaño' lakp'älo' jin aj-etyalo' tyi laklumal, aj-etyalo' cha'añ municipio, yik'oty cha'añ Estado, yik'oty federal, yokel melelik yom ikotyañoñla cha'añ ma'añ ilajmel lakyokel cha'liyaj, machts'in oraj ilajmel, che' bajche' jin programa sembrando vida mi subeñtyelo ma'añ ilämo' lakyokel cha'liyaj, oño'chaliyaj yik'oty lak yokel lakty'añ, cha'añ che'jin ibekotyäntyelo'.

en día después de haber desaparecido la asignatura de lengua y cultura chol en secundaria, los pueblos choles de Tabasco, han manifestado que debe de seguir la implementación de la asignatura para conservar y aprender a leer y escribir en la lengua. Las comunidades choles tienen el interés de fortalecer y revitalizar la lengua.

Por otra parte, considero que si las autoridades locales, municipales, estatales y federales, impulsan y promueven en diversas instituciones el fortalecimiento de las lenguas indígenas, no podrán desaparecer tan fácilmente. Prueba de ello con el programa federal "Sembrando Vida" muchas comunidades han tenido el interés de seguir utilizando la lengua, tal parece que así se los han solicitado las autoridades.

La experiencia de Hilda es un ejemplo de lo que la lingüista mixe Yásnaya Aguilar Gil ha señalado sobre aquello que en la escritura del español que parece un conocimiento tan básico, como la separación de palabras, para los hablantes de lenguas indígenas que se convierten en escribientes, significa una reflexión relevante acerca de en dónde poner los espacios en blanco para separar las palabras (A. Gil, 2022). La estandarización del español escrito llevó muchos años y no fue producto de la escolarización. Aguilar Gil observa que el conocimiento de la gramática de la lengua en que se socializan y se forman las personas en su cotidianidad es un derecho, pero en las aulas escolares del México actual no se ha brindado, ni se brindará ese conocimiento de la gramática básica de sus lenguas a los niños indígenas. Su propuesta es que aquellos que se han acercado a ese conocimiento, ya sea por sus trabajos, profesiones o intereses personales, lo compartan para que los niños tengan el

conocimiento básico de al menos cuántas vocales existen en sus propias lenguas (A. Gil, 2022).

Consideramos que la escritura no tiene por qué ser el destino de todas las lenguas, mucho menos es el punto máximo de su desarrollo y tampoco garantiza su vitalidad. No obstante, sí es derecho de todos los hablantes el decidir si quieren escribir su lengua nativa y los usos que quieran darle a esa forma de la lengua. El relato que compartimos sobre la experiencia de Hilda tiene la intención de mostrar que la escritura es sólo una de las posibilidades que los hablantes tienen para hacerse escuchar por las autoridades, negociar recursos, hacerse presentes en la educación que apenas les concede unos cuantos espacios en el curriculum y el tiempo escolar. Es decir, que la escritura de las lenguas indígenas propuesta como estrategia del Estado, mantiene su carácter táctico para los hablantes que aún se mantienen resistiendo en la riqueza cotidiana de las prácticas orales de sus lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Certeau De, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano*1. Las artes de hacer. México, D.F.: Universidad Iberoamericana – Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Gil Aguilera, Yásnaya Elena (2022). *Najäw. La gramática como derecho. El País*. 6 de Febrero.

Ong, Walter Jackson (2011). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ruíz Medrano, Ethelia; Barrera Gutiérrez, Claudio; Barrera Gutiérrez, Florencio (2012). *La lucha por la tierra. Los títulos primordiales y los pueblos indios en México, siglos XIX y XX*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Diseño, desarrollo y producción de materiales multimedia para la enseñanza de la lengua náhuatl como L2 en entornos digitales

Yoltzi Nava Hernández*
Maricela Hernández Hernández**

Desde el año 2022, la enseñanza de la lengua náhuatl como L2,¹ que comúnmente se había llevado a cabo en recintos culturales y en algunos espacios educativos de las ciudades capitales de México, migró a las

* Autora de los Manuales de Enseñanza del náhuatl *Ma timomachtikah nawatl*, editora, traductora e intérprete. Como Ingeniera y Maestra en investigación educativa ha realizado actividades de fortalecimiento y difusión del náhuatl en Xalapa, Veracruz, México, con población nahua y no nahua.

** Coeditora y productora de materiales multimedia para la enseñanza de la lengua en los Manuales de Enseñanza del náhuatl *Ma timomachtikah nawatl*. Como bióloga ha participado en investigaciones referentes a la biodiversidad de los pueblos originarios en español y náhuatl.

¹ Se considera L2 a una segunda lengua que aprende una persona, independientemente de las razones por las que la persona elige esta lengua, expresa su deseo de aprenderla y usarla en los contextos correspondientes. Si bien los materiales se dirigen a población no nahua, se suelen encontrar a hablantes en tales cursos quienes desean alfabetizarse en su propia lengua, en tales casos la propuesta ya no es de L2, sino de alfabetización y/o reactivación de la L1.

redes debido a la amplia demanda que tuvieron los cursos en línea por la pandemia de coronavirus que ha afectado al mundo. Los enseñantes de náhuatl de cursos virtuales y presenciales se han enfrentado al reto de la carencia de materiales didácticos para enseñar la lengua náhuatl. Si bien en algunos cursos se hace uso de gramáticas, diccionarios bilingües, facsímiles y otros documentos importantes que permiten enseñar la lengua, lamentablemente éstos no se han reeditado ni adaptado para su uso en las redes, ni para un uso más didáctico.

El diseño de materiales educativos para la enseñanza de lenguas originarias requiere de una selección cuidadosa de la fotografía, las voces, los escenarios e inclusive los contenidos. Tales contenidos deben reflejar aspectos culturales de los pueblos originarios, teniendo el cuidado de no reproducir prejuicios sobre la lengua y sus hablantes y buscando atender las necesidades e intereses de los aprendientes no hablantes de estas lenguas, sean mexicanos o extranjeros. Esta lectura abordará el diseño y producción de materiales multimedia: *tlahtolkopinalismeh* (audios), *ixkopinalismeh* (fotografías) y *olinixkopinalismeh* (cápsulas de video) que son útiles en la enseñanza de la lengua náhuatl a través de videoconferencia y que son aplicables y adaptables a otras lenguas.

En México se hablan 68 lenguas originarias aparte del español, todas reconocidas por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas como lenguas nacionales². “De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de INEGI del 2020, la cantidad de personas de 3 años y más que se comunica en alguna de las 68 lenguas indígenas [...], alcanza el número de 7.364.645 personas”, tal número no se corresponde con el número de personas que se reconocen como parte de una agrupación originaria (INEGI 2021 en Nava Hernández, 2021, p. 17). A este respecto, cabe aclarar que las mismas etiquetas no contribuyen al auto-reconocimiento de los hablantes nativos de estas lenguas como parte

2 Este reconocimiento como lenguas nacionales implica que los hablantes tienen el derecho a dar difusión a sus propias lenguas y a solicitar educación, información, justicia en sus propias lenguas. Con todo, la interpretación y traducción de documentos, leyes y materiales educativos generalmente es encabezada por los mismos hablantes, y la LGDLI otorga el reconocimiento de todas estas formas como legítimas.

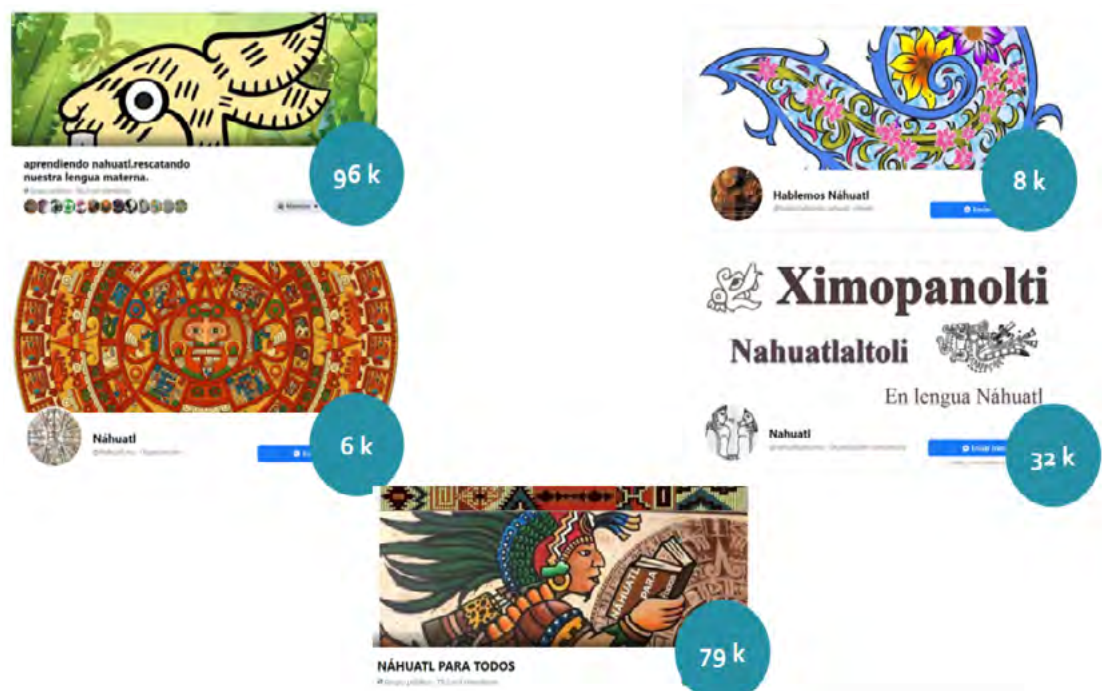
de una agrupación originaria, o al entendimiento de lo que significa “hablar la lengua” en confusión con estar alfabetizado en la propia lengua originaria.

El argumento anterior tiene base en la existencia de personas que no se autodenominan indígenas y que aprenden la lengua originaria. En algunos casos, su propio aprendizaje los lleva a ser promotores de las culturas originarias y en entrevistas llegan a afirmar cómo han reconocido en los censos el hecho de que dominan una lengua originaria. Estas personas, guiadas por una motivación mucho más intrínseca que extrínseca llegan a buscar aprender alguna lengua originaria la cual, comúnmente, suele ser la lengua náhuatl y no otras lenguas originarias, esto debido a que existe mayor cantidad de hablantes de esta lengua y un sentido utópico de lo que significa el reconocimiento de las raíces prehispánicas de la población mexicana.

En algunas ciudades menos industrializadas con centros educativos, sobre todo universitarios, y en capitales de Estados con presencia de población indígena, llega a observarse un fenómeno de creación y permanencia de cursos de lengua y cultura nahuas, mayormente. En ciudades capitales como Xalapa, en el estado de Veracruz se ha observado la existencia de cursos presenciales de náhuatl y cómo estos han migrado a la virtualidad desde el año 2020 a consecuencia de la pandemia por coronavirus.

Las cifras indican que cada vez aumenta el número de personas en entornos virtuales que se interesan en las lenguas originarias. La presencia de la lengua náhuatl en internet ha incrementado, al grado de que existen Grupos en redes sociales con miles de seguidores, cuyo fin es darle difusión a la lengua náhuatl.

Ilustración 1. Páginas de Facebook con contenido en náhuatl, en el círculo se aprecia la cantidad de personas que siguen estas páginas, la *k* representa millares (Nava, Y., etnografía virtual, 2021).



En todos estos cursos se presentan retos que no suelen presentarse en cursos de lenguas con mayor peso en los mercados lingüísticos, debido a que en ellas existe una fuerte motivación extrínseca que obliga o invita a los estudiantes no sólo a inscribirse, sino a permanecer en los cursos de estas lenguas. Este no es el caso de las lenguas originarias como el náhuatl, donde no existen condicionantes que fomenten la permanencia de los aprendientes en los cursos y, por tanto, estos pueden desertar en tanto se presente otra situación emergente que obstaculice continuar con su aprendizaje, sea la falta de dinero para continuar pagando el curso o de tiempo para estudiar siendo estas las causas más comunes de desertación.

Por tales razones, los enseñantes de la lengua náhuatl, de forma implícita no sólo deben prestar atención a los enfoques de enseñanza de la lengua que se centren en el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también se centren en satisfacer las necesidades e intereses de los aprendientes en la etapa temprana de aprendizaje, antes incluso de que pudieran desertar.

De tal forma, puede mantenerse vivo el interés a través de estrategias que permitan a los aprendientes identificar sus propios intereses y verlos satisfechos prontamente, de tal forma que aún si desertaran o si terminaran sus propios cursos continúen el aprendizaje de la lengua por su cuenta, e incluso comiencen a explorar la labor del promotor cultural.

Estas condicionantes se suman a los retos que de por sí tienen los enseñantes de la lengua náhuatl al tener grupos mixtos en diversos aspectos, donde las variables, edad, último nivel de estudios y sexo diversifican al grupo y la atención debe centrarse en cubrir diversos aspectos de los intereses de los aprendientes. Además del reto de la falta de materiales multimedia para la enseñanza de la lengua, inclusive de materiales didácticos y de consulta. Todos estos retos se manifiestan curso tras curso de lengua náhuatl, más los mismos enseñantes han comenzado a trazar estrategias que permitan continuar con la enseñanza de la lengua a un público que continúa acercándose al aprendizaje del náhuatl ante la valoración de lo propio y el deseo de integración en los centros urbanos donde las visiones de comunalidad pueden verse vulneradas.

Actualmente se cuenta con pocas herramientas para la enseñanza de la lengua, por lo que hay que construirlas. Esto, porque los cursos no son obligatorios, y duran poco tiempo. Y hemos descubierto que aun en grupos con mucho interés se debe trabajar en la visión que se tiene sobre la agrupación nahua. Las herramientas que construyamos los enseñantes deben estar dirigidas a cubrir dos necesidades importantes: 1) Satisfacer los intereses de los aprendientes y fortalecer su motivación para permanecer y 2) Generar habilidades interculturales e interlingüísticas en los aprendientes.

A continuación, se describen algunas de las estrategias que se han diseñado para la producción de materiales multimedia en lengua náhuatl. Sea que el trabajo se haya realizado de manera individual como enseñante del náhuatl y auxiliar en la producción de materiales, o a través de la colaboración con el Colectivo Kiawi, de reciente formación, las estrategias descritas contribuyen a sistematizar experiencias de diseño, desarrollo y producción de contenido, que tiene un impacto en la dignificación y promoción de la lengua y cultura nahua.

Diseño de materiales digitales en lengua náhuatl

Tipo de material multimedia	Diseño	Desarrollo	Producción de materiales
<p>Tlahtolkopinalismeh: del casting a la edición de audios</p>	<p>Aspectos a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Selección de participantes hablantes del náhuatl con buena dicción, habilidades lectoras y voces amigables y jóvenes. Realización de grabaciones acordes a entornos de habla nahua que fomenten la participación de mujeres y de personas jóvenes nahuas. Desarrollo de pruebas y guiones de grabación y acuerdos de colaboración en formatos bilingües. 	<p>Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diseño de materiales para realizar un casting de voz. Convocatoria de casting de voz. Selección de participantes a través de un casting de voz. Entrega de guiones de grabación y acuerdos de colaboración (definición de pago en caso de existir). Realización de las grabaciones. Convocatoria de traductores. 	<p>Edición y musicalización</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicaciones para la edición: Convertidores genéricos mp3, Camtasia y Audiotonic de Audacity. Elementos de edición: Pistas musicales y de efectos de sonido con permisos/ derechos de autor, repetición y pausas. Producción del material en formatos accesibles mp3 y mp4. Ajuste de subtítulos. Difusión a través de redes sociales (trabajo colectivo: diseño de cartel, tik toks). <p><i>Véase ejemplo de un Audio publicado, que ha seguido esta metodología.</i></p> <p>¿Tlen motokah? (serie: Ma timomachtikah Nawatl) - YouTube</p>
<p>Ixkopinalismeh: de la fotografía a la producción editorial</p>	<p>Aspectos a tomar en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fotografía cuidadosa que transmita: Emociones positivas, La idea de lo que se oferta y Oculta la identidad de menores. Consentimiento informado y protección de datos 	<p>Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realización de esquemas de fotografía. Consentimiento informado con personas fotografiadas. Cita para la fotografía 	<p>Especificaciones para la edición:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gama de colores cálidos, luz blanca, efectos artísticos llamativos, protección de datos. Aplicaciones para la edición: Picsart. Efectos: caricaturización, difuminación de rostros (especial cuidado de rostros de niños indígenas, elementos atractivos –comic, paredes, etc. <p><i>Considérese ejemplo de la celda anterior</i></p>
<p>Olinixkopinalismeh: de los manuales a las presentaciones audiovisuales</p>	<p>Aspectos a tomar en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar videos que fomenten el uso de la lengua y respeto por ella y sus hablantes. Diseño de materiales por objetivos: Exámenes y otras pruebas-presentaciones de diapositivas, juegos, trivias y ejercicios de conversación. Materiales de difusión: videos colectivos, cortometrajes. 	<p>Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de guiones Grabaciones de audio y video Fotografía cuidadosa 	<p>Edición y musicalización</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicaciones para la edición: Camtasia. Aplicaciones para la producción de otros materiales audiovisuales: Kahoot <p>Véase ejemplo de un video colectivo y estreno de un cortometraje en náhuatl: Encuentros, desencuentros y reencuentros - YouTube</p> <p>Véase ejemplo de un test multimedia publicado:</p> <p>https://create.kahoot.it/share/kahoot-for-formative-assessment/6727f3e7-0763-4b49-82d2-56b99be44805</p>

Conclusiones

El diseño de materiales para la enseñanza de lenguas originarias en México es una prioridad debido a la carencia que existe de éstos y a la cada vez mayor demanda de aprendientes que solicitan los cursos de lenguas originarias. En el presente trabajo presentamos nuestra experiencia en el manejo de herramientas digitales para la construcción de materiales didácticos que faciliten la enseñanza de lenguas originarias. De tal forma, se busca que esta experiencia permita hacer notar la necesidad que existe de producir más materiales que faciliten la enseñanza del náhuatl y que cumplan con las expectativas de los aprendientes para que no abandonen los cursos, así como de sistematizar tales experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Nava, Yoltzi. (2021). El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa. Análisis de prácticas condicentes al diálogo intercultural. Tesis de maestría. Universidad Veracruzana, México.

Las lenguas originarias en la UABJO

Una oportunidad para pensar la construcción de conocimiento desde el diálogo de saberes

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz*
Ana Carolina Hecht**

El presente trabajo se realizó en el marco de una estancia de investigación en la cual se pretendió conocer acerca de la presencia de los pueblos originarios en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO, México), bajo la perspectiva del nuevo modelo educativo para la transformación social y con ello analizar la deconstrucción de la perspectiva monocultural y la apertura para que se recuperen los saberes de las comunidades como parte del proceso formativo universitario. La

* Doctora en Educación, miembro del SNI del CONACYT, cultiva las LGAC educación e Interculturalidad. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

** Doctora en Antropología, investigadora del CONICET-INAPL y profesora de la Universidad de Buenos Aires. Esta investigación se financió con una Beca Externa Postdoctoral para Jóvenes Investigadores del CONICET en la UABJO. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad. anacarolinahecht@yahoo.com.ar

relevancia del tema parte de que la formación en la universidad ha tenido una visión occidental y monocultural, sin recuperar la perspectiva de los pueblos indígenas en los cuales se asienta, generando epistemicidios. En este sentido, repensar la formación desde lo que las culturas implican en contextos como el acceso a la justicia y las lenguas representa un hecho sin precedentes que ha marcado una nueva forma de defensa de nuestras poblaciones originarias y en la cual la universidad debe mantener un vínculo con la sociedad marcada por el diálogo de saberes, donde se valore y dialogue con otras formas de conocimientos y hacer ciencia.

Caracterización de la UABJO

El Estado de Oaxaca se encuentra ubicado al sur de México y posee la mayor población indígena. Se localizan 16 grupos de pueblos originarios más sus variantes, población de afromexicana, mestizos y migrantes retornados de Estados Unidos que fueron deportados por las políticas anti-inmigratorias de ese país. Esta población es la que accede a la UABJO.

Oaxaca se ha caracterizado por ser de los estados más pobres de la república junto con Chiapas y Guerrero y ahora recientemente se ha incorporado Tabasco a raíz de fuertes inundaciones y falta de políticas públicas que eleven el índice de Desarrollo Humanos. El PIB que se logra captar en Oaxaca se deriva básicamente del sector terciario enfocado al turismo y a la venta de productos derivados de los textiles y el agave, como el mezcal.

La UABJO es la universidad pública por excelencia en el Estado de Oaxaca, posee una matrícula de 27 mil estudiantes de diferentes culturas, lo cual coloca una diversidad de cosmovisiones que se forman desde el nivel medio superior, superior y el posgrado. Se ofertan 41 programas educativos de Licenciatura en 24 unidades académicas, 18 programas de maestría y 6 doctorados.

Uno de los principales elementos del nuevo modelo educativo UABJO para la transformación social es el diálogo de saberes; estos deben estar articulados a los saberes disciplinares/científicos, comunitarios/culturales y empíricos/sentido común, esto permite que las cosmovisiones de los estudiantes y sus lenguas puedan ser recuperadas desde los ámbitos disciplinares y potenciar los saberes de los pueblos (Reyes, 2021). Por último, es importante señalar que como parte de la política de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se convocó a las Universidades que presentaban una población importante de estudiantes a orientar una política de atención a la población Indígena por lo que se crea la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas de la UABJO, con el fin de apoyarlos en su permanencia en la Institución y generar lazos comunitarios para la convivencia de las lenguas en la Universidad (Reyes, 2015). Aunado a ello el impulso de becas de manutención y una casa del estudiante para que se concentren. Hoy en día en el posgrado con financiamiento del CONACyT también se les apoya con becas especiales, aparte de la de manutención a los estudiantes indígenas para adquisición de bibliografía y equipos de cómputo.

Metodología

Respecto de la metodología utilizada para recabar los materiales empíricos que aquí se analizan, nos basamos en entrevistas en profundidad realizadas durante el mes de marzo de 2022 en la ciudad de Oaxaca de Juárez. Para la redacción de este escrito nos basamos en un total de dieciséis entrevistas a estudiantes y graduados recientes de la UABJO. Todas las entrevistas contaron con el consentimiento de los/as entrevistados/as a quienes se les aseguró el anonimato y confidencialidad de lo conversado. Estas personas tienen entre 21 y 47 años y se trató de mantener una paridad de género: diez fueron mujeres y seis varones. Dado el interés central por la diversidad lingüística, se trató de contar una representatividad de las diversas lenguas indígenas y variedades habladas en Oaxaca. Por lo tanto se entrevistó a siete hablantes de zapoteco, dos de mazateco, tres de mixteco, dos del chatino, un mixe y un triqui. Cabe

destacar que casi en su totalidad quienes fueron entrevistados/as son hablantes de las lenguas indígenas como primera lengua.

En el corpus se incluyeron a estudiantes en su etapa final de la carrera y graduados recientes (aún en proceso de titulación) de dos Licenciaturas de la UABJO: Licenciatura en Idiomas y Licenciatura en Derecho. Ese particular sesgo de la muestra no fue buscado intencionalmente, sino que se debió a los contactos realizados inicialmente y las derivaciones consecuentes a través de la técnica de la “bola de nieve”. Por un lado, mediante la ayuda de una profesora de la Facultad de Idiomas se contactó a sus tesisistas y luego cada uno/a de los entrevistados/as recomendó a algún amigo/a o compañero/a. Por otro lado, respecto de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el contacto inicial fue a través de la Unidad de Atención Académica Estudiantes Indígenas de la UABJO que nos vinculó con un estudiante, quien al ser parte de la Red de intérpretes y traductores indígenas del área de Defensa Indígena y Afromexicana de la Defensoría Pública de Oaxaca, abrió nexos con colegas de esa red con formación en derecho.

Las lenguas en la universidad

A partir de las entrevistas nos propusimos relevar los aspectos más significativos que enunciaron quienes fueron entrevistados/as. En términos generales aparece una valoración muy positiva de la UABJO, en tanto es una prestigiosa universidad pública, que a su vez se vuelve accesible en términos económicos para las familias de los/as alumnos/as que se identifican como parte de un pueblo indígena. La variable económica es determinante ya que casi en su mayoría quienes comenzaron sus estudios en la UABJO debieron mudarse de sus pueblos para comenzar la universidad, por lo que el desafío no es solo académico, sino económico y de integración a un contexto diferente.

En todas las entrevistas se valoró muy positivamente que en la UABJO convive una enorme diversidad étnica y lingüística, ya que llegan estudiantes de todas las regiones de Oaxaca: el Istmo, los Valles, la Costa,

Papaloapam, Mixteca, Sierra Norte y Sierra Sur. Para algunos esa convivencia es muy positiva y es una fuente de aprendizajes interculturales, que incentiva el reconocimiento y valoración de lo étnico. A modo de ejemplo, en una entrevista una estudiante sostuvo: “A quienes más le interesa la lengua es a los compañeros que hablan otras lenguas y entre nosotros nos impulsábamos a seguir hablándolo” (Entrevista 13, mujer triqui, 27 años).

Para otros, hay indiferencia entre sí de esa diversidad; y por último, están quienes mantienen una mirada crítica hacia la universidad y sostienen que si bien no hay una discriminación tampoco hay un fomento de la pluralidad en términos de una interpelación a la tradicional formación enciclopedista universitaria. A modo de ejemplo: “hay mucho trabajo por hacer en ese tema (de la diversidad cultural). Hay un discurso folclórico, pero no un valor y conocimiento de lo indígena” (Entrevista 5, hombre zapoteco, 23 años). Cabe aclarar estos estudiantes se formaron en el anterior modelo educativo basado en competencias, el nuevo se aprobó en 2019 y con la pandemia se aprovechó a dar un cambio en la forma de cómo construir conocimientos.

Respecto del lugar de la diversidad en la currícula, se destaca que en la Facultad de Idiomas se ofrecen como lenguas adicionales a algunas lenguas indígenas, pero centralmente fue señalado con importancia que los/as estudiantes puedan dictar talleres del tema o lengua que quieran, con el fin de complementar los créditos extra-curriculares necesarios para la titulación. En particular, quienes estudian la Licenciatura en Idiomas destacan que sus docentes y compañeros se interesan por conocer rasgos gramaticales o léxicos de las diferentes lenguas, así como se señala el valor e importancia de las lenguas indígenas como patrimonio lingüístico. Por lo tanto, entre estos/as estudiantes fueron recurrentes frases como:

“Mi facultad (de Idiomas) influye para que uno hable la lengua, tienes las oportunidades. Puedes aprender y si ya sabes mucho puedes enseñar la lengua a tus compañeros. Es una universidad de oportunidades” (Entrevista 3, mujer mixe, 23 años).

“Allí (en Idiomas) en lugar de decir, eres atrasado por hablar una lengua indígena, te dicen ‘¡qué genial! me gustaría ser tú’. Es un contraste con lo vivido en otras instituciones” (Entrevista 4, mujer zapoteca, 21 años).

Es importante señalar que en la construcción del modelo educativo UABJO para la transformación social se crearon a la par dos maestrías, la de interpretación y traducción de lenguas indígenas y la de lengua, literatura y traducción. La primera enfocada al apoyo de otras disciplinas como el derecho, la medicina, la educación y la segunda a la recuperación de la cultura y su expresión en lenguas originarias.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en la Licenciatura en Derecho se cuenta con una sola materia específica llamada Derecho Indígena, varios expresaron que podían sentir el interés por conocer más de sus pueblos cuando se les preguntaba por los “usos y costumbres”, la forma de impartir justicia y el sistema de elección de autoridades en sus pueblos de origen. Cabe señalar que esta licenciatura también se actualizó en 2019 con una perspectiva ya de recuperación de saberes, por eso se incluyó el derecho indígena, derecho ambiental, género y derechos humanos, ya que en Oaxaca los problemas sobre la defensa del territorio cada día ganan mayor presencia, los feminicidios no se podían tipificar porque se carecía de conocimientos de estas dimensiones del género y por ende los derechos humanos para trabajar desde un enfoque más integral de la disciplina del derecho y superar la lógica del derecho laboral, mercantil, penal que constituía al antiguo plan de estudios de carácter conservador y limitado.

Sobre la elección de las carreras, cabe destacar que en su mayoría expresaron una vocación de servicio por sus pueblos a través de las carreras elegidas. Hay una idea de formarse para transformarse y transformarse para brindarle nuevas oportunidades al grupo del que forman parte (Hecht *et al.* 2018). Se evidencia un compromiso entre sus posibilidades y la colaboración con personas menos favorecidas de sus pueblos, e incluso sus roles profesionales implican cierta “traducción” de conocimientos de relevancia para las comunidades. Esto es algo característico de los pueblos, la solidaridad o expresiones tales como Gozona, Guelaguetza,

mano de vuelta, etc. Por un lado, entre quienes se forman como docentes de idiomas y por otro lado, entre quienes estudian abogacía y trabajan como defensores y/o intérpretes y traductores en procesos judiciales. Al respecto, entre estos últimos fueron recurrentes frases como la siguiente: “Estudí derecho porque quiero hacer un cambio, y darle voz a la gente que no ha tenido voz. Es una forma de materializar los derechos de las personas que nunca pudieron hacerlo valer” (Entrevista 8, hombre zapoteco, 21 años).

Por último, en el devenir de la entrevista, conforme se iba consolidando el dialogo aparecía con fuerza la idea de que sintieron una mayor posibilidad de hacer visible sus identidades y expresión de sus lenguas en el nivel superior que en su escolaridad previa. En su mayoría la población estudiantil entrevistada no accedieron en su educación primaria/básica y media superior a escuelas de modalidad intercultural bilingüe, e incluso estas personas padecieron actos de discriminación y maltrato en su escolaridad previa. Por tal razón, sintieron un contraste con su paso por la UABJO y frases como la siguiente sintetizan esta idea: “En la universidad por primera vez encontré ese valor por lo indígena” (Entrevista 2, mujer zapoteca, 22 años).

Conclusiones

A través de este somero escrito quisimos hacer visible la presencia del estudiantado hablante de lengua indígena en una universidad pública mexicana. México es un país pionero en el abordaje e implementación de modelos de Educación Intercultural Bilingüe que tienen como fin asegurar los derechos lingüísticos de las lenguas indígenas y favorecer la inclusión y permanencia de estudiantes indígenas. A través de las décadas en las que vienen implementándose propuestas educativas de este tipo, notamos una mayor presencia de estudiantes indígenas en los distintos niveles educativos. Sin embargo, como señalamos en este escrito queda mucho por hacer aún para afianzar la educación en el nivel superior. Mucha población hablante de lenguas indígenas que logran acceder al nivel educativo universitario para mantenerse y avanzar en

sus estudios suelen dejar de hablar sus lenguas por la presión de otras hegemónicas (español, portugués, inglés, etc.). Por lo tanto, nos enfrentamos a una problemática que debe ser atendida, para evitar la pérdida de este valioso patrimonio lingüístico-cultural. Además en términos generales no son tantos los universitarios indígenas e incluso nos llamó la atención que más de la mitad de quienes entrevistamos son la primera generación de universitarios de sus familias. Por lo que podemos notar que aún queda mucho por hacer para afianzar la educación en el nivel superior entre los pueblos indígenas. Sin embargo, a través de estas entrevistas encontramos resquicios de esperanzas, en la UABJO señalaron que sintieron mayores posibilidades de exteriorizar sus lenguas e identidades sin temor a represalias. Por ello, es importante afianzar acciones que potencien a las lenguas indígenas en todos los niveles educativos y consideramos que de implementarse como está diseñado el modelo educativo UABJO para la transformación social, cada día serán más los estudiantes indígenas que recuperen y valoren sus lenguas en este diálogo de saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hecht, Ana Carolina; Enriz, Noelia, García Palacios, Mariana, Aliata, Soliedad y Cantore, Alfonsina (2018) “Yo quiero estudiar por mi comunidad” Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. En: *Cuadernos de Antropología Social* 47, pp. 105-122.
- Reyes, Virginia, Arturo Ruiz y Ana Margarita Alvarado (2014) Discriminación hacia la población indígena en el nivel de educación superior. El caso de los estudiantes de la UABJO. En: Rosa María Ramírez Martínez e Irma Guadalupe González Corso (coords) *Estudios sobre violencia en la educación. Enfoques, textos y contextos*. Editorial UAEM/UAEMex.
- Reyes, Virginia (2021) La Universidad del siglo XXI. La construcción del Modelo educativo UABJO para la transformación Social. En: Luis Rodolfo Ibarra Rivas, María del Carmen Díaz Mejía, Patricia Roidman Genou y Sara Miriam González Ramírez (comp.) *Política Educativa: debates, acuerdos y omisiones*. Editorial Plaza y Váldes/Universidad Autónoma de Querétaro.

Revitalizar el quichua a través de YouTube

Fernando Garcés*

Todas las lenguas indígenas que se hablan en el Ecuador se encuentran en una situación crítica de vulnerabilidad. Hay un descenso vertiginoso en la transmisión intergeneracional de las lenguas, aspecto fundamental para garantizar su mantenimiento y desarrollo. Este hecho no depende sólo de la voluntad de los hablantes adultos; está sujeto a factores económicos e históricos que presionan a las familias indígenas a transmitir la lengua dominante –el castellano, en este caso– a las jóvenes generaciones.

Todo esto indica que, al parecer, el futuro de las lenguas, y para el caso que presentaremos a continuación, del quichua, se decidirá en la capacidad que tengan de adaptarse y reproducirse en las ciudades y en los ciberespacios abiertos por la mediación tecnológica. Esta opción no significa el abandono de la lengua en los territorios históricos. Se trata de una ampliación de usos antes que una sustitución de ámbitos.

Los procesos de migración hacia la ciudad y de movilidad compleja, no sólo al interior del país, sino a nivel global están creando un fenómeno contradictorio y nuevo, en cierto sentido: por un lado, los procesos migratorios a la ciudad contribuyen a la disminución de la transmisión lingüística

* Pedagogo y lingüista. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Miembro del Claustro de Lengua Indígena y Docente de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y de Antropología de la Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador.

intergeneracional ocasionada por los nuevos contextos relacionales y el histórico racismo lingüístico; por otro lado, muchos migrantes, sobre todo jóvenes que hablan la lengua indígena, buscan hacer un uso más extensivo de ella a través de los distintos dispositivos tecnológicos a su disposición.

Desde la perspectiva de las brechas digitales, es en las ciudades donde se concentra el acceso a tales recursos tecnológicos. La apropiación de los recursos digitales en la sociedad mediatizada contemporánea se da tanto desde los detentadores tecnológicos como desde los sectores subalternos, de manera que, visto desde esta perspectiva, resulta casi obvio que los hablantes de quichua pugnen por lograr espacios de mantenimiento y revitalización más allá de las políticas lingüísticas, educativas y comunicacionales oficiales del Estado.

YouTube fue creada en febrero de 2005 por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim, quienes se conocieron trabajando en PayPal. Un año más tarde, YouTube fue adquirido por Google en 1.650 millones de dólares. A partir de agosto de 2018, este sitio web está clasificado como el segundo sitio más popular del mundo, después de Google. Se trata de una multiplataforma, un portal de internet que permite a sus usuarios subir y visualizar videos. A partir de mayo de 2019, se suben a YouTube más de 500 horas de contenido de video cada minuto. Se estima que actualmente “Son más de 1.900 millones de usuarios registrados repartidos en 91 países. Los usuarios de entre 18 y 34 años son los que más ven YouTube” (Galán e Hinojosa 2020: 50). Hasta 2017 el canal estaba disponible en 76 idiomas y cubría el 95% de los usuarios de internet (Castillo y Garzón 2020: 26).

Como es de esperar, en el YouTube se puede encontrar una extensa producción de videos musicales en quichua ecuatoriano (Garcés 2021).

La mayoría de estos videos trata temas referentes al amor romántico: enamoramiento, traición, abandono. Un buen número hacen referencia a temas religiosos vinculados a grupos cristianos. Otros, expresan un posicionamiento identitario y explícitamente político, como el que presentaremos en breve.

En términos musicales, la mayor parte evidencia tratarse de videos bien logrados desde ritmos “tradicionales”, tipo sanjuanito, fandango, albazo, hasta otros que incorporan reggae, rap y hip hop. Los músicos son jóvenes, en su mayoría, con importante presencia de mujeres cantantes, principalmente. En los videos de música cristiana es donde más se encuentra una suerte de participación intergeneracional.

Por la vestimenta, las locuciones de los cantantes en los intermedios instrumentales, los escenarios, se puede colegir la procedencia de los cantantes y músicos. Buena parte de los videos se producen en las provincias de Imbabura y Chimborazo. En menor cantidad se encuentran los videos de Cañar, Bolívar y Loja. Los del ámbito amazónico provienen, principalmente, de la provincia de Napo.

En cuanto al manejo de lenguas, son pocos los videos que se producen totalmente en quichua. La mayoría comparte la producción lingüística con el castellano, sea como alternancia de código sea como préstamos del castellano con base en el quichua.

Los videos constituyen espacios de auto-representación indígena en los que se construye imágenes de ancestralidad desde la contemporaneidad moderna. Así, prácticamente la totalidad de las mujeres se presentan con la vestimenta indígena tradicional, aunque puedan estar con el cabello teñido y las uñas pintadas. En el caso de los varones, la marca distintiva tradicional es la trenza (para Imbabura y Cañar), aunque se cante con la camisa abierta. Al respecto, Yauri Muenala (2018) plantea la necesidad de superar la histórica hetero-representación que el Estado y los intelectuales han realizado sobre los indígenas, al tiempo que posiciona la auto-representación de los realizadores otavaleños en el cine de ficción analizado en su investigación. Estas prácticas audiovisuales funcionarían como una estrategia de continuidad histórica de su identidad étnica-cultural. Según Muenala, el cine producido de manera consciente, creativa y reflexiva por los propios sujetos indígenas se torna una estrategia de resistencia cultural.

¿De dónde son las personas que miran y comentan los videos? De todas las provincias del Ecuador; de varios países de Latinoamérica (Perú, Bolivia,

México, Brasil, Colombia, Nicaragua, Argentina, Uruguay) y de otros continentes (España, Japón, Holanda, Bélgica, Francia, Italia, Estados Unidos, Rusia, Nueva Zelanda, Israel, Ucrania, Alemania).

Presento a continuación una muestra del video *Shinami* del grupo Inmortal Kultura.¹ Al 20 de abril de 2022 el video tenía 65.154 visualizaciones. El tema inicia con imágenes de un ámbito familiar mientras se escucha de fondo la canción *Vientos del Pueblo* de Víctor Jara en la interpretación de Inti Illimani. Los autores del video son Milton Jefferson Guitarra Cumba, quien está cambiando su nombre a *Yuyak* ('pensador'), Luis Alexandre Chávez.

Shinami
(Inmortal Kultura)

	/Mostrando fortaleza por la sangre de mi raza. Las dos culturas que amo estarán conmigo hasta que la sociedad y la muerte nos separe. Que mi lengua y el hip hop siga y no pare/
Kay kawsayta mirachishpa, yuyarishpa, rikuchishpa. Maymanta shamushkata, wiñashkata ima kakta. Achka watata shayarishkanchik runata rimashpa Kunaka rinka hatunyachishpa, ama chinkachishpa katishunchik Pukyukunawan, allpamamawan, nina, wayrawan, tukuy samaywan taytakunapa alli yuyayta hapishunchikyari Chaykunawan maypi kashpapash asha asha tarpunkapak Ñukanchikpura ranti ranti makita kurinkapak Punchakunapash killakunapash watakunapash yalikpipash Raymikunapi uchakunapa yuyaykunapi kawsarinchik Tukuy ruraytami ushanchik ministishkatami charinchik Yachakushkata kutinmi tikrachishpami yachachinchik.	Recordando, aumentando y mostrando esta forma de vivir. Desde dónde somos, cómo crecimos y qué es lo que somos. Resistimos muchos años hablando la lengua de los runas. Y ahora sigamos engrandeciéndola sin que desaparezca. Con las vertientes, la madre tierra, el fuego, el viento con todas las energías, así tomemos los buenos pensamientos de los abuelos. Con eso lo sembraremos en cualquier lugar que estemos. Y en trueque darnos la mano entre nosotros. Aun que pasen días, meses y años. Rencarnaremos en las celebraciones y en los pensamientos de los niños. Somos capaces de realizarlo todo; tenemos lo que necesitamos. Lo aprendido lo volvemos a enseñar
/Shinami Intipa churimi kanchik Rimanchik kichwa shimita killkanchik Ñukanchik ayllupurami kawsanchik Muskushpa takishpa tarpushpa mikunchik/	/Así es; somos hijos del Sol. Hablamos y escribimos en kichwa. Nosotros vivimos en comunidad, soñando, haciendo música y sembrando nos alimentamos/.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=XmFexDdxt3w>.

	<p>Mostrando resistencia durante siglos de tortura. La herencia no se ha perdido. El ritmo y las tradiciones firmes se ha mantenido. No tenemos ningún fin; fusionamos bombos cajas, con un bandolín. Creamos piezas únicas aquí, de llegar a crear una vibra al ritmo del rondín. Ahora se escucha un rumor de que ustedes tienen temor a vivir la vida del campo; un clamor fuerte se escucha, Pero tranquilos, nosotros no somos tal para ridiculizarnos. Total, no vivimos del qué dirán. Hagamos que el cóndor sea inmortal. Como nuestra cultura que siempre se levantará brutal.</p>
--	--

Como se ve, el tema presenta el hecho del cambio de código entre el quichua y el castellano. Hay un posicionamiento de articular los dos mundos de vida al que pertenecen los autores, al tiempo que se busca la perpetuación de la lengua y del estilo musical. La alusión a elementos de defensa y expansión cultural es un elemento importante en la canción. Shinami no muestra el camino de una interculturalidad pasiva, sino de seducción a partir de los elementos propios tradicionales insertos en el ritmo que también se ama.

Si el viento del páramo hace sonar la paja y la convierte en música, Mama Dulú podría decir que de paja del cerro se está cubriendo el mundo.²

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo, Luz y Blas Garzón (2020). Youtube, ¿un camino hacia la interculturalidad participativa?, en *YouTube y la comunicación del siglo XXI*. Quito: CIESPAL, UPS, pp. 21-36.
- Galán, Jorge y Mónica Hinojosa (2020). El YouTuber: construcción de una identidad audiovisual, en *YouTube y la comunicación del siglo XXI*. Quito: CIESPAL, UPS, pp. 37-55.

² Referencia a la conocida frase de Dolores Cacuango, mujer quichua impulsora de las primeras escuelas indígenas en el Ecuador: “Somos como paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer; y de paja del cerro cubriremos el mundo”

Garcés, Fernando (2021). Los videos musicales en quichua: educar la sensibilidad lingüística desde nuevos espacios comunicacionales, en *Contracorrente*, 17, 216-240.

Muenala, Yauri (2018). *Kikinkunawan. Visualidades comunes. La autorrepresentación en la práctica audiovisual de realizadores kichwa otavalos*. Quito: Abya Yala.

La lengua guaraní ñandeva en Paraguay

Mantenimiento y retracción de una lengua en contexto multilingüe y plurilingüe

Silvia Hirsch*
Enrique Paredez**

“Yo me acostumbro a hablar en mi lengua, y practico mi idioma, pero también conozco tres idiomas castellano, guaraní yopará y nuestro idioma. Nosotros hablamos en nuestra lengua, y lo mezclamos con el guaraní. Cuando estamos en familia, o en la comunidad hablamos en guaraní ñandeva porque no dejamos nuestra lengua. Aunque hablemos en castellano, tenemos presente el guaraní y el ñandeva, el castellano no quita la lengua que hablamos. Nos vamos a identificar como guaraní ñandeva que somos. En el Alto Chaco siempre hablamos ñandeva”

(Joven Guaraní ñandeva de la comunidad de Sirakua, en el chaco paraguayo).

Esta cita refleja la complejidad del mantenimiento de la lengua de los guaraní ñandeva del chaco paraguayo, muchos de ellos son trilingües y utilizan cotidianamente el castellano, el guaraní yopará, lengua oficial

* Universidad Nacional de San Martín. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

** Lingüista e historiador Ñandeva Locutor de Radio FM 94.1 Torre Fuerte

del Paraguay, y el guaraní ñandeva. Al expresar estas palabras, el joven uso los tres idiomas evidenciando de esta manera, los prestamos lingüísticos de estas lenguas en las prácticas de habla de la gente.

En el chaco paraguayo existen aproximadamente 21 comunidades del pueblo guaraní ñandeva (conocidos en Argentina y Bolivia como tapiete). Este pueblo originario del Chaco boreal, migró al Paraguay como resultado de la Guerra del Chaco (1932-1935 entre Paraguay y Bolivia). Actualmente viven en comunidades del Departamento Boquerón, en Laguna Negra, Filadelfia y en Mariscal Estigarribia, en el oeste de Paraguay en la comunidad de Pikasu. Los guaraní-ñandeva hablan la lengua tapiete o guaraní-ñandeva perteneciente a la familia lingüística tupí-guaraní. Se observa que los niños y jóvenes ñandeva de la zona de Filadelfia, y Santa Teresita, tienen una gradual pérdida de la lengua, debido a la influencia del guaraní, lengua nacional del Paraguay. Esto se debe además y en gran medida a que Santa Teresita está formada por comunidades de los pueblos nivaklé, guaraní occidentales, maskoy, y la lengua guaraní es predominante y constituye en este contexto multiétnico y plurilingüístico la lengua de preferencia para comunicarse entre la gente. También incide la educación escolar y el acceso a los medios de comunicación. En Laguna Negra, una localidad formada por 14 comunidades ñandeva, hay una mayor presencia de la lengua guaraní ñandeva entre los jóvenes y niños, que también se comunican en guaraní y aprenden castellano en la escuela. Sin embargo, cabe agregar que no hay programas de educación intercultural bilingüe que enseñen la lengua guaraní ñandeva de manera sostenida o con formación de docentes para impartir dichos contenidos en las escuelas. En este artículo describiremos brevemente la situación de mantenimiento y retracción de la lengua en la población guaraní ñandeva de Paraguay en un contexto multiétnico y plurilingüístico, y de qué manera inciden las políticas educativas en brindar mayor predominancia al uso del guaraní en detrimento de la lengua ñandeva.

El chaco paraguayo está habitado por una diversidad de pueblos indígenas que incluye a cinco familias lingüísticas: 1. Zamuco: ayoreo y chamacoco, 2. maskoy: angaité, guaná, enhlet, sanapaná, maskoy, 3. matakco-mataguayo: chorote, nivacle, maka, 4. guaikuru: toba, y 5. Tupi-guaraní:

guaraní occidentales, y guaraní ñandeva. A esta diversidad de pueblos y lenguas, se suma la presencia de paraguayos hablantes de castellano y guaraní y los colonos menonitas, que son una importante presencia en particular en la zona de Filadelfia, y que además hablan la lengua “alemán bajo” o plautdietsch. Históricamente, los guaraní ñandeva, conocidos como tapiete en Bolivia, han estado en constante contacto con pueblos que hablan lenguas muy diversas, como lo han estado la mayoría de los pueblos chaqueños, pero además en el caso de Paraguay, se suma un contexto en el cual hay dos idiomas oficiales, el castellano y el guaraní. En el Chaco paraguayo, los pueblos indígenas han estado en contacto desde hace un siglo con los colonos menonitas europeos y canadienses que migraron a Paraguay para formar comunidades y abocarse al desarrollo agrícola y ganadero (Hirsch y Ciccone 2020). Los menonitas compraron tierras y comenzaron un proceso de misionización entre varios grupos indígenas. En el caso de los guaraní ñandeva en particular en la zona de Filadelfia, en la comunidad Barrio Obrero. Sin embargo, en Santa Teresita, ubicada a 70 km al sur de Filadelfia, se conformó como una misión católica, a cargo de misioneros Oblatos de María Inmaculada. Esta localidad, como señalamos anteriormente, está formada por entre 3 y 5 pueblos indígenas diferentes.

La presencia menonita es fundamental para comprender la formación de algunas comunidades guaraníes ñandeva, y su influencia en las prácticas lingüísticas de los pueblos indígenas. Por ejemplo, Colonia 5 Obrero (ubicada a 7 km de la ciudad de Filadelfia), está asentada en tierras otorgadas por los menonitas y en la cual la mayoría de los ñandeva trabajan en la fábrica menonita de maní y en las haciendas colindantes. En este contexto, se observa un mantenimiento de la lengua ñandeva en la generación mayor, pero una retracción de la lengua entre los niños y jóvenes. Si bien muchos entienden ñandeva, prefieren comunicarse en guaraní y castellano. En esta comunidad, los menonitas supervisan la educación preescolar y primaria y no fomentan el uso de la lengua propia.

Según la Constitución Nacional de 1992 del Paraguay, “el Paraguay es un país pluricultural y bilingüe y son idiomas oficiales el castellano y el

guaraní. Las lenguas indígenas y las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación” (Constitución Nacional de Paraguay, Artículo 140). El artículo 77 indica que “la enseñanza en el inicio de la escolaridad se llevará a cabo en la lengua materna del educando y se enseñarán las dos lenguas oficiales de Paraguay, es decir el castellano y el guaraní”. Por su parte las “minorías étnicas cuya lengua no sea el guaraní, podrán elegir uno de los dos idiomas oficiales” (Constitución Nacional del Paraguay, Artículo 77).

Bartomeu Melià sostiene que la EIB es “una farsa” dado que no se imparte esta modalidad, sino que se pretende que los pueblos originarios se integren a la sociedad nacional y no se contempla su especificidad cultural (Melià 2010: 30). El autor señala que, según el censo, los ñandeva “muestran más lealtad hacia la lengua propia (78,12%), con elevado bilingüismo con guaraní paraguayo (72,52%) y bajo uso de castellano” (Melià 2010: 26). Sin embargo, gradualmente el guaraní paraguayo está reemplazando al guaraní ñandeva. Por ejemplo, la localidad de Santa Teresita, ubicada a 4 km de Mariscal Estigarribia, está formada por guaraní occidentales, maskoy, nivaklé, y guaraní ñandeva que se asentaron después de la Guerra del Chaco. La mayoría de los niños ya no hablan en ñandeva, pero lo comprenden cuando lo habla la generación mayor y lo han reemplazado por el guaraní. Si bien, en la escuela observamos materiales didácticos en lengua ñandeva, no se logra que haya una enseñanza sostenida a lo largo de la primaria de la lecto-escritura y otros contenidos de la lengua y cultura propia.

El caso de Laguna Negra es distinto, esta zona se formó en la década de 1980, con el apoyo de: la Asociación Indigenista del Paraguay, el aporte de la Asociación de Servicios de Cooperación Indígena Menonita (una asociación civil sin fines de lucro de apoyo al desarrollo de las comunidades indígenas) y el Equipo Nacional de Misiones, quienes compraron 7500 hectáreas, para ser compartida entre guaraní occidentales y guaraní ñandeva. Laguna Negra, se encuentra a 40 km de Mariscal Estigarribia, y está dividida en un sector formado por comunidades guaraní occidentales, y 14 comunidades guaraní-ñandeva. Finalmente se encuentran Pykasu cerca de la frontera con Bolivia y Ñu Guasu, estas localidades

también exhiben en sus hablantes situaciones de trilingüismo. En Laguna Negra se observa un mayor mantenimiento de la lengua guaraní-ñandeva en los niños y jóvenes. En el culto evangélico se utiliza el guaraní ñandeva, como así también en las radios comunitarias que llevan a cabo una serie de programas con noticias, y contenidos culturales que son transmitidos en las comunidades. Sin embargo, en las escuelas se enseña el castellano y guaraní, aun así, los niños en sus casas hablan ñandeva. De modo que no incide en estas situaciones la ausencia de políticas lingüísticas que fomenten el aprendizaje de la lecto-escritura y la transmisión de la lengua ñandeva.

En cuanto a las políticas lingüísticas en Paraguay, la Constitución Nacional de 1992, en su artículo 63 establece que:

Queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y desarrollar su identidad étnica en su respectivo hábitat. Tienen derecho asimismo a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa, al igual que su voluntaria sujeción a sus normas consuetudinarias para la regulación de la convivencia interna siempre que no atenten contra los derechos fundamentales establecidos en esta Constitución. En los conflictos jurisdiccionales se tendrá en cuenta el derecho consuetudinario indígena (Constitución Nacional de Paraguay, Capítulo 5).

Observamos que, en cuanto a las normativas legales, estas apoyan la especificidad cultural y lingüística presente en Paraguay, pero la presencia del guaraní es dominante en la vida cotidiana e institucional, esto produce una interferencia lingüística por la cual es difícil escindir su uso de la lengua ñandeva en la vida cotidiana. En particular para los jóvenes que por cuestiones laborales y sociales están en contacto permanente con guaraní hablantes. De modo que se gesta una situación lingüística marcada por el multilingüismo-ñandeva, guaraní, castellano, como forma de comunicación en la vida cotidiana. Han habido algunas instancias de capacitación por parte del Ministerio de Educación y Cultura, en el año 2010 se llevó a cabo un curso sobre documentación lingüística, pero han sido casos aislados, según nos relataron varios guaraní-ñandeva,

desde entonces no se organizaron otros cursos para dar continuidad al proceso de documentación de la lengua, y tampoco se realizaron instancias de formación en cuanto a la escritura de la lengua. No hay programas de educación intercultural bilingüe que promuevan el aprendizaje de la lengua ñandeva en las escuelas de las comunidades mencionadas. De modo que la falta de programas de educación intercultural bilingüe que promuevan el aprendizaje en lecto-escritura del guaraní-ñandeva, sumado al uso del guaraní en la vida cotidiana, en la escuela y en los medios de comunicación, son algunos de los aspectos que obstaculizan el mantenimiento lingüístico.

Hamai Tapyreta pimbijetaba kova tumpapire. Ambeuvepe ainjetave karai iñe epe, parabajure iñepe, ha ereka ñaniñe epe. Time ñamy pyranta Ñaniñe e.

Hola Señores lectores de este boletín les cuento de que yo hablo en castellano, guaraní Paraguayo, y también en el idioma materno ñandeva, es importante que valoremos el idioma materno ñandeva (Enrique Paredez).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hirsch, Silvia y Ciccone, Florencia (2020). La Lengua tapiete en perspectiva transnacional: procesos de revalorización de una lengua en retracción. , CUADERNOS 29 (1): 58-74
- Melià, Bartomeu (2010). Lenguas indígenas en el Paraguay y Políticas Lingüísticas. *Curriculo sem Fronteiras*, 10 (1), 12-32.

Desafíos y debates en torno al ideal “verdadero moqoit”

Una reflexión sobre proceso de escritura de la lengua moqoit del Chaco

Mónica Marisel Medina*

El nordeste argentino (NEA) está integrado por las provincias de Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa y es una región rica en diversidad lingüístico-cultural. En esta región se hablan las lenguas de las familias lingüísticas mataco-mataguaya (*wichí, nivaclé*), guaycurú (*qom, pilagá, moqoit*), tupí-guaraní (*mbyá* y la variedad del guaraní correntino, lengua de origen indígena pero hablada por población criolla o no indígena) y lule-vilela. Respecto al vilela es importante saber que aunque se la considere una lengua extinta (porque no registra hablantes), existen seis recordantes que intentan recuperar algunos usos de la lengua (Censabella 2009, p. 154).

* IIGHI-CONICET/UNNE. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad. mariselmedina@gmail.com

Las lenguas de la región del NEA presentan diferentes grados vitalidad lingüística según variables como la transmisión intergeneracional de lengua, la localización de los hablantes en enclaves rurales o urbanos, el número de hablantes, la aplicación de políticas lingüístico-educativas que permitan la enseñanza de la lengua indígena en la escuela, los ámbitos de uso de la lengua y las actitudes de los hablantes sobre la identificación étnico-lingüística (Censabella 2009, p. 156). La mayoría de los hablantes de las lenguas indígenas del NEA son bilingües y reciben Educación Intercultural Bilingüe (EIB) aunque con experiencias y desarrollos diferentes. También forman parte del paisaje lingüístico-cultural las diversas lenguas de inmigración y las diferentes variedades del español regional que se hablan en las provincias del NEA.

Para los objetivos de este texto nos interesa focalizar en una de las provincias de esta región, el Chaco. En el Chaco las lenguas indígenas *qom*, *wichí* y *moqoit* son oficiales, es decir, “[l]os ciudadanos de los tres Pueblos tendrán derecho a la utilización de su lengua en los distintos ámbitos del Estado Provincial” (Ley 6604 (2010) “Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos qom, moqoit y wichí”, art 10). A lo largo de estos últimos doce años el organismo encargado de implementar las políticas lingüísticas del Chaco, a saber, la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo (dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco) ha desarrollado diversas acciones de planificación lingüística para cumplir con lo establecido por la Ley N° 6604. Por ejemplo: capacitaciones docentes para la modalidad EIB y para el programa de Educación Plurilingüe; elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales indígenas y de lenguas extranjeras; elaboración de los diseños curriculares para la modalidad EIB; creación del Instituto de Educación Superior de Lenguas y Culturas Chaco, la implementación del Ciclo de Formación Pedagógica para Auxiliares Docentes Aborígenes, el diseño e implementación del Profesorado en Lenguas indígenas para el nivel medio y la creación del Consejo de Rectores, entre otras acciones.

Las acciones mencionadas tienen como propósito hacer efectiva la inserción y uso de las lenguas indígenas en diferentes ámbitos de la

administración pública con un fuerte énfasis en lo educativo. Las diversas comunidades indígenas elaboran sus estrategias para dar cumplimiento a lo establecido por la normativa provincial. Para los propósitos de este artículo compartiremos una de las experiencias de estos pueblos, el caso del pueblo *moqoit* de Las Tolderías Chaco donde tuvimos la oportunidad de realizar trabajo de campo estos últimos meses (diciembre de 2021-mayo 2022).

De acuerdo con el Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 (INDEC) en el Chaco 3.873 personas se reconocen como miembros o descendientes en primera generación del pueblo *moqoit*, lo que representa un 9,4% del total de la población indígena de la provincia. Los miembros de este pueblo, en su mayoría, se ubican en enclaves rurales (2.132 personas). Uno de dichos enclaves es el Paraje Las Tolderías ubicado en el sudoeste chaqueño a 25 km de la ciudad de Charata. Nuestros consultantes explican por qué se llama así el lugar:

(R): Y porque había muchos tolditos antes, forma casi un horno así ¿viste? (forma con las manos un triangulito) así hacen ellos, bueno eso son los tolditos por eso se llama Las Tolderías, porque la misma rama de esto (señala un árbol), le gajea todo eso y después la engancha con otra y forma un toldito, hace así, después pone una lona ahí arriba, ahí está la casita. Después hace un encrastradito en un palo, lo ponen ahí, ahí está la cama... Y a dónde van ellos, en Santa Fe, lo mismo era, así hacían las casitas ellos, adentro del monte hacen y después lo limpian un poco las varillas como está (señala) y le enganchan, lo atan bien con un trapo, no con alambre, con un trapo, sino hacen una sogá con el cuero de animales y con eso lo atan bien, así viene el viento lluvia y tranquilo ellos [Rodolfo, poblador de Las Tolderías y miembro del pueblo *moqoit*, 6 de diciembre de 2021].

Las Tolderías es un predio de aproximadamente 700 hectáreas en las que se distribuyen 100 familias¹ que viven del trabajo informal, algunos miembros de la comunidad son maestros bilingües interculturales, las mujeres en su gran mayoría se dedican a las artesanías. En Las Tolderías

¹ Dato extraído de <http://www.cuerpoyalma.org.ar/lasTolderias.html> fecha de consulta 17/05/2022.

hay una escuela primaria, un jardín de infantes y una escuela secundaria que funcionan en el mismo predio. En dichas instituciones se contempla la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*. Además, hay otras instituciones como una sala de primeros auxilios (de asistencia primaria), iglesias y un centro comunitario. En esta comunidad, la lengua *moqoit* posee vitalidad lingüística, es decir, se transmite de padres a hijos, los niños hablan desde pequeños dicha lengua y entre miembros del mismo grupo mantienen interacciones en diferentes ámbitos de uso. De hecho nuestros consultantes reflexionan sobre el uso y las variedades dialectales, así como también sobre los prejuicios lingüísticos. Es decir, prejuicios de tipo social que hacen referencia a valoraciones, construcciones discursivas o prácticas que aluden a una representación o imagen negativa sobre el habla de los otros (prácticas lingüísticas ajenas) (Bagno 2007). Veamos el siguiente fragmento de una entrevista realizada a dos maestros bilingües interculturales del pueblo *moqoit* de Las Tolderías:

(A): Eh...Hablando el tema de...cuando tocamos el tema de prejuicio lingüístico, nosotros podemos encontrar e incluso en nuestra propia étnica mocoví, *moqoit* también que tenemos parcialidades de la lengua. Hablamos del *moqoit* que hablan en Las Tolderías, El Pastoril por ahí hay un prejuicio de quién tiene el verdadero *moqoit*. Ahí es donde surgen prejuicios lingüísticos que también afectan a una persona porque dicen: -No, vos no hablás el verdadero *moqoit* o lo pronunciás mal. En este caso podemos decir que no está mal la pronunciación, sino que varía ya sea por el espacio geográfico y todo lo que fue el lugar donde vivimos. Eso es lo que varía en la lengua también [Alcides, maestro indígena, 20/04/2022].

(M): ¿Y vos (S) sufriste alguna situación de discriminación lingüística o te prohibieron hablar la lengua *moqoit* en algún lugar?

(S): Por ahí los colegas, en los lugares donde trabajamos decimos hablamos el *moqoit*, algún colega que es hablante nos dice no acá no hablan el *moqoit* de allá porque no entendemos. Entonces, no sé si nos están prohibiendo o porque se sienten incómodos porque piensan que estamos hablando mal. Como decía Alcides en el momento que estudiamos en El Pastoril también sentimos eso de los prejuicios lingüísticos, de cómo

hablamos nosotros diferentes de ellos, de San Bernardo también que es distinta. Son variedades que son distintas, pero sí nos entendemos al hablar. Al hablar con ellos sí nos entendemos pero hay cosas que a veces ellos pronuncian una cosa y nosotros también [Sandra, maestra indígena, 20/04/2022].

Los hablantes *moqoit* perciben e identifican las diversidades dialectales: “Por el dialecto se conoce a la persona de dónde viene, uno al escuchar hablar ya sabe de qué lugar viene” [Alcides, maestro indígena, 20/04/2022]. “Son variedades que son distintas, pero sí nos entendemos al hablar [Sandra, maestra indígena, 20/04/2022]. Pero también se alude al prejuicio sobre “Quién tiene el verdadero moqoit”, “No, vos no hablás el verdadero moqoit o lo pronunciás mal”, “no acá no hablan el moqoit de allá porque no entendemos”. El hecho de valorar una forma de hablar como “buen hablar” desprestigia las diversas formas de hablar *moqoit* de este gran cuadrante del sudoeste chaqueño integrado por Villa Ángela, San Bernardo, EL Pastoril, La Tigra y Las Tolderías.

Bagno (1999) señala que abordar cuestiones sobre la(s) lengua(s), sus usos y estatus implica abordar una categoría política, ya que lengua sirve como instrumento de control social para poderes oficiales. Es decir, oficializar una lengua, establecer un uso correcto o incorrecto de una lengua o variedad lingüística a través de una gramática o manual escolar es un acto político. La lengua constituye un instrumento de exclusión y de dominación política y esto puede manifestarse en el marco de un Estado nacional o en contextos más pequeños como las comunidades de habla.

Ahora bien, ¿cómo se resuelven estas diferencias dialectales en la escritura de documentos y material didáctico de interés comunitario? El pueblo *moqoit* del centro y sur del Chaco posee un Consejo Asesor de la lengua *moqoit* integrado por docentes indígenas, líderes de las iglesias y ancianos de El Pastoril, La Tigra, Villa Ángela, San Bernardo y Las Tolderías. Este consejo tiene como propósito abordar “los temas que afectan a lo que es educación” [Alcides, maestro indígena, 20/04/2022] y sobre todo aquellos que atañen a la escritura de un nuevo término en

la lengua indígena. Se comparten las palabras del maestro Alcides que explica cómo funciona el consejo:

(M): maestros nomás integran [el consejo] o cómo es?

(A): Docentes y algunos ancianos también. Y aquí en nuestra zona moqoit, siempre que sea Charata, San Bernardo, Villa Ángela, La Tigra tenemos jornadas de lecto-escritura le llamamos nosotros donde nos juntamos y decidimos cómo vamos a decir y cómo vamos a escribir un objeto determinado. Cómo vamos a decir computadora y todas las cosas que van saliendo. Hay algunas cosas que no hay nombre y tenemos que buscar el nombre. Entonces, para eso tratamos de...

(...)

(R)²: Me gusta porque se ponen de acuerdo, en cambio el qom es difícil ponerse de acuerdo.

(A): Ese problema también hay que por ahí alguno quiere sobrepasar los límites que ya están expuestos de alguna manera. Es decir, respetamos... como vos decías (se dirige a Mónica) el Antiguo Testamento que está escrito por Roberto Ruiz entonces, por ahí algún colega quiere cambiar e innovar o poner...Muchos estamos en desacuerdo, bueno ya está es así [Alcides, maestro indígena, 20/04/2022].

El Consejo Asesor de la lengua *moqoit* es el ente regulador de la escritura de los nuevos términos que surgen de las necesidades comunicativas cotidianas de los hablantes de esta lengua. Se toma como base la escritura de la biblia *La' qaatqa ñi Qota'olec*. El Antiguo Testamento Corto en Mocoví (1991) donde se registra una descripción de la lengua que se interpreta que podría ser la estandarizada más allá del simbolismo de este texto sagrado. Pero como la lengua es dinámica y algunos hablantes perciben ese dinamismo se animan a trascender dicha escritura y proponer nuevas formas de nominar los objetos o las cosas que no siempre son aceptadas por los miembros del Consejo.

² (R) es la inicial de Rita Medina, miembro del pueblo qom del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia participaba de la interacción.

Como mencionamos, la provincia del Chaco es pionera en la sanción de políticas lingüístico-educativas para los pueblos indígenas. Se necesitan planes de acción que acompañen a los destinatarios de las mismas en la implementación de lo establecido por las normativas provinciales. Sobre todo que contribuyan a crear espacios de diálogo donde se reflexione sobre el dinamismo de las lenguas y la importancia de considerar en los escritos la diversidad dialectal de cada pueblo. Es necesario deconstruir la representación de la lengua hipostasiada³, objetivada y cristalizada en una gramática, en una primera descripción de la lengua o en un diccionario. Tal vez el ideal de algunos hablantes de las lenguas indígenas del Chaco sea la estandarización y un camino hacia el ello es el Consejo Asesor de la Lengua *Moqoit* porque lo que se busca en los escritos es “no confundir al lector”:

(A): Gracias a Dios tenemos el Consejo que está conformado por todos los docentes moqoit de la provincia y para llevar un escrito a imprimirlo hay un consenso sobre qué se va a escribir, cómo se va a escribir entonces, hay ese acuerdo. También intentamos respetar las parcialidades de cada lugar y escribir de una sola manera. Al hablar si se respeta. Tenemos un respeto hacia la otra parcialidad, pero vamos a escribir de una forma para no confundir al lector porque el lector puede agarrar un texto que está escrito de una forma y agarrar otro de otra comunidad que está escrito de otra forma [Alcides, maestro indígena, 20/04/2022].

Es conveniente registrar la diversidad dialectal tanto en la oralidad como en la escritura. Reconocerla podría contribuir no solo a la comprensión del material didáctico diseñado por los docentes de las diversas zonas *moqoit* del Chaco y a las políticas lingüísticas implementadas en esta provincia, sino también caminar hacia el Decenio Internacional sobre las Lenguas Indígenas (2022-2032) con mayor vitalidad y ampliación de los ámbitos de usos.

³ Este término lo tomamos del texto de Bagno (2010, p. 124-125).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagno, Marcos. (2007). Preconceito lingüístico o que é, como se faz. EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil.
- Bagno, Marcos. (2010). ¿Qué es una 'lengua'? Distintas sociedades, distintas respuestas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 28, número 52, diciembre de 2010. 121-140.
- Censabella, Marisa. (2009). "Chaco ampliado" y "Argentina en el Chaco" en Sichra, Inge (ed.) *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. Cochabamba: UNICEF/FUNPROEIB Andes. Disponible en <http://www.unicef.org/lac/library.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de la Provincia del Chaco*. Buenos Aires: INDEC
- Ley de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco 6604 (2010). "Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos qom, moqoit y wichí".
- Lopez Alejandro y Tola Florencia. (2016). Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco. En Hirsch S. y Lazzari A (directores) *Pueblos Indígenas en Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación*. Ministerio de Educación y Deportes de la Presidencia de la Nación.
- Tusón Jesús. (1997). Los prejuicios lingüísticos. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

El quichua como arena de lucha por la hegemonía de los signos en Santiago del Estero

Algunos apuntes desde un estudio de caso

Nahuel Martínez*

Introducción

En Santiago del Estero (SdeE) habitan alrededor de 160.000 quichua-hablantes (Albarracín, 2008) y al igual que otras lenguas vernáculas de la Argentina, la lengua quichua se encuentra en una relación diglósica con el español, pero presenta la particularidad de que la mayoría de sus hablantes se autoidentifican como población criolla.

* Instituto de Ciencias Antropológicas (Sección de Antropología Social), Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad – nahuelmartinez45@gmail.com

La mayoría de los hablantes bilingües se encuentran en la Mesopotamia santiagueña, la que comprende los departamentos ubicados entre el Río Dulce y el Río Salado. En esta región se desarrolló con mayor intensidad la vida social durante el periodo colonial y el siglo XIX. En tales períodos, el Estado colonial y el Estado argentino intervinieron por omisión o por intervención directa. Pues, en los primeros padrones y censos del siglo XVIII sólo se hace referencia a indios como un genérico y no a etnias particulares. Asimismo, y para el siglo XIX, sobre el territorio y sus habitantes comienza un proceso de borramiento “de lo negro” y “lo indígena” por parte del discurso social hegemónico de aquel entonces; las marcas étnicas fueron borradas y fueron reemplazadas por marcas provinciales (Grosso, 2008).

Este escenario ha sido contemplado de manera insuficiente a nivel provincial en las políticas lingüísticas y en las políticas educativas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a pesar de la consolidación de la modalidad de EIB a nivel nacional. De esta manera, y a fin de aportar conocimiento sobre la problemática, el presente trabajo se propone analizar las identificaciones que tejen con la lengua quichua los docentes bilingües del único Profesorado de Enseñanza Primaria con orientación en EIB de SdeE, ubicado en Localidad de Bandera Bajada, Departamento de Figueroa.

Marco teórico y metodológico

En este trabajo nos proponemos partir de una perspectiva que reconozca la situación de ambigüedad por la que atraviesan los hablantes de lenguas minorizadas. Es decir, una mirada que permita dar cuenta de las múltiples respuestas que construyen los hablantes a su situación de opresión lingüística y social que, por momentos, pueden estar en una aparente “armonía” con las ideologías lingüísticas hegemónicas y, por otros, ponerlas en jaque. Es así que, para el análisis, se utilizarán los registros realizados en el marco del “6to Encuentro Provincial Interescolar de Cultura y Lengua Quichua” organizado por el profesorado en EIB.

Comprendemos a las ideologías lingüísticas según los aportes de Krotisky (2004) quien la define como un conjunto de creencias diversas usadas por los hablantes como modelos para construir evaluaciones lingüísticas e involucrarse en actividades comunicativas. Asimismo, establece diferentes niveles de análisis, ellos son: 1. Grupo de intereses individuales. 2. Multiplicidad de ideologías. 3. Conciencia de los hablantes. 4. Función mediadora de las ideologías. 5. El rol de la ideología lingüística en la construcción de identidad. Cada uno de estos niveles de análisis se superponen y dialogan entre sí. En el presente trabajo nos centraremos en el rol de la ideología lingüística en la construcción de la identidad.

El quichua y la santiagueñidad

La lengua quichua y sus hablantes atravesaron por procesos que van desde la prohibición del uso de la lengua hasta el reconocimiento y el control de la misma a través de políticas y propagandas chauvinistas particulares.

A lo largo del siglo XIX el español culto como lengua hegemónica colocó a la castilla – español “no-culto” hablado en regiones rurales y en los barrios bajos de la ciudades- y a la lengua quichua en lo más bajo de una jerarquía lingüística (Grosso, 2008). De esta manera, y a través del aparato educativo, se buscó extirpar al quichua de la provincia, lo que tuvo un fuerte impacto en sus hablantes. Juan Christensen constató que para 1917 *“los inspectores de escuelas nacionales hacen una guerra tenaz contra la quichua, prohibiendo que se den explicaciones en quichua a las criaturas que no hablan una palabra de castellano”* (Bravo 1987 p.18). Durante décadas existió una prohibición formal de la lengua quichua en el ámbito educativo (Albarracin, 2008).

No obstante, este proyecto fracasó ante la persistencia del quichua en los cursos de habla en Santiago del Estero. Por lo que se recurrió, desde sectores urbanos y rurales pertenecientes a la élite santiagueña, a políticas de control de las tradiciones que el proyecto homogeneizador de la Nación no consiguió eliminar buscando congelar al quichua –como

lengua indeseable– en un academicismo e incorporándola a las fronteras de la historia cultural de la provincia, como resabio de un pasado y como elemento distintivo del criollismo provincial. En este marco, y como una estrategia de nacionalización a nivel idiomático, Domingo Bravo ha denominado al quichua santiagueño como el “quichua argentino”, borrando cualquier tipo adscripción étnica y provocando una frontera con los quechuas andinos, o los hablados en otras provincias de la Argentina. Además, defendió la “argentinidad de nuestros quichuismos” al recalcar la presencia idiomática de estos en el Himno Nacional (Bravo, 1987). En esta línea, en 1990 aportó la traducción –al quichua santiagueño– del Acta y la Declaración de la Independencia promulgada en 1816, por el Congreso de las Provincias Unidas del Río de la Plata, en Tucumán. Es así como, en la segunda parte del siglo XX, se colocó al quichua bajo el signo de la “argentinidad” y se la inscribió en la historia de la construcción nacional. Por estos motivos, no es de extrañar que la figura de Domingo Bravo sea simpática a la hispanófila de sectores medios y altos, dado que se ve al quichua como una introducción no indígena de una lengua indígena para fines humanitarios: evangelizar y civilizar (Grosso, 2008).

De esta forma, se colocó al quichua en una relación diglósica y subordinada a la lengua hegemónica: el español. En la actualidad, se pueden observar dispositivos mediáticos y propagandas gubernamentales que apelan a la *santiagoñidad* a través de palabras quichuas basándose en la idea de un bilingüismo ya resuelto y en una supuesta amenaza de la globalización de “despersonalizar” la identidad provincial (Gopar, 1999). En definitiva, y cómo el caso del quichua en Santiago lo demuestra, se comprende cómo las ideologías lingüísticas juegan un papel importante en la conformación de la identidad.

Identificaciones con la lengua quichua entre los docentes bilingües

En el marco del “6to Encuentro Provincial Interescolar de Cultura y Lengua Quichua” se realizó una actividad en la FM local de Bandera Bajada. Para ello se comparte el siguiente flyer:

Imagen 1. Flyer de invitación para escuchar la transmisión del programa radial



Fuente: Comunicación personal por Whatsapp.

Se puede leer en el margen inferior derecho del *flyer* “Sumemos fuerzas por la oficialización de la Lengua Quichua en Santiago del Estero”. Además, se observan diferentes fotografías del profesorado en el margen inferior izquierdo. En una de ellas parece ser un acto escolar en dónde está la bandera provincial y la bandera de Argentina. También se observa una mención a Domingo Bravo y al día de la lengua quichua, como una estrofa de la chacarera de Marcelo Mitre que dice:

Domingo Bravo despierta,
También despierta el jumial,
Se enciende cada palabra,
cuando el quichua es la señal.

Asimismo, en el flyer no se hace ninguna mención a un tipo de pueblo indígena del actual territorio de Santiago del Estero. Por el contrario, se menciona el “Día Provincial de la Lengua Quichua Santiagueña” que fue establecido en el año 2010 en homenaje a Domingo Bravo a través de la Ley 6991. Es de sumo interés observar el nombre que le han colocado – “lengua quichua santiagueña” – para diferenciar la variedad lingüística de aquellas habladas en otras regiones.

En ninguno de estos dos materiales se vincula al quichua con un pasado indígena o con alguna adscripción étnica, acorde a la representación sobre esta lengua mencionada con anterioridad. Entonces, y desde una interpretación a priori, parece que se continúa reproduciendo la ideología lingüística que vincula al quichua con la *santiagueñidad*. Es decir, aquella ideología lingüística que, a lo largo del siglo XX, pasa a ser hegemónica; la lengua quichua es incorporada como signo de la identidad cultural de la provincia, pasa a formar parte de las propagandas chauvinistas y se la coloca en una supuesta armonía con el español. No obstante, pecaríamos de reduccionistas si realizamos esa lectura. Por lo que debemos considerar qué hacen efectivamente los docentes el quichua y qué apropiaciones despliegan sobre las ideologías lingüísticas hegemónicas.

La emisión radial comienza con la participación de una docente bilingüe:

“Nos apropiamos de este espacio para celebrar el 6to encuentro interescolar de cultura y lengua quichua y en homenaje al profesor Domingo Bravo a través del cual se reivindica y se enaltece nuestra dulce lengua” (9/11/2021, emisión radial FM local de Bandera Bajada)

Además, destaca el trabajo lingüístico realizó Domingo Bravo por: *“haber llevado la lengua a la universidad para la enseñanza sistemática de esta lengua que para entonces estaba reducida a la transmisión oral”* (9/11/2021, emisión radial FM local de Bandera Bajada).

Esta reivindicación de la figura de Domingo Bravo glorifica su labor de sistematización, la de incorporar la lengua en la universidad y la de

enaltecer la dulce lengua. Después, otro docente bilingüe comenta que a lo largo de los años han trabajado en: *“la revaloración de la lengua quichua en el ámbito educativo más que nada. Siguiendo la línea del profesor Domingo Bravo”* (9/11/2021, emisión radial FM local de Bandera Bajada).

Por lo que se vincula a la figura de Domingo Bravo con la enseñanza y la valorización de la lengua quichua en relación con su experiencia docente y el trabajo de *revalorización lingüística*. Es decir, no se lo vincula con la *santiagueñidad*; con la identidad provincial, dado que los docentes bilingües incorporan otros universos referenciales como es el caso del proceso de silenciamiento y negación del quichua y sus hablantes como el motor de su trabajo. En este posicionamiento los docentes en cuestión se reconocen como bilingües. Es decir, se reconocen como parte de una historia en común que debe ser recuperada y reivindicada por la lucha por mayores derechos, entre ellos el de la identidad:

“No se avergüencen de hablar la lengua quichua porque esta es nuestra identidad, es parte de lo que somos, debemos tener el frente bien alto y decir soy bilingüe” (9/11/2021, emisión radial FM local de Bandera Bajada).

La figura y el trabajo de Domingo Bravo es recuperado por los docentes bilingües, de forma diferente a los propósitos chauvinistas de las ideologías lingüísticas hegemónicas. En sus discursos los docentes realizan un marcación lingüística y social con respecto a la sociedad hegemónica de Santiago del Estero al reconocerse como bilingües. De esta forma, el quichua pasa a ser más que una lengua para convertirse en una expresión de una cultura subalterna: *“el fin último es promover y fortalecer nuestra cultura quichua santiagueño”* (Rectora Bilingüe, 9/11/2021, emisión radial FM local de Bandera Bajada).

Acá lo *santiagueño*, como signo lingüístico, posee un valor indexical particular: se presenta como un gesto de culto a la memoria de los antepasados; habla de sujetos concretos y específicos; denuncia una situación de desigualdad social y lingüística; se enmarca dentro la lucha por la *oficialización del quichua* en la provincia.

En definitiva, la construcción de la identidad no es un producto estático y cerrado. Más bien, y como este caso lo demuestra: *“los sujetos se articulan como tales a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para otros), pero no lo hacen simplemente como a ellos les place, pues su trabajo de articulación opera bajo circunstancias que ellos no han elegido”* (Briónes, 2007:59)

De esta manera, y a través de las identificaciones que se tejen en torno a la lengua quichua, los docentes construyen su posicionamiento tomando el lugar de un *otro*, pero sin reconocerse étnicamente con un pueblo. Este posicionamiento es una forma de discurso metapragmático y hace referencia a la posición que adopta un individuo al enunciar una expresión lingüística dada (Goffman, 1981). Por lo que estamos al frente de un proceso de emergencia identitaria. Los docentes bilingües justifican que los encuentros de *cultura y lengua quichua* que se organizan tienen su amparo legal en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en la que, en palabras de una docente bilingüe: *“se establece considerar el respeto a la lengua y cultura de los pueblos originarios”* (9/10/2021, emisión radial FM local de Bandera Bajada)

Conclusiones

La lengua quichua en la Provincia de Santiago del Estero ingresa como la lengua de un “otro”, sea en períodos prehispánicos o períodos coloniales. En cualquier caso, y a partir del siglo XVI, es impuesta como “lengua general” desplazando las lenguas vernáculas del actual territorio provincial. De esta forma, el quichua pasa a ser parte de procesos de apropiaciones por parte de los sectores sociales que componen la sociedad santiagueña, lo que tiene continuidad en el presente. En tales apropiaciones se traslucen las ideologías lingüísticas que se ponen en movimiento sobre la lengua quichua.

Por lo tanto, y para el Santiago del Estero, nadie es propietario de la lengua quichua; la lengua no es de nadie, sino es parte de una apropiación

que puede ser nuevamente apropiada desde los sectores subalternos. Pues, estamos delante de luchas sociolingüísticas que transcurre en el campo de la misma lengua (Grosso, 2008).

En el uso de la lengua quichua y en las apropiaciones que hacen de las ideologías lingüísticas hegemónicas es dónde los sectores subalternos se transforman en sujetos de enunciación. Allí mismo florece su identidad como parte de un proceso de identificaciones étnicas-nacionales en la que se convocan elementos comunes entre los hablantes. En este caso, elementos que caracterizan y son signo de la *santiagoueñidad*. Esta cuestión es incorporada por los hablantes no tanto como un elemento chauvinista, sino como una herramienta para la demanda de mayores derechos sociales y lingüísticos posicionándose desde un lugar de *otros*. Se pone en valor la figura y el trabajo de Domingo Bravo sin renegar de la empresa política de este en su “quichua argentino”, dado que lo llenan de otro contenido social y político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracin Leila (2008) Políticas lingüísticas y exclusión: el rol de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con relación al quechua en Argentina. En: Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina. CLACS & MLCP, Indiana University Bloomington & ATLLILA.
- Bravo, Domingo (1987). “El quichua en la historia y la geografía lingüística argentina”. Edición del autor, Santiago del Estero (1980).
- Briones, claudia (2007), Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. Tabula Rasa, 6, 55-83.
- Goffman, Erving (1981), Forms of talk, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Gopar, Soledad (1999). “El entorno lingüístico de Santiago del Estero”. En: <http://www.adilq.com.ar/entorno.htm>. F/c: 03/10/06
- Grosso, Jose Luis (2008) Indios Muertos, Negros Invisibles. Hegemonía, Identidad y Añoranza. Encuentro Grupo Editor, Córdoba.

Kroskrity, P. (2004) "Language ideologies". En Duranti A. (ed.) A companion to linguistic anthropology. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 496- 517.

Otras fuentes consultadas:

Ley 6.991. Santiago del Estero, 27 de Julio de 2010. Día Provincial de la Lengua Quichua santiagueña



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 7 · Abril 2022