

Educación en la diversidad **#8** Septiembre 2023

Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Ana Carolina Hecht
David Silvestre Delgadillo Zerda
Jazmín Nallely Arguelles Santiago
Fidel Hernández Mendoza
Diego Landeta
Alondra de Jesús Méndez Abarca
Edgardo E. Díaz-Gómez

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

Educar en la diversidad no. 8 : lenguas indígenas y educación : perspectivas y dinámicas contemporáneas / Ana Carolina Hecht ... [et al.] ; coordinación general de Ana Carolina Hecht ; Gabriela Czarny ; Patricia Ames. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2023.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-587-8

1. Lenguaje. 2. Educación Ciudadana. 3. Educación Superior. I. Hecht, Ana Carolina,

coord. II. Czarny, Gabriela, coord. III. Ames, Patricia, coord.

CDD 370.81

PLATAFORMAS PARA EL DIÁLOGO SOCIAL



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 de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción 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>



Coordinadores

Ana Carolina Hecht

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Gabriela Czarny

Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

México

gacza_2006@yahoo.com.mx

Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociológicas,

Económicas, Políticas y Antropológicas

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

pames@pucp.edu.pe

Coordinadorxs del Boletín

Jazmín Nallely Arguelles Santiago

David Silvestre Delgadillo Zerda

Contenido

5 Presentación

Jazmín Nallely Arguelles Santiago

David Silvestre Delgadillo Zerda

8 ¿La asignatura Lengua Toba/Qom en la Educación Intercultural Bilingüe del Chaco (Argentina) aporta al mantenimiento lingüístico?

Ana Carolina Hecht

15 UNIBOL Guaraní y pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”

Educación propia y recuperación de las lenguas indígenas

David Silvestre Delgadillo Zerda

29 Educación Superior Comunitaria

Avances y desafíos para una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística en el sur de México

Jazmín Nallely Arguelles Santiago

41 La correspondencia entre grafía y fonema en la escritura del triqui de Chichahuaxtla

Fidel Hernández Mendoza

51 La transmisión intergeneracional de la lengua mazateca en los jóvenes

Diego Landeta

60 A propósito de los procesos de socialización infantil en torno a las actividades de la milpa

Un estudio etnográfico en San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca

Alondra de Jesús Méndez Abarca

72 Bats’il nohpel: socialización de conocimientos tseltaletik a través de bioindicadores en el territorio

Un análisis etnográfico en Chiapas, México

Edgardo E. Díaz-Gómez



Presentación

Actualmente, de los 7 mil idiomas hablados en todo el mundo, 2 680 idiomas creados y hablados por pueblos indígenas se encuentran en peligro de desaparecer (IYIL, 2019). Ante los riesgos críticos a los que se enfrentan las lenguas originarias, es necesario adoptar medidas para su continuidad, tal ha sido el objetivo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) al declarar el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032). En este sentido, presentamos las contribuciones del Boletín No. 9 Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas, las cuales aportan al conocimiento de diversas perspectivas y dinámicas para el fortalecimiento de los procesos de revitalización, socialización y uso de lenguas originarias en múltiples escenarios y comunidades de la región.

Nuestro recorrido comienza con el caso argentino, presentado por Ana Carolina Hecht, cuyo trabajo refiere a la asignatura Lengua Toba/Qom en la Educación Intercultural Bilingüe del Chaco y el mantenimiento lingüístico. El tema elegido alude a los procesos de retracción de las lenguas indígenas cuando existen políticas educativas que parecen propiciar su mantenimiento e incluso, su revitalización. Este dilema se aborda desde la experiencia de investigación etnográfica junto al pueblo toba/qom para documentar el rol de la lengua indígena dentro de los escenarios escolares en el noreste de Argentina.

El segundo artículo nos sitúa en Bolivia. David Silvestre Delgadillo Zerda reflexiona sobre la experiencia de la UNIBOL Guaraní y pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, en términos del avance orientado hacia la

construcción de la educación propia y la apuesta por la recuperación de las lenguas indígenas. Nos remite a la posibilidad de construir una educación diferente y con ella una pedagogía alterna al proyecto pedagógico de la modernidad. Toda vez que el proyecto político de los pueblos indígenas es producto de la lucha y la resistencia de los movimientos sociales indígena-campesinos fundamentados en dos condiciones básicas de vida: el territorio y la emancipación.

El siguiente trabajo pertenece a Jazmín Nallely Arguelles Santiago, quien aborda la Educación Superior Comunitaria, distinguiendo los avances y desafíos para una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística en el sur de México. Para ello, analiza la experiencia de las y los estudiantes del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Refiere que la puesta en marcha de esta universidad incide en la reconfiguración étnica y la revaloración de la lengua originaria de la juventud Xhidza. En este sentido, reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al proyecto político-pedagógico para la vida en Comunidad en el Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca.

En el cuarto texto, Fidel Hernández Mendoza, analiza la correspondencia entre grafía y fonema en la escritura del triqui de Chicahuaxtla. Su trabajo constituye una síntesis de las diferentes convenciones que se utilizan en la escritura del triqui, lengua hablada en el estado de Oaxaca, México. De modo particular, presenta la correspondencia entre grafía y fonema. Su principal aporte consiste en aproximar a las personas interesadas, hablantes y no hablantes, a las diferentes convenciones utilizadas en la representación escrita de esta lengua.

En quinto lugar, se encuentra el artículo de Diego Landeta, quien presenta el proceso de transformación en la transmisión intergeneracional de la lengua mazateca del municipio de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. Identifica que actualmente no se está transmitiendo la lengua originaria, porque se considera que no es importante enseñar y hablar *ieenra*

naxinanda nandia (lengua del pueblo) a los hijos. Aunado a ello, la escuela y la hegemonía del español juegan un papel importante en la desvalorización de la lengua mazateca. A contracorriente, plantea algunas acciones para revertir dicha situación y asegurar la transmisión de esta lengua originaria.

El sexto trabajo, corresponde a Alondra de Jesús Méndez Abarca. Nos lleva al análisis de los procesos de socialización infantil en torno al territorio, mediante un estudio etnográfico en la comunidad de San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca. La autora refiere que la socialización ha tenido múltiples sentidos a lo largo de diferentes generaciones, desde los abuelos hasta la actualidad. En este sentido, encuentra un desplazamiento de saberes, así como cambios y continuidades en la participación de actividades de la familia, escuela y comunidad.

Finalmente, el séptimo artículo de Edgardo E. Díaz Gómez, también nos remite a la socialización de conocimientos *tsetlaetik* a través de bioindicadores del territorio en Chiapas, México. Expone de manera puntual cómo los abuelos y padres enseñan a sus hijos para adentrarlos en la sabiduría *tsetal*. Así como las condiciones existentes en la selva lacandona debido al cambio climático.

Los artículos que conforman este boletín permiten vislumbrar las acciones para revitalizar, preservar y promover las lenguas originarias, por cuanto incluyen la participación de distintos actores, autoridades, instituciones, organizaciones y la comunidad en su conjunto: no de manera aislada sino colectiva y en relación horizontal.

Jazmín Nallely Arguelles Santiago
David Silvestre Delgadillo Zerda
Coordinadores del Boletín



¿La asignatura Lengua Toba/Qom en la Educación Intercultural Bilingüe del Chaco (Argentina) aporta al mantenimiento lingüístico?¹

Ana Carolina Hecht*

Este breve escrito se propone reflexionar sobre una pregunta que a simple vista parece contradictoria. El título elegido da pistas respecto de lo inquietante del hecho de que las lenguas indígenas estén atravesando procesos de retracción cuando existen políticas educativas que parecen propiciar todo lo contrario; es decir, su mantenimiento e incluso, su revitalización. Ese dilema lo abordaré desde mi experiencia de investigación etnográfica junto al pueblo toba/qom para documentar el rol de la lengua indígena dentro de los escenarios escolares de la provincia del Chaco (noreste de Argentina).

* Dra. en Antropología. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL, Ministerio de Cultura de Argentina). Profesora de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad

¹ Este texto es una versión resumida del capítulo “La lengua toba/qom en la escuela: alcances y límites de la oralidad y la escritura para su uso y mantenimiento”, seleccionado por la UNESCO para integrar el libro *State of the Art of Indigenous Languages in Research: A collection of selected research papers* (2022), realizado con motivo del Año Internacional de las Lenguas Indígenas.

Distintos diagnósticos sociolingüísticos coinciden en indicar que la vitalidad de la lengua toba/qom está amenazada (Censabella 1999, Messineo 2003, Hecht 2010, Fernández *et al* 2012 y Medina 2014). En las ciudades, donde reside un gran porcentaje de esta población, y en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos intergeneracionales se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico del toba/qom por el español. Los motivos están detonados por múltiples y complejos factores, como los movimientos migratorios, el impacto de las crisis económicas nacionales, la expropiación de los territorios ancestrales, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y el acceso a fuentes laborales, entre otros. Sin embargo, más allá de lo importante que sería profundizar en estas históricas razones que atentan contra la lengua, este texto intenta reflexionar sobre las intervenciones escolares de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que tienen por fin estimular el uso y mantenimiento de la lengua indígena.

La EIB postula modificar la histórica apuesta a la unificación lingüística (castellanización) y cultural de los pueblos indígenas para incorporar otras lenguas (además de la hegemónica) y otras miradas que interpelen a los contenidos curriculares. La determinación de acceder a una EIB para los pueblos indígenas forma parte de un corpus más amplio de derechos que tienen como fin garantizar la autodeterminación de estos pueblos y la defensa de su patrimonio cultural y lingüístico.

En el “Curriculum para la Educación Primaria del Chaco” (2012) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, se cuenta con un capítulo destinado a la EIB en donde un equipo de docentes y pedagogos indígenas sienta una base mínima de acuerdos en cuanto a los lineamientos de esta modalidad. En una carilla se presenta un listado de contenidos para el área de lengua indígena, con una perspectiva fuertemente centrada en aspectos formales de la estructura lingüística y sin ninguna reflexión sobre los usos comunicativos de la lengua, así como no hay una diferenciación en cuanto a si la lengua indígena es la primera o la segunda lengua de los/as estudiantes. En cierto modo, estas

incertezas del diseño curricular respecto de qué contenidos específicos se deben enseñar en esta asignatura, hacen que lo que acontece en las aulas sea muy variable y dependa de los perfiles docentes, las características de las instituciones escolares y las demandas o requerimientos de los padres/madres indígenas.

Durante mis investigaciones encontré ciertas regularidades que vale la pena enumerar en cuanto al rol, estatus y uso de la lengua toba/qom en las clases de la asignatura “lengua indígena”. En la dinámica interaccional escolar predomina el español como lengua de comunicación, aún en la hora de clase destinada a la enseñanza de la lengua toba/qom donde ésta pasa a ser solo un objeto de referencia escrito. Las planificaciones didácticas de las clases de lengua toba/qom tienen un fuerte apego a la escritura y dejan de lado a la producción oral. Por eso, en esas clases prevalece el uso metalingüístico de la lengua indígena que es objeto de enseñanza, pero no la lengua vehicular (Censabella *et al.* 2011, Hecht 2017).

En esta asignatura se evidencia un artilugio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua (a lo que se suma que esta lengua no cuenta con un sistema de escritura consensuado y unificado de sus variedades dialectales). Los contenidos seleccionados se reducen a listados terminológicos sin su contexto comunicativo de uso, como saludos, vocativos de parentesco, vocabulario del ámbito vegetal o animal del monte chaqueño. La enseñanza de la lengua se concibe como léxico aislado y la actividad pedagógica consiste preferentemente en que los/as estudiantes copien en sus cuadernos lo escrito en el pizarrón y lo lean colectivamente bajo la guía docente.

Importa señalar también algo previamente documentado: la poca competencia lingüística en la lengua nativa de muchos maestros/as indígenas jóvenes a diferencia de los docentes de mayor edad (Hecht 2015, Hecht y García Palacios 2017 y Artieda y Barboza 2016). Esta característica se hace muy evidente en estas clases, ya que hay un notable constreñimiento en los contenidos que pueden enseñar. Los/as docentes jóvenes

atravesan por un proceso de recuperación de la lengua indígena en su formación profesional, como parte de su carrera docente, ya que se trata en muchos casos de una primera generación que no habla el toba/qom como primera lengua y que tienen diversos niveles de competencia. Las escasas competencias bilingües de muchos/as maestros/as indígenas sumada a la casi inexistencia de materiales didácticos bilingües en los cuales se puedan apoyar para cumplir con su tarea vuelve muy complicado el aprendizaje de la lengua toba/qom para los/as niños/as que no son hablantes.

La lengua toba/qom durante las clases se utiliza en el plano escrito y a lo sumo de la lectura en voz alta. Sin embargo, este desbalance entre el valor otorgado a la escritura por sobre la oralidad no es un fenómeno aislado, sino parte de la histórica intervención que supuso la EIB sobre las lenguas indígenas en América Latina. Estas perspectivas de enseñanza centradas en la escritura conciben a la lengua como un código homogéneo y al objetivo de la enseñanza como al simple hecho de que el alumno adquiera ese código (Rebolledo 2014). O sea, enseñar las lenguas indígenas en el ámbito escolar implicó el desarrollo de sistemas unificados de escritura y, consecuentemente, cierto descrédito de la oralidad, que está atravesando un proceso de desvalorización como método de enseñanza válido y equivalente a los textos escritos. Aún a pesar de que las propuestas metodológicas fundamentadas teóricamente postulan una fase oral anterior a la escritura en los procesos de aprendizaje de lenguas (López 2015) y a sabiendas de que la comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada y escrita (Hornberger 2014).

La inclusión de la lengua indígena en la estructura escolar no ha redituado en el estímulo de su uso y vitalidad. En el marco de la EIB, la lengua toba/qom se transformó en una asignatura, un contenido escolar, que la encorseta en la escritura para transformarla más en un emblema identitario que en un medio oral de comunicación. El estatus de la lengua toba/qom dentro del aula queda cosificado, ceñido a los recursos discursivos del español y reducido a la estructura formal de lengua. A lo sumo

ocupa un lugar simbólico como la lengua patrimonial de herencia; es decir, aunque la lengua no sea de uso habitual por el alumnado, se apela a ella como un recurso simbólico a la identidad, como un emblema o diacrítico de pertenencia étnica.

En las escuelas de EIB todo lo relacionado con la oralidad de las lenguas indígenas no se considera un contenido a trabajar. La pedagogía queda centrada en el código, mientras que en los contextos de desplazamiento lingüístico como el del toba/qom, sería importante una pedagogía con foco en el uso (Gagne 2007 en Rebolledo 2014). Descartar la oralidad en la planificación lingüística escolar atenta contra los modos de circulación y uso de las mismas lenguas indígenas, las cuales son de tradición oral. Históricamente las lenguas indígenas se mantuvieron vitales desde la oralidad, por lo tanto, las ideologías lingüísticas actuales que asocian el “mantenimiento de la lengua” con la “escritura”, terminan por atentar contra su uso cotidiano. Faltan desarrollar acciones que propicien la competencia comunicativa en las lenguas indígenas, dado que así planteadas las clases de lengua apuntan solo a la enseñanza de palabras descontextualizadas que no se emplean en emisiones con una función pragmática (Sánchez Avendaño 2012). Se debiera planificar esa asignatura con un enfoque comunicativo, pensar estrategias para cuando es segunda lengua, generar materiales didácticos, brindar capacitaciones específicas en lingüística a los/as maestros/as indígenas, entre otros.

Por último, paradójicamente la coyuntura de las políticas de EIB es beneficiosa para la incorporación de la lengua indígena a la currícula escolar; sin embargo, la limitada concepción de la lengua que se está tomando no revierte el desplazamiento lingüístico. Es momento para que las lenguas indígenas dentro de la EIB no queden solapadas detrás de buenas intenciones y en un plano discursivo, dado que a la larga pueden terminar atentando contra aquello que definen proteger, promover y revitalizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Artieda, Teresa y Tatiana Sabrina Barboza. 2016. “¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino”. *Nodos y Nudos* 41 (5): 21-34.
- Censabella, Marisa. 1999. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Censabella, Marisa; Giménez, Mariana y Gómez, Martín. 2011. “Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas”. *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*, editado por M. Haboud y N. Ostler, 195-200. Quito: Foundation for Endangered Languages Found & Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Fernández, Carlos, Carolina Gandulfo y Virginia Unamuno. 2012. “Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados”. *V Jornadas de Filología y Lingüística*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Hecht, Ana Carolina. 2010. “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- . 2015. “Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco”. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 24 (2): 1-12.
- . 2017. “Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos”. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 26 (2): 87-100.
- Hecht, Ana Carolina y Mariana García Palacios. 2017. “Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba/qom de un profesorado a partir de una encuesta”. *XII Reunión de Antropología del Mercosur*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Hornberger, Nancy H. 2014. “La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas”. En *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, editado por L. M. Lepe y N. Rebolledo, 235-61. Quito: Editorial Abya-Yala.
- López, Luis Enrique. 2015. “El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina”. *Pueblos Indígenas y Educación* 64: 211-339.
- Medina, Mónica. 2014. *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Posadas:

Tesis de Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones.

Messineo, Cristina. 2003. *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.

Rebolledo, Nicanor. 2014. "Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación interdisciplinaria". En

Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas, editado por L. M. Lepe y N. Rebolledo, 19-40. Quito: Editorial Abya-Yala.

Sánchez Avendaño, Carlos. 2012. "El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu". *Revista Educación* 36(1): 25-43.

UNIBOL Guaraní y pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa"

Educación propia y recuperación de las lenguas indígenas

David Silvestre Delgadillo Zerda*

Hablar de las condiciones de posibilidad que den muestra de la construcción de una pedagogía latinoamericana es referirse necesariamente a experiencias educativas localizadas, concretas. Tal es el caso de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" cuyos logros son una muestra del avance orientado hacia la construcción de la educación propia y la apuesta por la recuperación de las lenguas indígenas. Remitiéndonos a la posibilidad de construir una educación diferente y con ella una pedagogía alterna al proyecto pedagógico de la modernidad y del capitalismo. Ahora bien ¿cuáles serían esos elementos de esta experiencia que nos permiten hablar de la construcción de una educación propia que redundaría en la construcción de una pedagogía latinoamericana?

* Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB Andes/Universidad Mayor de San Simón, Bolivia y miembro del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e Interculturalidad: dsdz_willkauma@hotmail.com

Antecedentes históricos: educación, territorio y pueblos indígenas en Bolivia

El actual proyecto político de los pueblos indígenas de Bolivia es producto de la lucha y la resistencia de los movimientos sociales indígena-campesino fundamentados esencialmente en dos condiciones básicas de vida de la población indígena: el territorio y la emancipación. El carácter vital de estos elementos se tradujo para los pueblos indígenas en dos imperativos; el primero, “la reconstitución de los territorios indígenas” y el segundo “la autodeterminación de estos pueblos”. Ambos preceptos enmarcados en la retoma de la historicidad propia de las nacionalidades indígenas (Cusicanqui, 2010: 54).

Bajo estos dos principios ordenadores la población indígena generó numerosas y diversas estrategias de resistencia y lucha para enfrentar las condiciones brutales de desestructuración socio-comunitaria cultural impuestas por el sistema colonial caracterizado en primer lugar por la usurpación, despojo de los territorios indígenas ancestrales y la explotación de sus recursos naturales. Y en segundo lugar por el sometimiento de la población indígena a trabajos forzados bajo modalidades de servidumbre y esclavitud que duró casi tres siglos, desde la llegada de los españoles hasta 1825. La continuidad de estos procesos de despojo, explotación de los territorios e inferiorización de la población indígena en la época republicana puso de manifiesto la pervivencia de dichos preceptos como fuentes de resistencia y lucha ligadas al restablecimiento del territorio y la libre determinación.

Para los indígenas de tierras bajas de Bolivia, los movimientos milenaristas como el *Ivi Marae* “tierra sin mal” para los guaraníes o el *Kandire* “la búsqueda de la Loma Santa” para los moxeños constituyen la estrategia relacionada con la reconstitución de los territorios indígenas. En el mismo sentido el “*Iyambae*” o “*Iyaa mbae*” cuyo significado más cercano refiere a un ser humano libre “el sin dueño” se establece como estrategia que insta a la búsqueda de autodeterminación de los pueblos indígenas.

Entre los logros perceptibles para los pueblos indígenas encontramos: 1) Obtienen la titulación colectiva de 20, 715,950.3 de hectáreas desde 1990 hasta 2010 en calidad de Territorios Indígena Originario Campesinos (TICOs) Fundación Tierra (2011). 2) La elección del primer presidente indígena en 2006. 3) Proponen se convoque a la asamblea constituyente. 4) Participan junto a otras organizaciones indígenas y de la sociedad civil en la realización de Asamblea Constituyente de 2006 a 2009. 5) Logran el reconocimiento de la composición étnica, cultural y lingüística diversa del país cambiando la denominación de República de Bolivia por el de Estado Plurinacional de Bolivia 6) Consiguen la constitucionalización de sus demandas históricas como el reconocimiento del “territorio indígena originario campesino” y la autonomía indígena. 7) Obtienen la representación política directa en el órgano legislativo. 8) Constitucionalizan la consulta previa en la carta magna del país. Estos hechos permitieron acordar un nuevo pacto social bajo la consigna “nunca más sin los pueblos indígenas.”

Creación de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaki Tüpa”

La elección del primer presidente indígena de Bolivia en 2006 marca un continuo en las concreciones de varias demandas históricas sujetas siempre a las utopías movilizadoras (*Ivi Marae* e *Iyambae*). Configuración propicia para la instauración de las principales propuestas de la vía indígena en diferentes áreas. En el nivel de educación superior, el Artículo 1° del Decreto Supremo N° 29664 establece la creación de las tres universidades indígenas bolivianas de fecha 2 de agosto de 2008: “Créase tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas — UNIBOL “Aymara”, “Quechua” y “Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas” como entidades descentralizadas de educación pública superior, bajo Régimen Especial y tuición del Ministerio de Educación y Culturas (Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia 2008). La creación de estas IES se inscribe en la visión política amplia de los pueblos indígenas:

la reconstitución ancestral de los territorios ancestrales y la autodeterminación de las naciones indígenas.

Localmente, los antecedentes de creación de la UNIBOL “Apiaguaki Tüpa” están relacionados con experiencias educativas previas de formación profesional de la población indígena. Propuestas promovidas desde sus propias organizaciones, entre estos destaca la trayectoria de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) cuyo planteamiento de educación propia concretó varias experiencias educativas orientado a lo propio:

La APG ha jugado un rol de liderazgo en este tránsito, implementando programas e instituciones para la educación de jóvenes y adultos [...]. En 1993 decidió implementar un centro de formación docente, el INSPOG (Instituto Normal Superior del Pueblo Originario Guaraní), para formar maestros bilingües, así como el CEA Tataendi para jóvenes guaraníes. También tuvo su peso en la organización de otros centros como el TEKOVE KATU, de formación técnica, especialmente en salud (MINEDU, 2011, p.144).

Una de las propuestas educativas previas más significativas consiste en “la Arakuaarenda (casa del saber)” fundada en 1986. Esta experiencia plasmó la idea de universidad (educación superior) que el pueblo guaraní tuvo en aquel momento, estaba orientada a la formación alternativa de jóvenes y adultos guaraníes del chaco boliviano. Su objetivo fue el fortalecimiento orgánico y la reafirmación de la identidad cultural guaraní. Institución de formación profesional técnica ideada e impulsada por la Asamblea del Pueblo Guaraní APG.

Posteriormente, la creación de la UNIBOL en 2008 por decreto del gobierno boliviano produjo un nuevo régimen de universidades indígenas, alternas a las universidades clásicas, convencionales ya existentes. El decreto de creación fundamenta la irrupción de este nuevo régimen de universidades aludiendo a la experiencia de una gran parte de la población indígena que tuvo que lidiar con procesos de inferiorización y minorización cultural, social, epistemológica y lingüística al interior de estas IES.

Que la incorporación de jóvenes indígenas en las universidades públicas y privadas ha significado procesos de alienación y pérdida de identidad cultural, la priorización de los intereses individuales y una visión predominantemente comercial del conocimiento. Que la educación en el país, y particularmente la educación universitaria, está dominada por un principio monocultural que invisibiliza y descalifica el conocimiento y comprensión de la realidad que ha producido, a lo largo de siglos, el mundo indígena. (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008, p.2)

La puesta en marcha de la experiencia de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas en Bolivia expone la tensión existente entre dos modelos de universidad que pugnan por imponerse al interior de la institución. Por un lado, está el modelo de universidad convencional¹ moderna de corte occidental, con el que vienen funcionando las universidades públicas y privadas, desde la fundación de la primera universidad en Bolivia. Por otro lado, el “modelo de universidad indígena no convencional” que podría describirse como el intento de concreción de la idea de educación superior propia que tienen los pueblos indígenas, en este caso los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia.

Al no haber un modelo preestablecido de universidad indígena, sino en proceso de construcción y consolidación en la experiencia de la UNIBOL, se enfrenta a la influencia que ejerce el modelo convencional. Tal coyuntura configura los alcances y límites de dicha experiencia afectando diferentes componentes constitutivos: a) La estructura de gobierno universitario, b) El diálogo y articulación de conocimientos, c) Tratamiento de las lenguas indígenas y d) la vinculación universitaria. En este contexto cabe preguntarse ¿cuáles son las condiciones de posibilidad que tiene la Universidad Boliviana Indígena “Apiaguaki Tüpa” para desarrollar un modelo educativo propio, alterno al convencional?

¹ Denomino universidades “convencionales” a “aquellas universidades u otro tipo de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes” (Mato, 2014:22).



Fotografía 1. Desvío de la carretera principal al camino de ingreso a la comunidad Ivo donde está localizada la UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras Bajas

Alcances del modelo indígena en la UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras Bajas Apiaguaiki Tüpa

Por los rasgos aún vigentes en la universidad pública (convencional-tradicional) boliviana como el carácter elitista, su estructura académica y de gobierno jerárquico, sus métodos basados en la cátedra y la transmisión de conocimientos hace pensar en la inviabilidad de generar alguna práctica educativa alterna al modelo educativo hegemónico del capitalismo neoliberal. Resultado de la continuidad de la función de desigualdad de inteligencias (Rancière, 1987), que jerarquiza y subordina en el orden intelectual para replicarse en el orden social. No obstante, tanto al interior de las universidades clásicas-convencionales como en otro régimen de universidades se están llevando a cabo esfuerzos por establecer prácticas pedagógicas que asumen la diversidad como fundamento de equidad.

En este panorama, la UNIBOL Guarani y Pueblos de Tierras Bajas instituye su actividad institucional bajo el principio filosófico-ontológico “*Iyambae*” que concibe al ser humano como “el sin dueño” emancipado

por naturaleza, orientando su accionar académico institucional a la consecución de este ideal humano. Así la institución, su gobierno, administración, personal académico (docentes-estudiantes) buscan, no sin resistencias, obstáculos y problemas, concretar este ideal vía profesionalización de jóvenes indígenas en campos académicos vetados anteriormente a esta población. Es el caso de las carreras ofertadas por esta universidad con formas académicas innovadoras (no convencionales).

Desde su fundación la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” cuenta con cuatro carreras: Ingeniería en Petróleo y Gas Natural (IPGN), Ingeniería Forestal (IFO), Ingeniería en Ecopiscicultura (IEP) y la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia (LMVZ). La primera generación de profesionales indígenas se graduó el 2 de agosto de 2014, en un acto que aglutinó a 118 nuevos profesionales de las tres universidades indígenas de los cuales 35 pertenecían a esta universidad. Asimismo, la universidad provee servicios adicionales a los estudiantes, tiene un sistema de internado que alberga a la mayoría de estudiantes, igualmente todos los estudiantes se benefician con la beca de alimentación y cuentan con atención médica adecuada.

Participación de los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia en la estructura y organización de la UNIBOL

De acuerdo con el decreto de creación de las tres Universidades Indígenas de Bolivia, éstas forman entidades descentralizadas de educación pública superior (IES convencionales) constituyéndose en un nuevo Régimen Especial de IES públicas. Inicialmente la sede de la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” fue consignada a la comunidad de Kuruyuki² en la provincia Luis

² La elección de la comunidad de Kuruyuki para la sede de la UNIBOL se debe al valor simbólico que tiene esta población en la historia de lucha y resistencia del pueblo Guarani. Los guaraníes cansados de los atropellos y abusos de los karai (blancos) después de varios años de enfrentamientos con los terratenientes que limitaban cada vez más sus condiciones de vida

Calvo del departamento de Chuquisaca. No obstante, la insuficiencia de espacio y condiciones básicas para establecimiento de una institución de esta magnitud hizo que la universidad se localizara temporalmente en la comunidad de Machareti municipio de Chuquisaca. Allí la universidad desarrolló sus actividades académicas hasta el 2014, año en que se trasladó a su actual sede permanente, en la comunidad de Ivo, departamento de Chuquisaca, cuya región corresponde al territorio guaraní.

Uno de los rasgos más visibles de la UNIBOL desde su creación hasta el momento, es la implicación que la población indígena tiene en el proyecto. La máxima instancia de decisión en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas, en la estructura organizacional, está dada por la Junta Comunitaria. De este modo, inéditamente, la experiencia educativa de la UNIBOL está bajo la tuición de los pueblos indígenas quienes además de la participación de la estructura de gobierno y la administración cuentan con mecanismos de control social que acompañan velando el cumplimiento de metas y objetivos planteados. Asimismo, los consejos educativos de los pueblos indígenas, entidades cuya potencialidad radica en establecerse como instancias de evaluación, acompañamiento y acreditación de estas universidades.

Articulación de la UNIBOL con las demandas históricas de los pueblos indígenas del oriente boliviano

Bajo el lema “por el territorio y la dignidad” en 1990 en Bolivia, el movimiento indígena de tierras bajas convocó a una marcha reivindicando el derecho de los pueblos indígenas al territorio. Con esta marcha los

dentro de su propio territorio se levantaron en 1892. Las diferentes etnias guaraníes se unieron a la cabeza del líder: “Apiaguaiki el Tüpa” para luchar contra los hacendados quienes tenían al ejército (soldados del cuartel de Santa Rosa) de su lado. El episodio sangriento tuvo lugar en la quebrada de Kuruyuki, allí murieron centenares de Indígenas guaraníes en defensa del territorio y la dignidad del pueblo Guaraní.

pueblos originarios lograron en ese momento que el gobierno les titulara en calidad de TCO (Tierras Comunitarias de Origen) tres extensiones territoriales para tres pueblos indígenas Mojeño, Yuracaré y Chimán. Desde entonces se han reconocido en Bolivia más de diez TCOs a diferentes naciones indígenas.

En este sentido con la creación de las universidades indígenas se busca responder a las necesidades educativas de la población indígena vinculando su actividad académico institucional a la concreción de las demandas históricas de los pueblos indígenas. Reivindicaciones referidas principalmente a la restitución de los territorios ancestrales y la autodeterminación. Bajo este objetivo se han creado cuatro carreras: Ingeniería en Gas y Petróleo cuya creación responde a las necesidades vinculadas con la explotación de recursos naturales como el gas y el petróleo cuyos yacimientos importantes se encuentran ubicados en los territorios indígenas de la nación Guaraní. La segunda carrera es Ingeniería Forestal, cuya creación se encuentra vinculada directamente con el aprovechamiento de los recursos forestales existentes en los bosques y su recuperación en los territorios de los pueblos indígenas de la Amazonía boliviana. La tercera, corresponde a Ingeniería en Ecopiscicultura, orientada al aprovechamiento de los recursos hídricos abundantes en el oriente boliviano. Y la cuarta carrera, Medicina Veterinaria y Zootecnia, la cual busca contribuir al desarrollo agropecuario y la seguridad y soberanía alimentaria de los pueblos indígenas de tierras bajas.

Epistemología y diálogo de saberes en la UNIBOL

La búsqueda del establecimiento de una articulación entre el conocimiento de carácter científico occidental y los saberes y conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas constituye una actividad constante en la universidad. Para ello la UNIBOL Guaraní ha establecido que los proyectos de investigación para obtención de los grados intermedios y el grado superior de sus carreras, recuperen algún tipo de conocimiento

ancestral al tiempo que los relacionan con todos los aprendizajes disciplinares logrados en su formación profesional. Existen dos grados académicos que otorga la universidad, un grado intermedio como técnico superior y el grado de licenciatura. Para ambos grados se ha establecido como modalidad de graduación la realización de una tesina y el emprendimiento productivo comunitario. En el caso del grado intermedio, la tesis y el emprendimiento productivo se da a nivel comunitario en el caso de la licenciatura el proyecto productivo deberá idearse a un nivel municipal o regional.

La UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas apuesta por la recuperación de las lenguas indígenas

De las tres universidades indígenas creadas en Bolivia la universidad Guaraní y de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” es la que más diversidad étnica, cultural, lingüística atiende. Esto le significa a la institución una gran dificultad y un verdadero desafío en lo referido al rescate y fortalecimiento de las lenguas indígenas de tierras bajas. Actualmente en la Universidad podemos encontrar estudiantes provenientes de por lo menos 17 naciones indígenas, incluidos algunos estudiantes provenientes de tierras altas, de lengua indígena aimara y quechua. No obstante, la complejidad de la tarea, la UNIBOL ha establecido la asignatura de lengua originaria como un eje troncal del currículo para las cuatro carreras ofertadas. De los diez semestres que dura la profesionalización, los estudiantes deben acreditar la asignatura de lengua originaria en ocho semestres.

Por otra parte, se considera las asignaturas de lengua originaria como troncal, porque se trata de producir investigaciones, ciencia y teoría en lengua indígena, que elaboren y teoricen desde la lengua indígena, que construyan una representación del contexto productivo forestal, ambiental desde la cosmovisión indígena, teniendo su lengua como el instrumento principal. (MINEDU, 2012, p.46)

Estudiantes bilingües, son estudiantes que llegan a la universidad con todas las habilidades lingüísticas en castellano y ciertas competencias lingüísticas en lengua indígena. Entienden, hablan, escriben y leen en castellano. En cambio, en la lengua indígena, la mayoría de los estudiantes que tienen cierto dominio, solo la hablan y la comprende, salvo algunos casos donde el estudiante muestra haber pasado por algún proceso de alfabetización y puede escribir y leer en lengua indígena. La mayoría de los estudiantes que ingresan a la UNIBOL son monolingües en español con insuficientes habilidades lingüísticas en lengua indígena, hecho que dificulta aún más el trabajo de revitalización lingüística emprendida por esta institución.

Asimismo, hay estudiantes cuyas lenguas originarias pertenecen a tierras altas, debido a la intensa migración que se ha dado hacia la región del Chaco boliviano en las tres últimas décadas. Población migrante proveniente principalmente de tierras altas, de los departamentos de Chuquisaca, La Paz, Cochabamba, Potosí, Tarija; departamentos donde se hablan las lenguas indígenas mayoritarias de país, principalmente el quechua y el aimara. Los jóvenes descendientes de la población migrante que se presenta a la UNIBOL en algunos casos llevan consigo la lengua de sus padres.

Frente a este contexto de diversidad lingüística la universidad ha ido implementando un abordaje de la lengua indígena particular, ello no sin dificultades y limitaciones. Dificultades referidas principalmente a la gran diversidad de lenguas que tiene que atender, actualmente son 17 las lenguas de tierras bajas que están presentes en la universidad, de acuerdo con la nacionalidad indígena de sus estudiantes. Si bien la intención de la UNIBOL es la consolidación del uso de todas las lenguas indígenas de sus estudiantes materialmente esto no es posible, ello implicaría la contratación de por lo menos una veintena de docentes sólo para la asignatura de lengua indígena. La universidad ha optado por trabajar inicialmente con cuatro de las lenguas indígenas de tierras bajas. La elección de éstas corresponde al número mayoritario de estudiantes hablantes de lenguas

indígenas. Estas son el guaraní, el moxeño, el bésiro y el guarayu. El fortalecimiento de las demás lenguas indígenas, de acuerdo con las autoridades, serán siendo implementadas en los subsiguientes semestres de manera gradual.

La estrategia metodológica para trabajar estas cuatro lenguas con estudiantes que presentan diversas competencias lingüísticas en principio se divide a los estudiantes en dos grupos. Primero, aquellos que son bilingües lengua originaria y español. Y segundo, aquellos que son monolingües en español. Con ambos grupos se trabajan los dos primeros semestres luego se unen hasta finalizar la formación profesional. Aunque toma más tiempo la implementación de esta estrategia. En cuanto a los resultados, los estudiantes de semestres superiores muestran diferenciados logros. Los estudiantes bilingües afirman haber fortalecido y complementado sus competencias lingüísticas en su formación académica. En cambio, muchos de los estudiantes monolingües no alcanzaron un dominio necesario, en las cuatro competencias lingüísticas, para entablar una comunicación fluida con un hablante nativo.

La vinculación universitaria en el contexto de las demandas, necesidades y expectativas educativas de los pueblos indígenas de tierras bajas

El concepto básico de vinculación universitaria refiere ineludiblemente a la relación que debe existir entre las acciones de las IES y lo que la sociedad, en la que están insertas, espera de estas instituciones. En el caso de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras bajas es necesario contextualizar la actividad de vinculación universitaria. Ésta debe ser entendida en el marco de las demandas históricas de los pueblos indígenas referidas al territorio y la autodeterminación. En este entendido, la universidad tiene establecidos los nexos con las comunidades indígenas, dichos puentes emergen de la necesidad de contar con planes de manejo a largo plazo

de sus recursos naturales en los territorios ancestrales. Del mismo modo, inscritos en las demandas históricas aparecen las necesidades educativas devenidas del contexto actual, en el cual la formación profesional debe responder de forma crítica.

El modelo vinculación coherente al modelo de universidad indígena es comunitaria, intercultural y productiva (Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008, p. 13). Ello implica una visión de la universidad como una extensión de las comunidades indígenas, no a la inversa. La dimensión intercultural de la UNIBOL enfatiza en el carácter comunitario de la institución promoviendo el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de las culturas indígena originario campesinas, de sus saberes, conocimientos, ciencia y tecnologías propias. La dimensión productiva de la UNIBOL está estrechamente ligada al carácter comunitario y el autogobierno para asegurar un nivel productivo, jurídico, educativo, económico, político real que garantice la autodeterminación.

BIBLIOGRAFÍA

- Cusicanqui, Silvia (2010). Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina Editor Tinta Limón, 350 pp.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia La Paz-Bolivia
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, (2008) Decreto 29664 de creación de tres universidades indígenas bolivianas. La Paz - Bolivia.
- Mato, Daniel (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. En revista ISEES Inclusión Social en la educación Superior, N° 14 diciembre 2014 (pág 17- 45) Santiago-Chile.
- Ministerio de Educación (2012). Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniería Forestal Universidad Indígena Boliviana Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaki Tüpa". Chuquisaca-Bolivia.

Educación Superior Comunitaria

Avances y desafíos para una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística en el sur de México¹

Jazmín Nallely Arguelles Santiago*

El artículo analiza los avances y desafíos en la construcción de una educación superior de base comunitaria, desde la experiencia de las y los estudiantes del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), en México. A partir de la etnografía educativa, la observación participante y la revisión documental, se busca comprender la participación cada vez mayor de las y los jóvenes en el ámbito educativo, en contextos rurales donde la demanda y necesidad del nivel superior no sólo implica ampliación de cobertura sino el reconocimiento y la lucha por una

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Catedrática del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), adscrita al CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca, México, jarguelles@conahcyt.mx

¹ Este texto es una versión resumida del capítulo “Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca”, Revista Pueblos Indígenas y Educación, No. 68, Abya Yala. La investigación surge del Proyecto 2200 “Políticas de Interculturalidad en Educación Superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos”, el cual se desarrolla desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social con sede en la Unidad Pacífico Sur.

educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística. La puesta en marcha de esta universidad incide en la reconfiguración étnica y la revaloración de la lengua originaria de la juventud Xhidza. Se reflexiona sobre la formación de profesionales para responder al horizonte de futuro y proyecto político-pedagógico para la vida en Comunalidad en el Rincón de la Sierra Juárez de Oaxaca.

Aspectos metodológicos

Para fines de esta investigación nos referiremos a uno de los centros universitarios localizados en la Sierra Juárez y que alberga al Pueblo Originario Xhidza. El estudio se focaliza en la comunidad de Santa María Yaviche, ubicada en el municipio de Tanetze de Zaragoza, Distrito 13 Villa Alta, en el estado de Oaxaca (Inafed, 2016). Santa María Yaviche es la segunda localidad más poblada del municipio, la cual cuenta con 596 habitantes (INEGI 2020). El 84,08% de la población de esta comunidad es hablante del zapoteco serrano (INALI, 2007), autodenominado como didza xhidza, perteneciente a la familia lingüística oto-mangue).

En este artículo se aborda el caso del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) desde una perspectiva que focaliza las necesidades, expectativas y demandas de sus estudiantes. Se recurre a la etnografía educativa (Rockwell, 2009) basada en la técnica de la entrevista en profundidad, a manera de diálogos que permiten recuperar la experiencia vivenciada en la universidad. Además, se utiliza la observación participante para dar cuenta del desarrollo de sesiones de aula que recuperan conocimientos y saberes de la comunidad. Aunado a lo anterior, se realiza la revisión documental del modelo educativo de la universidad y se analiza la información de su plataforma digital, así como del contenido producido en su red social oficial a modo de etnografía virtual (Hine, 2004).

Interesa comprender los avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria, a partir de la experiencia de los estudiantes con respecto a la respuesta institucional de la universidad sobre las demandas y necesidades de la población indígena-originaria, analizar la pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa e identificar las concreciones del accionar político pedagógico del currículo universitario.

Esbozo del proyecto político-pedagógico de Unixhidza

Tras varias décadas de movimientos políticos, sociales y de aprendizaje emprendidos desde los años 80 por colectivos organizados en distintos escenarios del estado de Oaxaca (Martínez, 2015; Maldonado, 2000), el 20 de abril de 2020 se publica en el Periódico Oficial el Decreto 1201 mediante el cual se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Esta surge como resultado de la organización de base comunitaria que asume la necesidad de la educación superior en sus territorios de origen y bajo normas de autogestión que permitan reivindicar derechos y cubrir expectativas o demandas de la población que atiende en sus diferentes centros.

La Unixhidza constituye uno de los dieciséis centros² pertenecientes a la UACO y se encuentra ubicado en el Rincón de la Sierra Juárez. Actualmente, cuenta con las carreras de Ingeniería en Comunalidad y Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria. La formación profesional insta a revertir la situación de discriminación, minorización y exclusión de la educación propia gestada y desarrollada por el Pueblo Xhidza. Como se denota, esta institución en el nivel superior posiciona la creación e

² De acuerdo con Maldonado (2020), los Centros Universitarios Comunales iniciales se abren por gestión de grupos locales organizados y con la aprobación de las autoridades locales y de la Asamblea Comunitaria. Estos se encuentran en Santa María Tlahuitoltepec, Santa María Yaviche, San Pedro Comitancillo, Jaltepec de Candayoc, San Antonio Huitepec, Capulálpán de Méndez, San Andrés Solaga, Santa María Colotepec, Unión Hidalgo, Ciudad Ixtepec, Matías Romero, San Pedro Amuzgos, San Francisco Ixhuatán, H. Ciudad de Tlaxiaco y Guelatao de Juárez.

implementación de proyectos de vida en contextos comunitarios y, con ello, incide en posibilidades de justicia curricular (Torres, 2010); es decir, en el planteamiento y desarrollo de la propuesta educativa de manera crítica y democrática respecto de lo que se enseña y aprende, así como en el papel agentivo de los sujetos en tanto actores del currículo.

A su vez, establece iniciativas que permiten avizorar procesos de descolonización del ser, el saber y el poder (Lander 2000; Quijano 2000), entendidos como procesos que develan la persistencia étnica de la comunidad y recuperan la memoria colectiva, los cuales dan cabida al fortalecimiento de una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, cuidado del agro-sistema de la milpa, co-construcción y transmisión de saberes, así como en el establecimiento de alianzas entre organizaciones de base comunitaria. En este sentido, educar desde una postura descolonizadora implica situarse en un posicionamiento político-pedagógico que permita concientizar a la población para criticar el sistema capitalista y el paradigma del eurocentrismo en la vida escolar, que ha ido en detrimento y pérdida de saberes locales y que incluso ha incidido en el desplazamiento de la lengua originaria.

Juventud xhidza ante la nueva institucionalidad universitaria

Las necesidades, demandas y expectativas de los jóvenes permiten visualizar cómo se vive la experiencia universitaria y cuáles son los alcances o límites de la pertinencia del currículo en tanto propuesta político-educativa. Dicho de otro modo, a partir de esta investigación encontramos algunas categorías que llevan a visualizar la relación estrecha con la pertinencia, el fortalecimiento identitario y las expectativas para una mejor calidad de vida, puesto que posicionan la autonomía de los jóvenes, sus ideales y compromiso ético con su comunidad.

Yo quiero seguir estudiando en la Unixhidza porque me hace aprender cosas de dónde vengo y enseñar esto a la gente de mi comunidad. Nosotros mediamos. Soy joven y es importante que cuidemos lo que se nos concedió, nosotros los jóvenes somos el centro (DSSM, Yaviche, 2022)³

En las siguientes líneas se abordarán estas categorías retomando las voces de los estudiantes que se encuentran en el segundo semestre de la primera promoción de la carrera de Ingeniería comunal. Se explicitarán las implicaciones de la cobertura educativa, la perspectiva sobre el currículo universitario y la educación propia, la postura sobre revalorar la lengua y cultura Xhidza así como la necesidad de co-construir el conocimiento, aunado a las expectativas sobre la pertinencia de la estructura curricular en el escenario actual.

Sobre la cobertura educativa

Ampliar la cobertura educativa en poblaciones indígenas no sólo implica acercar la escuela a la comunidad; es decir, cerrar las brechas que históricamente dejaban entrever la lejanía hacia los centros urbanos, donde sólo unos cuantos podían acudir debido a la distancia y la escasez de recursos económicos. La presencia de la Universidad en territorio originario permite el acceso de los jóvenes de manera efectiva, facilitando su incorporación y su desenvolvimiento académico en su propia comunidad: “porque está en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente” (SCLH, Yaviche, 2022).

El establecimiento institucional de la Universidad tiene repercusiones en términos de su ubicación geográfica y permite el fortalecimiento identitario, en tanto, afianza los lazos familiares y comunitarios. Por ejemplo, coadyuva al reconocimiento potencial del territorio, identificando problemáticas concretas a resolver, así como potencialidades para un

³ Por razones éticas, no se revelan los nombres de los entrevistados, y se recurre más bien al uso de iniciales y entre paréntesis aparece el año de las entrevistas.

desarrollo autónomo. Además, promueve la lengua originaria en el aula y fortalece su uso en diversas situaciones cotidianas en el escenario local. Así tenemos que, a nivel comunitario la identidad Xhidza se afianza por el uso y lealtad lingüística hacia la lengua originaria en los avisos a través del perifoneo, la radio comunitaria, las conversaciones con familiares y conocidos y, el uso constante en la universidad.

Miradas hacia el currículo universitario y la educación propia

Se evidencia el interés por aprender desde un currículo universitario que complemente y articule la educación propia. Por un lado, los estudiantes buscan el reconocimiento de los saberes y conocimientos comunitarios, utilizando como eje la lengua originaria. Por otro, se denota el intento por incidir en nuevas formas de atención y solución a situaciones o problemáticas concretas, las cuales no alcanzaban a comprenderse o resolverse únicamente con las instituciones escolares que existían en la comunidad: “Yo ingresé a esta escuela con el objetivo de aprender cosas nuevas, que tal vez no lo puedo aprender en casa o no lo pude aprender en la escuela donde había ido que es el bachillerato integral comunitario” (JLH, Yaviche, 2022). La educación superior cobra sentido como necesidad-derecho y cuidado de sí, en términos personales y también comunitarios.

Además, la decisión de estudiar se relaciona con la capacidad de agencia, la necesidad de superar barreras u obstáculos, así como la demanda por comprender la realidad desde una mirada propia. Los contenidos que los jóvenes vislumbran como saberes no sólo resultan en un cúmulo de nuevos aprendizajes sino en la reflexión y transferencia de estos en la solución de problemas que conciernen a su futuro como sujetos en colectivo, en comunidad: “Yo decidí estudiar aquí ya que es un lugar donde se nos enseña a ser entendidos, no solo enseñan a saber” (DMY, 2022).

Aunado a lo anterior, la universidad en la comunidad coadyuva al estatus de la lengua originaria en tanto posiciona su prestigio y uso en el contexto cotidiano. Esta motivación o *input* lingüístico generado entre los jóvenes permite desarrollar el uso del zapoteco de manera eficaz y nos recuerda que la lengua materna se afianza por “los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean. (Bajtín, 1998, p. 13)

Asimismo, incide en el reclamo lingüístico desarrollado por los aún hablantes, pues se deja entrever que, tras varias décadas de desplazamiento de la lengua originaria por el español, hoy en día existe la demanda por superar la discriminación lingüística hacia los hablantes de *didza xhidza* (lengua zapoteca).

Revalorar la cultura y lengua Xhidza y co-construir el conocimiento

Entre las demandas se encuentran la revaloración de la cultura y lengua zapoteca desde los saberes y sentires de los abuelos. A su vez, las posibilidades para la co-construcción del conocimiento con los otros; es decir, las generaciones que se desarrollan y desenvuelven en el escenario cotidiano contemporáneo:

Me gusta por la forma de fomentar a valorar lo grande que somos como personas zapotecas. También nos instan a escribir los saberes de nuestros abuelos, ya que de este modo podrá pasar a las otras generaciones que vienen creciendo. (WGMR, Yaviche, 2022)

La satisfacción de estas demandas nos lleva a los planteamientos de interculturalizar desde la diferencia colonial (Sartorello 2014), lo cual implica otras formas de construir epistemologías críticas apuntaladas en procesos de descolonización para fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico (pp. 82-83). En este sentido, Delgadillo (2020) subraya que

la construcción de la educación propia en el nivel superior supone que, entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas, se destaque su rol como depositarios de los saberes y conocimientos de los Pueblos Indígenas y a la vez de mediadores en los procesos de articulación entre el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos indígenas.

A la par, encontramos que los procesos de resistencia contra la hegemonía, en este caso, se encuentran estrechamente relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural toda vez que la discriminación ha operado también en el uso de las lenguas y ha llegado a evidenciar una clara discriminación lingüística hacia el zapoteco. Las actitudes propositivas de los jóvenes hacia la lengua originaria intentan revertir estos procesos de discriminación.

Cabe mencionar que la formación profesional en este centro universitario busca el relevo generacional, ya que uno de los horizontes de futuro de los egresados vislumbra la profesionalización para continuar el posgrado. Y, una vez con el grado a nivel de maestría, sean ellos, los jóvenes, quienes formen a los nuevos cuadros de ingeniería comunal; es decir, los facilitadores serían los recién egresados profesionales originarios cualificados. De este modo, la propuesta educativa intenta abatir el eurocentrismo de la Modernidad (Dussel, 2000) y permite abrir posibilidades hacia otras formas de educar y educarse, sustentadas en el proyecto político-pedagógico del Pueblo Originario.

Expectativas sobre la pertinencia del currículo

Entre las expectativas se encuentra el aprender y conocer como metas a nivel personal y colectivo sobre la base de un currículo comunitario que responda a la educación propia y se concrete principalmente en pertinencia cultural y lingüística. En este sentido, la institución es novedosa no sólo por su reciente creación como centro universitario de la UACO,

sino por los movimientos de aprendizaje y procesos de lucha en favor de la educación en el nivel superior, ya que la Universidad como tal se ha venido gestando en la comunidad desde procesos históricos y sociales ocurridos en la región.

Es una escuela donde podemos aprender y conocer más sobre nuestra comunidad. También porque es parte de nuestra comunidad y a su vez es una escuela nueva. Por tal motivo me interesa esta universidad para aprender y conocer más sobre la vida en este mundo. (YPL, Yaviche, 2022)

La identidad que fortalece el sentido de pertenencia se vislumbra en el entorno universitario. La educación, por ende, se concreta en el respeto y responsabilidad, en tanto adoptan valores y formas de vida para afianzar la alteridad, su derecho a la diferencia y posicionamiento del ser sin discriminación ni racismo. Por lo tanto, se espera apreciar la diversidad y la riqueza que ofrece a todos como humanidad: “Tal vez significa la libertad de hacer lo que queramos, de elegir quién podemos ser en la vida, pero siempre y cuando podamos ser responsables de todo y que nunca olvidemos de dónde venimos y a dónde pertenecemos” (YPL, 2022). Como hemos visto, en Yaviche se construye un currículo cuya base se sustenta en la comunidad al posicionar saberes y conocimientos Xhidza en la formación profesional, los cuales intentan superar condiciones de subalternidad (Spivak, 1988) y buscar caminos hacia la emancipación social desde la educación propia.

Conclusiones

El Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche intenta romper las barreras del eurocentrismo para permitir el pluriverso y avanzar hacia un pluralismo epistemológico. Se inscribe en la necesidad de transitar del carácter monocultural y elitista de la universidad convencional a la pluriversidad y con ello sentar las bases para una educación superior comunitaria. Desde esta perspectiva, el diseño del modelo curricular

cuestiona y propone diferentes formas de construir y transmitir los saberes y conocimientos.

De este modo, los fines de la educación superior comunitaria consisten en fortalecer la identidad, el aprecio por la diversidad, la articulación de saberes, la autonomía de los jóvenes y las vías para la interculturalidad transformativa, en tanto atienden problemáticas que merecen ser visibilizadas para encontrar alternativas de solución concretas. Estos planteamientos y propuestas se basan también en la necesidad de garantizar el continuo educativo o trayectoria educativa completa de los jóvenes indígenas, y, de ese modo, articulan la educación media superior con la universitaria (López *et al.*, 2022; Estrada, 2008).

Además, hemos visto que, en la actualidad, la demanda educativa indígena no solo está vinculada con cobertura escolar sino más bien implica una educación propia, que contribuya a consolidar procesos autónomos desde el territorio propio. La Unixhidza se perfila como la instancia que permitirá coadyuvar a los procesos de revitalización tanto de la cultura como de la lengua originaria (*didza xhidza*) desde su visión y compromiso de formar a las personas como sujetos sociales y colectivos, de modo acorde a los planteamientos político-pedagógicos que re-configuran el devenir que han decidido emprender para y desde el Rincón de la Sierra Juárez.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, Mijaíl (1998). *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XX Editores. Centro Universitario Santa María Yaviche (2022). Unixhidza. Disponible en <https://ceuxhidza.org/>.
- Delgadillo, David (2020). Construcción de la educación propia en el nivel superior:

El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (México) y la Unibol Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” (Bolivia). Tesis doctoral en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Consulta en línea del 19/10/2021 en <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0805674/Index.html>

Dussel, Enrique (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, (pp. 41-54). Buenos Aires: Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.

Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Mato, D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencia en América Latina*, (pp. 371-380). Caracas: Unesco-Iesalc.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.

Honorable Ayuntamiento de Tanetze de Zaragoza (2016). Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México. Estado de Oaxaca. <https://bit.ly/3bcAJRX>

Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. LXIV Legislatura Constitucional (2020). Decreto 1201. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Artículo 1. *Periódico Oficial Extra*, de fecha 20/04/ 2020.

Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En

Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.

López, Luis Enrique (2021). Hacia la recuperación del sentido de la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. <https://bit.ly/3S5JL3I>

López, Luis Enrique, Arguelles, Jazmín Nallely e Ipiá, Rosalba (2022). *Tejiendo interculturalidad y educación superior en América Latina y el Caribe*. En revisión editorial.

Martínez, Jaime (2015). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112. <https://bit.ly/3vo5nOV>

Maldonado, Benjamín (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Centro INAH Oaxaca.

Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-242). *Perspectivas Latinoamericanas*. Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sartorello, Stefano (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. <https://bit.ly/3oAusCy>

Spivak, Gayatri (1988). Can the subaltern speak? En Nelson, C. y Grossberg, L. (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-333). McMillan Education.

Torres, Jurjo (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

La correspondencia entre grafía y fonema en la escritura del triqui de Chichahuaxtla¹

Fidel Hernández Mendoza*

Este trabajo es una síntesis de las diferentes convenciones que se utilizan en la escritura del triqui de Chichahuaxtla, lengua hablada en el estado de Oaxaca, México. Particularmente, presenta la correspondencia entre grafía y fonema. Se espera sea un aporte para acercar a las personas interesadas, hablantes y no hablantes, a las diferentes convenciones que se utilizan en la representación escrita de esta lengua.

El triqui es hablado por comunidades que habitan al noroeste del estado de Oaxaca, México. Genéticamente pertenece al grupo de las lenguas otomangues, un vasto número de lenguas habladas en el centro y sur de México. Junto con el cuicateco y el mixteco, conforma la subfamilia de las lenguas mixtecanas (Campbell 2017, Longacre 1957). Se divide en tres principales variantes: triqui de Chichahuaxtla, triqui de Itunyoso y triqui de Copala.

* Investigador por México del CONAHCYT, comisionado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correo: fidel.hernandez@conahcyt.mx

¹ Agradezco al Colectivo Triqui y a los maestros de la Zona Escolar No. 16 de Educación Indígena con sede en la Comunidad de San Andrés Chichahuaxtla, Oaxaca, México, por las diferentes invitaciones a participar en talleres y reuniones sobre la escritura y gramática del triqui. Una síntesis de ese trabajo es lo que presento en este texto. Cualquier error es de mi total responsabilidad.

La población hablante de esta lengua asciende a 29, 545 personas (INEGI 2020). Aunque este número la sitúa como una de las lenguas minoritarias en México, estadísticamente ha mantenido vitalidad en las últimas décadas. Como se puede observar en el Cuadro 1, entre el censo de 2005 y el de 2020 se registró un incremento de 5, 699 hablantes.

Cuadro 1. Población hablante del triqui en los diferentes censos del INEGI

	Censo 2005	Censo 2010	Censo 2015	Censo 2020
Hombres	11, 177	12, 755	11, 955	13, 867
Mujeres	12, 699	14, 382	13, 719	15, 678
Total	23, 846	27, 137	25, 674	29, 545

Estos datos, que hasta cierto punto son alentadores, contrastan con la realidad de las comunidades. Mientras en muchas, como las de la región de Copala, podemos hablar de una alta vitalidad porque la lengua se sigue transmitiendo generacionalmente (de padres a hijos), en otras, como las de la región de Chichahuaxtla, esta transmisión se ha detenido, de modo que es reducido el número de niños y jóvenes en edad escolar que hablan el triqui como primera o segunda lengua (véase Hernández, Fidel 2012). De esta manera, en comunidades del segundo tipo, la lengua sigue viva porque es hablada por la población adulta, pero amenazada y, de no cambiar esta tendencia, es cuestión de tiempo para hablar de un desplazamiento lingüístico generacional.

En cuanto a la escritura, al igual que en la mayoría de las lenguas indígenas de México (véase Pardo, María 1993), desde la década de los ochenta se ha buscado hacer del triqui una lengua escrita, siendo una tarea esencial asumida por los maestros y escuelas bilingües de la región. Luego, en los últimos años, se han incorporado otros sectores de las comunidades para dar un enfoque comunitario en esta labor. A lo largo de este proceso, uno de los principales desafíos ha sido llegar a un consenso en cuanto al alfabeto a utilizar. Esta tarea no ha sido fácil debido a diversas razones,

que van desde aspectos lingüístico-pedagógicos hasta consideraciones extralingüísticas. La creación del alfabeto implica un profundo conocimiento de la propia lengua y de los sistemas de escritura, lo que lo hace un proceso complejo.

No obstante, como ya se ha mencionado anteriormente, en los últimos años se ha observado un aumento significativo en la escritura del triqui de Chichahuaxtla. Esto se refleja en la proliferación de numerosos materiales publicados, principalmente de naturaleza literaria² y, también por un reimpulso de la lengua en las escuelas bilingües (Clemens, Lauren 2023) y en las redes sociales. Por esta razón, los que hemos estado cerca de este proceso creamos espacios de discusión sobre el sistema de escritura, siendo una síntesis de estas discusiones los que se exponen en el presente texto.

Las convenciones de la escritura

Como ocurre en la mayoría de las lenguas indígenas de México, la escritura del triqui se basa en el *sistema de notación alfabética*, combinado con un *sistema de diacríticos* para representar los tonos. Para el caso del primero, se parte del principio de que una letra debe corresponder a un sonido (véase Zamudio, Celia 2020), o como se maneja en este trabajo, un grafema con un fonema. Para el sistema de los diacríticos, se espera el mismo principio: un diacrítico tonal debe corresponder a un tono. Sobre la representación tonal, para lenguas como el triqui, donde el tono tiene una alta carga léxica y funcional (véase Chávez Peón, Mario E. y Fidel Hernández 2023), es igual de importante que la representación de consonantes y vocales. De hecho, en el triqui, el número de tonos es mayor que el número de vocales. Bajo estos criterios y para mayor claridad, podemos hablar de tres subsistemas: a) el de las consonantes, b) el de las

² Por cuestiones de espacio no menciono los materiales, pero un ejemplo son los 71 libros de plataforma www.storyweaver.org traducidos al triqui.

vocales, que pertenecen al sistema de notación alfabética y, c) el de los diacríticos tonales. Los tres, combinados y ordenados dan lugar a diferentes patrones silábicos.

Dicho lo anterior y considerando que la escritura del triqui es de base fonológica-fonética, en términos generales, para el triqui de Chicahuaxtla, el inventario consonántico consta de 34 fonemas; el de las vocales de ocho y el inventario tonal de diez tonos.³ Sin embargo, en el sistema de escritura se reconocen 31 grafemas consonánticos, 10 vocales y 5 diacríticos tonales. Ordenados alfabéticamente, las consonantes y vocales quedan de la siguiente manera: a, an, b, ch, chr, d, e, g, gu, hi, hu, i, in, ï, ïn, k, ku, l, m, n, nd, ng, ñ, o, p, q, r, s, t, u, un, x, y, ' , 'hi, 'hu, 'l 'm, 'n, 'ñ, 'ng. Los tonos, por su parte, de la siguiente manera: á, â, a, ā y à. En lo que sigue se expone cada una de estas convenciones.

Consonantes

En el sistema de escritura actual del triqui de Chicahuaxtla, se reconocen 31 grafemas consonánticos que corresponden a 29 de los 34 fonemas presentes en la lengua. Hay cinco fonemas que no tienen representación en la escritura. Para una mejor claridad, se presentan según las clases naturales en las que se organizan en la lengua. Las barras diagonales // representan las formas fonológicas escritas con el Alfabeto Fonético Internacional, y los símbolos < > indican las letras o grafemas utilizados en la escritura práctica de la lengua.

Primero tenemos los grafemas que corresponde a la clase de los sonidos oclusivos, son diez y se dividen en tres grupos: sordos, sonoros y prenasalizados. Como se muestra en la Tabla 1, <ku> y <gu> no son una secuencia de consonante más vocal sino un dígrafo en correspondencia con un fonema. <p> y aparecen principalmente en préstamos del español.

³ Para una discusión amplia del del sistema fonológico, véase Hernández, Fidel (2017).

Tabla 1: Grafemas-fonemas oclusivos

N. P.	Grafema	Fonema	Ejemplo/glosa	
1	p	/p/	lapij	'lápiz'
2	t	/t/	tun	'sangre'
3	k	/k/	kan	'calabaza'
4	ku	/k ^w /	kuej e	'quelite'
5	b	/b/	be'lo'o	'chistoso'
6	d	/d/	dâ	'mi flor'
7	g	/g/	go'o	'plato'
8	gu	/g ^w /	gui	'sol'
9	nd	/nd/	andaj	'cuánto'
10	ng	/ŋg/	nga	'nube'

Luego, tenemos la clase de las africadas y fricativas, las primeras con tres consonantes y las segundas con cuatro. Entre estos, <x> es una fricativa postalveolar geminada poco frecuente en la lengua.

Tabla 2: Grafemas-fonemas africados/fricativos

N. P.	Grafema	Fonema	Ejemplo/glosa	
11	ts	/ts/	tsin	'gota'
12	ch	/tʃ/	chīj	'siete'
13	chr	/tʃ̣/	chra	'tortilla'
14	s	/s/	sii	'hombre'
15	y	/j/	yo	'tortuga'
16	x	/x:/	xi	'grande'
17	r	/r/	ruj	'olla de barro'

La siguiente clase la conforman las aproximantes. En esta aparecen ortográficamente tres nasales, pero como se puede observar en la Tabla 3, <ñ> es una realización alofónica de /j/ (aproximante palatal) ante vocal nasal. De esta manera, <hi> y <ñ> corresponde a un mismo fonema.

Tabla 3: Grafemas-fonemas aproximantes

N. P.	Grafema	Fonema	Ejemplo/glosa	
18	m	/m/	yumîn	'lechuza'
19	n	/n/	yune	'zorro'
20	l	/l/	yilu	'gato'
21	hu	/w/	yuhue	'perro'
22	hi	/j/	yihoo	'comal'
23	ñ		ñaan	'sal'

De aquí pasamos las consonantes glotalizadas. Se caracterizan por incorporar un saltillo o apóstrofe. Como se observa en el ejemplo 24 de la Tabla 4, el saltillo por sí mismo constituye una consonante, pero también puede formar parte de otras consonantes para dar lugar a las llamadas consonantes glotalizadas.

Tabla 4: Grafemas-fonemas glotalizadas

N. P.	Grafema	Fonema	Ejemplo/glosa	
24	'	/ʔ/	'îñ	'nueve'
25	'm	/ʔm/	a'min	'hablar'
26	'n	/ʔn/	'níin	'maíz'
27	'l	/ʔl/	dê'lòj o	'gallo'
28	'hu	/ʔw/	'huej e	'hilo'
29	'hi	/ʔj/	'hioo	'humedad'
30	'ñ		'ñàan	'gemelos'
31	'ng	/ʔŋ/	a'ngoŋ	'otro'

Por último, cabe señalar que la fonología de la lengua distingue una serie de consonantes resonantes llamadas fortis, representados como /m:/, /n:/, /l:/, /w:/ y /j:/. Algunos escritores los distinguen en la escritura representándolas como consonantes dobles, por ejemplo <<nn, mm>>. Pero

en general, se escriben como consonantes simples, <m, n, l, hu y hi>, respectivamente.

Vocales

Hay 6 vocales orales y 4 nasales. La <n> después de la vocal representa a una vocal nasal y no una coda silábica. Asimismo, como se observa en la Tabla 5, hay casos donde dos grafemas corresponden a un fonema, de esta manera, <ï> e <îñ> son una realización alofónica de /i/ e /ĩ/, respectivamente. Algunos escritores también utilizan <ë>, una vocal media central, siendo este un alófono de /e/.

Tabla 5: Grafemas-fonemas vocálicos

N. P.	Grafema	Fonema	Ejemplos/glosa	
1	a	/a/	na	'cama'
2	e	/e/	ne	'arado'
3	i	/i/	tsi	'seno'
4	ï		kīj ï	'cerro'
5	o	/o/	yato	'conejo'
6	u	/u/	yuku	'animal'
7	an	/ã/	nân	'mamá'
8	in	/ĩ/	tsin	'gota'
9	îñ		kîñ	'rio'
10	un	/ũ/	chrun	'árbol'

Las vocales orales, por reglas morfosintácticas, pueden nasalizarse, de modo que cada una puede tener su contraparte nasal. Por otra parte, cada una de las vocales de la Tabla 5 pueden glotalizarse o aspirarse. Cuando esto ocurre, las glotalizadas se escriben con un saltillo o apóstrofo después de la vocal y las aspiradas, con una <j>, por ejemplo, <chī'> 'diez' y <chīj> 'siete'. También se da el caso de vocales rearticuladas, como en <yachra'a> 'pato' y <yataj a> 'pájaro'. En palabras asiladas, la rearticulación solo se

presenta en sustantivos, y como regla, cuando al sustantivo le sigue un modificador, se pierde la rearticulación. Por ejemplo, en <yachra' nan> 'este pato' y <yataj gatsii> 'pájaro blanco', no hay rearticulación vocálica.

Representación tonal

La manera de representar el tono en la escritura ha sido objeto de debate en las lenguas tonales de México. En el caso particular del triqui de Chichahuaxtla, los propios hablantes han explorado diversas propuestas sin lograr una solución que satisfaga las particularidades tonales de la lengua. En un principio, se optó por no representar el tono en la escritura, argumentando que el contexto de la palabra permitiría predecir la lectura. Posteriormente, se propuso la representación de solo tres tonos: alto, medio y bajo, lo cual tampoco resultó adecuado. No obstante, en los últimos años y gracias a un mayor entendimiento de la importancia y funcionamiento del tono, como se muestra en la Tabla 6, se ha desarrollado un sistema de 5 diacríticos que intenta capturar y representar los 10 tonos de la lengua.⁴

Tabla 6: Correspondencia diacrítico tonal-tono

Descripción y representación fonológica		Representación ortográfica	Ejemplo con forma ortográfica y fonológica		Glosa
Extra alto	/a ⁵ /	á	hué	/w:e ⁵ /	'petate'
Alto	/a ⁴	â	huê	/w:e ⁴ /	'pelo'
Alto-medio	/a ⁴³ /		huê	/w:e ⁴³ /	'brinco'
Medio	/a ³	a	ne	/ne ³ /	'arado'
Medio-bajo	/a ³² /		ne	/ne ³² /	'agua'
Bajo-medio	/a ²³ /		ne	/ne ²³ /	'estar sentado'
Bajo	/a ² /	ã	nē	/ne ² /	'aguado'
Extra bajo-Medio	/a ¹³ /		huē	/we ¹³ /	'ellos dos'
Extra bajo	/a ¹ /	à	nè	/ne ¹ /	'desnudo'
Medio-Extra bajo	/a ³¹ /		nè	/ne ³¹ /	'carne'

⁴ En la Tabla 6, los números en superíndice indica el valor fonológico del tono, el 1 al tono más bajo y el 5 al más alto.

Como se puede observar, la notación tonal se realiza gráficamente mediante cuatro diacríticos, junto con la ausencia de uno, que también se considera una forma de notación, lo que resulta en un sistema de 5 diacríticos en total. Sin embargo, este sistema no es completamente eficiente debido a que genera múltiples homógrafos, es decir, palabras que comparten la misma forma escrita, pero tienen una pronunciación y significado diferentes, como los casos de 'arado', 'agua' y 'estar sentado'.

No obstante, es importante destacar que el principal avance en cuanto a la notación tonal es que, en los últimos años, en diversos espacios y talleres dedicados a fomentar la escritura, se ha enseñado bajo un sistema de 8 o 10 tonos, los cuales se representan ortográficamente de acuerdo con la Tabla 6. De esta manera, en el proceso se busca crear una conciencia fonológica en relación con los tonos.

Este tema resulta de suma relevancia en el sistema de escritura porque el tono está en toda la gramática de la lengua, por ejemplo, puede ser marcador de sujeto (Hernández, Fidel 2021), como en <achrá> 'cantar' y <achrâ> 'canto', donde la primera persona se expresa con un cambio tonal. O también como marca aspectual, como en <gachrâ> 'canté' y <gachrà> 'cantaré', donde la diferencia entre el perfectivo y el potencial es solamente el tono.

Consideraciones finales

Los avances logrados en la escritura del triqui son significativos, pero como se ha destacado en este texto, la notación tonal aún requiere de una representación más eficiente. Además de las complejidades inherentes al tono, las convenciones para su representación también se enfrentan a desafíos técnicos, como la dificultad de teclear estos diacríticos en un teclado convencional, lo cual ha limitado la integración de otros diacríticos.

No obstante, considerando que el triqui como lengua escrita tiene una historia relativamente corta, los avances alcanzados son importantes, sobre todo si se tiene en cuenta que en otras lenguas el desarrollo de la escritura ha requerido siglos. Además, a diferencia de la lengua oral, la escritura no se transmite de manera natural, sino que debe ser enseñado en cada generación de hablantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Campbell, Eric (2017). "Otomanguean historical linguistics: Exploring the subgroups", en *Language and Linguistics Compass*, Vol. 11 (7). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12244>
- Chávez, Mario Ernesto y Fidel Hernández (2023). "Las lenguas tonales en México". En Chávez, Mario Ernesto y Lourdes de León Pasquel (eds.), *Lenguas mesoamericanas en el siglo XXI. Enfoques socioculturales y tipológicos*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- Clemens, Lauren (2023). "Bilingualism above the clouds". En <https://www.talkbilingualism.com/newsletter/bilingualism-above-the-clouds>. Consulta realizada el 20 de julio 2023.
- Hernández, Fidel (2012). *La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chichahuaxtla*. Colección Diálogos. Pueblos Originarios de Oaxaca. Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca. Oaxaca, México.
- Hernández, Fidel (2017). *Tono y fonología segmental en el triqui de Chichahuaxtla*. Tesis de doctorado. UNAM, México.
- Hernández, Fidel (2021). "Morfofonología de los clíticos tonales en el triqui de Chichahuaxtla". En *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, Vol 8, 1-53. <https://doi.org/10.24201/clecm.v8i0.235>
- Longacre, Robert (1957). *Proto-mixtecan*. Indiana Research Center in Anthropology, Folklore and linguistics. En *International Journal of American Linguistics* 23.
- Pardo, María T. (1993). "El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca". En *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, UAM Ixtapalapa, Num. 29. 109-134.
- Zamudio, Celia (2020). "Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura". En *Lingüística Mexicana*, Nueva Época II, No. 2, 99-131.

La transmisión intergeneracional de la lengua mazateca en los jóvenes

Diego Landeta*

En este artículo se analiza el proceso de transformación en la transmisión intergeneracional de la lengua mazateca del municipio de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca que ha sufrido a partir de la llegada de la modernidad y de la era digital. Se han dado diversos cambios; sociales, culturales y económicos. Este estudio parte de mi propia experiencia, ya que soy originario de esta comunidad y hablante de la lengua mazateca. Por lo tanto, a partir de las observaciones que realicé me percaté que hay interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua mazateca, es decir quienes hablan la lengua mazateca son, en su mayoría personas adultas, lo que indica que no se están transmitiendo a las jóvenes generaciones, porque se considera que no es importante enseñar hablar *ieenra naxinanda nandia* (lengua del pueblo) a los hijos. Frente a esta situación la escuela y el español han jugado un papel importante en la desvalorización de la lengua mazateca: el español se ha convertido en una lengua más hablada en los jóvenes, por otra parte, en las escuelas bilingües la instrucción es en español. Además, algunos docentes son monolingües al español, también es relevante señalar que en otras instancias como el centro de salud y en el palacio municipal la comunicación es a través

* Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional UPN-Ajusco, Ciudad de México. diego.landeta.391@gmail.com

del español. Situación que ha generado desprestigio de la lengua madre, desculturización, la discriminación y el racismo, otro fenómeno que es de suma importancia analizar es la migración y la versión de algunos adultos que consideran que los niños y jóvenes ya saben la lengua, así que es más importante que aprendan el castellano para una mejor oportunidad de empleo o educación.

Bajo estas ideas, la intención del artículo consiste, primero ofrecer un breve panorama del contexto de la comunidad, así como hacer un análisis de la situación actual de la lengua mazateca, posteriormente planteamos algunos factores principales que han incidido en la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua mazateca y sus consecuencias, finalmente a manera de conclusión planteamos algunas acciones para revertir dicha situación y para asegurar la transmisión de la lengua mazateca en los jóvenes de la comunidad.

La lengua mazateca en la región Cañada del estado de Oaxaca

El municipio de Mazatlán Villa de Flores se ubica en la región Cañada del estado de Oaxaca. Según los datos otorgado por el INEGI señala que el municipio de Mazatlán cuenta con una población total de 12, 722 de los cuales 6, 634 son hombres y 6, 801 son mujeres, está constituido por 113 rancherías o pequeños barrios de los cuales 9, 372 hablan Mazateco (INEGI, 2020). Según lo que observo, la mayoría de las personas que tienen entre 35-50 años son monolingües al mazateco, los que tienen 20-35 años son bilingües, es decir que hablan tanto la lengua mazateca como el español como su segundo idioma y la mayoría de los jóvenes entre 15 y 20 sólo hablan español, situación que nos preocupa en este texto ya que actualmente en dicho municipio son escasos las y los jóvenes que hablan Mazateco.

Dicho lo anterior, la lengua mazateca ya no se está transmitiendo a las jóvenes generaciones, ya que hasta hace tiempo dejó de ser la lengua de enseñanza en los espacios que habitualmente se transmitía ya sea en la familia, con los amigos, en el mercado, en el molino, la tienda, en la iglesia, en el camino rumbo a la milpa o en el cuidado de los ganados, en la clínica, o en las fiestas tradicionales del municipio y sobre todo en la asamblea dentro de la comunidad es donde se escuchaba hablar el mazateco. Pero hoy en día podemos notar que esta dinámica sociocultural y económica ha cambiado bastante en donde nos percatamos que el uso de la lengua mazateca ha sido desplazado por el español, porque notamos que se ha dejado de enseñar a los niños y jóvenes de la comunidad mazateca.

Factores que inciden en la transmisión intergeneracional de la lengua mazateca

Sin embargo, en el caso del pueblo aquí analizado hemos identificado algunos factores principales derivado de un legado colonial que ha incidido en la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua mazateca.

- a) Consideramos que el desplazamiento del mazateco está marcado por la imposición del español como idioma de prestigio desde la época colonial. Situación que observamos en el ámbito educativo de la comunidad mazateca, pues aún no se le da importancia a nuestra lengua, en este caso el mazateco, ya que en el sistema educativo como plantea Bourdieu y Passeron (1979) se legitima un capital cultural o arbitrariedad cultural de un determinado sector (en este caso occidental) lo cual excluye la cultura del otro que es oprimido y subalternizado, incluso despreciado y considerado como un lastre para la conformación de un mundo moderno capitalista como es el caso de la región mazateca. Por ejemplo, en mi caso el mazateco representó todo un desafío para lograr atravesar un

sistema escolar que ha tenido y mantiene al idioma español como único referente legítimo de los procesos de comunicación y base para el desarrollo escolar, por lo cual en la comunidad mazateca no hay una educación culturalmente pertinente, lo que genera que nosotros los “mal llamados indígenas” muchas veces nos sentimos avergonzados de nuestras lenguas hasta el punto de negarlas y no hablarlas en público.

- b) Indudablemente la escuela ha jugado un papel importante para que los pueblos en cuestión consideren que su lengua y cultura no tienen importancia. Así, optan por la cultura dominante, cuestión que no es menor pues notamos que la comunidad mazateca hoy en día piensa que es más importante aprender y hablar español. Los mazatecos consideran que al salir de la comunidad y llegar a las ciudades urbanas se van a comunicar en español y no en su idioma originario y para que no sean discriminados en estos contextos. Consideramos que este fenómeno se debe al proceso de desculturización que históricamente han sido sometidos no sólo la comunidad mazateca sino a todos los pueblos originarios. Entonces, los pueblos indígenas han sido sometidos previamente a un proceso de “desculturización”; es decir, se les ha convencido de que deben abandonar su cultura, pues representa el pasado, el atraso, la pobreza, mientras que la adquisición del idioma de prestigio significa todo lo contrario: “modernidad, progreso, riqueza material” (Canuto, 2013, p.35).
- c) Además, otra cuestión importante que ocurre en Oaxaca, principalmente en la comunidad mazateca es que la mayoría de los hablantes desconocen sus derechos humanos y colectivos. Por tanto, hay un desconocimiento de sus derechos lingüísticos y culturales que están sustentados por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas y en instrumentos jurídicos internacionales como la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y otros documentos normativos. Al desconocer sus derechos, la población mazateca tiende a ser *vulnerable* y no exigen que la

educación recibida en sus comunidades sea de acuerdo a su lengua y cultura. En este sentido, seguirá desapareciendo la lengua *Ieenra Naxinanda Nandia* si no hay un reconocimiento de sus derechos o dicho de otra manera sino hay una política educativa que fomente la diversidad lingüística y cultural de esta población.

- d) También nos damos cuenta de que el racismo y la discriminación juegan un papel importante en el desuso y abandono del idioma mazateco, es decir los padres que sufrieron discriminación por hablar su idioma ya no quieren transmitirles a sus hijos porque no quieren que también sus hijos sufran discriminación al llegar a contextos urbanos. Podemos decir que el racismo y la discriminación son los principales factores para que un hablante deje de hablar y transmitir su idioma a las generaciones y no bajo voluntad propia como se ha señalado sino tiene que ver con el acto discriminatorio que se ejerce hacia ellos en las zonas urbanas y sobre todo en instituciones públicas y privadas.
- e) Cuando los mazatecos emigran a la ciudad, muchos de ellos están expuestos a las burlas de la sociedad y en instituciones públicas. Aún seguimos viendo a estas lenguas originarias como *dialectos* por lo cual estos términos peyorativos colocan a estos idiomas como *inferiores*, es decir no aptas para la modernidad puesto que se le minimiza y se le considera con muy poco valor cultural y utilitario en la sociedad y en la producción de conocimientos desde la ciencia abstracta y científica. Lo anterior, como una herencia colonial en donde los pueblos indígenas muchas veces se les ha considerado inferiores, tanto su lengua y cultura se ha inferiorizado o minimizado por el sector hegemónico.
- f) Consideramos, por tanto, que la lengua mazateca se está perdiendo, en parte porque las actividades comunitarias se han ido transformando, no sólo por el uso de la televisión (cuya oferta aumenta), sino también por el uso del internet, o bien por los procesos de migración y las tareas escolares que modifican el tiempo libre que

los niños y jóvenes tenían. Es decir, la escuela aleja a los niños y jóvenes de la vida comunitaria en donde pasan más tiempo en las actividades escolares que en ayudar en las actividades tradicionales de la comunidad.

De este modo el conjunto de estos fenómenos ha conducido a una ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua mazateca. Situación que ha llevado al desplazamiento en que actualmente se encuentra no sólo la lengua mazateca sino otras las lenguas originarias que existen en el mundo. Dicho fenómeno conduce no sólo a la pérdida y el desplazamiento de las lenguas indígenas sino también implica en gran medida la pérdida de las epistemologías, esas otras formas de entender y estar en el mundo, las formas particulares y diferentes de ver el mundo en las cuales se distingue una filosofía, ya que sustenta otras relaciones entre los seres humanos y la naturaleza (Portilla, 2019). Consideramos que la lengua *Ieenra Naxinanda Nandia* (lengua del pueblo) no sólo es un medio de comunicación sino también es un medio para transmitir conocimientos comunitarios por lo que si esta se pierde estaríamos perdiendo un conjunto de conocimientos en el que se vincula el cosmos y la naturaleza de la comunidad mazateca. Además, la lengua mazateca tiene un peso importante en la identidad de la población, es decir la lengua se convierte como un pasaporte de pertenencia dentro de la comunidad, de sentirse parte de ella. De lo contrario y como dicen la gente de la comunidad “no serías parte de la comunidad sino sabes hablar la lengua mazateca aunque te consideres nativo del municipio”, en este caso el municipio de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca.

La escuela y el español como idioma de prestigio, la discriminación y el racismo y la desculturización están estrechamente ligados con la herencia colonial que han logrado desplazar la cultura mazateca en los jóvenes. Actualmente sólo algunos pueden entender su lengua, pero no pronunciarla; cuestión que nos preocupa ya que si sólo las personas adultas la siguen hablando y no hay una transmisión hacia los niños y jóvenes quizás el mazateco llegue a desaparecer. Lamentablemente esto ocurre

cuando no hay una reflexión sobre la importancia y el valor que tiene las lenguas originarias de preservarlas, transmitir las a las nuevas generaciones y sin querer ignorar el español que también es importante aprender y ser un sujeto bilingüe.

Consideramos que la clave para que la lengua mazateca siga viva es la preservación de la transmisión intergeneracional en el contexto escolar, familiar y en la comunidad, ámbitos que se puede lograr la revitalización y la preservación de la lengua de la comunidad; para ello es importante y como lo plantea (Fishman, 1991) que los propios hablantes tengan “el deseo de mantener y transmitir la lengua a las próximas generaciones” (p. 48). Asimismo, debemos fomentar en estos contextos la importancia de estas lenguas originarias y sobre todo de fortalecerlas, es decir en contextos escolares fomentar un bilingüismo y lo que implicaría trabajar tanto el mazateco como el español para formar niñas, niños y jóvenes que tengan las competencias lingüísticas.

A manera de conclusión

Los estudios que se han hecho sobre la situación de las lenguas originarias en México revelan que la --transmisión intergeneracional-- está en franca decadencia no sólo en la comunidad mazateca sino en la mayoría de los pueblos indígenas. Además esto se debe a múltiples factores que acabamos de mencionar arriba puesto que es evidente que cuando no se transmite un idioma desaparece. Por lo tanto, si se deja de hablar la lengua propia es porque hay otra con más valor o tiene más prestigio y es hablada por la sociedad dominante. Aunque esto resulta una cuestión mucho más preocupante, porque desde mi opinión no debería suceder esto, deberíamos fomentar desde el ámbito educativo no sólo la importancia de las lenguas indígenas sino formar sociedades multilingües, pero para eso debemos impulsar acciones que reviertan la muerte de las lenguas originarias.

Por tanto, para conservar la lengua mazateca es necesaria la concientización y sensibilización de los propios portadores, en este caso la población mazateca (y de los no hablantes) sobre aspectos como la importancia y el valor de hablar una lengua indígena donde se discutan los problemas que enfrentan, los problemas sociales de los pueblos indígenas tanto políticos como económicos y los derechos lingüísticos que tienen. Y no es asunto solamente de los pueblos originarios sino también de la sociedad en general, porque vivimos en un país plurilingüe. Sólo así podríamos evitar la muerte del mazateco y ser valorado y reconocido por el resto de la sociedad.

Además, es de suma importancia que la misma escuela revierta el problema de la lengua mazateca, por tanto, se requiere de profesores hablantes que reflexionen en torno a las estructuras gramaticales de su lengua, que conozcan estrategias metodológicas para enseñar tanto la lengua materna del estudiante como la segunda lengua (en este caso el mazateco y el español). En este sentido, resulta relevante que las escuelas primarias bilingües y el Bachillerato Integral comunitario (BIC N. 11) que operan en la región mazateca trabajen con ambas lenguas, porque consideramos que es importante tanto el mazateco dentro de la comunidad como el español fuera de la comunidad sobre todo en la urbe. Por ello necesitamos formar jóvenes bilingües y maestros/as comprometidos con la educación bilingüe. La evidencia demuestra que no tiene caso que la escuela se denomine *Bilingüe* o *Comunitario* sino se trabaja con las dos lenguas del estudiante. También es importante dar un programa de capacitación a los facilitadores cuya formación en tema de lingüística es casi nula. De este modo el mazateco no se limitaría sólo al habla, sino que abarcaría al dominio de la lectura y escritura dentro del contexto escolar y contribuiría en su fortalecimiento y transmisión a las generaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Popular
- Canuto, Felipe. (2014). Las lenguas indígenas en el México de hoy: Política y realidad lingüísticas. *Lenguas Modernas*, (42), Pp. 31-45. Disponible en <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/32232>
- Fishman, Joshua. (1991). *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Portilla, Miguel. (2019), "Las lenguas indígenas en el tercer milenio", en *Revista de la Universidad Iberoamericana*, vol. 61, pp. 4-8.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI). (2020). Disponible en https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=20



A propósito de los procesos de socialización infantil en torno a las actividades de la milpa

Un estudio etnográfico en San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca

Alondra de Jesús Méndez Abarca*

La socialización de saberes comunitarios como es el trabajo del campo con las niñas y niños de la Sierra Norte de Oaxaca ha tenido múltiples sentidos a lo largo de las diferentes generaciones desde los abuelos hasta la actualidad. En un pasado no tan lejano la siembra de la milpa, caña de azúcar, yuca o café eran actividades económicas importantes para la subsistencia familiar siendo un ámbito primordial de aprendizaje para la vida. Conforme los años han pasado, el sentido de atender al campo y subsistir de éste se ha diluido en las actuales generaciones ya que ahora las infancias deben asistir a la escuela. En este sentido puede hablarse de un desplazamiento de saberes junto con cambios y continuidades en la participación de actividades como la siembra. El interés en reflexionar sobre la siguiente pregunta de investigación ¿cuáles han sido los cambios y continuidades a lo largo de diferentes generaciones en la socialización infantil en torno al territorio? es lo que me ha motivado a escribir

* Maestrante en Antropología Social en la Línea de especialización Educación, diversidad y poder. Programa en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Unidad Pacífico Sur (CIESAS-PS).

el presente artículo, producto también de una investigación etnográfica llevada a cabo en la comunidad de San Cristóbal Lachirioag.

La recolección de datos etnográficos se realizó a través de una estancia semi-permanente en la comunidad con un trabajo de campo basado en la observación participante e involucramiento en las actividades del campo. En tanto me fue permitido por cuestiones de género, tuve la posibilidad de participar en las actividades de cosecha, deshoja y desgrane.

De igual manera se llevaron a cabo una serie de entrevistas semi-estructuradas a diversos integrantes de cuatro familias entre ellos abuelas, abuelos, madres, padres, hijas e hijos con la finalidad de otorgar mayor protagonismo a sus historias (Hecht, 2007). Las edades de los participantes se ubican en un rango de 16 a 80 años, esto con la finalidad de evidenciar los cambios generacionales desde su particularidad histórica; a partir de los diversos relatos de vida se puede entender que los procesos de socialización en torno al campo se van construyendo a partir del contexto y los discursos con que las familias interactúan a lo largo de su vida sobre trabajar la tierra. Para los propósitos del presente artículo se pretende recuperar diversas voces generacionales de los participantes sobre la práctica de las familias en torno al campo, específicamente la siembra de la milpa desde su acepción material, instrumental (Giménez, 1999) y simbólica (Barabas, 2014) y el componente del idioma.

Lhashechhiaj “llano pedregoso”

San Cristóbal Lachirioag es una comunidad rural zapoteca xhon que se encuentra ubicada en la Sierra Norte de Oaxaca la cual pertenece al distrito de Villa Alta; el nombre zapoteco de la comunidad es Lhashechhiaj que significa Llano Pedregoso (Ambrosio y Aparicio, 2016). Es considerada junto con los pueblos circunvecinos de Temascalapa y San Andrés Yaa como: “los pueblos viejos de la región” que en zapoteco se autodenominan bene walhall que significa “gente antigua” (Gallegos y Ramón, 2019).

La lengua hablada recibe la misma denominación de su comunidad en zapoteco que es *diya xhon* la cual pertenece a la familia lingüística otomangue y su variante se ubica dentro del grupo de zapoteco serrano del sureste (INALI, 2010).

El Censo de Población y Vivienda 2020-2021 realizado por el Instituto Nacional de Geografía y estadística (INEGI) reporta que el 82.93% de la población habla la lengua zapoteca *xhon*; a partir de lo investigado su práctica oral es llevada a cabo principalmente por las abuelas y abuelos de la comunidad. El habla de la lengua por parte de niñas y niños es escasa a pesar de la inclusión de la enseñanza de la lengua materna a nivel primaria. Es posible denotar un desplazamiento en su uso en la cotidianidad, pues a pesar de que sus padres hablan la lengua consideran más importante el aprendizaje del español, sobre todo si en un futuro se pretende emigrar para continuar con su educación o trabajar.

Concepciones sobre *yelha* (milpa) y *shua* (maíz) en el pueblo zapoteco *xhon*

En la vida comunitaria actual de San Cristóbal Lachirioag aún se encuentra en el centro la realización de actividades productivas en torno al campo y la presencia de negocios formales. La siembra de la milpa o *yelh* sigue siendo uno de los medios por el cual se obtiene el maíz criollo o *shua* (Ambrosio y Aparicio, 2016); *xhua* (Castellanos, 2003). La milpa es un sistema agrícola multidiverso que se puede caracterizar por la siembra de maíz, frijol y calabaza, un elemento de su esencia radica en la complementariedad y la posibilidad de cuidar de otros seres como animales de traspatio (Muj y Muj, 2022).

El maíz es la base de la alimentación de las familias de la comunidad y de la Sierra Norte ya que por medio de él se procura alimentos como la tortilla (Kinsbury, 2005). Por ejemplo, “puede que no tengamos que comer, pero nunca nos hace falta una tortillita con sal o chile” (Entrevista S.L.,

1/12/2022, San Cristóbal Lachirioag). Hacer milpa entonces, representa la necesidad de una autonomía e independencia alimentaria cuya base está en la cultura del maíz (Astorga, 2016).

En este sentido, “Trabajar la tierra es seguir nuestra vida, sembrar, cultivar y cosechar lo que la tierra nos pueda dar porque de ahí comemos todos, es nuestra madre la que nos da la vida de ahí sale el agua, el maíz, el frijol (Entrevista S.R., 4/11/2022, San Cristóbal Lachirioag). La ejecución de trabajar el campo puede entenderse desde una acepción sagrada al considerar a la tierra como una madre que provee de lo necesario para existir y la cual permite la siembra de sus alimentos; así mismo el territorio forma parte de una expresión profunda que permite la realización cotidiana de la vida (Ambrosio y Aparicio, 2016; Bautista, 2016).



Fotografía 2. Vista a los pueblos vecinos desde el YiaWiz (Cerro de las Guayabinas). Lugar de importancia histórica y sagrada para la comunidad. (Trabajo de campo, 2022)

Wesede wen yelha (Aprendiendo hacer milpa)

La siembra como trabajo adquiere un sentido particular en cuanto se sitúa en un espacio-territorio, lo que denota una forma de vida específica y otorga una identidad comunitaria (Bassols y Floriani, 2018). La socialización de los conocimientos en cuanto a la construcción de una relación cercana con la tierra-territorio y su trabajo toma distintas significaciones actualmente en comparación a la generación de las abuelas y abuelos. Las necesidades del contexto son distintas y por ende la decisión de enseñar las actividades del campo se ha modificado generacionalmente, creándose una diversidad de percepciones en torno a la decisión de qué y para qué enseñar. Bautista (2013) menciona que en años anteriores los conocimientos se transmitían con mayor facilidad hacia las nuevas generaciones, pues en esos tiempos desde pequeños, niñas y niños se incorporaban a las actividades del campo y del hogar ya que existía una mayor comunicación con la familia.

En la actualidad existen núcleos familiares que consideran importante rescatar los conocimientos en torno al campo bajo el precepto de enseñar a sus hijas e hijos el valor del trabajo y el esfuerzo; entendiendo el trabajo en el campo como una alternativa de vida junto con su formación profesional para que el día de mañana se puedan “defender” y así en la medida de lo posible cubrir sus necesidades básicas.

Más que nada por el aprendizaje pues, porque lo importante aquí es que ellas aprendan y valoren el trabajo que se está haciendo y lo vayan aprendiendo ha dicho su papá que deben aprender de todo, no sabemos el día de mañana que trabajo les va a tocar” (Entrevista S.L., 1/12/2022, San Cristóbal Lachirioag).

Así mismo la participación de las actividades del campo se ha visto desplazada por el tiempo dedicado a la escuela, pues es un escenario de socialización fundamental para la adquisición de conocimientos (Bermúdez y Núñez, 2009). La escuela a lo largo de los años ha adquirido un

estatus importante en la comunidad ya que se considera que por medio de ella se accederá a una mejor vida (Villanueva, 2012).

Por lo regular acá en los pueblos lo que buscan los padres es que sus hijos (...) no la vean tan duras como nosotros, no es evitarlo pues, si en algo se les puede uno ayudar porque por ejemplo, él siempre les dijo a sus hijas: estudia aprovéchalo porque esa es tu herencia. (Entrevista S.L., 01/12/2022, San Cristóbal Lachirioag).

La milpa forma parte de las familias cuya inquietud es procurar el maíz en lugar de comprarlo, aunque puede que se cuenten con extensiones pequeñas de tierra se siembra para el sustento familiar. Los padres y abuelos de las familias son los que principalmente llevan a cabo la actividad de la siembra, sin embargo, en su momento se convierte en un escenario de aprendizaje en donde todo el núcleo familiar aporta de su trabajo y esfuerzo durante el cultivo del maíz: “era una forma de unir a la familia porque no solamente yo iba con mis papás si no que era involucrar a todos los integrantes de la familia desde la abuela hasta el niño más pequeño” (Entrevista J.A., 31/10/2022, San Cristóbal Lachirioag).

La participación de las niñas y niños en las actividades del campo a lo largo de varias generaciones ha tenido un sentido en común: apoyar a la familia (Quecha y Masferrer, 2015; Urrieta, 2013). Los primeros acercamientos a los campos de cultivo pueden comenzar con la asistencia, observando, escuchando y haciendo (Rogoff et al., 2010) lo que está en sus posibilidades como; arrancar hierba, acarrear agua, acercar herramientas o pizar: “nada más hacíamos trabajos más pequeños cuando estábamos más chicos” (Entrevista G.V., 21/02/2023, Ciudad de Oaxaca); “ahora sí que al final siendo pequeños pues lo único que haces es seguir a tus padres” (Entrevista J.A., 31/10/2022, San Cristóbal Lachirioag).

Se considera una edad propicia a los ocho o diez años para ir al campo formalmente ya que existe una mayor comprensión de la importancia de cuidar de los cultivos: “más chiquitos no, porque no van a saber cuidarlo [...] entonces ahí va el papá a enseñarle que no lo maltrate y ya obedece

más o menos, en cambio a los diez u once años ya saben más o menos que es cuidar” (Entrevista S.M. 12/12/2022, San Cristóbal Lachirioag).

Indistintamente niñas y niños pueden involucrarse en el cultivo de la milpa, sin embargo, existe una repartición de tareas en donde se considera el trabajo del campo como una actividad que deben conllevar principalmente los hombres; usar el machete, rozar, barbechar y arar con bestias (animales). Actividades de cuidado son llevadas a cabo por las mujeres de familia, esto involucra llevar “el taco” a los mozos en las jornadas de siembra-cosecha, desgranar, deshojar y seleccionar de la semilla para la próxima cosecha. Sin embargo, la enseñanza de los conocimientos en torno a la milpa depende de cada núcleo familiar pues entre ellas difieren en creencias, expectativas y percepciones.

Participación en las etapas del cultivo de la milpa Weseni´a yu (preparar la tierra)

La fase previa a la siembra de la milpa consiste en la limpieza (roza-tumba-quema) y preparación del terreno que puede consistir en barbechar y arar la tierra, usualmente en esta primera etapa la llevan a cabo los hombres de la familia con una participación mínima de los pequeños como medida de seguridad; “después de la escuela o en fines de semana ayudaba a mi abuelo (...) primero le ayudaba a juntar o arrancar hierba y ya después aprendí a usar el machete que es la parte más difícil” (Entrevista G.V., 21/02/2023, Ciudad de Oaxaca).

La actividad de barbechar y arar la tierra comienza en diciembre y se prolonga hasta el mes de marzo, realizándose tres veces con el apoyo de yuntas, cuando se presentan lluvias intermitentes esto permite que la tierra se humedezca y pueda trabajarse con mayor facilidad: “cuando se prepara bien la tierra [...] la tierra favorece la milpa y cuando no se prepara es una competencia entre la hierba y el maíz” (Entrevista S.L., 01/12/2022, San Cristóbal Lachirioag).

Guz xhua´ (Sembrar maíz)

Ya preparada la tierra, la siembra de temporal se lleva a cabo usualmente en los meses de marzo-abril: “las fechas para sembrar las aprendimos de nuestros padres, abuelos porque no es sembrar por sembrar, sino que tiene sus fechas. La siembra tardía ya no da bien ya lo tumba el viento y pasan muchas cosas o se mancha la planta” (Entrevista S.F., 16/12/2022, San Cristóbal Lachirioag). El primer indicador para sembrar es la lluvia la cual se calcula observando los cerros: “veían los cerros cuando salía la primera nube” (Entrevista S.R. 13/10/2022, San Cristóbal Lachirioag).

Dependiendo de la creencia espiritual-religiosa que se practique puede llevarse a cabo primeramente una ceremonia de respeto hacia la tierra: “Hay que respetar primero a la tierra, no es nada más sembrar y ya” (Entrevista S.R., 4/11/2022, San Cristóbal Lachirioag). En otras palabras, se pide permiso a los entes de la tierra y de los cerros (Barabas, 2014; Bautista, 2013) para hacer uso del lugar y pedir por el cuidado de la milpa “para que la naturaleza guarde sus animales” (Entrevista S.F., 16/12/2022, San Cristóbal Lachirioag). Las generaciones actuales observan de estos rituales sagrados sí es que sus padres aún los llevan a cabo, sin embargo, se considera que la esencia de recitar las palabras de permiso en la lengua se encuentra en desplazamiento y en la memoria de los adultos mayores: “ellos piden a la madre tierra, a la madre agua, pero no sé qué palabras en zapoteco dicen [...] los adultos jóvenes ya no lo hacen como que ya no le encuentran la importancia” (Entrevista G.V., 21/02/2023, Ciudad de Oaxaca).

La cantidad de tierra sembrada oscila entre un cuarto de hectárea a una hectárea lo que es equivalente a la siembra de máximo cuatro almudes. La técnica consiste en la apertura de hoyos por medio de una estaca o barretón y consigo la siembra de dos a cinco semillas de maíz por cada mata. Se siembra de manera triangular intercalando semillas de calabaza y frijol con la respectiva distancia cada una. La participación de toda la familia es importante en esta etapa tanto en la elaboración de comida

para los mozos y siembra: “en cuanto a la siembra de milpa, todos participábamos, era desde eso de hacer los hoyos a estar sembrando el frijol y el maíz porque van juntos y una vez que ya estaba la planta pues ahora a fertilizarle” (Entrevista J.A., 31/10/2022, San Cristóbal Lachirioag).

Weye yelha (cuidar de la milpa)

Los cuidados son cruciales en los primeros meses después de la siembra del maíz, de una estatura mediana la milpa debe desyerbarse para mantenerla limpia, posteriormente se realiza una actividad denominada aporque. Lo que se realiza en el aporque es colocar tierra alrededor de la milpa para que afiance su raíz y evitar que se caiga o el aire la arrastre. En la actividad de aporque participan en su mayoría todos los integrantes de la familia, así como en el proceso de fertilización.

Todo lo que es del campo se necesita atención, sí no lo cuida pues, no se va a dar luego (...) es igual como a los niños alimentarlos bien para que crezcan bonito y así son los trabajos del campo: cuidados, darle buena atención. (Entrevista S.M., 5/11/2022, San Cristóbal Lachirioag).

Sí la milpa va bien también se agradece a los entes de la tierra pues, durante la espera a cosechar se siente cierta incertidumbre por innumerable factores incontrolables. En los meses de intermedio y cerca de la cosecha se obtiene la calabaza y el frijol que apoya mientras tanto a la alimentación familiar.

Rhinha yeda (Cosecha de mazorca)

La cosecha de la mazorca representa una de las últimas etapas del ciclo agrícola del maíz ésta se lleva a cabo en los meses de octubre y noviembre de ella pueden participar las niñas, niños y jóvenes de las familias, sin embargo, en la actualidad es común que la lleven a cabo mozos. Durante ese día se elabora comida y se ofrece aguardiente a los presentes.

Usualmente la pizca de la mazorca ocupa de uno a dos días, la cual se va recolectando en un canasto para encostarla y ya en costales se procede a amarrarlos a una bestia de carga (animal) para llevarlos a casa. En memoria de un abuelo del pueblo menciona que en algún momento cuando llegaba la mazorca a la casa se tenía un altar y se prendía la copalera para anunciar que “está llegando la cosecha a la casa” o si bien para que llegué con abundancia.

Con la llegada de la mazorca al hogar se procede con el proceso de deshojar, sí es que no se realizó durante la pizca, y así mismo se desgrana la mazorca. Al término de deshojar algunas familias optan para usar las hojas de la mazorca (totomoxtle) para alimentar a sus animales como burros o caballos. En estas dos actividades existe una mayor participación de las niñas, niños y jóvenes del hogar pues, es una actividad ciertamente sencilla y que no requiere un esfuerzo o tiempo adicional como el trasladarse al campo.

Me gustaba desgranar porque las semillas se sentían muy suaves en la piel y me gustaba estar allí, me acostaba encima del maíz. El grano seleccionado es grande, sin quebraduras, de buen color y usualmente procede de mazorcas sanas, el maíz puede ser de distintos colores morado, amarillo, naranja o rojito, es una diversidad interesante. (Entrevista G.V., 21/02/2023, Ciudad de Oaxaca).

Conclusiones

En la actualidad la siembra de la milpa sigue presente en la comunidad de San Cristóbal Lachirioag como medio de subsistencia, aunque sí con múltiples cambios de por medio. La enseñanza de la milpa deja de ser el centro de la socialización primaria y secundaria por privilegiar la enseñanza escolar, a lo largo de las últimas generaciones la escuela se ha vuelto un centro crucial para la educación. En la generación de las abuelas y abuelos se vivieron situaciones de extrema precariedad en donde la subsistencia básica era lo más importante por cubrir. Hoy en día las

necesidades alimentarias por fortuna son resueltas y las niñas y niños sólo son incitados a estudiar para mejorar su calidad de vida. Ir al campo forma parte de una enseñanza secundaria que hoy en día se encuentra en desplazamiento.

Conforme han pasado los años el campo ya no pinta en ser la mejor opción para vivir a la par existen una serie de estigmas en torno a trabajar la tierra que no son fortuitas per se. Las enseñanzas del campo y su transmisión oral residen en la memoria de las abuelas y abuelos que con mucha nostalgia recuerdan el pasado tratando de traerlo al presente. La vida no es la misma y en efecto es una urdimbre entre cambios y continuidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Astorga, David. (2016). Oaxaca: Corazón de maíz. Centro de Estudios para el Cambio en el Campo Mexicano. www.ceccam.org
- Bermúdez, Flor. & Núñez, Kathia. (2009). Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural: una etnografía educativa en El Bascán en la región cho'1 de Chiapas. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. 11-30
- Hecht, Carolina (2007). "Reflexiones sobre una experiencia de investigación- acción con niños indígenas. Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l'aqtac. En: Boletín de Lingüística 28 (19): 46-65.
- INALI (2010). Catálogo de la Lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadística. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
- Ambrosio, Ricardo. y Aparicio, A. (2016). Monografías de comunidades zapotecas xhon y xidza de la Sierra Norte de Oaxaca. Apartado: San Cristóbal Lachirioag. Catálogo de Comunidades Indígenas del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. CDI. 191-227
- Gallegos, José. y Ramón, Pedro. (2019). Benhe wllhash: Los ancestros zapotecos de la Sierra norte de Oaxaca. Bioarqueología de la comunidad como enfoque descolonizador en la antropología de la Sierra Juárez de Oaxaca. Anales de Antropología 54 (1) 133-144. DOI: 2448-6221.
- Castellanos, Javier. (2003). Diccionario Zapoteco-Español/Español-Zapoteco:

Variante Xhon. Dirección General de las Culturas Populares e Indígenas. Unidad Oaxaca. 159- 233

Muj, Edzon. y Muj, Marlen. (2022, 14 de Mayo). En la milpa también se siembra ciencia y tecnología [charla: Facebook live] <https://fb.watch/IGXrJQ1AW5/?mibextid=Nif5oz>

Kingsbury, Holly, (2005). "De Maíz Vivo" La Siembra de Maíz en la Sierra Norte de Oaxaca". Independent Study Project (ISP) Collection. 440. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/440.

Bautista, Juana. (2013) Espiritualidad Mixe en su territorio y tiempo sagrado. ENBIO. 17-44

Barrera-Bassols, Narciso. & Floriani, Nicolas. (2018). Saberes locales, paisajes y territorios rurales en América Latina. Popayán Universidad del Cauca. México. 316

Quecha, Citlali. y Masferrer, Cristina. (2015). "Niñas y niños afroamericanos de la costa chica. Socialización y género en el trabajo infantil" Los rostros del trabajo infantil en México. Mesa social: Contra la explotación de niñas y niños y adolescentes. 105-121

Urrieta, Luis. (2013). Familia and Comunidad-Based Saberes: Learning in an Indigenous Heritage Community. *Anthropology & Education Quarterly* Vol. 44 (3). 320-335

Villanueva, Nancy. (2012). Socialización infantil en Yucatán: comunidad, familia y escuela. Universidad Autónoma de Yucatán.

Rogoff, Barbara., Paradise, Ruth., Mejía, Rebeca., Correa-Chávez, Maricela. y Angelito, Catherine. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En: Lourdes de León (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, DF: Casa Chata. Pp. 95-134

Bats'il nohpel: socialización de conocimientos tseltaletik a través de bioindicadores en el territorio

Un análisis etnográfico en Chiapas, México

Edgardo E. Díaz-Gómez*

*“Te tut alaletike, ya staik sp'ijilalik ta lum k'inal,
k'ax p'ij sjolik, k'alal ay binti yo'tan ya snopik;
t'ojol me sitik tey banti ta a'tel sme' stat, ma syuk'sbaik, jelik ta ton,
chamen ya x-ilawanik. Ma'ba ch'ayemuk xch'ulelik, yakalta snohpelik.”
(Ent. jXel Tem, ejidatario, SJT. 08/10/2022)¹*

El sureste mexicano está integrado por estados con amplia vegetación selvática. Chiapas es uno de ellos, posee gran variedad de vegetaciones, sierra, bosques de encino, costas, manglares y selvas. El ejido de San Jerónimo Tulijá (SJT), tiene una extensión territorial de 25, 750 hectáreas y se encuentra al noroeste del estado. Es la puerta a la selva Lacandona, que por su amplia vegetación ha sido reconocida a nivel mundial por ser uno

* Doctorante en Estudios Socioculturales, Programa en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia.

¹ “(Los niños aprenden en el territorio, aprenden rápido, cuando algo les interesa; observan a sus mayores, no se mueven, como si fueran una piedra, observan fijamente. No están perdiendo el alma, están aprendiendo algo nuevo)”. (Ent. jXel Jtem, ejidatario, SJT. 08/10/2022).

de los “pulmones del planeta” (García, 2020). Los tseltaletik habitan parte de la selva Lacandona, hablan la lengua Maya-tseltal y se autodenominan “bats'il ants winiketik” (mujeres y hombres verdaderos). La mayoría de su población habla, convive y se socializa en su lengua materna; la población de SJT ha registrado 1769 habitantes en total (INEGI, 2020), de los cuales el 70% es monolingüe en su lengua materna tseltal y sólo el 30% se encuentra en situación de bilingüismo coordinado (Fishman, 1976); es decir, que dominan una segunda lengua.

A pesar de que los conocimientos de los pueblos originarios han sido considerados por el pensamiento occidental como “no científicos”, “míticos”, “infinitesimales”, “sobrenaturales” o hasta “románticos”; condenados por la ciencia moderna a ser estigmatizados como saberes indígenas, conocimientos tradicionales o autóctonos; existe una condición, aplicada a los conocimientos de los pueblos originarios, que somete constantemente la “racionalidad científica como el criterio de demarcación entre lo que es válido como conocimiento y lo que no es” (De Sousa, 2009:208). De ahí que, todo conocimiento que no cumple con esta lógica -impuesta por occidente-, se considera un aporte poco crítico para combatir los rezagos cognitivos que exige la sociedad actual.

Algunos estudios mencionan que, no fue hasta mediados del siglo pasado en donde autores como C. Levis Strauss (1962), pusieron en debate la existencia de saberes indígenas sobre la naturaleza y sus sociedades, a lo que denominó “Ciencias de lo concreto”. Esto trajo como consecuencia, la etnogénesis de otros conocimientos paralelos a los conocimientos totalizadores que poseían las universidades en esa época. Estos conocimientos otros, eran conocimientos racionales que funcionaban con lógicas diferentes en contextos diversos y que hacían funcional el desarrollo de las sociedades consideradas aisladas del mundo moderno.

La literatura menciona que, diversos autores desde entonces han recalado la necesidad de legitimar y sistematizar los “saberes tradicionales” y volverlos objetivos, científicos y formales (cfr. Pérez & Argueta, 2011); es

decir, transitar de su carácter local a la validez universal. La producción bibliográfica sobre conocimientos de los pueblos originarios en México ha tenido un aumento significativo en los últimos años, lo cual ha definido diferentes matices y puntos de vista entre diversos investigadores de varias disciplinas, desde la Antropología, Sociología, Educación, Política, Economía, Lingüística, entre otras. Asimismo, se han involucrado instituciones estatales como: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Instituto Nacional para lo Pueblos Indígenas (INPI) o la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que han unido esfuerzos para la visibilización de los conocimientos de los pueblos originarios en sus 68 lenguas y sus más de 364 variantes reconocidas constitucionalmente en todo México.

Revisando aportes teóricos de investigadores indígenas, encontramos el trabajo de Manuel Bolom (2020), del pueblo tsotsil -una de las lenguas más habladas de México- el cual profundiza en el tema de los conocimientos originarios y su relación con el ch'ulel -alma- y plantea pensar desde la diversidad, pensar las dinámicas socioculturales en los contextos de la diferencia: de re-pensarnos. Hace alusión a un pensamiento particular de los pueblos y lo llama el “conocimiento sepultado” o no visto por nosotros y los otros, por muchos años. En este sentido, nos hace reflexionar sobre la urgencia de transitar del status quo a la acción concreta de visibilizar estos conocimientos hacia otros mundos. Entonces, re-pensarnos implica reivindicar nuestras acciones concretas sobre nuestra cultura y reclamar nuestro lugar en las diferentes latitudes del pensamiento humano.

Los ts'imanés en Bolivia, por ejemplo, saben que, si el lagarto pone sus huevos a la orilla del río Quiquibey, es señal de que habrá sequía y escasez en los cultivos; en cambio, si protege sus huevos y hace su nido arriba de un árbol caído o buscando un terreno más alto, es señal de que va a haber lluvia abundante, crecerá el río y por ende, obtendrán una buena cosecha (Prada, 2018). Por su parte, los zapotecos de la Sierra Juárez de Oaxaca, México; evidencian que aves como el pájaro carpintero y el

mosquero cardenal (*Pyrocephalus rubinus*), se asocian frecuentemente como fieles indicadores de condiciones climáticas debido en gran medida a sus relojes biológicos, lo que puede determinar buenas cosechas o temporadas de sequía (Carrasco, Aquino, & Vásquez, 2012).

En el caso particular de los tseltaetik, se ha documentado poco acerca de este proceso significativo. Por lo que, la pregunta detonante de esta investigación es comprender ¿cómo socializan los tseltaetik sus conocimientos sobre los bioindicadores que se encuentran en el territorio hacia las nuevas generaciones? En este artículo, se describirá brevemente cómo se socializan estos conocimientos de los tseltaetik entorno al territorio y la manera en que han identificado algunos bioindicadores que han aprovechado para su planificación agrícola y la recolección de frutas de temporada, caza y pesca; que les ha permitido aprovecharlas para su autoconsumo.

Bats'il nohpel: aprendizaje verdadero en torno al territorio

La socialización de conocimientos de los tseltaetik en torno al territorio se da en diferentes contextos. Identificamos un tema principal que tiene que ver con la socialización de bioindicadores y la manera en que los abuelos y padres enseñan a sus hijos para poder adentrarlos en la sabiduría de los tseltaetik que guarda su territorio. Si bien es cierto, como en otras culturas, la socialización de conocimientos se da principalmente a través de la observación-acción (Maurer, 2011), (Paoli, 2003); en el caso de los tseltales sucede algo similar “se aprende haciendo”. Esto lo podemos evidenciar con la información que nos brinda jtatik Tum en el siguiente fragmento de entrevista:

Te bats'il nohpel tutil, ja' k'alal te tut alaletike, ya nax snohpik ta stukelik, tik'a te me ya yil bin ut'il ya kapase, ya x-och spas ehuk, tey abi la snohpix abi. Ya sk'an ya spas ta stukel yu'un ya snohp a. K'alal tuto, te sme' state, ya yik' k'axel te tut alal ta witsiltik. K'alal nok'ol bahel ta behel, ya yalbe

k'axel, bintik chahp te ha'mal sok bin stuk, teme ya xhu' ta lo'el, ta k'uxel, ta k'ehel sok bin k'ahk'al ya snichin, mauk teme ya sitin. Hich ya snohp bahel te tut alal, k'alal to ya xmuk'ubix a, stukelix ya sbehen. [los niños aprenden solos, basta con que observe cómo se hace, empieza a practicar hasta lograrlo, se aprende haciendo. Tiene que practicarlo para poder aprender. Desde temprana edad, sus padres llevan a los niños a las montañas, durante el camino, le va mostrando los tipos de flores, frutas, tipos de árboles y para qué sirven. Si son flores curativas, si son frutos de temporada, si son comestibles, si se pueden guardar y en qué temporada del año florece o dan frutos. Así aprenden los niños, para cuando crecen ya pueden adentrarse a la selva solos]. (Ent. Jtatik Tum, SJT. 15/10/2022).

En este fragmento de entrevista el sabio tselal describe la manera en que se socializan los conocimientos tseltaetik dentro del territorio. La observación-acción, es una condición sine qua non, que garantiza un aprendizaje significativo o como lo llaman los tseltaetik: el bats'il nohpel (aprendizaje verdadero) dentro de sus territorios. El menciona que desde temprana edad los niños acompañan a sus padres a la selva para aprender y aprehender las diversas clasificaciones y taxonomías de flores, plantas curativas y frutos de temporada. Esta práctica también lleva intrínseco la práctica de autonomía, la socialización de conocimientos entorno al territorio, es con el objetivo de que los niños tseltaetik se hagan independientes y que en el futuro puedan desenvolverse solos dentro del territorio.

Asimismo, en esta investigación se encontró que los conocimientos de los sabios y sabias tseltaetik, se ha visto condicionado por los cambios acelerados del clima que han vivido en las últimas décadas y que ha transformado el territorio, incluso, han modificado la manera de leer los bosques y el comportamiento de los animales que habitan en él.

A raíz del acelerado cambio climático que se ha sufrido en la última década por la deforestación inmoderada de la selva lacandona y las principales reservas forestales a nivel mundial, ha complicado los cálculos y la observación del cosmos, animales y plantas para que se pueda prever

con efectividad los eventos climatológicos que son cruciales para tener o no, una buena cosecha. Por tal motivo, actualmente no se pueden predecir con exactitud las temporadas de lluvia o calor, es decir, el cambio climático ha influido en gran medida en el reajuste de los nuevos eventos fenomenológicos. Según don Miguel Gómez, esto se debe a que:

yera, mero jelonemix, ma'ba pajalukix yawalel te k'altike, namey ya yawik ta abril, ta slajeb abril te oritahe ma'ba lekix aya'i te ixime ya xla-jix ta xchanul, te me och ta yo'lil bael mayoe lek stuke, te me och ta joeb junioe lek ya yak' ixim, algo moh yawalel te k'altike. Ta lajelix te te'etike, ma'yukix te montañae, ja' te jme' jtatike namey la stuhun te montañae yu'un ya yil k'inal ah, sok ya skanantay, orita wol akiltikix, ta pobreubel te lum k'inale ja' yu'un ma skol te tut ixime, te xchupojix xpo xcha' jol, puro pox ya yabeikix, ¿bi ma'uk? Puro akix, hich xa nix te ya xwe'otkotik yu'une, poxtaybil. Ja' te namey jme' jtatike ma stuhun, como ma xpimub, como montaña, orita ban ka ta, ja'nix jmultik ya'iel. [Está muy cambiado ya el tiempo, ya no sembramos en la misma fecha, antes se sembraba en abril, a finales, ahora ya no pega en esas fechas el maíz, se lo come los bichos. Si se siembra a mediados de mayo, ahí sí, también a principios de junio, cambió algo. Se está acabando los árboles, acabó la montaña, anteriormente nuestros abuelos utilizaban la naturaleza para guiarse, pero lo cuidaban, ahora es puro potrero, ya no tiene nutrientes la tierra para que crezca el maíz, luego andan con sus químicos, es lo primero que le dan. Antes eso no se utilizaba, es culpa nuestra]. (Ent. MGH. SPT. 25/08/2022).

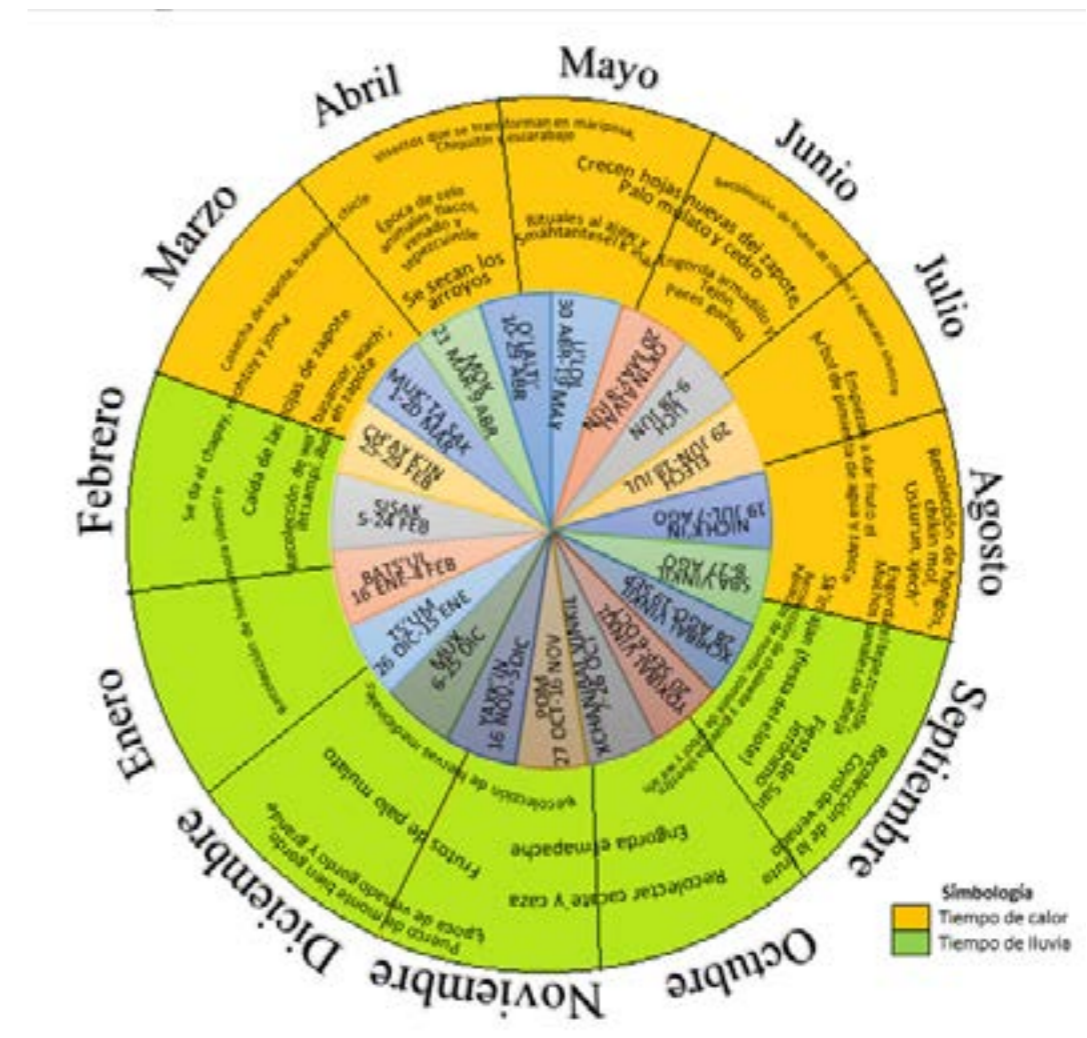
La cita anterior demuestra los cambios que se han sufrido entorno a la lectura del territorio mediante bioindicadores, los tiempos se han vuelto inestables debido a la gran injerencia que ha tenido el ser humano en la deforestación de bosques y la ampliación de la frontera agrícola, la ganadería y el uso desmedido de químicos en las milpas tradicionales que antes no se hacía. La planificación agrícola tradicional, depende en gran medida de los bioindicadores. Los tseltales observan la luna para sembrar y cazar, escuchan al saraguato para ir a pescar y observan las flores de los árboles para cosechar. Todo esto se desarrolla en un espacio-tiempo determinado, de no ser así, se perdería el equilibrio con la naturaleza

y la planificación realizada con anterioridad. Otro de los jtatiketik, ha evidenciado que:

Cuando poco a poco empezó a cambiar el clima pues ya no se sabía exactamente cuándo iba a llover, pero recientemente escuchamos a los sara-guatos llorar pidiendo agua y cuando empiezan a llorar mucho también es seguro que va a llover. Empiezan a llorar a las 3 de la tarde, mucho más antes lloraban a las 2, ahora ya lloran a las 3 no sé por qué, puede ser que por qué también ha cambiado el clima y hay menos bosques y humedad. Y eso también era seguro (de que lloviera), pues seguro que iba a llover al día siguiente, ahora ya no se sabe (Ent. PPS. SFT. 24/09/2022).

En este par de entrevistas nos confirman la situación real que se vive en el ejido; el cambio climático ha modificado y reestructurado los saberes tradicionales en torno a la lectura del bosque, a la lectura de los astros y de los fenómenos naturales que antes, “eran seguros” de que un evento dentro del territorio iba a suceder. Se podía predecir los eventos climatológicos viendo los astros o percibiendo la dirección del viento, ahora es difícil hacer una predicción con exactitud y seguridad como se hacían antes. Estos cambios, también han modificado las temporadas de caza y recolección de frutas de temporada, lo que implica, la alteración del calendario socionatural que los abuelos conocen y que transmiten a través de la tradición oral a sus hijos. Nuestros participantes de los grupos focales coinciden en determinar este proceso de socialización de conocimientos en acciones, ciclos y periodos que socializan con los miembros de la comunidad, los cuales se describen en el siguiente calendario socionatural de recolección de frutos y temporadas de caza, así como el matriz de bioindicadores dentro del territorio.

Figura 1.- Calendario socionatural de frutas de temporada y temporada de caza durante todo el año.



Fuente: Elaboración propia, a raíz de grupo focal con jtatiketik y jnantiketik

Conclusiones

La socialización de conocimientos tseltaletik entorno al territorio, sigue dándose de padres a hijos; si bien es cierto, la sabiduría de los abuelos se ha visto afectado, debido al acelerado cambio climático que ha sufrido la selva Lacandona hasta hoy en día. Encontramos que el problema latente

ahora es el cambio climático. Este fenómeno, sin duda, ha transformado la manera de leer la naturaleza por parte de los sabios tseltaetik. El tema es preocupante, por las condiciones en que se está dando en la actualidad. Parte de este cambio apresurado se ha ido concretando, debido a que la misma gente de la comunidad ha contribuido al avance de este fenómeno por la tala inmoderada de árboles y el uso de químicos en las labores de cultivo.

Pérez Ruíz, M., & Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5 (10), 31-56.

Prada Ramírez, F. (2018). Biomemorias climáticas y tejido social. Cochabamba, Bolivia.: Kipus

BIBLIOGRAFÍA

- Bolom Pale, M. (2020). *A'iel snopel*. Un ensayo sobre el lenguaje y la filosofía de los pueblos. Comitán de Domínguez, Chiapas.: Comité editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Carrasco, M., Aquino, F., & Vásquez, C. (2012). *Conocimiento indígena contemporáneo y patrimonio biocultural en la Sierra Juárez de Oaxaca*. Aportaciones empíricas y analíticas hacia la sustentabilidad. Oaxaca: Universidad de la Sierra Juárez.
- De Souza Santos, B. (2009). *Epistemologías del sur*. México.: CLACSO/Siglo XXI.
- Descola, P., & Pálsson, G. (2001). *Naturaleza y sociedad, perspectivas antropológicas*. México: Siglo XXI.
- Fishman, J. (1976). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23.
- García, T. (2020). Los retos de la seguridad humana frente al cambio climático. *Relaciones Internacionales* (43), 189-207.
- INEGI. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. (2 de marzo de 2021). [www.inegi.org.mx](http://inegi.org.mx). Obtenido de <http://inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/ccpv2020/default.aspx>
- Lévi-Strauss, C. (1962). *El pensamiento salvaje*. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Maurer Ávalos, E. (2011). ¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas! *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLI, núm 3-4, 65-71.
- Paoli Bolio, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 8 · Septiembre 2023