

Educar en la diversidad

#11

Septiembre 2025

**Tejiendo memorias
y saberes: voces
y experiencias
educativas desde
pueblos originarios
de América Latina**

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Luis Enrique López
Jazmín Nallely Arguelles Santiago
Soledad Guzmán Villarroel
Lucía Moshán Vargas
Mónica Vásquez Robles
Teresa Ramos González
Ana Graciela Torres Merino

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

Educar en la diversidad no. 11 / Luis Enrique López ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2026.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-308-204-9

1. Educación. 2. Memoria. 3. América Latina. I. López, Luis Enrique
CDD 370

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

Pablo Vommaro - Director Ejecutivo
Gloria Amézquita - Directora Académica
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory - Producción Editorial

Equipo

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

© 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

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

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

Coordinadoras del Boletín

Jazmín Nallely Arguelles Santiago
David Silvestre Delgadillo Zerda

Índice

Presentación	3
El papel de las juventudes indígenas y el restablecimiento de los vínculos intergeneracionales para la revitalización cultural y lingüística	6
Pedagogías propias y lenguas indígenas: reflexiones y experiencias desde la diversidad ...	15
Activismo digital en lenguas indígenas. Reflexiones desde el Ecuador.....	25
Jcha' tajba xchu'uk sopebal ku'un. Encuentro con mi memoria: lengua, cultura y resistencia tsotsil en Chiapas	38
Neyeiyari nemitaxata neniukik+. Mi vida en mis palabras: tejer historia e identidad desde el pueblo wixárika	47
Ar ñüu m'zaakiga. Los caminos de mi vida: bilingüismo, identidad y educación desde una comunidad otomí	54
Noh nemihlis. Narrativa autobiográfica sobre el náhuatl como lengua materna y el desplazamiento lingüístico por la escuela	60

Presentación

Las demandas indígenas en términos de educación propia, así como en la transmisión y preservación de las lenguas indígena-originarias se sustentan en los estándares internacionales vigentes que, como el Convenio 169, reconoce el derecho que tienen los pueblos originarios de contar con su propia institucionalidad educativa y se fundamentan en el horizonte ético, político y pedagógico del Buen Vivir. En este sentido, en el presente boletín se abordan experiencias de vida explorando tres ámbitos cruciales: lengua, cultura y educación.

Desde estas perspectivas, se recuperan narrativas autobiográficas que identifiquen las posibilidades para una interculturalidad transformativa (López, 2022), que incida en la actuación cotidiana de los miembros de las comunidades, sobre todo en lo que atañe a la implementación de políticas lingüísticas y educativas, así como su relación con las organizaciones y pueblos indígenas.

Por tal motivo, se presentan investigaciones y experiencias de vida que, de manera auto-reflexiva, sitúan los siguientes tópicos: el bilingüismo a partir de la experiencia personal, el posicionamiento de las y los sujetos con respecto a la identidad cultural y lingüística, los efectos de la discriminación en la trayectoria de vida, las y los sujetos como agentes educativos en la formación de nuevos cuadros de profesionales indígena-originarios, así como los procesos de apropiación de la lecto-escritura en español y lenguas indígenas.

El Boletín Educar en la diversidad #11 se denomina “Tejiendo memorias y saberes: voces y experiencias educativas desde pueblos originarios de América Latina”. En este número participan colegas del GT Educación e Interculturalidad y colegas invitados, cuyo objetivo consiste en aportar al abordaje de temáticas emergentes surgidas en los contextos de diversidad cultural y lingüística en Latinoamérica.

El primer artículo “El papel de las juventudes indígenas y el restablecimiento de los vínculos intergeneracionales para la revitalización cultural y lingüística” del Dr. Luis Enrique López nos sitúa en un panorama general sobre las lenguas amerindias y el riesgo severo y crítico de silenciamiento en el que se encuentran. Focaliza el análisis en los casos de Bolivia y Perú.

No obstante, ofrece estrategias que podrían contribuir a retomar y mejorar los vínculos intergeneracionales y a su vez a aprender o reaprender los idiomas indígenas amenazados.

El siguiente trabajo “Pedagogías propias y lenguas indígenas: reflexiones y experiencias desde la diversidad, corresponde a Jazmín Nallely Arguelles Santiago, quien expone acerca de las pedagogías propias e iniciativas de revitalización lingüística y cultural desarrolladas en escenarios multilingües. Su texto aborda la experiencia en pueblos originarios del centro y sur de México, el uso de lenguas indígenas en el entorno universitario y los retos para la pluralidad de epistemes desde el contexto latinoamericano contemporáneo.

En el tercer artículo “Activismo digital en lenguas indígenas. Reflexiones desde el Ecuador”, Soledad Guzmán aborda en primera instancia el Programa de enseñanza y aprendizaje del Kichwa, Posteriormente, denota aspectos clave de la revitalización lingüística en el ámbito comunitario e institucional. Luego, brinda distintos casos de revitalización lingüística en el ámbito virtual. Asimismo, profundiza en el activismo de los jóvenes como herramienta de resistencia y revitalización de lenguas indígenas. Sostiene que la revitalización de las lenguas originarias implica revitalizar mundos de vida.

El cuarto texto “Jcha’ tajba xchu’uk sopebal ku’un. Encuentro con mi memoria: lengua, cultura y resistencia tsotsil en Chiapas” de Lucía Moshán Vargas presenta una investigación cualitativa que busca explorar y comprender los significados, experiencias y perspectivas que emergen en la autobiografía. Para ello, muestra una interesante narrativa que permite analizar la identidad indígena, la resistencia cultural, el bilingüismo, y los desafíos frente a la discriminación.

El quinto trabajo, “Neyeiyari nemitaxata neniukik+. Mi vida en mis palabras: tejer historia e identidad desde el pueblo wixárika”, pertenece a Mónica Vásquez Robles, quien enfatiza en los conocimientos, saberes y valores que se construyen en los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje realizados desde núcleo familiar, la participación de los agentes educativos que impactan en el desarrollo de las y los niños, así como las dificultades que enfrentan las personas indígenas por ser hablantes de un idioma minorizado y la imposición del idioma castellano por las instituciones escolares.

En sexto lugar, “Ar ñüu m’nzaakiga. Los caminos de mi vida: bilingüismo, identidad y educación desde una comunidad otomí”, de Teresa Ramos González posiciona el análisis de las historias de vida como metodología cualitativa en diferentes etapas: la formación educativa dentro la comunidad como base primordial. Más tarde, la escolarización y el contacto lingüístico con el castellano. Posteriormente, la migración a la Ciudad de México donde actualmente continúa el redescubrimiento como persona indígena.

Para cerrar, en el séptimo artículo “Noh nemihlis. Narrativa autobiográfica sobre el náhuatl como lengua materna y el desplazamiento lingüístico por la escuela”, Ana Graciela Torres Merino señala los contrapuntos importantes que marcaron su historia de vida y aborda los desafíos del náhuatl frente al español. Torres argumenta que la revitalización de las lenguas indígenas debe llevarse a cabo mediante una planificación lingüística, en la cual participen todos los hablantes.

Los trabajos presentados nos llevan a la reflexión y la acción para una educación propia, crítica, anti-racista y transformativa con impacto social, que potencie iniciativas para la revitalización lingüística y cultural en diferentes territorios y con distintas voces del Abya Yala.

Jazmín Nallely Arguelles Santiago

David Silvestre Delgadillo Zerda

Miembros del GT Educación e Interculturalidad

Coordinadores del Boletín #11

CLACSO

El papel de las juventudes indígenas y el restablecimiento de los vínculos intergeneracionales para la revitalización cultural y lingüística¹

Luis Enrique López²

Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas

Introducción

Como es de amplio conocimiento hoy en día, un alto número de lenguas amerindias se encuentra en riesgo severo y crítico de silenciamiento (Sichra 2009, Moseley 2010) debido a un sinnúmero de factores políticos, económicos y sociales entre los que destacan los efectos nefastos de las políticas económicas extractivistas en la sostenibilidad de los hábitats de los Pueblos Indígenas, los cuales cada vez menos constituyen ambientes sanos y seguros en los que se pueda reproducir una vida indígena digna. A tales políticas se añaden el limitado interés de los estados nacionales por detener la erosión y debilitamiento creciente de los conocimientos y lenguas indígenas y la discriminación y el racismo atávicos que imperan en el continente. Todos estos factores influyen en las decisiones que toman las comunidades y familias indígenas respecto a la crianza de las nuevas generaciones y al traspaso o no a ellas de la lengua heredada de sus mayores (López, 2021). En otras palabras, la creciente interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas amerindias que hoy observamos guarda estrecha relación con un conjunto de factores extracomunitarios y extralingüísticos que llevan a abuelos y padres a adoptar la lengua hegemónica como idioma de uso preferente en el hogar e incluso como lengua predominante o única de las nuevas generaciones.

Revitalización cultural y lingüística: emprendimiento comprehensivo e integral

¹ Estas reflexiones son fruto de una conversación virtual que tuvo lugar a inicios de diciembre de 2023 con un grupo de jóvenes indígenas de algunas comunidades y barrios urbanos de los seis países andinos atravesados por el Qhapaq Ñan, el sistema de caminos prehispánicos. Los interesados en esta temática pueden consultar una versión argumentada y ampliada de las estrategias que ahí proponemos para la apropiación o reaprendizaje autónomo de un idioma indígena, que fue publicada en Lima en marzo de 2025 (cf. López, 2025).

² Sociolingüista y educador peruano especializado en educación intercultural bilingüe (EIB). Cursó estudios de postgrado en lingüística aplicada y sociolingüística en la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Coordinador del Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI), desde el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), miembro del GT Educación e Interculturalidad de CLACSO.

Como se puede colegir, las decisiones lingüísticas que toman las familias distan de ser arbitrarias pues más bien responden a condicionamientos externos y al deseo comprensible y válido de proteger a sus nuevas generaciones de las penurias y sufrimientos que ellos experimentaron por ser, pensar, sentir y vivir de manera particular y diferente en un contexto de vida marcado por un *ethos* monocultural y monolingüe. En ese contexto, es notorio cómo las niñas y niños, en particular los de menor edad, tienen hoy como lengua materna al idioma hegemónico del país en el que viven, y de ello dan cuenta los datos censales. Por ejemplo, en los casos boliviano y peruano resulta evidente que las hijas e hijos de padres aymara y quechuahablantes son socializados en variantes locales del castellano y tienen a una de estas variantes como su lengua materna (López 2021, Vigil 2023). Este hecho genera procesos de distanciamiento afectivo y cognitivo entre abuelos y nietos, con las consecuencias que ello tiene para la continuidad y sostenibilidad de la cohesión social comunitaria y, como es obvio, también para la diversidad idiomática. No obstante, en el hogar estos mismos niños pueden, en casos, escuchar la lengua de sus abuelos de boca de sus hermanos mayores y de sus padres, así como a nivel comunitarios sucede en los ámbitos festivos, rituales y agrícolas.

Como es de esperar, la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas es una cuestión a la cual hay que prestarle cuidadosa atención, pues, en pocas décadas, incluso aquellas habladas por millones de personas, como el quechua, pueden verse seriamente afectadas en la medida que únicamente la población mayor de veinte años la hable. Por el papel que en estas sociedades históricamente cumplían las mujeres en su condición de guardianas de la sabiduría y de las lenguas, se ha naturalizado el hecho que toda mujer indígena continúa asumiendo este rol; empero, los resultados censales estarían poniendo en cuestión la continuidad de esta práctica. Al parecer, actualmente, las mujeres indígenas menores de veinte años, que habitan tanto en el campo como en la ciudad, estarían socializando a sus hijas e hijos en la lengua hegemónica. De otra manera, no se explica por qué la niñez habla cada vez menos la lengua patrimonial de las comunidades a las que pertenecen. Al respecto, cabe destacar que en todos los países latinoamericanos el monolingüismo de lengua indígena está en franco retroceso y en muchos lugares las mujeres indígenas han dejado la condición de monolingües para ser al menos bilingües de lengua indígena y castellano, si no hablantes pasivas de su lengua patrimonial; entre otras razones, por el avance significativo de la escolarización.

Frente a esta indiscutible realidad, en la actualidad resulta igualmente evidente la existencia de numerosas mujeres y hombres jóvenes, sea de origen indígena o hijos o nietos de quienes en su día fueron criados a través de una lengua indígena, que hoy pasan por procesos de etnogénesis y recuperan o reconstruyen su indigeneidad, echando manos de distintos medios y lenguajes (López, Guarayo y Condori 2022). En muchos casos, se trata de jóvenes que habitan en ciudades y son de segunda o tercera generación, que han sentido la necesidad o tomado la decisión de recuperar o, como muchos de ellos lo afirman, de *reaprender* la lengua de sus mayores. Para hacerlo, algunos se reconnectaron con sus abuelas y adquirieron las lenguas con su ayuda.

Tales con los casos, p. ej., de raperos o más bien *raptivistas* como Liberato Kani, Renata Flores y Taki Amaru ampliamente conocidos por su producción musical y por su activismo en favor de la cultura y la lengua quechuas, así como por sus reclamos respecto a los efectos nocivos que tienen sobre las sociedades indígenas cuestiones como la violencia contra la mujer, la deforestación y la contaminación del agua, entre muchas otras (López, Guarayo y Condori 2022). Como ellos, muchas y muchos otros jóvenes en América Latina interpelan el *status quo* lingüístico y por ello nos ofrecen luces de esperanza en cuanto a la aparentemente inevitable mudanza lingüística y a la pervivencia de la diversidad cultural y lingüística con la que los estados nacionales americanos vieron la luz.

Reasumir una indigeneidad contemporánea, pero indigeneidad al fin, debe haber llevado a estos jóvenes a transitar por procesos complejos de sanación y de fortalecimiento de su agencia individual y social, y tales tránsitos deben haber motivado la reconexión intergeneracional. En rigor, la recuperación de la memoria histórica y la sanación constituyen factores que están inextricablemente vinculados con la recuperación y el fortalecimiento de las lenguas, culturas e identidades indígenas (López, 2018). Ello nos lleva a concebir la revitalización cultural y lingüística no como una acción aislada ni únicamente centrada en los temas de lenguas, sino más bien como un emprendimiento comprehensivo e integral vinculado directamente con la vida, el quehacer, el sentir y la situación actual de los hablantes y de las comunidades a las que pertenecen. Actualmente, existe consenso respecto a que, en rigor, más que de revitalizar lenguas se trata de revitalizar a las sociedades y a sus hablantes, para que con agencia fortalecida transformen el *ethos* monocultural y monolingüe predominante.

Desde esa perspectiva integral, se observa que los emprendimientos juveniles de revitalización cultural y lingüística adoptan diversas modalidades y matices, pero todos, de una forma u otra y en mayor o menor medida, echan mano de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A través de las TIC y de otros lenguajes y medios, estos jóvenes indígenas se aproximan a la lengua y cultura de sus mayores y utilizan lo que saben de la lengua para promover su uso y también para seguir aprendiéndola en la medida que la hablan y la usan cada vez más.

A partir de estas dos constataciones -la pérdida de hablantes infantiles y la reclamación de la lengua por las juventudes indígenas- no cabe duda que la continuidad cultural y el aprendizaje e incluso el reaprendizaje de la lengua de los mayores reposa sobre la restauración de la transmisión intergeneracional de la sabiduría y conocimientos indígenas, lo que supone una necesaria reconexión intergeneracional. Por su parte, los procesos de etnogénesis que experimentan las juventudes indígenas abren nuevas perspectivas para las lenguas indígenas y a su vez nuevas posibilidades para su sostenibilidad, pues se trata de personas que en un futuro próximo podrían constituir familias que retomen la crianza y socialización primaria en la lengua originaria.

Estrategias para la apropiación o reaprendizaje de los idiomas amerindios amenazados

Con base en estas dos premisas, identificamos diez estrategias que podrían contribuir a retomar y mejorar los vínculos intergeneracionales y a su vez a aprender o reaprender los idiomas amerindios hoy amenazados.

1. Primera estrategia: reflexiones autobiográficas. Emprender un ejercicio de reconstrucción autobiográfica, que recupere la memoria familiar, identificando con la ayuda de los abuelos y padres las motivaciones que llevaron al abandono total o parcial de la lengua indígena como vehículo natural de relacionamiento intergeneracional en el seno familiar. Con base en ello, los jóvenes deberían identificar las razones por las cuales desean aprender o reaprender la lengua originaria.

2. Segunda estrategia: objetivos y derroteros claros y explícitos. Determinar las necesidades objetivas y subjetivas que subyacen a la decisión personal, grupal o colectiva de emprender la apropiación de la lengua de sus mayores, ayuda a las personas a fijar su atención y reforzar

su motivación. Dado que quienes lo intentan son por lo general jóvenes que hablan, leer y escriben en castellano y que, incluso, pueden tener conocimientos de una lengua extranjera, es necesario saber para qué y con qué fines se busca retomar la lengua de sus mayores.

3. Tercera estrategia: motivación, compromiso y militancia. El aprendizaje de una lengua subalterna requiere de determinación personal, actitudes respetuosas y favorables hacia quienes la hablan, así como disciplina para dedicar al menos una hora y media y dos horas diarias a esta tarea. Además, exige voluntad y deseo de reconectarse con aquello que se considera parte de la herencia cultural y un rasgo fundamental de la identidad indígena.

4. Cuarta estrategia: aprendizaje natural y autónomo. Las personas que desean apropiarse de una lengua que es todavía hablada o, al menos, recordada en el entorno familiar, amical, vecinal y/o comunitario tienen que pasar por un proceso de desaprendizaje y dejar atrás la idea de que las lenguas se aprenden únicamente en ámbitos formales y producto de la interacción maestro-alumno. Hacer un ejercicio introspectivo sobre cómo cada quien aprendió a hablar ayudará a la toma de conciencia respecto a que una lengua se adquiere en un contexto natural de uso en el cual se expresan necesidades comunicativas y a la vez se resuelven situaciones de la vida cotidiana entre quienes saben ya hablar y quienes recién están aprendiéndola.

5. Quinta estrategia: reconnexiones socioculturales y comunicativas con las y los mayores. Reconocer a las personas mayores como depositarias de la sabiduría indígena y de las lenguas que vehiculan estos conocimientos supone superar las brechas generacionales y ganar la confianza y el cariño de las abuelas y abuelos. En ese proceso será necesario identificar actividades de interés común que propicien conversaciones con las abuelas y abuelos mientras limpian la casa, cocinan, tejen, juegan o trabajan juntos, por ejemplo, en la chacra. En estos contextos, las y los jóvenes puedan apropiarse de palabras, frases y expresiones que los mayores emitan en el desarrollo de las actividades que desarrollan. En ese contexto, los aprendices aprenderán a preguntar y repreguntar para gradualmente incrementar su repertorio lingüístico en la medida que se encariñan con la sabiduría y los relatos de sus mayores.

6. Sexta estrategia: inmersión en situaciones culturalmente significativas. En vinculación con lo anterior, las actividades espirituales, rituales y celebratorias cobran un sentido particular en la vida comunitaria y contribuyen a la cohesión social, el fortalecimiento de lazos de

solidaridad e intercambio, e incluso de redistribución de bienes y servicios. De ahí que estas ocasiones de profunda raigambre cultural se constituyan en ocasiones de singular oportunidad para un aprender compartiendo y sintiendo, lo que redundará en un aprendizaje natural y más fácil de los distintos tipos de mensajes, registros y lenguaje que se despliegan en cada una de estas situaciones.

7. Séptima estrategia: recuperación de vínculos familiares e intercambios de experiencias de vida. De igual importancia es promover encuentros familiares en los que se involucre a las abuelas y abuelos, se propicie su participación activa y se revalore su papel como portadores de conocimiento y sabiduría. En estos encuentros las y los jóvenes que están aprendiendo o reaprendiendo la lengua originaria a la vez promueven el uso cada vez mayor de este idioma en estos encuentros intergeneracionales.

8. Octava estrategia: comunidades de práctica y aprovechamiento al máximo de las TIC. En la web se encuentran diversos materiales en lenguas indígena, tanto desde páginas web y portales, como por medio de aplicativos y redes sociales. Los y las aprendices de lenguas pueden recurrir a estos medios en busca de estos materiales, así como de exposición complementaria a la lengua que buscan aprender. La ventaja de recurrir a estos medios es que los materiales se pueden mirar y visionar una y otra vez. Además, con fines de práctica se pueden configurar comunidades de práctica utilizando WhatsApp, Google Meet, Microsoft Teams y Zoom entre otros, así a través de videollamadas se puede contactar tanto a personas que hablan la lengua fluidamente como formar grupos de aprendices que se apoyan mutuamente.

9. Novena estrategia: aprendizaje por aproximación y desde el uso cotidiano de lo aprendido. Apropiarse de un idioma nuevo de uno que se ha escuchado exige no solo motivación y voluntad política, sino también seguridad personal. Por ello, perder el miedo a hablarlo es indispensable, aun cuando el conocimiento que se tenga de este idioma sea limitado y parcial. Se aprende a hablar una lengua hablándola y usándola lo más que se pueda, con quien sea y donde sea. En ese proceso no cabe tampoco tener miedo a equivocarse. Hay que considerar el error como una señal de aprendizaje y de avance, pues uno aprende de los errores que comete.

10. Décima estrategia: motivar a otros a sumarse al proceso. A quienes se apropián o re-aprenden una lengua originaria les corresponde cumplir un rol modélico para comprometer a otras personas de su entorno a emprender procesos comparables de reconexión intergeneracional en aras del fortalecimiento de la cohesión social de sus familias y comunidades. En ese contexto, a las personas aprendices les toca demostrar con el ejemplo que no solo es posible aprender un idioma indígena sino además convencer a los demás sobre las ventajas del bilingüismo y del multilingüismo. En otras palabras, las y los aprendices deben echar mano de su capacidad de agencia para propiciar cambios en sus familias, comunidades o barrios y así rebatir las ideologías lingüísticas contrarias a las lenguas indígenas y a su aprendizaje y uso.

Estas diez estrategias suponen una reconexión con el territorio, pues es ahí donde las culturas y las lenguas indígenas se han reproducido históricamente de manera natural. Ello supondría la inmersión en los ámbitos naturales de uso de estas lenguas y, por ende, el desplazamiento por algunas semanas o meses a los lugares de origen de las familias indígenas, hecho que además contribuiría a establecer vínculos afectivos y cognitivos con aquellas personas jóvenes que optaron por quedarse en la comunidad o que no pudieron migrar hacia las ciudades. El retorno de la ciudad al campo con el afán de reconectarse con sus mayores para reaprender las lenguas indígenas serviría de acicate para la revaloración de las lenguas en el plano comunitario.

Conclusiones

Dicho esto, es necesario tomar en cuenta que los territorios indígenas se han ido reconfigurando hasta constituirse hoy de manera discontinua, extendiéndose desde el campo hacia las áreas urbanas y también hacia el mundo digital. Cabe por ello hacer todo esfuerzo posible para que las lenguas originarias ganen más presencia y audibilidad en las ciudades y en el mundo digital, pues en la medida que ello se logre las juventudes indígenas podrán incidir en el comportamiento y en las actitudes de sus pares no indígenas respecto a la valía de la diversidad cultural y lingüística así como a la superación del racismo en contra de los hablantes de lenguas indígenas pero también respecto de sus formas de vida, de sus conocimientos y epistemes.

Para temporalmente cerrar estas reflexiones resulta necesario llamar la atención que las sociedades que han logrado fortalecer e incluso despertar a los idiomas que habían sido silenciados asumieron la defensa de su legado cultural y lingüístico, por medio de una militancia activa. En el caso indolatinoamericano, la militancia y el activismo lingüístico resultan indispensables ante la vigencia de la colonialidad del poder, del saber, del ser (Quijano, 1992, 2000) y hasta del gustar y del hablar que condicionan el futuro de los idiomas indígenas y de sus hablantes.

Referencias bibliográficas

- López, Luis Enrique (2018). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. *Kúumu. No. 22, Formabiap: 30 años construyendo educación intercultural bilingüe*. Iquitos: Formabiap, pp. 13-20. Disponible en: https://formabiap.org/wp-content/uploads/2020/05/Revista-K%C3%BA%C3%BA-%C3%BAmu-N%C2%BA-22_Formabiap.pdf.
- López, Luis Enrique (2021a). Entre silenciamiento y reclamación de la voz propia. Los idiomas indígenas en América Latina y el Caribe hoy. (En revisión) Disponible en: https://www.academia.edu/45007151/Pueblos_e_idiomas_ind%C3%ADgenas_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_situaci%C3%B3n_actual_y_perspectivas.
- López, Luis Enrique (2025). Las juventudes indígenas y el deseo de reaprender las lenguas de sus mayores: la revitalización cultural y lingüística de sus sociedades. En Vigil, N., Romaní, M., Verástegui, N. y Lovón, M. (eds.) *Los maestros quedan: Homenaje a Gustavo Solís Fonseca*. Lima: CILA, Caaap. Disponible en: https://www.academia.edu/129916722/Las_juventudes_ind%C3%ADgenas_y_el_deseo_de_reaprender_las_lenguas_de_sus_mayores_la_revitalizaci%C3%B3n_cultural_y_ling%C3%BCstica_de_sus_sociedades
- López, Luis Enrique, Guarayo, Ariel y Condori, N. (2021). *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Cochabamba: Funproebandes.
- Moseley, Christopher (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>

Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.

Quijano, Anibal (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

Vigil, Nila (2023). Una noticia no tan optimista sobre el quechua. Algunas precisiones sobre el artículo de Luis Andrade. *Forma y función*, 36(2), Disponible en: <https://doi.org/10.15446/fyf. v36n2.97190>

Sichra, Inge (coord.) (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: Funproeibandes, Unicef, Aecid.

Pedagogías propias y lenguas indígenas: reflexiones y experiencias desde la diversidad

Jazmín Nallely Arguelles Santiago³

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En el presente trabajo se denotan las pedagogías propias e iniciativas de revitalización lingüística desarrolladas en contextos de diversidad. Se parte de la experiencia situada, cuyo lugar de enunciación corresponde a distintos pueblos originarios y al uso de lenguas indígenas en el entorno universitario. En este sentido, se reflexiona desde las actividades académicas, de investigación y/o de activismo que permiten exponer algunas aproximaciones a los fenómenos de discriminación y racismo, así como caracterizar la hegemonía del conocimiento occidental y las posibilidades de educación propia en el nivel superior. Aunado a ello, se explicitan algunas experiencias que llevan a la comprensión de una metodología basada en pedagogías propias y el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística. La finalidad de este artículo consiste en poner sobre la mesa algunos retos para impulsar “pedagogías propias”, lenguas indígenas y pluralidad de epistemes desde el contexto latinoamericano contemporáneo.

I. Aproximaciones a los fenómenos de exclusión y racismo.

En las últimas dos décadas he realizado actividades de investigación con el compromiso profesional y ético para atender problemáticas sociales y educativas mediante la implementación de proyectos de investigación y revitalización con comunidades rurales y pueblos indígenas. Porque históricamente, en nuestra región de América Latina, las experiencias curriculares y de socialización desarrolladas en el ámbito familiar y comunitario han sido excluidas o llevadas a la clandestinidad bajo la denominación de educación “informal”.

³ Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Investigadora por México de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), comisionada al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), jarguelles@secihti.mx, miembro del GT Educación e Interculturalidad de CLACSO.

Desde este caminar, me interesa comprender los avances en la construcción de una Educación Propia de base comunitaria en los sistemas educativos y en particular, analizar la respuesta institucional de las IES sobre las demandas y necesidades de la población indígena-originaria, analizar la pertinencia cultural y lingüística de las propuestas educativas e identificar las concreciones del accionar político pedagógico del currículo universitario. Toda vez que la educación propia en el nivel superior plantea una perspectiva distinta de las universidades convencionales, en tanto pretende abrir posibilidades para un pluralismo epistemológico [pluralidad de epistemes, conocimientos, criterios de validez] (Olivé, 2013), que revierta el eurocentrismo-racismo imperante. Algunos ejemplos de mis aproximaciones a los fenómenos del racismo:

- en la denominación de las carreras (universidades convencionales y algunas interculturales) todavía existe el sesgo occidental, es decir, como excluyente del pluralismo epistemológico a través de denominaciones, nomenclaturas que son determinantes en el currículum y formación de nuevos cuadros de profesionales.
- En el trayecto histórico, como pueblos indígenas se nos ha visto como incapaces de constituirnos en sujetos del currículum y llevar adelante mallas curriculares sustentadas en las pedagogías propias.

Hemos visto el cambio de la Licenciatura en Gobiernos locales a la Licenciatura en Derecho con Enfoque de pluralismo jurídico. En otro caso, en el sur de México tenemos la Licenciatura en Ciencias Comunitarias que cuestiona la ciencia en singular y aún no cuenta con el registro o certificación. Estamos ante la denominación de universidad que alude a una única visión de mundo y no a la pluriversidad que denota pluralidad de epistemes, sabidurías, conocimientos, otras formas de educar y educarse. Esta última se observa en Ecuador con la implementación de la Pluriversidad Amawtay Wasi, en donde se aprende en la sabiduría y el buen vivir.

Por otro lado, la evidencia denota que en varias universidades convencionales e interculturales existen lógicas de asignación de plazas por meritocracia (títulos, certificaciones), no hay contratación de sabias y sabios aún siendo un experto médico tradicional o hablante nativo (pese a las recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018, en la que se expresa que los pueblos indígenas tienen derecho a la

contratación de agentes educativos en consonancia con sus métodos de enseñanza y aprendizaje). Incluso las plazas se otorgan mediante círculos de poder y sus convocatorias. Además, existe invisibilización de la producción académica del personal originario cualificado, por lo que su voz aún es suplantada desde la academia

El pluralismo epistemológico resulta nodal ya que lleva a superar la posición absolutista en la cual “solo puede haber un único pensamiento correcto, una única manera correcta de entender el mundo, por consiguiente, un único conjunto correcto de criterios de evaluación epistémica” (Olivé, 2013, p. 36). Como ha venido sucediendo con la idea de que el único tipo de conocimiento racional es el llamado conocimiento científico. Estamos ante todo ante un racismo epistémico dentro de la colonialidad del saber, el poder, el ser (Quijano, 2000), así como un racismo lingüístico (López, 2021). Este giro y posicionamiento respecto del racismo y no racismo lleva a la concepción pluralista de la educación (educaciones), conocimientos, racionalidades y otras formas de inteligibilidad.

II. Sobre la hegemonía del conocimiento occidental y las posibilidades de educación propia

Según Daniel Mato (2023), el racismo, como ideología y régimen de poder, es crucial en la generación de desigualdades generalizadas de todas las sociedades contemporáneas. A lo largo de la historia los sistemas e instituciones de educación superior han jugado funciones significativas en la naturalización y reproducción del racismo.

Para revertir estas acciones ha sido imprescindible analizar y comprender la participación cada vez mayor de las juventudes indígenas como hablantes de lenguas originarias en universidades no convencionales, es decir, desde universidades de base comunitaria, se trata de instituciones ubicadas en contextos rurales donde la demanda y necesidad de educación superior requiere el reconocimiento de la lucha por una educación autodeterminada, territorializada, con pertinencia epistémica, cultural y lingüística.

La puesta en marcha de estas universidades de base comunitaria tiene incidencia en la preservación de las lenguas originarias y la reconfiguración étnica de las y los jóvenes y articula su posicionamiento político. Se intenta aportar al conocimiento y configuración de

la Educación Superior Comunitaria desde la agencia de los sujetos sociales y educativos inmersos en los procesos autonómicos gestados por la emergencia de los pueblos originarios desde realidades contemporáneas.

De tal modo, la ESC permite avanzar hacia una Interculturalidad transformativa en la sociedad; es decir, a reinscribir, según López: “las lenguas y culturas indígenas y ofrecer posibilidades renovadas para una acción político-pedagógica autónoma desde la acción cotidiana de los individuos y las instituciones” (López, 2021, p. 59). De esta manera, se sientan las bases para la implementación de una pedagogía universitaria que reconozca la educación propia, las pedagogías indígenas y los saberes locales, los cuales han sido desplazados por el euro-centrismo como racionalidad única desde la invasión, conquista y colonización del continente. Según Lander (2000), esta situación de desplazamiento y exclusión aún se evidencia a partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, pues con ello se les niega toda posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias: “Al colocarlas como expresión del pasado se niega la posibilidad de su contemporaneidad” (Lander, 2000, p. 26). En este sentido, la Educación Propia plantearía vías o posibilidades para re-pensar, co-construir e implementar prácticas educativas desde procesos de enseñanza y aprendizaje para “un mundo donde quepan muchos mundos” (CDSL, 1996, p. 1), lo cual traza como horizonte la reflexión y concreción de caminos para alcanzar los todavía no cumplidos Acuerdos de San Andrés Larraínzar, en la búsqueda de una educación desde y para los Pueblos Indígenas según los proyectos político-pedagógicos de las comunidades hacia el Buen Vivir.

III. Pedagogías propias y lenguas indígenas

Mi experiencia de impartir cursos y talleres sobre conocimientos, saberes y pedagogías propias se ha realizado desde el Centro Universitario Comunal de Santa María Yavicche (UNIXHIDZA) y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca y, recientemente en la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) en Ciudad de México. En Unixhidza he acompañado a estudiantes de la carrera de Ingeniería Comunal, invitada como facilitadora externa para impartir temáticas orientadas a la enseñanza de lenguas originarias,

taxonomía local y producción de materiales didácticos. En este abordaje ha sido necesario retomar las categorías surgidas en lengua xhidza a modo de recuperar los sistemas de conocimientos desde la comunidad, coadyuvar en el uso de la lengua originaria, escuchar las voces de las y los estudiantes y colaborar en el quehacer universitario.

Por otra parte, desde la Etnoeducación en el ISIA, en cada generación he participado en la reflexión y construcción de saberes con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Intercultural. En este espacio ha sido enriquecedor el trabajo con alumnos de diferentes pueblos y lenguas originarias. En particular, estudiantes de los pueblos mixe, zapoteco y huave, quienes asumen un papel agentivo hacia la recuperación de saberes y conocimientos, el inicio de acciones para la revitalización lingüística y el compromiso ético-político hacia sus comunidades de origen.

Con el fin de caracterizar la configuración del currículum en IES a partir de las demandas, necesidades, expectativas y planteamiento político educativo de los actores locales, desarrollo la investigación colaborativa con autoridades, docentes y estudiantes (ULIM) de los pueblos zapoteco, mixe, otomí, tzotzil, mazahua, wixárika, tlapaneco, purépecha, mixteco y nahua. Como Catedrática CONACYT comisionada al CIESAS Pacífico Sur desarrollé el Proyecto "Políticas de interculturalidad en educación superior en Oaxaca: proyectos educativos etnopolíticos" y "Biogobernanzas frente a la pandemia COVID-19 en comunidades indígenas" de la entidad oaxaqueña. Actualmente, continúo como Investigadora por México en el Proyecto "Pedagogías propias en contextos de diversidad cultural y lingüística en México y América Latina".

IV. Tequio pedagógico e iniciativas de revitalización lingüística

Al observar cómo la educación propia es excluida o minimizada desde el plan de estudios oficial, comprendí que la educación propia y anti-racista no puede caducar en la escuela. En la Huasteca Veracruzana colaboré en la recuperación de la fiesta del maíz con la Asociación civil "Huitzitzilin, unidos por la cultura, Tepetzintla, Ver", donde sembramos identidad de manera intergeneracional. Inclusive la recuperación de saberes, conocimientos, uso de la lengua náhuatl y metodologías basadas en pedagogías propias nos permitió la co-autoría del

libro Veracruz la entidad donde vivo, implementado en los ciclos escolares 2020, 2021 y 2022 del catálogo de libros de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) y como miembro fundador del Consejo Consultivo Cencalli: casa del maíz y la cultura alimentaria en el proyecto prioritario Chapultepec, Naturaleza y Cultura en el Complejo Cultural Los Pinos, CDMX.

Por otra parte, en las IES comunitarias, mi actuar como facilitadora tuvo cabida a raíz del *tequio*⁴ pedagógico, es decir, las acciones de trabajo docente para apoyar a los estudiantes en reciprocidad, no de forma vertical del modo occidental, sino en colaboración con la universidad y sus actores. El *tequio* como estrategia comunitaria para la ayuda mutua o reciprocidad, se traslada también al espacio universitario y así, el tequio intelectual y pedagógico permite abrir oportunidades de diálogo, colaboración intercultural (Mato, 2008) e inter-aprendizaje (Gasché, 2010).

Mi experiencia como facilitadora enfrentó dos desafíos importantes. Por un lado, comprender que “en el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los alumnos aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna” (Ranciére, 2003, p. 8). Así que mi tarea consistió en coadyuvar al uso de las lenguas originarias en el aula y motivar procesos que involucraran las decisiones de los hablantes respecto del status, corpus y adquisición de la lengua indígena, ya sea como lengua materna o segunda lengua.

Considero que las acciones para una planificación lingüística en lenguas originarias deben comenzar por sus hablantes. En este caso, por los estudiantes, quienes manifiestan su aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como la necesidad de desarrollar procesos de revitalización de las lenguas indígenas. Es de igual relevancia el asumo de una lealtad lingüística hacia las lenguas originarias; pese a los intentos de exclusión del Estado-nación [monolingüe, monocultural y castellanizante], los castigos por hablar la lengua materna en la escuela y la escasa alfabetización en lengua originaria. La evidencia demuestra que algunos jóvenes se acercaron a la escritura y comenzaron prácticas de literacidad en lengua indígena

⁴ “Tequio” deriva del término náhuatl “*tekítl*”, que significa trabajo. Este caso, se refiere al trabajo pedagógico realizado por los docentes invitados a la universidad.

en el nivel medio superior, mientras que otros únicamente en el superior, por ejemplo, al llegar a estas universidades de estudio.

En el reto de respetar la diferencia y valorar la diversidad, debí enfrentar al desafío de posicionarme como docente investigadora indígena, perteneciente a un pueblo originario -en algunos casos- distinto de los estudiantes. Es decir, compartir con el alumnado, mi pertenencia al pueblo nahua de la Huasteca⁵. Considero que este posicionamiento identitario étnico me permitió brindar herramientas a las y los estudiantes para llevar al acercamiento de otras culturas de México, incluso permitió su posicionamiento político y agencia juvenil.

La metodología para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje se basó en *tlamachtia*, como concepto náhuatl que refiere a la pedagogía propia, la cual se basa en el *nimitsmachtiti*⁶ (te enseño) y el *nimomachtiti*⁷ (me enseño) en una relación horizontal de respeto y disposición para la construcción de saberes y conocimientos⁸ (Arguelles, 2010). Asimismo, la motivación para la recuperación y sistematización de la experiencia en el aula tuvo como referente la reflexión transcultural: “se refiere al efecto evocador que se deriva de la exposición a los conocimientos, las prácticas y los significados que caracterizan la endoculturación en grupos, comunidades o sociedades distintas o similares a las de quienes se exponen a esta reflexión” (Bertely, 2017, p. 27). Esta reflexión transcultural en el aula tuvo como base: te cuento como sucede en mi cultura y tú me cuentas como sucede en la tuya, esta ha sido la perspectiva de trabajo que he llevado a cabo.

⁵ El sur de la región Huasteca abarca los estados de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz. Según el INEGI (2020) se encuentran 114 586 hablantes de la variante náhuatl de la Huasteca veracruzana, perteneciente a la agrupación lingüística náhuatl y la familia lingüística Yuto-nahua (INALI, 2007).

⁶ Enseñar es una acción que involucra por lo menos dos personas: una en condiciones de respeto, obediencia y atención hacia quien transmite la sabiduría; otra en una situación de disposición, paciencia y seguridad de lo que enseña. “Tlamachtia” es el verbo entendido como “enseñar” y “nimitsmachtiti” se refiere al proceso en que alguien enseña a otro alguien a asimilar y construir las prácticas culturales de la familia y la comunidad. (Arguelles, 2010, p. 228).

⁷ En lugar de encontrar “aprendo”, encontramos “me enseño”, “nimomachtiti”. Este proceso se construye en el medio social porque supone el encuentro con otras personas (padres, expertos, hermanos...) a la par de un proceso individual que consiste en construir conocimientos sobre las dimensiones natural, humana y espiritual; habilidades dentro del hogar y en los espacios de cultivo; actitudes respecto de los seres vivos que habitan en Totlaltipak; valores destinados al buen vivir según cada momento de vida y sentimientos que estrechan los nexos con las dimensiones en las que los huastecos se desenvuelven. (Arguelles, 2010, p. 226)

⁸ La interrelación entre “nimitsmachtiti” y “nimomachtiti” lleva a la construcción de saberes y la reproducción de la cultura en un proceso de “ida y vuelta” por cuanto involucra situaciones que enfrentan, ejecutan y delimitan al menos dos personas en condiciones de complementariedad. (Arguelles, 2010, p. 2029).

Asimismo, mediante mi contribución en la formación de nuevos cuadros de profesionales en Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (HCTI). Desde el Proyecto "Pedagogías propias en contextos de diversidad cultural y lingüística en México y América Latina" (2024), Eje Programático Investigación de Frontera y la Ciencia Básica en todos los Campos del Conocimiento, contribuyo en la línea Educación, Pueblos Indígenas y Currículum. Cuyo objetivo consiste en analizar las pedagogías propias que promueven la construcción de saberes y su relación con las propuestas curriculares en IES de México. Realizo actividades de docencia e investigación en la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad y la Educación (PUIC-UNAM). Asimismo, se busca comprender el enfoque epistémico y pedagógico de las propuestas curriculares de las IES a partir del manejo de otras formas de conocimiento, aprendizaje, enseñanza, innovación, evaluación y otras formas de inteligibilidad, por ello, las publicaciones giran en torno a la recuperación de Saberes locales, ESC, Pedagogías propias, Interculturalidad, Bilingüismo, Lengua originaria, Lengua materna (L1), Segunda Lengua (L2) y producción de materiales educativos. Considero que es necesario implementar acciones para una educación propia, crítica, anti-racista y transformativa con impacto social, que potencie la inclusión, equidad, pertinencia, pluralidad e interculturalidad en sentido amplio.

Conclusiones

Existen suficientes elementos para impulsar pedagogías propias desde el contexto latinoamericano actual. En principio, para una pedagogía anti-racista desde la educación superior me parece fundamental situar a las lenguas originarias como medio de comunicación y no sólo como una asignatura en la malla curricular. Asimismo, instar la formación docente en el desarrollo integral de nuevos cuadros de profesionales indígena-originarios en la región.

Finalmente, desde las IES reconocer las pedagogías propias situándolas desde los significados profundos en nuestras lenguas originarias con el fin de mantener y preservar los sistemas educativos propios, los conocimientos y sabidurías como pueblos indígenas en sociedades contemporáneas. A propósito, les comarto las Ueuetlajtoli (consejos de los ancianos), en la traducción e interpretación de Julia Hernández (+) y Nallely Arguelles, desde la variante náhuatl de la Huasteca:

Ueuetlajtoli	
Ipan ni tlaltipaktli amo tleno toaxka,	En esta tierra nada nos pertenece,
san se tlalochtli tiistokej,	nada más en una carrera estamos,
aman tikamatitokej	hasta ahora nos ha gustado,
mostla amo tijmatij	pero el mañana no lo sabemos.
Kemaj timikisej	Cuando vayamos a morir
amo tleno tijuikasej,	nada nos llevaremos,
nochi tlamantli tlami	todas las cosas se acaban,
nochi tlamantli mopatla	todas las cosas cambian.
Kuatinij uajkij,	Si los leños se pudren,
tepostli palani,	el metal se enmohece y
tetl poxoni,	las piedras se parten,
¿Uan kenijkatsa tojuantij axtipalanisej?	¿Que no nos puede pasar a nosotros los seres humanos?

La evidencia demuestra que las iniciativas para la revitalización cultural y lingüística toman su punto de partida desde y en la colectividad. Por ello, es necesario que las niñas, niños y jóvenes conozcan y transmitan la lengua y sabiduría de nuestros pueblos para preservar la memoria, cultura e identidad en nuestro paso por el mundo. Ma tikamatikan. Konemej, ichpokamej uan telpokamej moneki kiixmatiseh totlahtol wan noch totlajlamikilis. Tlaskamati miak ika noch noyolo.

Referencias bibliográficas

Arguelles, Jazmín Nallely (2010). *El maíz en la identidad cultural de la Huasteca veracruzana*. Plural Editores.

- Bertely, María (2017) Introducción. Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del Conafe: Una mirada antropológica. María Bertely Busquets (Coord.) CONAFE/UNICEF/ CIESAS, pp. 21-32.
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1996). Cuarta Declaración de la Selva Lacandona. Montañas del Sureste Mexicano. Enero de 1996.
- Gasché, Jorge (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Revista Mundo Amazónico*, 1, pp. 111-134.
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismos. En Lander, Edgardo (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>
- Mato, Daniel (2008) No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18 (35), pp. 101-116
- Olivé, León (2013). Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En Hernández, S. E. (coord.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 35-50). UIEP, Ucired, UPEL.
- Quijano, Aníbal (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.
- Rancière, Jacques (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Trad. Núria Estrach. Barcelona, Laertes

Activismo digital en lenguas indígenas. Reflexiones desde el Ecuador

Soledad Guzmán⁹

Universidad Politécnica Salesiana

Introducción

Vengo de la Universidad Politécnica Salesiana. Trabajo es una carrera de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Esta carrera tiene ya 30 años formando educadores indígenas tanto de la Sierra como de la Amazonía ecuatoriana. Trabajamos con población kichwa, shuar, achuar, waorani, con población afro y también con población mestiza. Fruto de este trabajo, a la fecha contamos ya con más de 1500 egresados, docentes de educación intercultural bilingüe; 30% de los cuales son varones y 70% son mujeres, en su mayoría madres de familia y cabezas de hogar (Guzmán y Rodríguez 2025 pp.229-260).

El año 2020 pusimos en marcha un programa de enseñanza del kichwa para la modalidad en línea en vista de que la Carrera cambió de una modalidad a distancia y semipresencial a la modalidad en línea. De la misma forma, con esta acción respondimos también al nuevo perfil de estudiantes que ingresaban a la carrera, quienes presentaban fuerte desplazamiento lingüístico hacia el castellano en desmedro del kichwa. En la carrera hacemos algunos esfuerzos por atender a las otras nacionalidades, pero lamentablemente no de la forma como desearíamos. En el caso de la población achuar nos apoyamos en colaboradores externos a la carrera para poder brindar acompañamiento esporádico a nuestros estudiantes en su territorio y fortalecer sus habilidades lingüísticas, principalmente escriturarias. Para el caso concreto de los estudiantes waorani y shuar recientemente hemos desarrollado talleres intensivos de fortalecimiento de la lengua, que en realidad fueron talleres de interaprendizaje de la lengua, ya que lamentablemente no contamos con docentes hablantes de estas lenguas.

Programa de enseñanza y aprendizaje del kichwa

⁹ Educadora con formación en Ciencias de la Educación y Pedagogía, realizó estudios de maestría en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Mayor de San Simón de la ciudad de Cochabamba-Bolivia. Trabaja con comunidades indígenas y en instituciones de educación superior en temas de educación, currículo, formación de maestros, enseñanza de lenguas y educación en línea. Profesora-investigadora de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) con sede en Quito, Ecuador. Miembro del GT Educación e Interculturalidad de CLACSO.

El programa de kichwa consta de cinco niveles de formación, son cinco asignaturas curriculares y en la actualidad trabajamos con dos grupos, por cada nivel, según el nivel de conocimiento de la lengua que tengan los estudiantes: el primer grupo lo conforman los hispano hablantes de lengua materna y el segundo los kichwa hablantes de lengua materna. En ese sentido, se trabaja en la enseñanza y aprendizaje del kichwa desde cero, por un lado; y en fortalecimiento de habilidades orales y el reforzamiento de habilidades lectoescriturarias en los hablantes de kichwa, por el otro.

El programa de enseñanza y aprendizaje del kichwa que llevamos adelante en nuestra Carrera de EIB fue construido colectivamente, el equipo estuvo conformado por profesionales con sólidos conocimientos de la lengua, del mundo kichwa y de elementos pedagógicos, con muchos años de experiencia, entre ellos estuvo el profesor Luis Montaluisa, la profesora Aurora Iza y el profesor Fernando Garcés; además contamos con el apoyo de un profesional que nos brindó apoyo técnico en todos los aspectos referidos a la educación en línea.

El programa está basado en un método propio que fue adecuado para la modalidad virtual; es secuencial y completo; se trabaja temáticas del ciclo vital y el ciclo agroproductivo. Contamos con una serie de recursos de autoaprendizaje como videos, audios, textos, actividades lúdicas y otros que se orientan al desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas. Con este programa tenemos ya 300 estudiantes que culminaron el proceso de aprendizaje del kichwa con resultados muy alentadores.

En términos generales la modalidad en línea nos ha brindado una serie de oportunidades para lograr nuestros objetivos formativos. Con esta modalidad hemos superado, de alguna forma, las barreras de tiempo y espacio que limitaban a muchos jóvenes acceder a una formación universitaria desde sus realidades rurales distantes y desde sus tiempos laborales restringidos.

La lengua indígena en la formación de educadores en EIB

Por su parte, se ha posicionado la importancia de la lengua indígena en la formación de educadores en EIB. Con este programa se ha despertado en los estudiantes una conciencia lingüística a favor del kichwa, en algunos casos de apropiación, en otros de recuperación y en otros de fortalecimiento; en definitiva, se ha contribuido al orgullo identitario. Paralelamente hemos identificado que el programa ha incidido en el entorno familiar de

nuestros estudiantes. Un efecto no previsto, no planificado anticipadamente fue que en el momento de la pandemia las familias de nuestros estudiantes, padres, madres, hijos, hermanos se mostraron deseosos de conocer la lengua y de practicarla; pensamos que ese fenómeno se dio porque nuestros estudiantes realizan sus actividades formativas en sus hogares, en compañía de sus respectivas familias, allí, ellos escuchan y son partícipes de las diversas actividades que se promueven en la asignatura. Ese es un elemento singular que te da el mundo virtual, entra a intimidad de los hogares y forma parte de la dinámica cotidiana.

Hace un par de años, dimos a conocer algunos aspectos de este trabajo, todavía en una fase inicial. Hoy quiero mencionar que seguimos trabajando y seguiremos trabajando, aprendiendo de nuestros errores y afianzando nuestros logros y aciertos. Ahora bien, señalo la articulación que existe entre este programa de kichwa en línea y la carrera misma en la que está inserto ¿Por qué un curso de kichwa al interior de una carrera universitaria en Educación Intercultural Bilingüe?

Esta pregunta me lleva a recuperar los objetivos primarios de la EIB, no sólo en el Ecuador, sino en toda la región del Abya Yala. Recordemos que la EIB fue y es parte de un proyecto político, un proyecto reivindicativo de las poblaciones indígenas, de los pueblos y nacionalidades. Un proyecto político en tanto se buscaba y se busca transformar las lógicas excluyentes de la educación formal; se buscaba recobrar la dignidad y el valor de las lenguas y los conocimientos propios de los pueblos; la EIB buscaba preparar a los niños y jóvenes indígenas, y con ello ir transformando, de a poco, la escuela y la sociedad excluyente, discriminadora, eurocéntrica y homogenizante.

Se avanzó mucho, se lograron grandes cambios, a nivel normativo, a nivel político, a nivel práctico, a nivel pedagógico, a nivel cultural. Esta rápida mirada histórica de la EIB nos permite identificar logros que hace 50 o 70 años fueron impensables. Pero que hoy día están aquí. Están aquí, no por arte de magia, no por regalo u obsequio de nadie. Están aquí gracias al trabajo, esfuerzo y lucha de las mamas y los taytas, de mucha gente que puso el hombro, que puso sus ideas y puso sus vidas para lograr pequeños cambios en el camino.

La lucha de los pueblos y nacionalidades ha sido y es permanente. Se apostó por la transformación de la escuela tradicional formal, alienante y blanqueadora. Para ello era importante formar educadores, en ese objetivo hemos estado trabajando en la Universidad

Politécnica Salesiana. A veces lo hemos hecho bien, otras veces no tanto, pero lo que nos queda claro es que los esfuerzos que hemos sumado en estos 30 años de vida fueron apuntando a fortalecer ese proyecto político de las poblaciones indígenas. Nosotros también apostamos por este proyecto cuando usamos la lengua indígena en los procesos formativos, cuando exigimos el aval de las organizaciones comunales a los jóvenes que querían formarse en la carrera; cuando realizamos investigación colectiva o autoinvestigación reencontrándonos con conocimientos ancestrales; cuando como docentes innovamos didáctica y metodológicamente en las aulas para responder a las características de nuestros estudiantes.

Con los años, hemos presenciado que muchos jóvenes indígenas lamentablemente abandonaron la lengua de sus padres y abuelos y, con ello, abandonaron conocimientos, saberes, prácticas, lógicas de pensamiento, abandonaron la posibilidad de enunciar su voz, su palabra; es decir, abandonaron la posibilidad de reivindicación.

Lo que hacemos en la Universidad Salesiana es un granito de arena más que se suma a todos los esfuerzos que se realizan, en distintas partes del país, orientados a la revitalización de las lenguas; el nuestro es un trabajo inserto en una institución formal, tiene sus reglas de juego, nos podemos mover en un marco normativo determinado y desde allí tratamos de incidir en los sentires y pensares sobre las lenguas indígenas; primero que nada, en la misma carrera, luego, en la universidad y, de allí, a los estudiantes, comunidades y otras instancias. A partir del programa de enseñanza del kichwa en línea se abrió un curso en el Instituto de idiomas de la Universidad Salesiana orientado a cualquier persona que quiera aprender esa lengua. Se motivó a los docentes de la propia carrera a realizar ese curso, de ahí tenemos a varios docentes de la carrera que se acercaron al conocimiento de la lengua y con ello se motiva constantemente al uso de la lengua en el día a día, para ello algunos de los docentes hemos creado un espacio informal semanal de práctica de la lengua que le denominamos “kishwa shañu” (café quichua) donde realizamos conversaciones informales, reflexiones, etc. de nuestra cotidianidad laboral y tratamos de hacerlo totalmente en kichwa.

Por su parte, el Instituto de idiomas de nuestra Universidad oferta semestre a semestre los cinco niveles de kichwa para cualquier persona que desee estudiar esta lengua, lo puede hacer virtualmente.

Trabajar desde una instancia institucional como es una universidad ciertamente tiene sus ventajas, pero también tiene sus limitaciones. Si bien, se ha creado una serie de recursos y materiales para el programa de kichwa, a los docentes nos gustaría seguir produciendo material de apoyo, por ejemplo, o acompañar este proceso con investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas del kichwa o investigaciones pedagógico didácticas sobre enseñanza de lenguas indígenas. Vemos que son necesarias, hacen falta, pero la dinámica institucional no permite realizar esas acciones debido a la falta de tiempo por las distintas responsabilidades que nos toca asumir, esa es una limitante con la que nos movemos semestre a semestre. Los docentes de kichwa también damos otras asignaturas en la carrera y realizamos actividades administrativas y de gestión; es decir, nos movemos en los espacios que logramos gestionar.

Como pueden apreciar, en esta partecita de Ecuador estamos trabajando por las lenguas y para las lenguas indígenas. Sabemos que no estamos solos, en el contexto nacional otras universidades están trabajando en la enseñanza y aprendizaje del kichwa, por ejemplo la Universidad Central del Ecuador desarrolla cursos de kichwa, la Universidad Amawtay Wasi aparte de fortalecer también otras lenguas originarias en su procesos formativos, la Universidad San Francisco de Quito enseña kichwa, la UNAE (que es la universidad pública enfocada a la formación de docentes) también lo hace, la Universidad Nacional de Chimborazo, Universidad Técnica de Cotopaxi y la Universidad Andina Simón Bolívar.

Revitalización lingüística en el ámbito comunitario e institucional

En el ámbito institucional también podemos encontrar escuelas de EIB, sobre todo en contextos urbanos que hacen opción explícita por la enseñanza de la lengua. Paralelamente a estos esfuerzos instituciones formales existen también personas e instituciones que trabajan desde las propias comunidades, organizadamente motivando/estimulando el uso y la transmisión de sus lenguas en los territorios.

Aquí cabe mencionar, por ejemplo, el importante esfuerzo que realiza la Asociación de Jóvenes Kichwas de Imbabura (AJKI) que trabaja en la preservación de la identidad kichwa y la transmisión intergeneracional de saberes ancestrales. Fomenta la revitalización del kichwa a través de iniciativas comunitarias que integran lengua, conocimientos, prácticas y valores propios. Esta Asociación impulsa 4 proyectos enfocados en la revitalización de la lengua y la difusión cultural a través de la Radio comunitaria Ilumán, a través del Centro

lingüístico Wiñay Kawsay mediante talleres, documentación, transmisión intergeneracional y creación de recursos educativos. De la misma forma, a través de la Escuela kichwa Antonio Ante promueve la enseñanza del kichwa en un espacio vivencial para niños y jóvenes. Y finalmente, a través del proyecto Kichwata Sisachishpa trabaja en la formación de activistas en revitalización del kichwa a través de cursos de capacitación y formación de líderes en preservación lingüística principalmente desde la transmisión intergeneracional.

El trabajo que realizan José María Vacacela y Gabriela Albuja, extraordinarios educadores indígenas que, en Saraguro, realizan procesos educativos en una escuela comunitaria alternativa trilingüe donde se forma a niños y niñas con un modelo alternativo basado en los principios del enfoque Pestalozzi. Estas son experiencias sumamente importantes que se deben valorar.

Por otro lado, están también algunos proyectos liderados por Marleen Haboud, gran lingüista, estudiosa incansable y amante del kichwa, por ejemplo, ella trabajó en el Proyecto Hampi Kiwakuna (Jambij Yuracuna/Plantas que Curan), proyecto de documentación activa y revitalización de conocimientos medicinales ancestrales a través del kichwa, donde participaron Comunidades kichwa hablantes de Imbabura, Cotopaxi y Pichincha. Con esta modalidad de trabajo se articuló investigación con revitalización lingüística, cultural y epistémica. El intercambio intergeneracional en este proyecto fue muy significativo, así como la creación de recursos bilingües/trilingües. Novedosamente en este proyecto resalta la valoración de hablas y escrituras locales juntamente a la escritura normatizada/kichwa unificado.

Estos son sólo algunos ejemplos de revitalización lingüística en el ámbito comunitario e institucional, seguramente hay otros más, pero aquí sólo menciono unos pocos. Como escucharon estas iniciativas y experiencias articulan las acciones con las comunidades de habla.

Revitalización lingüística en el ámbito virtual

Por su parte, también existen iniciativas y experiencias de revitalización lingüística en el ámbito virtual, éstas han ido creciendo y proliferándose en los últimos años.

Actualmente encontramos esfuerzos de diseño de aplicaciones móviles para el aprendizaje de algunas lenguas indígenas, plataformas de enseñanza y aprendizaje, páginas de Facebook que comparten materiales de aprendizaje y se constituyen en espacios de interacción, uso y desarrollo de la lengua y otras más.

En una pequeña investigación que hicimos, hace 3 años atrás, conjuntamente con compañeros de Perú y Bolivia, en el ámbito de las redes sociales Facebook, Tik Tok, Instagram y Yotube, constatamos que en Ecuador existen 122 iniciativas de activismo digital en lenguas indígenas, es muy probable que esa cantidad haya crecido hasta el día de hoy (Garcés y otros 2024). Allí se identificó la presencia de lenguas como el Awapit, Tsafiki, Shuar y también Kichwa. La mayor parte de estas iniciativas son personales y voluntarias, la mayoría son iniciativas autofinanciadas y de carácter particular. Aunque también existen unos pocos casos de experiencias colectivas, ligadas a comunidades o espacios institucionales; sin embargo, la mayoría de estos espacios son creados y empujados por voluntades personales, por activistas que le dedican tiempo, esfuerzo y cariño a un trabajo que no siempre puede medir el impacto en cuanto a número de personas que aprenden o rescatan la lengua, pero gracias a las métricas, a los comentarios y reacciones se puede dimensionar la importancia de estos trabajos.

Uno de esos ejemplos es el trabajo de Santiago Utitiaj que realiza activismo en lengua shuar por medio de su página de Facebook. Cabe mencionar que esta es una de las pocas iniciativas en esa lengua. Por su parte, se tiene también a José Luis Maigua que, a lo largo de pocos años ha configurado una plataforma de enseñanza y aprendizaje del kichwa. De la misma forma, en Youtube se puede encontrar una cantidad impresionante de música en lenguas indígenas, pero sobresale, por ejemplo, la música en kichwa amazónico, que es una variedad distinta del kichwa de la sierra ecuatoriana, y que es la que tiene más presencia en los medios virtuales.

Me gustaría resaltar también aquí algunas experiencias singulares, como la de un joven sacerdote salesiano, Jaime Pastuña, que, aunque no trabaja desde una explícita intención de revitalizar la lengua, su persistencia en usar la lengua lo convierte en un activista con un impacto impresionante en las comunidades, sobre todo por la enorme cantidad de videos que

publica donde conversa con la gente (hombres, mujeres, niños, jóvenes, ancianos) sobre la cotidianidad de la vida y lo hace usando la lengua kichwa.

Seguramente hay muchos otros ejemplos más de experiencias e iniciativas que en este mismo momento estarán desarrollándose en el Ecuador, aquí sólo he querido mostrarles unos pocos ejemplos, pero debemos reconocer que no conocemos la situación de otras lenguas, esas lenguas de nacionalidades con menor número de hablantes, que son minorizadas, inaudibilizadas y silenciadas en el contexto nacional.

Silenciamiento de las lenguas indígenas vs activismo digital

Con respecto al silenciamiento de las lenguas indígenas... Como ustedes sabrán, hace poco en Ecuador se vivió un paro nacional debido a que el gobierno emitió un Decreto Ejecutivo con el que se eliminó el subsidio al diésel. Este paro se extendió por 31 días y las poblaciones indígenas y campesinas de la sierra fueron quienes se movilizaron con mayor fuerza. Durante ese tiempo las poblaciones indígenas y campesinas vivieron una exagerada represión policial y militar. Compañeros indígenas de Imbabura, sobre todo, sufrieron y denunciaron fuertes atropellos a sus derechos humanos. Detenciones arbitrarias, desapariciones de personas, golpes, maltratos, insultos, abuso de poder; más de 400 personas heridas, algunas de mucha gravedad que hasta ahora siguen en hospitales luchando por sus vidas y, lamentablemente, 3 compañeros fallecidos, 2 de ellos debido a proyectiles de bala. En medio de este escenario se dio también un sistemático acallamiento de las voces y la palabra de las poblaciones. Se quitó la posibilidad de comunicación, se restringió la energía eléctrica, se quitó la señal de internet; es decir, desde el gobierno se procedió a acciones violentas de carácter bélico causando miedo, angustia y desesperación en la población.

En estos 31 días de paro se despertó, en algunos sectores de la población, reacciones de carácter racista, se escucharon palabras y se vieron acciones discriminadoras contra la población indígena kichwa. Lo que el Estado había podido transformar tibiamente al interior de su estructura colonial, gracias a tantos años de lucha reivindicativa de los pueblos y nacionalidades, gracias a la resistencia y tenacidad de los pueblos, en cuanto a educación, lengua y derechos de la población indígena, en el Paro Nacional este gobierno lo desvaneció de golpe. El Estado declarativamente democrático, intercultural y plurinacional mostró su peor cara.

Este gobierno utilizó los grandes medios de comunicación para desinformar a la población ecuatoriana, este gobierno invisibilizó la lucha indígena, tuvo una política de negación y minimización de las reivindicaciones populares, se negó totalmente la posibilidad de diálogo o comunicación, con ello se invalidó la existencia y legitimidad de las organizaciones indígenas.

En este paro nacional se trató de silenciar las voces indígenas; la clausura temporal e intempestiva de un medio televisivo comunitario (TV MICC) y una radio comunitaria (Radio Ilumán) durante los días del paro nacional por parte de la Agencia de Regulación y Control de Telecomunicaciones en el país es muestra clara de ese silenciamiento. No obstante, muchos activistas y no activistas insistieron, con la tenacidad que caracteriza a las poblaciones originarias, insistieron en generar información y comunicación de lo que se estaba viviendo en Otavalo, Cotacachi y otras poblaciones kichwas de Imbabura. Allí jugaron un rol fundamental las redes sociales, los medios alternativos de comunicación, el espacio de lo virtual; allí se usó la lengua no sólo para organizarse en la resistencia, sino también para documentar los atropellos, para evidenciar el autoritarismo y la represión; y sobre todo se usó también para fortalecer la identidad, el orgullo y la dignidad de ser indígena.

Por eso decía antes, que quizás no se puede contabilizar cuánta gente aprende o recupera la lengua indígena a través de la acción de las iniciativas de activismo digital virtual; pero, considero que sí se logra dimensionar la importancia de cada uno de esos pequeños espacios virtuales donde los activistas independientemente articulan las realidades que está viviendo la población indígena con la necesidad de enunciar su palabra, de gritar su voz, de ser escuchados.

En este sentido, pienso en la importancia de plantearnos el activismo digital en lenguas indígenas no como algo aislado del mundo material, físico. Considero que es necesario pensar en el activismo digital como una parte integrante del activismo concreto, físico. Quizás en estos momentos lo virtual es una parte muy significativa, porque el momento que vivimos de desarrollo tecnológico nos empuja a ello; no obstante, no podemos caer en la equivocación de pensar que lo virtual es la respuesta a los problemas de silenciamiento de las lenguas indígenas.

En principio porque el silenciamiento de las lenguas indígenas es inherente al modelo de sociedad de herencia colonial reforzado aún más por un modelo económico capitalista y depredador en que vivimos. Y segundo, porque la lengua de un pueblo no sólo es un sistema de comunicación gracias al cual las personas nos comunicamos, es eso ciertamente, pero además la lengua encarna dimensiones profundas de la existencia humana y el conocimiento colectivo.

Desde un plano filosófico, por mencionar algo, las lenguas representan cosmovisiones que configuran el ser, la existencia; es decir la ontología y la ética humana. En las lenguas indígenas están presentes términos, formas, palabras que encapsulan un tipo de relación con el resto de la naturaleza, opuesta al antropocentrismo occidental. Ahora bien, en el ámbito epistemológico, las lenguas son contenedoras de conocimiento, en el caso de lenguas indígenas dichos conocimientos desafían el eurocentrismo y enriquecen la producción epistémica universal de saberes acumulados durante milenios, producciones epistémicas basadas en la oralidad, la intuición y la reciprocidad con el entorno a diferencia del colonialismo epistémico que impone una sola forma de conocimiento. Y finalmente, en el plano cultural, las lenguas son el núcleo de las identidades colectivas que permiten la continuidad de las civilizaciones. La memoria cultural que existe en los mitos y en los ritos permite preservar formas y prácticas de cohesión social.

El silenciamiento de las lenguas indígenas es sinónimo de eliminación material y simbólica de sus hablantes. El no poder enunciar la voz, el no poder decir la palabra es igual a dejar de existir, dejar de producir conocimientos, dejar de pertenecer a un grupo, en definitiva, dejar de Ser. Con estos argumentos es fundamental reconocer el valor de las iniciativas y experiencias de revitalización lingüística en los medios virtuales. De ahí el otro elemento que quiero enfatizar en esta oportunidad es la estrecha conexión que existe entre el mundo virtual y el mundo físico, material.

Revitalizar lenguas indígenas es revitalizar mundos de vida

Hace algún tiempo se planteaba que el mundo virtual, mediado por plataformas digitales, algoritmos y redes, denominado mundo online era un simple remedio de la vida, era como una prótesis que permitía construir mundos paralelos, alternos, imaginados. Por tanto,

desconectados del mundo offline, el mundo de la vida cara a cara, corporal, contextual. Se pensaba que estos mundos se desarrollaban paralelamente, sin mayores implicaciones.

No obstante, esa noción ha cambiado en los últimos años. Las acciones que realizan los activistas en distintos temas, como el ambiental, el de las reivindicaciones de género y el de las lenguas indígenas, por supuesto, nos están demostrando que ya no se puede pensar esos mundos como paralelos, aislados o independientes. En la actualidad nos damos cuenta de que ambos mundos se interrelacionan, se retroalimentan, se influyen entre sí. Ya no podríamos hablar de dos mundos, sino de un mundo de vida que es construido por lo online y por lo offline. En ese sentido, se está pensando en la noción de onlife, el mundo de vida, como aquel espacio de construcción de una comunicación auténtica; es decir, de establecer ese pegamento invisible de la sociedad, aquello que compartimos para vivir juntos, aquello que edificamos en la interacción que nos hace ser mientras somos y estar mientras estamos. Esta idea de lo onlife apela también a la búsqueda de superar las dicotomías entre lo individual y lo social.

Por ello es importante valorar los trabajos de tantos y tantas activistas que trabajan independiente y autónomamente, pero no en aislamiento; es importante visibilizar que el trabajo de los activistas es un trabajo de construcción de su SER y de su ESTAR en el mundo de la vida. El activismo digital en lenguas indígenas, como ya lo dije antes cobra sentido cuando es parte integrante del activismo físico, corporal, contextual.

Entonces, a partir de estas ideas pienso que revitalizar lenguas indígenas es revitalizar mundos de la vida enteros; es decir, no sólo revitalizar palabras, estructuras sintácticas, léxico, sino que es revitalizar formas de pensar, formas de relacionarse, formas de ser y existir. Para todos aquellos que estamos en la tarea de revitalización de las lenguas indígenas, sea en el ámbito que sea, es bueno no perder de vista que revitalizar las lenguas indígenas es revitalizar a los hablantes de esas lenguas, es devolverles vida a los hablantes, devolver dignidad a su existencia, a su ser.

Activismo de los jóvenes: herramienta de resistencia y revitalización de lenguas indígenas

Otro elemento que es importante señalar aquí es el protagonismo de los jóvenes, ya que son ellos los que están dinamizando la mayoría de las iniciativas y experiencias de revitalización lingüística en el mundo virtual. Los jóvenes están haciendo muchas cosas a favor de sus lenguas, siguiendo sus propios medios y sus propias lógicas, a través de la música, el arte, las imágenes, a través del *rap* pero también a través de los ritmos tradicionales, a través de la fiesta y de la denuncia política. Las formas que adoptan los jóvenes son propias de su naturaleza juvenil; salen de los cánones que venimos trabajando en el mundo de la política lingüística formal, que es un mundo de adultos.... Por ello es lógico que estas nuevas formas sean distintas. Deben ser distintas. Lo bueno es que ellos se arriesgan, se lanzan, cambian y renuevan la resistencia, la lucha por la lengua y la cultura.

El activismo que realizan los jóvenes en Ecuador y en América Latina es una herramienta de resistencia y revitalización de las lenguas indígenas, cuestiona la supremacía del español como lengua dominante. Ese activismo digital es una chakra, una cementera, un terreno de cultivo que está abonándose, nutriéndose con cada esfuerzo aislado y que se retroalimenta con el activismo físico de tal manera que, más temprano que tarde, seremos partícipes de una cosecha abundante gracias a la minka de voluntades donde los pueblos indígenas se revitalicen y por tanto sus lenguas también lo hagan.

Conclusiones

Debemos aprender de lo que hacen los jóvenes y apoyar sus iniciativas, muchos de ellos comprenden mejor que nosotros la dinamicidad de una lengua viva; se mueven sin encasillamientos puristas, desarrollan en la práctica las nociones de translingüismo donde las ansias de comunicación movilizan TODOS los recursos lingüísticos que tenemos, no sólo en una lengua, en todas las lenguas que conocemos. No podemos negar que estamos en una época en la que el contacto de lenguas a nivel planetario es inevitable; por tanto, las influencias entre las lenguas son inevitables y permanecer con una visión purista quizás nos llevaría al estancamiento de las lenguas. Recordemos que las lenguas viven mientras se movilizan, cambian, se renuevan, innovan. Por ello, cuando hablamos de lenguas ancestrales habría que decir que son ancestrales, pero al mismo tiempo decir que son contemporáneas para borrar de una vez la idea de que son lenguas del pasado.

Kunanka kichwa shimipi rimakrishha, wakin mashikuna ichapish kichwa shimita mana yachankichik, shinaka kishpichiwaychik. Kay tantanakuypi tawka yuyaykunata rikukrinchik uyakrinchik, imashina kay mamashimikunata shukti shukti markakunapi, ayllu llaktakunapi llamkakunchik, imakunata rurakunchik, kay yuyaykunata uyashpa kipaman ñukanchik llaktakunapi, yachanawasikunapi, ayllukunawan ashtawan sinchiyachishpa katinkapak, ashtawan mamakunata kayani wiksamanta pacha ñukanchik shimita yachachishpa katina kanchik, takikunawan, kushilla shimikunawan, sisayashka shimikunawan rimashpa yachachina kanchik.

Finalmente, la tozudez y terquedad de hablar en lengua indígena en todo lugar posible y con todas las personas posibles es y tiene que ser una forma de ensordecer el poder colonial que nos silenció y nos silencia sutil y abiertamente cuando echamos al viento las palabras kichwas, las palabras aimaras, las palabras tojolabales, las palabras de las voces indígenas de Abya Yala. Yupaychani!

Referencias bibliográficas

- Garcés, Fernando, Sebastián Granda, Isis Zambrano y Soledad Guzmán
2024 Activismos digitales en y para las lenguas indígenas en el Ecuador.
 Cochabamba. Funproeib Andes.
- Guzmán, Soledad y Francisco Rodríguez
2025 “Treinta años de producción académica en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador” en Pueblos indígenas y educación. Educación Intercultural dese Abya Yala.
 Quito. Abya Yala.

Jcha' tajba xchu'uk sopebal ku'un. Encuentro con mi memoria: lengua, cultura y resistencia tsotsil en Chiapas

Lucía Moshan Vargas¹⁰

Universidad de las Lenguas Indígenas de México

Introducción

Esta investigación cualitativa de corte etnográfico se centra en Adolfo López Mateos, Municipio de Huixtán-Chiapas, busca explorar y comprender los significados, experiencias y perspectivas que emergen en la autobiografía, priorizando su valor cultural, lingüístico y social (Pérez, 2002). Asimismo, mediante la autobiografía se ofrece una rica narrativa que permite analizar la identidad indígena, la resistencia cultural, el bilingüismo, y los desafíos frente a la discriminación.

A través de mis vivencias y experiencia como profesional indígena-originaria, muestro la importancia de la educación y el papel de la familia en la preservación de la lengua materna. Mi trayectoria como intérprete y traductora refleja mi compromiso con la revitalización de mi lengua y el apoyo a mi comunidad, demostrando que hablar y escribir en tsotsil es un acto de resistencia y orgullo.

Ruta metodológica

Hablar en mi lengua, es entrelazar mi personalidad con mis ancestros quienes, con sabiduría y amor, sembraron en mí, la riqueza de nuestra lengua indígena. Gracias a ellos por transmitir no sólo palabras, sino la esencia de nuestra historia, nuestras tradiciones y nuestra forma de entender el mundo.

En este artículo se empleará un análisis narrativo, centrado en las historias, eventos y reflexiones presentadas a partir de la autobiografía y hallazgos obtenidos en trabajos de campo desde la etnografía educativa. Este diseño nos permite interpretar cómo se construye

¹⁰ Licenciatura en Interpretación y Traducción de Lenguas Indígenas. Lengua tsotsil. Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM), moshanvargas@gmail.com

la identidad y cómo se transmite la experiencia en torno al tsotsil (como lengua, cultura y resistencia. Se identificarán temas principales y subtemas relevantes, tales como:

- Identidad lingüística y cultural.
- Experiencias de discriminación y resistencia.
- Rol de la familia y la comunidad en la preservación cultural.
- Barreras y oportunidades en la educación bilingüe.
- Transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura.

El análisis de esta autobiografía permitirá:

- Resaltar la importancia del tsotsil como un acto de resistencia cultural.
- Profundizar en los desafíos que enfrentan las comunidades indígenas en la preservación de sus lenguas y tradiciones.
- Generar insumos que promuevan la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural en México.

I.- Cha' tos k'op xchu'uk bu ti ech'em xchanele. Bilingüismo y Diglosia en la experiencia.

Mi bilingüismo es desde cuna (Sichra, 2006), a una edad muy temprana, mis padres me enseñaron a hablar en nuestra lengua materna que es el tsotsil, mi mamá es monolingüe de esa lengua, por ello la comunicación con ella debía ser nada más en dicha lengua. No obstante, mi padre también sabía hablar en español, por lo que a mis hermanos y a mí, nos inculcó a hablar de ambas formas. Solía decir que era importante hablar en español, porque en la escuela nos iban a enseñar a leer y escribir en esa lengua. Él estuvo trabajando en un convento en donde convivió mucho tiempo con los sacerdotes, con quienes mantenía comunicación constante en español, así que no dudó en enseñarnos lo básico del castellano.

Hablar en tsotsil era común en la comunidad por la mayoría de los habitantes. Eran contadas las personas que hablaban el castellano, eso hacía que se dificultara su aprendizaje, sobre todo porque en la comunidad vecina había otra lengua de contacto que es el tseltal. Así que por la relación y distancia que había entre mi comunidad y ésta tuvimos que aprender a comunicarnos y comprender el tseltal, cabe mencionar que ahí cursaba la primaria en dicha localidad.

II.- Jbi xchu'uk jtalel. Nombre e identidad.

Mi nombre es Lucía Moshán Vargas, nací el 10 de marzo de 1986, en la comunidad de Adolfo López Mateos, en el municipio de Huixtán, cuya traducción sería “lugar donde abundan las espinas”, y que conforma uno de los 124 municipios del estado de Chiapas, con una extensión territorial de 181.3 km cuadrados, tiene la mayor población dentro del municipio.

Los habitantes de Huixtán son conocidos como coyotes, ya que por esa zona hay una gran fauna de estos animales y el ok'il (coyote) es el salvador o protector e incluso Nahual de algunos habitantes Huixtecos. En este pueblo existen varias celebraciones como el día de muertos y el nacimiento del niño Dios, pero los más importantes son el día del santo patrono San Isidro, que se celebra el 15 de mayo y que reúne a todos los pobladores provenientes de las más de 60 comunidades del municipio, para pedirle al santo que interceda ante Dios por las lluvias y las nuevas siembras; así como el día de San Miguel Arcángel, que se celebra cada 29 de septiembre, para agradecer las cosechas que se obtienen durante el año además de la protección que brinda a sus hijos.

En el municipio los nombres más comunes son María, Manuela, Micaela, Sebastián, Pascual y Lucía, por lo que le atribuyo a que mis padres me hayan puesto este nombre, en tsotsil se traduce como Slus. Durante el tiempo que estuve en la escuela, pocas veces me llamaron por mi nombre, pues se dirigían a mí por el primer apellido, incluso, los conocidos o amigos de la familia siempre me decían k'ox Jmoxan (pequeña Moshán) y lo hacían porque mi papá era bastante conocido en la comunidad y en el municipio, por lo que me fui acostumbrando a que me llamaran por mi apellido paterno y así es como me identifico.

III. K'utik ik'ot ti pasel sventa p'ajele.Efectos de la discriminación.

En más de una ocasión escuché a varios de mis compañeros de estudio decir que no hablaban una lengua indígena, en ese entonces aún no comprendía el por qué. Conforme pasaba el tiempo muchos de ellos dejaron de comunicarse en su lengua originaria con sus padres, mientras que éstos hacían un esfuerzo por responderles en español a sus hijos, aun cuando les costaba expresarse en castellano. Tal como sucedía en otros contextos: “Todo iba bien en la carrera de lingüística. Me llamó la atención la falta de interés para aprender la lengua quechua por parte de mis compañeros” (Guaraguara, 2016, p.155). Con el transcurso del

tiempo al pasar de un grado a otro, era constante ver y escuchar a jóvenes entre 15 a 18 años, decir que sí entendían una lengua indígena pero que no la hablaban y mucho menos sabían escribir en dichas lenguas, e incluso hasta les apenaba ponerse el traje típico de sus comunidades.

A partir de ese momento caí en cuenta que ellos negaban sus lenguas y orígenes para no sufrir discriminación. En una ocasión, platicando con mi mamá, me contó que, siendo ella apenas una niña, se daba cuenta de que la segregación era evidente. Al asistir a misa con su abuelita, las mandaban hasta en la parte de atrás de la iglesia, ya que las bancas o los asientos eran exclusivamente para las *xinulas* (señoras que hablaban el castellano), incluso las trataban como si ellas valieran menos, y les decían “hazte para allá hija, deja que se sienten las señoras”. Por esta razón mi mamá tampoco pudo asistir a la escuela, puesto que, en ese tiempo, las mujeres indígenas solamente debían dedicarse al hogar y a cuidar a los animalitos que tenían en casa.

Por lo que a mí respecta, recuerdo que a finales de los años 90's, cuando aún era estudiante de secundaria, me tocó ver que muchas de las chicas de mi edad tenían que trabajar en las casas de las *xinulas* para así poder sostenerse económicamente. Y a pesar de que ellas realizaban diversas actividades en la casa de estas personas, no recibían un sueldo como tal puesto que, a juicio de sus patrones, el hecho de brindarles hospedaje y comida ya era suficiente apoyo. Existía, además, la obligación de dirigirse a sus empleadores sólo en español. Aunque las familias entendieran el tsotsil, nunca se comunicaban con ellas en su propia lengua.

Estas y otras acciones han conllevado a que las lenguas originarias se hayan ido perdiendo con el paso del tiempo. El español se asumió como la única lengua oficial y la única manera de sobresalir y mejorar el estatus social, asimismo propicio que el desplazamiento urbano haya crecido día con día. De los jóvenes que tuvimos la oportunidad de estudiar el bachillerato, sólo unos cuantos regresaron a sus pueblos y la mayor parte se quedaron en la ciudad a buscar nuevas oportunidades de crecimiento. Y aquellos que tuvieron la dicha de ser padres, decidieron no enseñarles sus lenguas a sus hijos.

La falta de información y la escasa valoración (status) de las lenguas indígenas en los diferentes ámbitos sociales han hecho que muchas personas nieguen sus orígenes y no deseen

seguir transmitiendo su cultura, lengua y costumbres a las nuevas generaciones, lo que trajo como consecuencia, que gran parte de las lenguas se estén extinguiendo o que cada vez más, terminan siendo absorbidas o desplazadas por el idioma español.

IV.- Antsa-vinik ti laj jchapanune. Mujeres y Hombres nos formaron.

Fueron mis padres y mis abuelos los que nos enseñaron a mis hermanos y a mí a hablar tsotsil al ser esta su lengua nativa, han sido ellos los transmisores de nuestra cultura, tradición y conocimientos originarios (Martínez, et.al. p. 27). Pero mi papá además dominaba en cierto modo el español, por lo que no dudó en inculcarnos el comenzar a leer y escribir en dicho idioma, por lo menos lo que él sabía, ya que sólo pudo cursar hasta el tercer grado de primaria.

El comienzo de mi aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua española, fue en la escuela primaria de la comunidad de Chempil, también perteneciente al municipio de Huixtán, Chiapas. Al principio, debíamos aprender las vocales, luego el abecedario, y más adelante, sílabas y palabras sencillas. La escuela a la que asistí era de tipo bilingüe, puesto que, si bien la mayor parte de los maestros hablaban lenguas indígenas, la enseñanza en las aulas sólo era en español. Recuerdo bien que nos entregaron libros de texto en tsotsil, pero nunca llegamos a utilizarlos. Cada uno de nosotros llegamos a hojear esos libros en casa e incluso, recuerdo que yo los veía con mi madre y ella me preguntaba qué decían las palabras que contenían imágenes coloridas, porque los textos eran muy pobres y sencillos en los contenidos, no tenían más que el nombre de algunas frutas u objetos, así como pequeñas frases o lecturas muy cortas.

En 1998, ingresé a la escuela secundaria técnica, ubicada en el municipio de Huixtán. A estas alturas, ya teníamos que haber aprendido el español para comunicarnos con el personal docente, porque ninguno de ellos hablaba nuestro idioma. Si acaso recuerdo que, el maestro de física y química era el único que decía pequeñas frases en tsotsil. Posteriormente, habiendo concluido la secundaria (2001), me integré en un grupo local del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en donde brindé servicios educativos a comunidades marginadas del propio estado.

En la primera comunidad donde me tocó participar, aunque los papás de algunos alumnos eran zinacantecos, predominaba el español sobre su lengua nativa. Mientras que, en otro de

los pueblos donde también presté mis servicios, los niños y padres de familia hablaban sólo su propio idioma. Eran pocos los alumnos que apenas entendían o conocían el español, la mayor parte de la clase era en tsotsil, lo que me ayudó a entender un poco más la variante de aquella región (noroeste). Asimismo, ya fungía como intérprete, aunque en ese tiempo no sabía que existiera ese término, pues a mi entender, yo sólo era la mediadora entre dos sujetos.

En 2002 ingreso al bachillerato, en donde la mayoría de los estudiantes eran bilingües, hablantes de lenguas indígenas, aunque a ninguno de ellos se les escuchaba hablar en su lengua materna para no sufrir discriminación, también en la escuela nunca escuché hablar de inclusión o pluriculturalidad, para los jóvenes era muy fácil desplazar sus leguas por el español. A pesar de que los municipios colindantes a San Cristóbal de las Casas eran hablantes de lenguas indígenas e incluso San Cristóbal es un municipio plurilingüe, nunca se escuchó hablar de una educación bilingüe en las escuelas.

En lo personal, reconozco la labor de mis padres, de mis profesores, así como de mis antepasados y también aquellas personas que me motivaron a aprender a leer y a escribir tanto en tsotsil como en español. Han hecho un gran trabajo al haberme enseñado a hablar y a escribir en ambas lenguas, ya que, sin la colaboración de cada uno de ellos, nada de esto hubiera sido posible. Tal y como he visto en muchos casos, niños y jóvenes olvidan sus lenguas porque los papás o abuelos no les transmiten la lengua. Especialmente las niñas son las que más sufren, no las dejan asistir a la escuela por la antigua creencia de que, al ser mujeres, su lugar está en la casa y la crianza de los hijos. Por mi parte, tuve la fortuna de que mis padres me apoyaran para lograr forjarme en este ámbito, así como el privilegio de hablar, leer y escribir en ambas lenguas.

Ahora que soy madre de dos grandes seres, siento que tengo la necesidad de enseñarles mi lengua, así como lo hicieron mis abuelos y padres conmigo con la finalidad de seguir revitalizando mi lengua, mi cultura y la riqueza de mi pueblo, transmitirles la importancia de mantener vivas las lenguas indígenas, aunque este proceso será largo, pero valdrá la pena.

V.- K'utik ti laj jchan xchu'uk laj ku'unine. Apropiación de la literacidad.

Debido a la enseñanza obtenida en diferentes escuelas fue que aprendí a escribir y a leer en español, además de la necesidad de comunicarme con mis compañeros, profesores y mi entorno social. Comencé a dominar la escritura y la lectura en tsotsil cuando tenía entre 13 y 15 años, motivada por la curiosidad, el amor que despertaron en mí los textos escritos en dicha lengua y porque tenía una conexión con la lengua de mi familia desde pequeña. Es por ello que, cuando tuve la oportunidad de contar con materiales hechos en tsotsil, no dejé pasar la oportunidad. Mi madre me llevaba a la iglesia católica, en donde se leía la biblia en dicha lengua. Yo quedaba maravillada por aquellas personas que tenían ese don de leer de manera tan fluida, y como mi mamá se dio cuenta de mi interés por aprender a escribir y a leer en nuestra lengua, no dudó en comprarme una biblia similar.

Allá por los años 2002-2004 yo ya sabía un poco más de la lecto-escritura en la variante de nuestra comunidad, por lo que no dudé en participar en las lecturas de la iglesia, o bien, eran los colaboradores de dicha iglesia los que me buscaban cada domingo para participar con ellos. Tiempo después de haber concluido mi bachillerato, me integré a un equipo de trabajo local que se dedicaba a atender a las comunidades indígenas con proyectos especialmente para ellos, por lo que, cuando llegaban las instituciones estatales, había que hacer la labor de interpretación, para establecer la comunicación entre los integrantes de la comunidad y los servidores públicos. A partir de ese momento comencé a fungir como intérprete.

Unos años más tarde, como mujer independiente y una familia a cuestas, me mudé a la Ciudad de México, y es aquí que empecé a colaborar con algunas instituciones como el INALI, INMUJER, SEPI y la CNDH para hacer traducciones de material y campañas informativas del español a mi propia lengua. Así como la participación en un programa del canal 11 para contar mi historia como hablante de una lengua indígena.

Actualmente, he aprovechado el conocimiento de ambas lenguas para seguir prestando mis servicios como traductora e intérprete, así como asistir a otras personas monolingües en lengua originaria, en sitios tales como centros de salud, hospitales, juzgados y otras instancias. Asimismo, he seguido colaborando con instituciones como la CNDH, SEPI, INALI y el INE, para la traducción de comunicados, promocionales y spots informativos, para su difusión a las comunidades indígenas. Todo esto ha marcado gran parte de mi vida y me ha hecho ver la importancia de dominar ambas lenguas para poder apoyar a los que

necesitan de un intérprete-traductor y, en la medida de lo posible, se hagan valer los derechos de los pueblos indígenas.

Slajeb. Conclusiones

Mirando hacia atrás, cada paso en mi camino, por más difícil o alegre que haya sido, me ha enseñado la importancia de mis raíces y mi lengua. Hoy, soy una persona orgullosa de mi historia y comprometida con preservarla. Agradezco a mi familia y a mi comunidad por ser el pilar que me sostiene y por enseñarme a valorar lo que soy, mi lengua, tsotsil, es el regalo más grande que me han dado, y con orgullo lo llevo en mi corazón.

A través de esta autobiografía, quiero inspirar a otros a valorar sus raíces, culturas y todo el conocimiento heredado por los ancestros; Mi compromiso es seguir aprendiendo, compartiendo y preservando nuestra cultura para que las próximas generaciones también puedan sentirse orgullosas de quiénes son; seguir luchando día a día para que nuestras voces, tradiciones y culturas sean reconocidos en todos los ámbitos, así como crear un conjunto entre comunidades, gobiernos y organizaciones.

Contar mi historia es mi manera de decir que nuestras raíces son nuestra fortaleza, y que mientras sigamos hablando nuestra lengua y viviendo nuestras tradiciones, nuestra cultura vivirá para siempre.

Referencias bibliográficas

Guaraguara, Epifanía (2016) Nunca es tarde, pero cuesta: enseñanza del quechua en casa. *¿Ser o no ser Bilingüe?* Sichra, Inge (Coord), Cochabamba. Fundación Proeib Andes, pp.153-165.

Martínez, Edgar; Martínez, Cristina; Martínez (2020) IX Encuentro lingüístico y cultural del pueblo Maya, experiencias de vinculación social y educación comunitaria, en Huixtán Chiapas. Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales, 2020, p. 17
https://scholar.google.es/scholar?start=10&q=Huixt%C3%A1n+Chiapas&hl=es&as_sdt=0_5#d=gs_cit&t=1740534109045&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AyuNq9LekEl0J%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D11%26hl%3Des

Pérez, Cristina (2002) Sobre la metodología cualitativa. Revista española de salud pública, 76, pp. 373-380

https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/resp/v76n5/editorial.pdf

Sichra, Inge (2006) Bilingüismo y educación en la región andina en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas, *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, N°. 7, Universitas-XXI, pp. 75-10

Neyeiyari nemitaxata neniukik+. Mi vida en mis palabras: tejer historia e identidad desde el pueblo wixárika

Mónica Vásquez Robles¹¹

Universidad de las Lenguas Indígenas de México

Introducción

La vida de una persona es una historia única. Todo lo vivido es un aprendizaje constante y a través de estas experiencias se construyen conocimientos y saberes. El camino que recorre cada ser humano se basa en enfrentar las adversidades para forjarse y en conjunto, es decir, en su trayectoria, esta formación influye en el actuar de día a día como parte de un núcleo familiar y comunitario. Esta experiencia de vida nos puede llevar a tejer historias particulares con el objeto de expandir nuestros horizontes.

Aquí se abordan experiencias basadas en la adquisición de la lengua materna, puesto que fue el primer acercamiento de comunicación que se obtuvo -en este caso mediante la oralidad- a una menor para sostener la lengua originaria con sus semejantes. En este artículo, se expone respecto de la vida de una persona indígena desde su infancia, analizando la experiencia desde el núcleo familiar como parte fundamental de su formación y las dificultades que enfrenta por el hecho de ser hablante de un idioma minorizado, así como la imposición sobre del idioma castellano en los entes educativos básicos y media superior provocando que el uso del idioma originario se vaya desvaneciendo.

Aspectos metodológicos

La presente investigación se lleva a cabo de forma cualitativa retomando los aportes de Pérez (2002), ya que para practicar la investigación cualitativa son necesarios conocimientos sobre la subjetividad y el inconsciente (psicoanálisis), los significantes y los significados de las palabras y los signos (lingüística, semiología), el sentido de los mismos (semántica), la interpretación de los símbolos (hermenéutica), la cultura (antropología), la percepción de la

¹¹ Licenciatura en Interpretación y Traducción de Lenguas Indígenas. Lengua wixárika. Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM), robles.iyari8450@gmail.com

realidad (fenomenología) y sobre la sociedad (sociología), con sustento en las historias de vida, donde se narran las experiencias de impacto para la formación de un individuo. Según Mallimaci y Giménez (2006) la historia de vida constituye el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales. En este trabajo nos percatamos de los conocimientos, saberes y valores que se construyen en diversos procesos de enseñanza y aprendizaje desde el núcleo familiar, la aplicación de la ética de los agentes educativos como parte de estos procesos que impactan en el desarrollo de los niños.

I. Huuta niuki meta ke'ane m+rayu'iwa nenuwame tsiepai hatinet+ka - Bilingüismo y diglosia en mi experiencia personal.

Soy mujer wixárika, madre de dos niños. La lengua materna me es transmitida desde la cuna a través de mi madre. Mis padres son una familia Wixárika que se dedica a conservar sus costumbres, tradiciones transmitidas desde su nacimiento a través de sus antecesores. El inicio en la práctica de mi lengua fue con mis padres, abuelos y hermanos. Conforme pasaban los años, al tener contacto con mis familiares adquirí con más naturalidad el único medio de conversación que tenía con mis semejantes, en esos tiempos todavía no cursaba la educación básica, me era imposible hacerlo por escrito.

Esta lengua nos fue transmitida a través de los antepasados, tal como se expresa en este horizonte: "Comprendí que mis abuelos y antepasados me habían heredado su cultura y su lengua, una cultura que quizás yo no practicaba en su totalidad, pero que la había visto y ahora la comprendía, ahora sí me sentía quechua, no sólo hablante quechua, sino quechua." (Catalán, 2016, p. 61). Valoro mucho esta herencia que practico. La existencia de otras lenguas me era desconocido porque mi entorno solo se enfocaba en mi familia, mi localidad y comunidad. Agradecida estoy con toda mi comunidad, por mostrarme esta forma de observar el universo es algo indescriptible, así como lo menciona Otundo (2016):

Mi infancia ha sido marcada por una directa internalización y socialización quechua de la cual me siento inmensamente agradecida y orgullosa. Desde mi tierna infancia he convivido con pautas culturales simbólicas y prácticas

seguidas, obviamente, de la adquisición natural y espontánea de la lengua quechua en contextos de uso real. Esta situación vino seguida también de un amor entrañable a mi cultura. (Otundo, 2016, p.167)

Mi interés en la preservación de la lengua es visible, razón por la cual empecé con mis hijos para minimizar la pérdida de la lengua materna a través de la práctica, escuchar a mis hijos hablar en wixárika y lograr un cambio, aunque sea mínimo.

II. Ke'ane neh+k+ meta kenetitewa hapa+na keneranuiwax+ - Mi nombre y mi identidad.

Mi nombre registrado ante la autoridad es Mónica Vásquez Robles, en wixárika me llamo *iyari* (corazón), soy originaria de la sierra norte de Jalisco. Nací en una localidad llamada nueva colonia de la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlán (tuapurie), municipio de Mezquitic, Estado de Jalisco, México.

Soy hija de Rosalio Vázquez Carrillo y Marcela Robles Carrillo, una pareja que se ha dedicado a continuar con sus tradiciones inculcadas desde su infancia, han realizado actividades en su comunidad como: tener cargos que duran de cinco a diez años en el centro ceremonial keuruwit+a (Las Latas) y agente local de la localidad Nueva Colonia con duración de un año.

Mis padres realizan sus ceremonias tradicionales cada año en donde se encuentra nuestro *xiriki* (casa sagrada) como familia, el lugar se encuentra a una distancia de 60 minutos caminando de Nueva Colonia. El asentamiento antes mencionado tiene como característica de contar con una *pariya* (casa de los dioses) y *niwetsika xirikieya* (casa del maíz) que tiene como cubierta zacate seco mismo que se cambia cada cinco años como actividad de alto respeto, para llevar a cabo esta actualización se realizan actividades tradicionales existentes y practicadas por los *wixaritari*, dentro del *xiriki* se encuentran las jícaras sagradas (matrices de la familia). Para el cuidado de esta matriz solo una mujer cuidadora que se entrega al cuidado y respeto con el fin de salvaguardar, logra garantizar la salud de todos los pertenecientes a la familia según la cosmovisión wixárika.

TIII. Tsewiximarika matineika y+k+ tete'uniuka yaxeikia tekwate'uyeiyarik+ hatinet+katsie m+k+titatiyewapar+me tahetsie - Efectos de la discriminación.

Las adversidades que enfrenta una persona hablante de una lengua indígena son muchas provocando la dificultad en emigrar, pero el interés de querer superarse profesionalmente, así como laboralmente nos motiva. En esta etapa un hablante lengua de indígena enfrenta varios retos. Por ejemplo, la discriminación y marginación por el simple hecho de no hablar igual que los *castellanos*, con burlas y malas caras.

Estos acontecimientos impactan en el sentir de las personas pertenecientes a los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas. Pues existe el cuestionamiento sobre sí mismo, es decir, qué hizo para que lo traten de esa forma. Estos sucesos impactan tanto que empezamos a modificar el hablar en público en nuestra lengua, nuestra forma de vestir con el simple hecho de vivir el rechazo, con tal de conseguir trabajo para poder obtener algún ingreso económico.

En mi caso, la migración a la ciudad fue un cambio drástico, aunque hablaba un poco en castellano en educación básica, el desconocimiento era muy obvio porque el español es muy extenso, existen palabras desconocidas para mi lengua materna. A pesar de todo lo sucedido, la discriminación vivida, en particular, las burlas por mi forma de hablar, provocó un cambio drástico logrando que hablara solo en casa, conversara en mi lengua con la familia, gracias a ellos la práctica siguió alimentando, evitando el olvido.

Ahora me doy cuenta que el desconocimiento provoca que se burlen de algo que jamás podrán comprender. No debemos cambiar por sentir que no somos aceptados, al contrario, debemos seguir preservando nuestras lenguas y sentirnos orgullosos, enfrentar el desplazamiento en varios ámbitos e implementar las reflexiones como señala Mandepora (2016):

El hecho de conocer y compartir con compañeros de otras culturas y lenguas me ayudó a descubrir que muchas lenguas indígenas estaban en la misma situación de desplazamiento. A partir de las reflexiones teóricas comencé a tener conciencia lingüística, entendí que la subsistencia de los idiomas indígenas

dependerá de su uso en diferentes situaciones comunicativas, es decir, dependerá de la práctica que hacemos sus propios hablantes, sobre todo en nuestras familias, en la comunidad y finalmente dependerá de la capacidad que tengamos para transmitir nuestra lengua a nuestros hijos. (Mandepora, 2016, p. 227)

Con base en estas teorías y experiencias que son alimento para la reflexión respecto a la valoración que debemos darle a nuestra lengua, es de suma importancia no dejarnos manipular con actitudes externas, es fundamental concentrarnos en nosotros y en seguir practicando nuestra forma de entendernos con nuestros similares.

IV. Ter+warika meta ‘ut+arika neretimatsie – Aprendizaje de la literacidad.

En el año 2000 ingresé a educación básica, donde los catedráticos wixaritari nos daban clases y uno de los primeros ejercicios era hacer gusanos en el cuaderno, por consiguiente, las vocales, abecedario y sílabas. Recuerdo que las clases las daban en castellano, lengua dominante como medio enseñanza. He aquí donde me enseñaron las diferentes formas de escritura que existen para el español tal como expresa Alarcos (1970) sobre el perfecto simple y perfecto compuesto: “se usa la forma compuesta cuando el sujeto es presente, y la simple si el sujeto es pasado”(p.). Un corpus desconocido para mí sin duda, pero ahora es parte de nuestra superación.

En la misma escuela había libros traducidos en la lengua antes mencionada, donde más o menos ayudaba que uno como alumno e interesado aprendiera en cómo se escribían las palabras que decíamos en wixárika, aunque la verdad no apoyó tanto porque faltaba que el maestro nos instruyera para comprender mejor, pero el interés de que nosotros como niños aprendiéramos a escribir en nuestra lengua lo ignoraban, en consecuencia, adopté más el castellano. Estas actitudes de nuestros maestros son los que provocan el desplazamiento como argumenta Arguelles (2023):

En México, todas las lenguas originarias se encuentran en riesgo. Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la pérdida de saberes y sus hablantes. (Arguelles, 2023, p. 309)

Terminé la primaria y después mi padre no quiso que siguiera estudiando. Me dediqué a cuidar a mis hermanos. Al pasar de los años, cuando ya tenía veinte años, hice mi secundaria

abierta en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Continúe superándome de tal manera que a los veinticuatro años terminé mi bachillerato en modalidad abierta en la Ciudad de México. Posteriormente, cursé la Licenciatura en derecho, pero me hacía falta aprender más sobre mi lengua materna, porque toda la educación fue en castellano. Actualmente, en la Licenciatura en Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas en la Universidad de las Lenguas Indígenas de México, continúo con el interés de poder aportar a mi comunidad como retribución, aunque sea un poco de lo mucho que me ha dado.

Conclusiones

Ser una persona indígena conlleva enfrentar muchas dificultades tanto académicas como laborales en la sociedad, desde discriminación, desconocimiento del castellano, cambios en la forma de vestirse para poder encontrar trabajo, desplazamiento de la lengua originaria. En esta autobiografía puedo reflexionar que todo lo que he enfrentado me ha vuelto la persona que soy, con el interés de apoyar a mi comunidad en los ámbitos que ellos me permitan para la reflexión de que podemos mejorar apoyándonos como comunidad y crear bases confortables que nos favorezcan sin cambiar nada de nosotros.

Es importante la interculturalidad transformativa en la sociedad actual, para que se sensibilice en esta situación, porque una persona indígena no es menos inteligente, productiva, etc. Las personas hablantes de lenguas originarias también son seres humanos, que tienes las mismas características que todos. Esta diversidad en países o estados posee otra forma de percibir el universo y eso no debería ser motivo de exclusión, todo lo contrario, respetar las diferentes formas de pensamiento constituiría un avance para eliminar la discriminación en cualquier situación que se suscite.

Referencias bibliográficas

Alarcos, Emilio (1970), *Estudios de Gramática Funcional del Español*, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid: Gredos

Arguelles, Jazmín Nallely (2023) Las lenguas originarias en la educación superior comunitaria en Oaxaca, México. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 293-329. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.871>

Catalan, Ruth (2016) “¿Si no lo hago yo, quién lo hará?”, en Sichra, Inge (Coord.) *¿Ser o no ser bilingüe?*, Cochabamba: Funproeib Andes, 61-90.

Otondo, Edna (2016), “Ser o no ser bilingüe: cuestión de decisión en el hogar”, en Sichra, Inge (Coord.) *¿Ser o no ser bilingüe?*, Cochabamba: Funproeib Andes, 167-190.

Mandepora, Marcia (2016) “Nuestra lengua vive y vivirá si la hablamos siempre”, en Sichra, Inge *¿Ser o no ser bilingüe?*, Cochabamba: Funproeib Andes, 227-248.

Mallimaci, Fortunato y Giménez, Verónica (2006) *Historia de vida y métodos biográficos*, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez, Cristina (2002). Sobre las metodologías de investigación, *Revista Española de Salud Pública*, Vol. 76, No. 5, Madrid, octubre 2002.

Ar ñüu m'nyaakiga. Los caminos de mi vida: bilingüismo, identidad y educación desde una comunidad otomí.

Teresa Ramos González

Universidad de las Lenguas Indígenas de México

Introducción. N'doi

De acuerdo con (Chárriez, 2012) el análisis de una historia de vida se constituye en una metodología cualitativa, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo. En este texto comparto mi experiencia de vida en sus diferentes etapas: la formación que tuve dentro la comunidad como base primordial de mi educación. Más tarde, la escolarización desde educación primaria en donde empecé a tener contacto con la lengua castellana, de esta manera inicia mi formación académica. Posteriormente, la migración a la Ciudad de México donde actualmente sigo redescubriendome como persona indígena.

Para delimitar el contenido básico de la historia de vida, Pérez (2000) identifica tres grandes dimensiones: a) las dimensiones básicas de vida, como la biológica, cultural y social; b) los puntos de inflexión o eventos cruciales en los que el sujeto altera drásticamente sus roles habituales, ya que se enfrenta con una nueva situación o cambia de contexto social; y c) el proceso de adaptación y desarrollo de los cambios, lentos o rápidos, que se van sucediendo en el proceso de su vida. Esta reflexión me permite un autoconocimiento, quizás de una forma más profunda como nunca lo había hecho. Al mismo tiempo me pregunto ¿para dónde voy y cuál es mi meta en estos momentos?

I. Yoho ya hñö. Bilingüismo y diglosia

La adquisición de la lengua materna fue desde bebé (bilingüismo de cuna). Sin embargo, empecé a tener contacto con la segunda lengua, es decir, el español (cuando ingresé a la primaria). Posteriormente, llegué a la Ciudad de México a los 18 años y tuve que empezar a

hablar solamente en español, para poder comunicarme con los habitantes de la ciudad. No obstante, en mi núcleo familiar solamente se hablaba la lengua otomí.

Simultáneamente comencé a hablar las dos lenguas (bilingüismo equilibrado). La lengua originaria dentro de la familia y el español en los espacios públicos. En la práctica de mi bilingüismo (Sichra, 2016) siento que he aprendido a pensar más en español porque en mis conversaciones, practico más mi segunda lengua por necesidad. A mis hijos no les enseñé a hablar mi lengua, pensando que así evitaría la discriminación para ellos. En mi niñez y juventud hablar una lengua indígena, era muy discriminado por los hispanohablantes. Actualmente, mi lengua otomí ha ido en recesión, no porque no la hable sino porque no tengo con quien conversar.

El peligro de extinción de una lengua indígena y por ende de su cultura radica también en la forma cómo los hablantes privamos a nuestros propios hijos de esta herencia segura del conocimiento y práctica de nuestra lengua indígena en la vida cotidiana de la ciudad. (Otundo, 2016, p.189)

En la actualidad los jóvenes y los niños ya no hablan la lengua otomí, en las últimas generaciones se ha dejado de transmitir la lengua materna del mismo modo los valores, tradiciones y cultura.

II. Tuhu ner k'oí. Nombre e identidad

Soy originaria de un pueblo llamado Santiago Mexquititlán Amealco Querétaro, mi nombre es Teresa Ramos González pertenezco a la comunidad otomí. Crecí en el campo aprendí a sembrar la tierra, amó la naturaleza todo lo que hay en mi entorno porque formo parte de ella. Los primeros dieciocho años de vida viví en mi comunidad aprendiendo todos los quehaceres del lugar, el principal rol de la mujer es aprender las labores domésticas como hacer tortillas, bordar, cuidar los animales, ir a la escuela. Estudié la primaria en mi comunidad y para la secundaria tuve que trasladarme al municipio porque en mi pueblo no había secundarias, conforme fui creciendo me di cuenta de que había reglas y disciplinas que cumplir. Todo esto lo aprendí de las personas mayores dentro de la familia y de la misma comunidad; la

educación se hace de forma oral y visual, todo esto conlleva a que el mismo pueblo autorregule su forma de vivir en comunidad para el bienestar de todos.

Fotografía 3. Teresa y su hermano Daniel (el más pequeño). Santiago Mexquititlán, Amealco de Bonfil, Querétaro, Archivo personal, 1980.



III. Di sientega di n'nañoga. Efectos de la discriminación

En los años 80's vine a la Ciudad de México con la intención de estudiar el bachillerato. Sin embargo, desde el momento que llegué, no me sentí bien. Extrañaba mucho mi pueblo, allá estaba mi gente, mis abuelos. Sobre todo, mi vida social, mis amigos; juntos habíamos crecido. En cuanto pude entrar a la escuela siempre me sentí diferente. Fue difícil relacionarme con los jóvenes de la ciudad, además, en mi núcleo familiar, la economía era muy escasa, no podíamos cubrir nuestras necesidades básicas. Por otra parte, recuerdo que en la calle donde vivíamos, los vecinos nos decían “los inditos” y eso me hacía sentir mal, por ende, nunca pude integrarme socialmente. Mi único refugio eran mis hermanos.

Y como estaba en su auge la comediante, quien era conocida artísticamente como la “India María”, a toda mujer indígena nos llamaban igual. En los años 80's la discriminación era muy marcada, mucho más que en la actualidad. Comunicarnos en nuestra lengua materna era

motivo de burla: te miraban como un ser raro. Por lo tanto, era preferible tratar de hablar en español.

Toda la discriminación que viví me hizo tomar la decisión, de no transmitir mi lengua materna a mis hijos, con la creencia de evitarles que fueran discriminados también, sin embargo, más tarde reflexioné, y quise enseñarles a mis hijos o sobrinos, pero, no sé cómo hacer para que se interesen; en estos momentos de los cinco hijos que somos soy la única que habla la lengua materna, cabe precisar que soy la mayor de todos los hermanos. Este panorama denota la situación de riesgo de las lenguas originarias, tal como señala Arguelles (2023):

En México, todas las lenguas originarias se encuentran en riesgo. Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la pérdida de saberes y sus hablantes. (Arguelles, 2023, p. 309)

IV. Ya mbeño ne yan nde nu bi utiga jor mbica. Mujeres y hombres que nos formaron

Desde que tengo uso de memoria, tal vez tenía unos tres años, recuerdo que era mi abuelita quien me cargaba con su rebozo en la espalda; entre flashazos recuerdo también a mi abuelito con mucho cariño porque, todas las noches sentados cerca de una fogata nos contaba cuentos; todos los niños de la casa estamos muy atentos porque era la mejor forma de pasar el tiempo con ellos. Mi abuelo y abuela fueron las primeras personas que influyeron en mi formación y una de mis tíos, hermana de mi papá, también fue muy importante ya que ella fue quien me enseñó a moler el nixtamal en el metate para finalmente hacer las tortillas.

El abuelo Julio Ramos también me enseñó a sembrar el maíz, así como arar la tierra con una junta de caballos; a cortar la hierba para los animales, para cada integrante de la familia había labores que realizar. Otra etapa que marcó mi vida y fue parte de mi formación fueron mis grandes maestros de la primaria, conocí otro mundo a través de los libros era tan bonito todo principalmente sus imágenes en cada página era vivir una aventura, pero, sobre todo aprendí a leer, todo era fantástico descubrir que a través del abecedario se podía formar palabras en otra lengua, fue el inicio de adquirir otros conocimientos muy diferente a lo conocido.

La misma comunidad y mi gente también fue parte de mi formación, en mi lengua materna viene implícito mi raíz, mi cultura y educación ya que había normas y disciplinas establecidas de forma oral, que se debía de cumplir para vivir de forma ordenada con un bienestar común, en los adultos se recibía los ejemplos y acciones a seguir, además a través del comportamiento se sabía si eras un joven educado o no. Los adultos mayores eran muy respetados por ser considerados como personas con sabiduría.

V. Da meyaga ar t'ofó. Apropiación de literacidad

A la edad de ocho años me inscriben en primero de primaria, en una escuela de mi comunidad, éramos muy pocos niños los que asistíamos a clases ya que la mayoría de los mismos, eran ocupados para pastar a los animales caballos, vacas, puercos etc., era el año 1973, en donde por primera vez asistí a la escuela para aprender a leer y escribir con mis maestros que venían del Estado de Hidalgo eran bilingües; a partir de ese momento seguí con mi aprendizaje terminando la primaria y continúe con la secundaria.

Al terminar la secundaria vine a la ciudad para continuar estudiando sin embargo mi vida dio un giro total y ya no pude continuar con el estudio; en la pandemia del COVID 19 por el encierro aproveche para estudiar el Bachillerato en Línea y pues aquí estoy nuevamente para terminar la Licenciatura y es así como continuó con las prácticas de la escritura.

Tengo la sospecha de que, en esta Universidad, más que nunca pondré en práctica la lectura y escritura como resultado; espero adquirir más competencias y saberes para un mejor desempeño en mi vida personal y profesional.

Da k'uaca. Conclusiones

En este recorrido que hice nuevamente de mi vida y al mismo tiempo las reflexiones implícitas de las diferentes etapas que he vivido; me permite reconocer mis fortalezas y debilidades, paralelo a ello un reencuentro conmigo misma, en donde existe un ser lleno de tradiciones, cultura y valores recibidos de las personas que nacieron antes que yo. Por lo tanto, más que nunca reconozco mi origen, pero también he aprendido a vivir, a tener un hogar y una familia en este espacio urbano que es la ciudad de México con la esperanza de un futuro mejor.

Referencias bibliográficas

- Arguelles, Jazmín Nallely (2023) Las lenguas originarias en la educación superior comunitaria en Oaxaca, México. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 293-329. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.871>
- Chárriez, Mayra (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Universidad de Puerto Rico.
- Otondo, Edna (2016), “Ser o no ser bilingüe: cuestión de decisión en el hogar”, en Sichra, Inge (Coord.) *¿Ser o no ser bilingüe?*, Cochabamba: Funproeib Andes, 167-190.
- Pérez Serrano, Gloria (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea. 319 p.
- Sichra, Inge (2016) *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*, Cochabamba: Funproeib Andes. 371 p.

Noh nemihlis. Narrativa autobiográfica sobre el náhuatl como lengua materna y el desplazamiento lingüístico por la escuela

Ana Graciela Torres Merino¹²

Universidad de las Lenguas Indígenas de México

Icpehua tlahtolli. Introducción

El contenido del siguiente texto es para dar a conocer los contrapuntos importantes que marcaron mi vida, en ello encontrarán parte de mi historia, desde como empecé a hablar en náhuatl y español, quiénes contribuyeron en mi educación y aprendizaje. La historia de vida es extensa (Ferrarotti, 2007), solamente puedo destacar que no ha sido fácil, llegar a esta etapa y exponer los sucesos significativos que forman parte de mi existencia.

Me causa mucha emoción al recordarlas, son sucesos tanto alegres como tristes, que me hubiera gustado cambiarlos, pero al mismo tiempo, agradezco haber vivenciado cada uno de ellos. Cada uno de los sucesos vividos, me han permitido mirar hacia adelante, sin olvidar mis raíces, ya que ahora se han convertido en inspiraciones, trazando nuevos caminos para seguir escribiendo.

En este documento, encontrarán información interesante, desde el significado de la comunidad de dónde soy originaria, y se darán cuenta de que detrás del nombre están guardados muchos conocimientos, costumbres, tradiciones, sabidurías, cultura y un gran misterio acerca de cómo empezaron a establecerse en este lugar, y de cómo vivieron los primeros pobladores. Además, conocerán los factores principales del desplazamiento lingüístico que ha hecho que muchos de nosotros adaptemos otras lenguas, y dejemos de practicar nuestra lengua materna. También abordaré los autores (López, 2021) que han contribuido en la revitalización de las lenguas, y nos han enseñado su verdadero valor, los conocimientos y la sabiduría de nuestros pueblos.

Quenic onih sahsalotia tlahtolli. Metodología

¹² Licenciatura en Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas. Lengua náhuatl. Universidad de las Lenguas Indígenas de México. anatorresmerino189@gmail.com

Esta construcción metodológica inicia en la comunidad de San Juan Cuautla, en lengua náhuatl, la investigación que realicé fue cualitativa, de corte etnográfico (Rockwell, 2009) y sustentada en una historia de vida. Me adhiero a los postulados de Ferrarotti (2007), quien usó las historias de vida para explicar cómo los momentos históricos influyen en la vida de las personas. Asimismo, exploré una revisión documental para conocer el contexto de mi comunidad.

Para contar la versión original de la historia, se requiere de más tiempo, ya que cada persona es autor de su propia vida. Para escribir una buena historia, debemos analizar y reflexionar el tiempo pasado, para contar la mejor versión de sí mismo. Algunas veces lamentamos nuestras vivencias, pero nos hace falta ver más allá de las circunstancias, para entender por qué suceden. Ahora me doy cuenta que cada una de mis experiencias pueden servir para superación personal y para iniciar acciones de revitalización lingüística.

I.Quenic onimomachtitia nihtlapoas omeh tlatolli. Bilingüismo y Diglosia en la experiencia personal

Desde pequeña aprendí a hablar tanto en mi lengua materna, que es náhuatl y también el español, hablo las dos lenguas dependiendo la situación en la que me encuentre. En la escuela hablaba en español con los maestros, en cambio, con mis compañeros y amigos hablaba en náhuatl en la hora del recreo. En la casa con mis papás y hermanos siempre he hablado en náhuatl.

La mayor parte del tiempo he hablado más en náhuatl que en español, ya que, al estar en mi comunidad, utilizo más mi lengua materna (náhuatl) y solo cuando es necesario, dependiendo de las personas y la situación en la que me encuentre hablo en español. En muchas de las escuelas, nos han prohibido hablar en nuestra lengua. Y al no entendernos con personas no hablantes de lenguas indígenas, se torna en un insulto hacia su persona, los maestros han contribuido que poco a poco vayamos dejando de practicar nuestra lengua, para adaptar el español.

Es necesario reconocer que “en el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los alumnos aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna” (Ranciere, 2023). Considero importante y valioso aprender nuestra lengua originaria, a partir de ella vamos adquiriendo poco a poco, conocimientos, saberes, costumbres, tradiciones, aprendizajes que, aunque pasen los años no olvidaremos, ya que forman parte de nuestra vida diaria.

II. Notoca ifah canipofi. Nombre e Identidad

Mi nombre es Ana Graciela Torres Merino, mi nombre significa bendecida por dios, soy de la comunidad de San Juan Cuautla, perteneciente al municipio de Coyomeapan, del estado de Puebla. Cuautla quiere decir, arboleda, monte, bosque, derivada de *cuahtl*, árbol o palo. También se dice que años atrás existió un ave, parecido al águila, muy grande, que se robaba a niños chiquitos y se los comía, de nombre *cuaatl* que significa pájaro del bosque, y San Juan por el santo patrón San Juan Bautista. En la comunidad de San Juan Cuautla la mayoría de la gente: adultos, jóvenes y niños hablan náhuatl, la comunidad se encuentra a una hora del municipio de Coyomeapan en la Sierra Negra de Puebla. El 24 de junio es la fiesta patronal, en honor a San Juan Bautista, en donde toda la comunidad se organiza, para celebrar al santo patrón, un comisionado se encarga en recolectar una cooperación y en preparar la comida para todas las personas que asisten a la fiesta. Dura una semana la fiesta patronal.

III. Quenic otech tohtohthique. Efectos de la discriminación

En el transcurso de la primaria, secundaria y bachillerato, recuerdo que las maestras y maestros nos prohibían hablar dentro del salón, en nuestra lengua materna. Los alumnos que hablaban en náhuatl dentro del salón eran castigados, ya que los maestros lo tomaban como una ofensa. Esta situación ha ocurrido no solo en la Sierra Negra de Puebla sino en todo el territorio de México: “Las instituciones educativas como la escuela de corte occidental han sido factores de desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas por el español, lo que ha llevado a la perdida de saberes y sus hablantes” (Arguelles, 2023, p.309).

La escuela influenció mucho para que las lenguas originarias se fueran perdiendo poco a poco, al no permitir que se practicaran las lenguas dentro de las aulas, ya que, a consecuencia de ello, los alumnos tuvieron la necesidad de aprender a comunicarse en español y hasta la actualidad tristemente se sigue viviendo la misma situación, en muchas de las comunidades del país, y no se ha podido cambiar esa realidad.

Empecé a adquirir conocimientos de lecto - escritura, a partir de los cuatro o cinco años de edad, gracias a mis padres y hermanos que me dedicaron tiempo, paciencia y, sobre todo, por el amor y los ánimos que me daban para seguir avanzando. Además de mis maestras y maestros de todos los niveles, que también contribuyeron en mi educación, y me apoyaron para reforzar mis conocimientos.



Después de mucho tiempo, he reflexionado acerca de cómo fue que aprendí a hablar el español, y cómo fue que muchos de los niños y jóvenes han dejado de hablar en su lengua materna. En este sentido, coincido con Arguelles (2023), puesto que todos los alumnos que están dispuestos a rescatar nuestra lengua, docentes, autoridades y demás miembros de la comunidad debemos de trabajar en conjunto, impartir talleres para lograr el propósito, que es revitalizar nuestras lenguas.

Fotografía 4. La comunidad de San Juan Cuautla, Archivo personal, 03/11/24

Como manifiesta Arguelles (2023), la planificación también debe considerar a los estudiantes, quienes, al manifestar su aprecio por la diversidad cultural y lingüística, tienden a reconocer la necesidad de desarrollar procesos de revitalización y la lealtad lingüística hacia las lenguas originarias; pese a los intentos de exclusión del estado- nación, los castigos por hablar la lengua materna en la escuela y la escasa alfabetización.

v. **Quenic onimomachtitia nihtlihcuiilos ifan nihpoastlahtolmeh. Apropiación de la literacidad**

Mis padres me enseñaron a escribir, por medio de caligrafías, transcribiendo vocales, abecedarios, sílabas y palabras cortas, también me agarraban de las manitas para apoyarme a escribir. Al mismo tiempo me enseñaron a leer cuentos cortos, mediante dibujos, que observaba inventaba historias, aprendí escuchando lo que leían y yo me las memorizaba para después contarlas a mi manera, también aprendí a través de la imitación.

Es muy importante tener claro que, para poder revitalizar las lenguas, debemos llevar a cabo una planificación lingüística, en la cual participen todos los hablantes, para que poco a poco se vayan sumando más personas, de nuevas generaciones, y así poder rescatar nuestras lenguas y sus variantes. Puesto que la planificación lingüística en “lenguas originarias debe comenzar por sus hablantes” (Arguelles, 2023, p. 306)

Tlasohcamatilistli. Conclusiones

Gracias a todas las personas que influyeron en mi educación, he logrado cumplir cada uno de mis metas, por su apoyo, amor y los ánimos que me han dado, siempre he salido adelante, siempre llevo presente los principios y valores que me inculcaron mis padres, que me han ayudado en abrir nuevas puertas para desarrollarme como persona.

Siempre recordaré con cariño a todas las personas que estuvieron para mí, en cada etapa de mi vida, que me ayudaron a confiar en mí, en descubrir mis habilidades, y ponerlos en práctica, que me han ayudado a ser una persona positiva, sin importar las circunstancias en

las que me encuentre. Aprendí a ser una persona independiente, que lucha por sus sueños, siempre tengo presente mis raíces, y orgullosa del lugar de donde vengo.

Referencias bibliográficas

- Arguelles, Jazmín Nallely (2023) Las lenguas originarias en la educación superior comunitaria en Oaxaca, México. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 293-329. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.871>
- Ferrarotti, Franco Las historias de vida como método Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, 2007, pp. 15-40
- 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>
- Rancière, Jacques (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Trad. Núria Estrach. Barcelona, España: Laertes
- Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.